

ISSN : 2630 - 6301

Cilt: 14 / Sayı: 2 / Mayıs 2024  
Volume 14 / Issue Number: 2 / May 2024



# TRAKYA EĞİTİM DERGİSİ

TRAKYA JOURNAL OF EDUCATION



**TRED**<sup>®</sup>  
*Trakya Eğitim Dergisi*

<b>Sahibi</b> Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığı Adına Prof. Dr. Sevinç MADEN	<b>Owner</b> On behalf of Trakya University Chancellor's Office, Faculty of Education Dean's Office Prof. Dr. Sevinç MADEN
<b>Yazı İşleri Müdürü</b> Dr. Öğr. Üyesi Erhan VATANSEVER	<b>Managing Editor</b> Asst. Prof. Dr. Erhan VATANSEVER
<b>Editör</b> Doç. Dr. Muharrem ÖZDEN	<b>Editor</b> Assoc. Prof. Dr. Muharrem ÖZDEN
<b>Editör Yardımcısı</b> Dr. Öğr. Üyesi Gül KURUM TİRYAKIOĞLU	<b>Associate Editor</b> Asst. Prof. Dr. Gül KURUM TİRYAKIOĞLU
<b>Alan Editörleri</b> Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL Prof. Dr. Cem ÇUHADAR Prof. Dr. Emre GÜVENDİR Prof. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR Doç. Dr. Hüsnüye DURMAZ Doç. Dr. Figen GİRGİN Doç. Dr. Şahin DÜNDAR Doç. Dr. Seda DONAT BACIOĞLU Dr. Öğr. Üyesi Özlem TUZCU Dr. Öğr. Üyesi Fatih DERELİ	<b>Field Editors</b> Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL Prof. Dr. Cem ÇUHADAR Prof. Dr. Emre GÜVENDİR Prof. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR Assoc. Prof. Dr. Hüsnüye DURMAZ Assoc. Prof. Dr. Figen GİRGİN Assoc. Prof. Dr. Şahin DÜNDAR Assoc. Prof. Dr. Seda DONAT BACIOĞLU Asst. Prof. Dr. Özlem TUZCU Asst. Prof. Dr. Fatih DERELİ
<b>İstatistik Editörü</b> Doç. Dr. Abdullah Faruk KILIÇ	<b>Statistics Editor</b> Assoc. Prof. Dr. Abdullah Faruk KILIÇ
<b>Etik Editörü</b> Dr. Öğr. Üyesi Yar Ali METE	<b>Ethics Editor</b> Asst. Prof. Dr. Yar Ali METE
<b>Dil Editörü</b> Doç. Dr. Kutay UZUN	<b>Language Editor</b> Assoc. Prof. Dr. Kutay UZUN
<b>Web Editörü</b> Dr. Öğr. Üyesi Can MIHÇI	<b>Web Editor</b> Asst. Prof. Dr. Can MIHÇI
<b>Yayma Hazırlık &amp; Mizanpaj Editörleri</b> Arş. Gör. Binnur ARABACI CANDAN Arş. Gör. Cansu ÇETİNKAYA AYDOĞDU Arş. Gör. Damla ÇETİN Arş. Gör. Ertuğrul Alper KURBAN Arş. Gör. Ezgi AVCI Arş. Gör. Gözde TEKİN	<b>Publishing Preparation &amp; Layout Editors</b> Res. Asst. Binnur ARABACI CANDAN Res. Asst. Cansu ÇETİNKAYA AYDOĞDU Res. Asst. Damla ÇETİN Res. Asst. Ertuğrul Alper KURBAN Res. Asst. Ezgi AVCI Res. Asst. Gözde TEKİN
<b>Yayın Kurulu</b> Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN Prof. Dr. İbrahim ÇOŞKUN Prof. Dr. İsmail KILIÇ Prof. Dr. Eylem BAYIR	<b>Editorial Board</b> Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN Prof. Dr. İbrahim ÇOŞKUN Prof. Dr. İsmail KILIÇ Prof. Dr. Eylem BAYIR

Doç. Dr. Muharrem ÖZDEN Dr. Öğr. Üyesi Erhan VATANSEVER Doç. Dr. Murat ÇELTEK  <b>Kapak Tasarım</b> Prof. Dr. Aylin GÜRBÜZ  <b>Kapak Görseli</b> Banu DİZDAR	Assoc. Prof. Dr. Muharrem ÖZDEN Asst. Prof. Dr. Erhan VATANSEVER Assoc. Prof. Dr. Murat ÇELTEK  <b>Cover Design</b> Prof. Dr. Aylin GÜRBÜZ  <b>Cover Image</b> Banu DİZDAR
<b>Yayın Dili</b> Türkçe, İngilizce, Almanca	<b>Publication Language</b> Turkish, English, German
<b>Yayın Sıklığı</b> Yılda üç sayı (Ocak, Mayıs ve Eylül)	<b>Publication Frequency</b> Three times in a year (January, May and September)
<b>İletişim</b> Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı İsmail Hakkı Tonguç Yerleşkesi 22030 Edirne Türkiye Tel: +90 284 212 0808 Faks: +90 284 212 0075 Email: tuefder@trakya.edu.tr Web: <a href="http://dergipark.gov.tr/trkefd">http://dergipark.gov.tr/trkefd</a>	<b>Contact</b> Trakya University, Education Faculty Dean's Office İsmail Hakkı Tonguç Campus 22030 Edirne, Turkey Tel: +90 284 212 0808 Fax: +90 284 212 0075 Email: tuefder@trakya.edu.tr Web: <a href="http://dergipark.gov.tr/trkefd">http://dergipark.gov.tr/trkefd</a>

*Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yılda üç kez yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan makaleler yayın kurulunun izni alınmadan aynen veya kısmen yayınlanamaz. Yayınlanan yazı ve makalelerin içeriği ile ilgili tüm sorumluluk yazarlara aittir.*

*Trakya Eğitim Dergisi ULAKBİM – SBVT (Sosyal Bilimler Veri Tabanı – 2024 Cilt 14, Sayı 2), Sosyal Bilgiler Atf Dizini (SOBIAD), Türk Eğitim İndeksi ve Araştırmacı tarafından indekslenmektedir.*



## Ulusal Danışma Kurulu / National Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN, Atatürk University

Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR, Gazi University

Prof. Dr. Ahmet GÜNSHEN, Trakya University

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR, Kastamonu University

Prof. Dr. Ahmet Şinasi İŞLER, Uludağ University

Prof. Dr. Alemdar YALÇIN, Gazi University

Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU, Gazi University

Prof. Dr. Ali BALCI, Ankara University

Prof. Dr. Ali GÜL, Gazi University

Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk University

Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe University

Prof. Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Cumhuriyet University

Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya University

Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi University

Prof. Dr. Belma ATİK TUĞRUL, Hacettepe University

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK, Marmara University

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL, Çanakkale Onsekiz Mart University

Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University

Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL, Ankara University

Prof. Dr. Figen GÜRSOY, Ankara University

Prof. Dr. Fulya TEMEL, Gazi University

Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Gökay YILDIZ, Mehmet Akif Ersoy University

Prof. Dr. Gülen BARAN, Ankara University

Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu University

Prof. Dr. Hafize KESER, Ankara University

Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Gazi University

Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, İstanbul Kültür University

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University

Prof. Dr. Hülya YILMAZ, Ege University

Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR, Hacettepe University

Prof. Dr. İbrahim GÜNER, Muğla Sıtkı Koçman University

Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, İstanbul University

Prof. Dr. İsmihan ARTAN, Hacettepe University

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Orta Doğu Teknik University

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Ankara University

Prof. Dr. Kürşad YILMAZ, Dumlupınar University

Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University

Prof. Dr. M. Engin DENİZ, Yıldız Teknik University

Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ, Atatürk University

Prof. Dr. Mesut ÇAPA, Ankara University

Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ University

Prof. Dr. Murat ÖZBAY, Gazi University

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU, Hacettepe University

Prof. Dr. Mustafa KOÇ, Sakarya University

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Gazi University

Prof. Dr. Muzaffer ALKAN, Kafkas University

Prof. Dr. Nesrin KALYONCU, Abant İzzet Baysal University

Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL, Muğla Sıtkı Koçman University

Prof. Dr. Nilgün BAYSAL METİN, Hacettepe University

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University

Prof. Dr. Osman TİTREK, Sakarya University

Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK, Hasan Kalyoncu University

Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Hacettepe University

Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ, Mersin University

Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University

Prof. Dr. Selma YEL, Gazi University

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent University

Prof. Dr. Süleyman SOLAK, Konya Necmettin Erbakan University

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University

Prof. Dr. Ünal ÖZDEMİR, Karabük University

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ, Hacettepe University

Prof. Dr. Yavuz AKPINAR, Boğaziçi University

Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ, İstanbul University

Prof. Dr. Zuhal CAFOĞLU, Gazi University

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ, Uludağ University

Doç. Dr. Erdat ÇATALOĞLU, Bilkent University

Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU, İstanbul University

## Uluslararası Danışma Kurulu / International Advisory Board

Prof. Dr. Penelope HARNETT, University of West of England/Bristol/GB

Prof. Dr. Douglas HARTMANN, University of Minnesota/USA

Prof. Dr. Hristo MAKAKOV, Trakia University Stara Zagora/Bulgaria

Prof. Dr. William G. MASTEN, Texas A&M University Commerce / USA

Prof. Dr. Anatoli RAPOPORT, Purdue University / West Lafayette/Indiana/USA

Prof. Dr. Liljana REÇKA, Eqrem Çabej University of Gjirokastra/Albania

Prof. Dr. Vladimir SIMOVIC, University of Zagreb / CROATIA

Prof. Dr. Dean SMART, University of West of England/Bristol/GB

Prof. Dr. John H. Schumann, University of California, USA

Prof. Dr. Susan Plann, University of California, USA

Prof. Dr. Vlado TIMOVSKI, Ss. Cyril and Methodius Univ. /Skopje/Macedonia

Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Yakın Doğu University

## HAKEMLER

## REVIEWERS

*Abdullah Eker*

*Kilis 7 Aralık Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Özel Eğitim Bölümü/ Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı*

*Abdullah Faruk KILIÇ*

*Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı*

*Ahmet TOKMAK*

*Millî Eğitim Bakanlığı, İzmir Ölçme Değerlendirme Merkezi*

*Ali ERARSLAN*

*Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Yabancı Diller Eğitimi Bölümü/İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı*

*Aslı MADEN*

*Bayburt Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı*

*Aylin SOP*

*Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/ Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı*

*Aynur GICI VATANSEVER*

*Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı*

*Ayşe AZAMET*

*Cumhuriyet Üniversitesi/ Sivas Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu/ El Sanatları*

*AYŞE DURAN YILMAZ*

*Adıyaman Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Temel Eğitim Bölümü/ Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalı*

*Ayşegül LİMAN KABAN*

*Bahçeşehir Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Fakültesi/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Pr.*

*Ayşenur YILMAZ*

*Kahramanmaraş Sütcü İmam Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı*

*Bahadır GÜLDEN*

*Bayburt Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı*

*Barış ERİÇOK*

*Ordu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı*

*Başak COŞKUN*

*Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/ Rektörlük*

*Binali TUNÇ*

*Mersin Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı*

*Burcu TURHAN*

*Eğitim Fakültesi/ Yabancı Diller Eğitimi Bölümü/ İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı*

*Bülent ÖZDEN*

*Atatürk Eğitim Fakültesi/ Temel Eğitim Bölümü/ Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı*

*Büyüamin Sarıkaya*

*Muş Alparslan Üniversitesi*

*Can MIHÇI*

*Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı*

*Cem ÇUHADAR*

*Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı*

*Derya Aysun CANCAN*

*Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü/ Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı*

*Didem GÜVEN*

*Istanbul Medipol Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Özel Eğitim Öğretmenliği Pr.*

*Didem KARAKAYA CİRİT*

*Munzur Üniversitesi/Çemişgezek Meslek Yüksekokulu/Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü/Çocuk Gelişimi Pr.*

*Dilek Dönmez Polat*

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/ Gelibolu Piri Reis Meslek Yüksekokulu/ Yönetim Ve Organizasyon, İnsan Kaynakları Yönetimi*

*Ebru AYDIN YÜKSEL*

*Istanbul Kültür Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Öğretmenliği Pr.*

*Elif Yeşim ÜSTÜN*

*Istanbul Aydın Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Temel Eğitim Bölümü/ Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı*

*Esmâ YILDIZ AKAN*

*Amasya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı*

*Fatih KANA*

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı*

*Fatih ÖZDİNÇ*

*Afyon Kocatepe Üniversitesi/İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi/Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü/Yönetim Bilişim Sistemleri Anabilim Dalı*

*Fatih ÖZTÜRK*

*Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı*

*Funda HASANÇEBİ*

*Giresun Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı*

*Gökçen İlhan İldız*

*Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi/ Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu/ Çocuk ve Gençlik Hizmetleri Bölümü*

*Gökhan SAVAŞ*

*Milli Eğitim Bakanlığı*

*Gülçin Güven*

*Marmara Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Temel Eğitim Bölümü/ Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı*

*Gültekin Altuntaş*

*Istanbul Üniversitesi / Ulaştırma ve Lojistik Fakültesi/ Ulaştırma ve Lojistik Bölümü/ Lojistik Anabilim Dalı*

*Güzin ÖZYILMAZ*

*Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Temel Eğitim Bölümü/ Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı*

*Hakan Güldal*

*Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı*

*Halil TURGUT*

*Süleyman Demirel Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı*

*Hasan ÖZGÜR*

*Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı*

*İbrahim COŞKUN*

*Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı*

*İhsan METİNNAM*

*Ankara Üniversitesi/Güzel Sanatlar Fakültesi/Temel Sanat Eğitimi Bölümü/Temel Sanat Eğitimi Anabilim Dalı*

*İlhan Umut*

*Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi/ Çorlu Meslek Yüksekokulu/ Elektrik ve Otomasyon Bölümü/ Elektrik Teknolojisi Anabilim Dalı*

*Mehmet AŞIKCAN*

*Necmettin Erbakan Üniversitesi/ Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi/ Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim dalı*

*Mehmet YAVUZ*

*Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihinsel Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı*

*Mine AKKAYNAK*

*İstanbul Aydın Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Özel Eğitim Öğretmenliği Pr.*

*Murat ÇELTEK*

*Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı*

*Murat VURAL*

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihinsel Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı*

*Mustafa LAMBA*

*Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi/Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü/Yönetim Bilimleri Anabilim Dalı*

*Müjgan Bekdaş*

*Malatya Turgut Özal Üniversitesi/ Yabancı Diller Yüksekokulu/ Türkçe Eğitimi*

*Nebahat BADEM*

*Eğitim Fakültesi/ Yabancı Diller Eğitimi Bölümü/ İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı*

*Necati DEMİR*

*Gazi Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/ Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı*

*Nesime Kübra TERZİOĞLU*

*Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı*

*Ömer Faruk SÖNMEZ*

*Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı*

*Özgür Kasım AYDEMİR*

*Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/ Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı*

*Öznur SEMİZ*

*Karadeniz Teknik Üniversitesi/Edebiyat Fakültesi/Batu Dilleri ve Edebiyatı Bölümü/İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı*

*Özgür Kasım AYDEMİR*

*Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/ Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı*

*Özkan ÖZBAY*

*Artvin Çoruh Üniversitesi/Rektörlük*

*Rukiye AYDOĞAN*

*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi/Spor Bilimleri Fakültesi/Rekreasyon Bölümü/Rekreasyon Anabilim Dalı*

*Semra KILIÇ KARATAY*

*Aksaray Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü/Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı*

*Sezen Apaydın*  
*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü*

*Sezen Toğur*  
*Manisa Celal Bayar Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Eğitim Bilimleri Bölümü/ Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı*

*Sıtar Keser*  
*Milli Eğitim Bakanlığı*

*Soner KOTAN*  
*Marmara Üniversitesi/ Atatürk Eğitim Fakültesi/ Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/ Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı*

*Sümeyye KONUK*  
*Trakya Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/ Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı*

*Tolga GÜL*  
*Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi/ Isparta Meslek Yüksekokulu/ Yönetim ve Organizasyon Bölümü/ İnsan Kaynakları Yönetimi Pr.*

*Tringa SHPENDİ ŞİRİN*  
*İstanbul Aydın Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Özel Eğitim Bölümü/ Özel Eğitim Öğretmenliği Anabilim Dalı*

*Ünal DENİZ*  
*TÜBİTAK*

*Üzeyir ARI*  
*Fırat Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/ Fen Bilgisi Eğitimi*

*Yar Ali METE*  
*Trakya Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Eğitim Bilimleri Bölümü/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı*

*Yasemin ERTUĞRUL*  
*Giresun Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Özel Eğitim/ Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı*

*Yasemin KUŞDEMİR*  
*Kırıkkale Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Temel Eğitim Bölümü/ Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı*

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfa

<i>Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Etkili Kullanılmasında Okul Yöneticilerinin Rolü</i> <i>The Role of School Administrator In The Effective Use of Out of School Learning Environments</i> <b>Dilara ALKAN, Tuncer BÜLBÜL</b>	534-551
<i>TPAB Modeli Temelli Bir Dersin Etkisi: Öğretmen Adaylarının Teknoloji Öz Yeterlilikleri ve Üretkenlik Becerilerindeki Gelişim</i> <i>The Impact of A Tpack-Based Course: Development in Technology Self-Efficiency and Productivity Skills of Teacher Candidates</i> <b>Zeynep TAÇGIN</b>	552-566
<i>Özel Eğitim ve Oyun-Doküman İncelemesi</i> <i>Special Education and Play-Document Review</i> <b>Muhammed ŞAHİN</b>	567-589
<i>The Impact of Self-Assessment on Efl Learners: A Systematic Review of Literature</i> <i>Öz-Değerlendirmenin İngilizce Öğrenenler Üzerindeki Etkisi: Sistematik Literatür Taraması</i> <b>Özlem TAŞKARA, Hasan SAĞLAM</b>	590-608
<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Öğretmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Açısından İncelenmesi</i> <i>Examination of Preschool Teachers' Views on Thinking Skills Education in Terms of Metacognitive Awareness of Teaching</i> <b>Özge ÜNSEVER, Ali Yiğit KUTLUCA</b>	609-627
<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Karşı Yaklaşımlarına İlişkin Metaforik Algıları</i> <i>Metaphorical Perceptions of Preschool Teachers' Approach to Science Education</i> <b>Esra DOĞANAY KOÇ</b>	628-641
<i>1968 İlkokul Programı ve Getirdiği Yenilikler</i> <i>1968 Primary School Program and The Innovations It Brought</i> <b>Gökhan ABANOZ, Nil TÜRKER TEKİN</b>	642-655
<i>Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sistemi Stratejik Bir Yaklaşım mıdır?</i> <i>Is The Teaching Career Stages System A Strategic Approach?</i> <b>Osman Kürşat ACAR, Merve ERTÜRK, Nesrin KAPLAN</b>	656-675
<i>Öğretmen Adaylarının Siber Aylaklık ve Bilişsel Kapılma Düzeylerinin İncelenmesi</i> <i>Investigation of Teacher Candidates' Levels of Cyberloafing and Cognitive Absorption</i> <b>Başak ERKOÇ, Samir İSMAYILOV, Duygu MUTLU BAYRAKTAR</b>	676-690
<i>Karakter ve Değer Eğitiminde Uzaktan Öğretimle Tartışmalı Konulara Bakış</i> <i>Overview of Controversial Issues in Character and Values Education Provided Through Distance Education</i> <b>Elvan GÜNEL</b>	691-708
<i>Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenleri ile Okul Öğretmenlerinin Dijital Tükenmişliklerinin İncelenmesi</i> <i>An Investigation Of Digital Burn-Out Of Science And Art Center Teachers And School Teachers</i> <b>Fatma YILDIRIM, Soner AKYÜZ</b>	709-720
<i>İlköğretim Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü (Öög) Olan Öğrencilere Yönelik Tutumları Ölçeğinin Geliştirilmesi</i> <i>Development Of the Scale of Primary School Teachers' Attitudes Towards Students With Specific Learning Disabilities (Slđ)</i> <b>Zehra YAŞAR SAĞLIK</b>	721-734
<i>Ergenlerde Duygu Düzenleme İle Baş Etme Yöntemlerinin Üst Bilişleri Yordayıcılığı</i> <i>The Predictive Role Of Emotion Regulation And Coping Strategies On Metacognition In Adolescents</i> <b>Hilal DAĞDEVİRAN, Mehmet Ali YILDIZ</b>	735-747
<i>Eğitimde Küreselleşme: Türkiye'deki Uluslararası Öğrenciler Üzerine Bir Çalışma</i> <i>The Globalization of Education: A Study on International Students in Türkiye</i> <b>Ceyhan MUTLU</b>	748-760

<p>Özel Eğitim Okullarında Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Hizmetlerinin İncelenmesi: Psikolojik Danışmanlar Örneği  <i>Investigation Of Psychological Counseling And Guidance Services In Special Education Schools: An Example Of Psychological Counselors</i>  <b>Esin KARATAŞ, Oktay TAYMAZ SARI</b></p>	761-784
<p>İlkokul Öğrencilerinin Çarpma İşlemi Öz Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi  <i>An Examination of Primary School Students Self – Efficacy Levels in Multiplication Operations</i>  <b>ARI Selin YONTÜRK, Ferat YILMAZ</b></p>	785-805
<p>Covid-19 Pandemisi Sürecinde Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi  <i>Examining The Burnout Levels Of Teachers Working In The Field Of Special Education During The Covid-19 Pandemic</i>  <b>Serkan AKTEN</b></p>	806-819
<p>Yağlı Kâğıt Etkinlikleri Yoluyla Zihnin Geometrik Alışkanlıkları Üzerine Bir İnceleme  <i>An Examination of Geometric Habits of Mind Through Patty Paper Activities</i>  <b>Süleyman Emre AKTAŞ, Emine Gaye ÇONTAY</b></p>	820-841
<p>Matematik Öğretmeni Adaylarının Ders Kitaplarından Uyarladıkları Modelleme Problemlerinin İncelenmesi  <i>Investigation Of Modeling Problems Adapted by Pre-Service Mathematics Teachers From Textbooks</i>  <b>Buse Gizem YİTMEZ, Ayşe TEKİN DEDE, Süha YILMAZ</b></p>	842-864
<p>Liderlik Stilleri İle Psikolojik Dayanıklılık Ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi  <i>An Investigation of The Relationship Between Leadership Styles and Psychological Resilience and Psychological Well-Being</i>  <b>Elif YALÇIN, Sinan YALÇIN, Mustafa KÖROĞLU</b></p>	865-879
<p>Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi Lüleburgaz Meslek Yüksekokulu Örneği  <i>Determination Of Digital Literacy Levels of Vocational College Students: The Example of Lüleburgaz Vocational College</i>  <b>Soner ALTINTAŞ, Ali Tuna DİNÇER</b></p>	880-895
<p>2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Bağlamında 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının İncelenmesi  <i>The Analysis of 2013 Pre-school Curriculum Based on 2030 Sustainable Development Goals</i>  <b>Merve ÖZER AKKAYA, Füsün KURT GÖKÇELİ</b></p>	896-913
<p>Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Kurumsal Destek Algıları Üzerine Bir Araştırma  <i>A Research on Teachers' Lifelong Learning Tendencies and Institutional Support Perceptions</i>  <b>Kemal TEMEL</b></p>	914-923
<p>İlkokul ve Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Çevre Bilinci Geliştirmesi Açısından İncelenmesi  <i>Research Of Primary and Secondary School Turkish Textbooks in Terms of Developing Environmental Awareness</i>  <b>Sibel TOK, Elif Omca ÇOBANOĞLU, Mustafa TOK</b></p>	924-941
<p>Physics Teachers' Epistemological Beliefs: Core And Peripheral Dimensions  <i>Fizik Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları: Temel ve Çevresel Boyutlar</i>  <b>Özden ŞENGÜL</b></p>	942-955
<p>Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik ve Sosyal Destek Alma Düzeylerinin İncelenmesi  <i>Examination Of the Professional Competence and Professional Social Support Levels of Teacher Working in Special Education and Rehabilitation Center</i>  <b>Kübra AĞRI, Aysun ÇOLAK</b></p>	956-981
<p>Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Ders Kitaplarında Üst Düzey Düşünme Becerileri  <i>Higher Order Thinking Skills in Academic Turkish Textbooks for International Students</i>  <b>Ramazan ERYILMAZ</b></p>	982-998
<p>Okul Öncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Gözünden, Okula Dönüş, Covid-19 Salgının Sınıf Ortamına Yansımaları  <i>Back To School from The Eyes of Preschool Teachers and Principals, The Reflections of the Covid-19 Pandemic on the Classroom Environment</i>  <b>Şennur NİRAN, Belma TUĞRUL</b></p>	999-1017



- Okul Öncesi Öğretmenlerin Sanat Eğitime Yönelik Tutumları ile İnovatif Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*  
*Examining The Relationship Between Preschool Teachers' Attitudes Towards Art Education and Their Innovative Thinking Tendencies* 1018-1031  
**Yunus YAPALI**
- Geri Dönüşüm Konusunda Farkındalık Oluşturma: Kompost Örneği*  
*Raising Awareness About Recycling: The Example of Compost* 1032-1054  
**Pınar KUMAŞ, Zeynep KÜÇÜK, Gülçin Yaprak YILDIRIM**
- Ortaokul Kaynaştırma Öğrencisi velilerinin Covid-19 Salgın Sürecinde Yaşadıkları Problemlerin Belirlenmesi*  
*DETERMINING THE PROBLEMS EXPERIENCED BY SECONDARY SCHOOL MAINSTREAMING Students' Parents During The Covid-19 epidemic process* 1055-1075  
**Merve SAĞIR, Sibel ER NAS, Şeyma Nur BEKAR**
- Sosyal Öğrenme ve Denetim-Değer Teorileri Temelinde Sınıf Yönetimine Kuramsal Bir Bakış*  
*A Theoretical Perspective On Classroom Management Under The Lens Of Social Learning And Control-value Theories* 1076-1097  
**Başak Çalık**
- Pre-service Efl Teachers' Attitudes Towards Teaching English in The Metaverse* 1098-1110  
*İngilizce Öğretmen Adaylarının Metaverse Ortamında İngilizce Öğretimine Yönelik Tutumları*  
**Çağla Ceren KEBECİ**
- Mikro Öğretim Destekli Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Mesleğine Yönelik Tutumlarına Etkisi*  
*The Effect Of Microteaching Supported Teaching Practice Course On Prospective Social Studies Teachers' Attitudes Towards Their Profession* 1111-1124  
**Fatma ÜNAL, Şemsaddin AKDENİZ**
- Yazma Güçlüğü Olan Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar Hakkında Görüşleri*  
*Examination Of The Opinions Of Teachers Working With Children With Writing Difficulties About Scientifically Based Practices* 1125-1145  
**Vedat DİNÇ**
- Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Eğitsel Şarkı Kullanımının Öğrencilerin Kavram Yanılgularını Gidermedeki Etkisi: Mantarlar Örneği*  
*The Effect Of educational Song In Eliminating Students' misconceptions In Secondary School 5th Grade Science Class: Mushrooms Sample* 1146-1159  
**Tülay ŞENEL ÇORUHLU, Sevil Damla TERZİOĞLU**
- Şanlıurfa Kültüründe Çocukların Yağmur Duası: Çömçe Gelin Oyunu*  
*Children's Prayer For Rain In şanlıurfa Culture: Çömçe Gelin Oyunu (Scoop Bride Game)* 1160-1172  
**Şeyda İNCE SEZER, Süleyman BADILLI**
- Türkçe Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*  
*An Investigation Of Turkish Pre-service Teachers' Attitudes Towards Artificial Intelligence In Terms Of Different Variables* 1173-1180  
**Emrullah BANAZ, Sedat MADEN**
- İlkokul Kelime Bilgisi Testinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*  
*Development Of Primary School Vocabulary Test: Validity And Reliability Study* 1181-1200  
**Zerrin AKŞAK ERTAŞ, Muhammet BAŞTUĞ**
- Dijital Ortamda Küçürek Öykü Yazmanın Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*  
*The Effect Of Short Story Writing In The Digital Environment On The Creative Writing Skills Of Turkish Teacher Candidates* 1201-1211  
**Sedat Maden, Şemsinur Arıcı**
- Tipik Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Görüşleri*  
*The Views Of Parents with Children with Typical Development on Inclusive Education* 1212-1222  
**Ömer Faruk AR, Muhammet Fatih SERTKAYA**

- Psikolojik Sözleşme İhlalinin İş Yerindeki Mutluluk Üzerindeki Etkisinde İş Güvencesi Memnuniyetinin Aracılık Rolü: Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma*  
*The Mediating Role of Job Security Satisfaction in The Effect of Psychological Contract Violation on Happiness at Work: A Research on Academics* 1223-1241  
**Meryem Büşra YILDIZTAŞI ADIGÜZEL, Nihan DEMİRKASIMOĞLU**
- Inclusive Education: Needs Assessment for Developing A Teaching Practice Guide for Classroom Teacher Candidates* 1242-1265  
**Damla ÇETİN, Selmin ÇUHADAR**
- Afet Döneminde Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme*  
*Comparative Review on the Views of the Academic Staff Regarding Distance Education in the Period of Disaster* 1266-1290  
**Tuba ALPTEKİN, Nuran BAŞOĞLU, Elif AYDIN**
- Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarını Değerlendirme Envanteri'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*  
*Development Of Children's Multiple Intelligence Domains Assessment Inventory: Validity and Reliability Studies* 1291-1306  
**Muhammet Fatih DOĞAN, Elif SAMİ**
- Eş-zamanlı Çevrimiçi Öğrenme Süreçlerinde Gerçekleştirilen İşbirlikli Öğrenme Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme*  
*Cooperative Learning in Synchronous Online Learning Process: A Qualitative Case Study* 1307-1318  
**Uğur DOĞAN, Süleyman Sadi SEFEROĞLU**
- 4. Sınıf Öğrencilerinin Basit Anlama ve Çıkarımsal Anlama Sorularına Verdikleri Cevapların İncelenmesi*  
*The Study of Answers Given by 4-th Grade Students on Literal Comprehension Questions and Inferential Comprehension Questions* 1319-1331  
**Sema DURAN BAYTAR, Nalan ÇEVİK**
- The Relationship Between Organizational Respectability and Organizational Identification in Physical Education and Sports Teachers*  
*Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde Örgütsel Saygınlık ile Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* 1332-1343  
**Selman ÇUTUK, Mehmet ÖZCAN**
- Öğretmenlere İlişkin Sessiz İstifa Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin Sessiz İstifaya İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*  
*Development of the Quiet Quitting Scale for Teachers and Examination of Teachers' Views on Quiet Quitting in Terms of Various Variables* 1344-1363  
**Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ, Sevda KATITAŞ, Meltem ÖKDEM**

## OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARININ ETKİLİ KULLANILMASINDA OKUL YÖNETİCİLERİNİN ROLÜ \*

### THE ROLE OF SCHOOL ADMINISTRATOR IN THE EFFECTIVE USE OF OUT OF SCHOOL LEARNING ENVIRONMENTS

Dilara ALKAN<sup>1</sup>, Tuncer BÜLBÜL<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı; okul dışı öğrenme ortamlarının etkili kullanılmasında okul yöneticilerinin rollerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel yöntem kullanılmış ve olgubilim deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri 12 okul yöneticisi ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmanın tematik çerçevesi inanç, bürokrasi ve finans olarak üç başlık altında oluşturulmuştur. İnanç başlığı altında okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrenci ve öğretmen performanslarına etkisi; bürokrasi başlığı altında okul dışı öğrenme etkinliklerinin yürütülmesinde karşılaşılan durumlar ile okul dışı öğrenme etkinliklerinin okulun kurum kültürüne ve iletişimine etkisi; finans başlığı altında ise okul dışı öğrenme etkinliklerindeki mevcut finansal kaynakların ve hedeflenen finansal kaynakların durumu ele alınmıştır. Araştırma sonuçları okul dışı öğrenme etkinliklerinin önemini ve okul yöneticilerinin bu konudaki sorumluluklarının giderek arttığını ortaya koymaktadır. Bulgulara göre okul yöneticileri okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan veya dolaylı olarak olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir. Okul müdürlerine göre okul dışı öğrenme etkinlikleri akademik başarı dışında öğrencinin motivasyonunu, özgüvenini ve kişiler arası ilişkilerini güçlendirmektedir. Okul yöneticilerine göre okul dışı öğrenme etkinliği içerik açısından hedef gruba uygun olmalı, öğretmen veya öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağlamalı, okul programına uygun olmalı ve güvenlik riskleri barındırmamalıdır. Okul yöneticileri milli duyguları canlandıran, doğal yaşam sevgisini arttıran, sınav motivasyonunu arttıran ve bilimsel içeriği ile öne çıkan okul dışı öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi konusunda daha isteklidir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul dışı öğrenme ortamı, Okul yöneticisi, Okul yöneticisinin rolleri

**ABSTRACT:** The aim of this study; is to reveal the roles of school administrators within the scope of out-of-school learning environments. In this study, qualitative method was used and phenomenology design was preferred among the research designs. The data of the research were obtained from interviews with 12 school administrators. The framework of the research was formed under three titles as belief, bureaucracy and finance. The effect of out-of-school learning activities on student and teacher performances under the title of belief; the situations encountered in the conduct of out-of-school learning activities under the title of bureaucracy and the effect of out-of-school learning activities on the school's corporate culture and communication; Under the finance title, the current financial resources and targeted financial resources in out-of-school learning activities are discussed. The results of the research reveal that the importance of out-of-school learning activities and the responsibilities of school administrators on this issue are increasing. According to the findings, school administrators think that out-of-school learning activities directly or indirectly affect the academic achievement of students positively. According to school administrators, out-of-school learning activities strengthen students' motivation, self-confidence and interpersonal relationships, as well as academic success. According to school administrators, the extracurricular learning activity should be suitable for the target group in terms of content, contribute to the personal development of the teacher or student, be suitable for the school program and should not contain security risks. School administrators are more willing to implement out-of-school learning activities that stimulate national feelings, increase the love of natural life, increase exam motivation and stand out with their scientific content.

**Keywords:** Out-of-school learning environment, School administrator, School administrator's roles

#### Bu makaleye atf vermek için:

Alkan, D. ve Bülbül, T. (2024). Okul dışı öğrenme ortamlarının etkili kullanılmasında okul yöneticilerinin rolü. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 534-551.

#### Cite this article as:

Alkan, D. ve Bülbül, T. (2024). The role of school administrator in the effective use of out of school learning environments. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 534-551.

\* Bu makale, ikinci yazarın danışmanlığında ilk yazarın 2023 yılında tamamladığı "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Etkili Kullanılmasında Okul Yöneticilerinin Rolü" başlıklı yüksek lisans tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

<sup>1</sup> Bil Uzm, Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Edirne/Türkiye, e-mail: dilosss6@gmail.com, ORCID: 0009-0007-664-8796

<sup>2</sup> Prof. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Edirne/Türkiye, e-mail:tuncerbulbul@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6334-8264

## EXTENDED ABSTRACT

The aim of this study; is to reveal the roles of school administrators within the scope of out-of-school learning environments. In this study, qualitative method was used and phenomenology design was preferred among the research designs. The data of the research were obtained from interviews with 12 school administrators. The framework of the research was formed under three titles as belief, bureaucracy and finance. The effect of out-of-school learning activities on student and teacher performances under the title of belief; the situations encountered in the conduct of out-of-school learning activities under the title of bureaucracy and the effect of out-of-school learning activities on the school's corporate culture and communication; Under the finance title, the current financial resources and targeted financial resources in out-of-school learning activities are discussed. The results of the research reveal that the importance of out-of-school learning activities and the responsibilities of school administrators on this issue are increasing. According to the findings, school administrators think that out-of-school learning activities directly or indirectly affect the academic achievement of students positively. According to school administrators, out-of-school learning activities strengthen students' motivation, self-confidence and interpersonal relationships, as well as academic success. According to school administrators, the extracurricular learning activity should be suitable for the target group in terms of content, contribute to the personal development of the teacher or student, be suitable for the school program and should not contain security risks. School administrators are more willing to implement out-of-school learning activities that stimulate national feelings, increase the love of natural life, increase exam motivation and stand out with their scientific content. School administrators think that out-of-school learning activities encourage the student's sense of belonging to the school and facilitate their ownership of the school. It is believed that out-of-school learning activities strengthen the school's communication with its environment. In addition, it was observed that the financing of out-of-school learning activities varied according to the type of school. Although alumni associations, inter-institutional cooperation protocols, and non-governmental organizations contribute financial resources to the majority of secondary educational institutions, it has been found that the schoolparent union and the individual contributions of the students are the main sources of funding for extracurricular activities in primary and secondary schools. Most of the school administrators think that a certain standard should be set in terms of providing the financial source of out-of-school learning activities.

### Introduction

The concept of out-of-school learning is gaining importance in Turkey as in the rest of the world. The role of the school principal, who is the natural coordinator, supervisor and planner of all the stakeholders of the school, is gradually increasing in out-of-school learning activities. Research shows that school principals are expected to fulfill many roles such as instructional leadership, professional development of teachers, management of processes at school, supervision of students and teachers, decision making, budget, finance, program development, school-society relationship (Balyer, 2012). In line with the changing social needs, it is seen that out-of-school learning activities are given more place in the curriculum and school principals assume a more managerial role in this regard.

### Method

In this study, qualitative method was used and phenomenology design was preferred among the research designs. The data of the research were obtained from interviews with 12 school administrators. The framework of the research was formed under three titles as belief, bureaucracy and finance.

### Findings

According to the findings, school administrators think that out-of-school learning activities directly or indirectly affect the academic achievement of students positively. According to school administrators, out-of-school learning activities strengthen students' motivation, self-confidence and interpersonal relationships, as well as academic success. According to school administrators, the extracurricular learning activity should be suitable for the target group in terms of content, contribute to the personal development of the teacher or student, be suitable for the school program and should not contain security risks. School

administrators are more willing to implement out-of-school learning activities that stimulate national feelings, increase the love of natural life, increase exam motivation and stand out with their scientific content. School administrators think that out-of-school learning activities encourage the student's sense of belonging to the school and facilitate their ownership of the school. It is believed that out-of-school learning activities strengthen the school's communication with its environment. In addition, it was observed that the financing of out-of-school learning activities varied according to the type of school. Although alumni associations, inter-institutional cooperation protocols, and non-governmental organizations contribute financial resources to the majority of secondary educational institutions, it has been found that the schoolparent union and the individual contributions of the students are the main sources of funding for extracurricular activities in primary and secondary schools. Most of the school administrators think that a certain standard should be set in terms of providing the financial source of out-of-school learning activities.

## Discussion and Conclusion

The relationship between out-of-school learning activities and the curriculum should be increased and plans should be made to take concrete steps in this regard. According to the research, the opinion that out-of-school learning activities reduce teacher motivation is dominant especially in all school principals working in primary schools. The institutions where the event will be held and the teachers who will organize the event should be supported by local administrations with in-service training, and auxiliary personnel who have a good command of the subject should be assigned during the event. In the study, it was seen that one of the important problems experienced in out-of-school learning activities was the lack of financial resources. Most of the school principals think that a certain standard should be established for the financing of out-of-school learning activities. It is recommended that such activities be planned, designed and supported by the Ministry with appropriations. By making use of the results of the research, studies can be carried out to develop the scale of managerial roles.

## GİRİŞ

Günlük hayat ile okul arasındaki bağı güçlendirmede etkili yöntemlerden biri son yıllarda “Okul Dışı Eğitim, Sınıf Dışı Eğitim, Yaygın Eğitim, Sargın Eğitim” gibi tanımlamalarla gündeme gelen ve bilginin dış dünyaya etkileşimi ile alınması gerektiğini savunan okul dışı öğrenme yöntemleridir (Eshach, 2007). Okul dışı öğrenme ortamı eğitim-öğretim programları kapsamında yer alan konu ve kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine; bitki ve hayvan türlerini, yöresel özelliklerini, oyun ve folklorunu tanımasına; derslerle bütünleşik veya ders dışı etkinlik olarak yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlamak amacıyla eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yerler olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Bu kapsamda değerlendirilebilecek eğitim-öğretim süreçlerinde yer alan ders/sınıf/okul dışı uygulama ve etkinlikler; gezi-gözlem ve arazi çalışmaları, sosyal, kültürel, endüstriyel ve bilimsel işlevli mekanlara yapılacak gezi ve ziyaretler (müzeler, doğa tarihi müzeleri, bilim ve teknoloji müzeleri, planetaryumlar, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri, meteoroloji istasyonları, su arıtma tesisleri, barajlar, sanayi kuruluşları vb.), sanal gerçeklik uygulamaları, doğa eğitimleri, çevre kulüpleri etkinlikleri, doğrudan mekan ile ilgili ödev ve projeler, sportif etkinlikler, sosyal, kültürel ve bilimsel programlar (sergiler, toplantılar, kongre, panel, konferans ve sempozyumlar) ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik mekânsal uygulamalar gibi çok geniş alanı kapsamaktadır (Fidan, 2012).

Okul dışı öğrenme ortamı kavramı; okul sınırları dışında yer alan çeşitli yaşam alanlarından sanal ortamlara kadar birçok alanı kapsamaktadır (Eshach, 2007). Okul, dinamik yapısı ile çevresel etkilere açıktır. Tarihsel, kültürel ve teknolojik gelişmelerden etkilenir çünkü her devrin ihtiyaç duyduğu insan modeli birbirinden farklıdır. Sanayi öncesi devirde usta-çırak ilişkisini temel alan eğitim paradigması sanayi devrimiyle birlikte yeniden şekillenen dünyanın gereksinimlerini karşılayamayacak duruma gelmiştir. Endüstriyel okul modeli, sanayi toplumunun gereksinimlerini en iyi karşılayacak çözüm olarak ortaya çıkmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin baskın rolleriyle değişen günümüz koşulları sanayi çağının ötesinde bir çağa eriştiğimizi göstermektedir. “Dijital Çağ” adını verebileceğimiz bu yeni çağda bilgi ve iletişim teknolojilerinin tetiklediği süreçler toplumun tüm sosyal ve ekonomik yapılarını etkilemektedir.

Toplumsal yapılar dijital çağa uyum sağlama çabasında değişim ve dönüşüme uğramak durumunda kalmaktadır (Odabaşı, 2006). Tüm bu dönüşüm, yeni çağa uyum sağlayan eğitim hareketliliğinin de gereğini ortaya koymaktadır. Bilgiye erişim yollarının hızlanarak arttığı, teknolojik gelişmelerin tahmin edilemez düzeyde büyüdüğü günümüzde sanayi devrimi sonucunda oluşturulmuş, dört yanı duvarlarla

çevrili, öğretmenin otoriter bir bilgi kaynağı olarak görüldüğü bir okul tanımı çağa ayak uydurmaktan oldukça uzaktır. Sanayi devrimi sonucunda fabrikalarda çalışacak işçilerin ihtiyaç duyacağı temel bilgileri almalarını sağlayan okul modeli işlevselliğini giderek yitirmektedir. 1970 yılında yayınlanan ve sosyal yaşamın pek çok alanıyla ilgili fütüristik tahminlerde bulunduğu Gelecek Şoku adlı kitabında Toffler (1970) eğitimin geleceği hakkında tahminlerde bulunmaktadır. Toffler, “geleceğin teknolojik sistemlerinde” makinaların fiziksel nesnelere akışıyla ilgilenip rutin görevler yerine getirirken; insanların daha çok entelektüel ve yaratıcı görevler üstleneceğini öngörmüştür. Toffler’a göre bu çağda, endüstri çağında olduğu gibi, rutin ve tekrarlanan işleri yapacak temel eğitim almış, birbirinin benzeri ve gözünü kırpmadan emirlere uyacak, otoriteye sadık milyonlarca bireye değil; kritik kararlar alabilecek, yeni koşul ve ortamlara uyum sağlayabilecek, sürekli değişim gösteren bilgi ortamında yeni bağlantılar keşfedebilecek bireylere ihtiyaç duyulacaktır (Sayıklı, 2018). Tüm bu yaklaşımlar eğitim-öğretimin okul duvarlarını aşarak zamandan ve mekândan bağımsız olarak yeni çağa uygun şekilde düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Uzun yıllardır okul dışı öğrenme ortamlarını okul müfredatı ile ilişkilendirerek öğretim yöntemlerini besleyen eğitim sistemleri geliştirilmektedir. Okul çağındaki çocuk ve gençlere hitap eden ve okullarda gerçekleştirilen eğitime katkı sağlayacak türde müzeler veya genel amaçlı müzelerde belirli bölümler oluşturulmuştur. Keşfederek öğrenmeyi amaçlayan ve ziyaretçiyi araştırmaya sevk eden materyalle dolu “keşif odaları”, geçmişin canlandırıldığı “yapay veya tarihi yapılar hatta yerleşim yerleri”, teknolojinin, bilimin ince detaylarının somut olarak yer aldığı interaktif sergiler olan “bilim müzeleri”, ziyaretçilerine buralarda klasik sınıf ortamında yapılan öğrenimden daha fazlasını sunarlar. İngiltere ve Amerika gibi ülkelerde okul müfredatlarında bu tür müze gezileri ve etkinlikleri küçümsenemez yer tutmaktadır (Hooper Greenhill, 1991).

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de okul dışı öğrenme kavramı giderek önem kazanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibari ile kasım ayında bir hafta ve nisan ayında bir hafta olarak uygulamaya konulan “Ara Tatil” uygulaması ile birlikte hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okul dışı öğrenme faaliyetlerinin artması beklenmektedir. Ara tatil uygulaması için Milli Eğitim Bakanlığı her il için özel olarak okul dışı öğrenme faaliyetleri düzenlemektedir. Her ilde özel hem velilerin çocukları ile katılabileceği programlar hem de öğretmenlerin kültürel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayabileceği ortamlar ara tatil öncesinde belirlenerek ilan edilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının okul dışı öğrenme konusundaki çalışmaları yalnızca ara tatil uygulaması ile sınırlı kalmamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’nün 08.02.2019 tarihli 2830032 sayılı yazıda “Okul Dışı Öğrenme Ortamları” konusu yer almaktadır. Bu resmi yazı ile Okul dışı Öğrenme Kılavuzu yayınlanmıştır. Ayrıca 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin Temel Eğitim Temasında “Yenilikçi Uygulamalara İmkân Sağlanacak” şeklindeki 2. Hedef’in 2. Eyleminde; “Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birlikleri arttırılacaktır.” İfadesi yer almaktadır. Ortaöğretim Temasında yer alan “Akademik Bilginin Beceriye Dönüşmesi Sağlanacak” şeklindeki 2. Hedef’in 3. Eyleminde ise; “Doğal, tarihi ve kültürel mekânlar ile bilim-sanat merkezleri ve müzeler gibi okul dışı öğrenme ortamlarının, müfredatta yer alan kazanımlar doğrultusunda daha etkili kullanılması sağlanacaktır.” Hükümleri bulunmaktadır (MEB, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği’nde yapılan değişikliklerle okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin öğretim programlarındaki varlığının artmakta olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okulun tüm paydaşlarının doğal koordinatörü, denetleyicisi, gerektiğinde planlayıcısı olan okul yöneticisinin de okul dışı öğrenme etkinlikleri konusundaki görevlerinin artması söz konusudur. Yapılan araştırmalar, okul yöneticisinden halen yürüttükleri rollerin yanı sıra öğretim liderliği, öğretmenlerin profesyonel gelişimi, okuldaki süreçlerin yönetimi ile birlikte öğrenci ve öğretmenlerin denetlenmesi, karar verme, bütçe, finans, program geliştirme, okul-toplum ilişkisi gibi birçok rolü gerçekleştirmelerinin beklendiğini göstermektedir (Balyer, 2012). Değişen toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda okul dışı öğrenme etkinliklerinin daha çok öğretim programlarında yer aldığı ve okul yöneticilerinin bu konuda daha fazla yönetimsel rol sergilediği görülmektedir.

Son yıllarda okul dışı öğrenme etkinlikleri üzerine yapılan çalışmaların sayısının giderek arttığı görülmüştür. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin derste öğrenilen bilgilerin pekişmesinde etkili olduğu (Demiral ve Özcan, 2020) ayrıca öğrenciler için önemli bir motivasyon kaynağı olduğu (Arabacı ve Dönel Akgül, 2020) yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır. Deneyimsel öğrenme ismiyle anılan, açık havada neden-sonuç ilişkisine dayalı karşılıklı etkileşim ile gerçekleştirilen öğrenmelerin, çocukların bütünsel gelişimini desteklediğini ifade edilmektedir (Nelson, 2012). Tüm bu olumlu yansımaların yanı sıra öğretmenler, Türkiye’de öğretim programında okul dışı öğrenmenin yeterince desteklenmediği görüşünü savunmaktadır (Büyükkaynak, Ok ve Aslan, 2016). Ayrıca okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrenciler için

mutlu bir süreç oluşturduğu halde ekonomi ve izin alma konusunda karşılaşılan zorlukların varlığı vurgulanmaktadır (Karbeyaz ve Karamustafaoğlu, 2021).

“Okul Dışı Öğrenme” kavramının Türkiye’de önemini arttırdığı bu dönemde konu ile ilgili çalışmaların artırılması gerekmektedir. Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinimini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarına göre işletme, geliştirme ve yenileme sürecidir (Can, 2013). Toplumun gereksinimlerinin farklı pencerelere açılması ile eğitim yöneticilerinin de farklı işletme, geliştirme ve yenileme süreçlerine hakim olması gerekmektedir. Okul yöneticileri, kurumlarının kalitesini arttırabilmek için sağlıklı bir işleyiş ortaya koymak isterler. Okul yöneticileri bu amacı başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için okullarda bir takım roller üstlenirler. Farklı roller sergileyen okul yöneticilerinin eğitim ortamında daha etkin olabilmeleri için bu rollerin farkında olma, bu roller hakkında bilgi sahibi olma ve bu rolleri sürece dahil edebilmek için gerekli becerileri uygulamanın önemli olduğu düşünülmektedir (Tok ve Doğan, 2019) .

2508 sayılı Tebliğler Dergisi’nde (MEB, 2000) yer alan yönetmeliğe göre okul yöneticilerinin okulun iç ve dış öğeleriyle birlikte çalışması, okulun kültürel gelişim ve eğitim merkezi olduğu ilkesinden hareketle yakın çevre ile ilişki kurulmasına ve velilerle sıkı bir işbirliği yapılmasına önem vermesi, okulun imkânlarını çevreye açarak okulun bulunduğu bölgenin bilim ve kültür merkezi haline gelmesini sağlamak, çevre imkânlarından okulun, okul imkânlarından da çevrenin eğitim amaçlı olarak yararlanmasını sağlamak gibi görevleri olduğu yer almaktadır. Bu nedenle okul dışı öğrenme etkinliklerinin aktif bir öğretim unsuru olabilmesi için okul yöneticilerinin kişilik özellikleri, desteği ve tutumu oldukça önemlidir. Alanyazında yer alan araştırmaların okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını, akademik başarılarını, motivasyon ve diğer becerilerine olan etkilerini ortaya koymaya yönelik olduğu ve öğretmenlerin konu ile ilgili tutumlarını ortaya koyma amacını taşıdığı görülmektedir. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin en önemli unsurlarından biri olan okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme etkinliklerindeki rollerini ortaya koymaya yönelik bir araştırmanın yer almadığı görülmüştür. Bu genel amaç çerçevesinde bu araştırmanın amacı; okul dışı öğrenme ortamları bağlamında okul yöneticisi rollerinin ortaya konmasıdır. Bu doğrultuda yöneticilerin okul dışı öğrenme ortamlarının etkili şekilde kullanılabilmesi için sahip olduğu görüşler farklı boyutlarda ele alınmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

Okul yöneticilerinin;

1. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrenci ve öğretmenlerin performanslarına yansımaya yönelik görüşleri nasıldır?
2. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin yürütülmesine yönelik görüşleri nasıldır?
3. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin okul kültürü ve iletişimine yansımaya yönelik görüşleri nasıldır?
4. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin finans kaynaklarına yönelik görüşleri nasıldır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme ortamlarının etkili kullanılmasındaki rollerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda araştırma sürecinde üzerine odaklanılan olgu “okul dışı öğrenme ortamları” olarak belirlenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Edirne Merkez ilçede devlet ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 12 okul Yöneticisi oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan okul müdürlerini belirlerken incelenen olgu hakkında olabildiğince farklı bilgi elde etmeyi sağlayacak unsurların belirlenmesine (Neuman ve Robson, 2014) olanak tanınması nedeniyle amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubuna ortaöğretim kurumlarını temsilen fen lisesi, Anadolu lisesi, imam hatip lisesi, Anadolu imam hatip lisesi türlerinden toplam 5 okul yöneticisi; ortaokulların çoğunluğunu temsil etmek amacıyla ortalama öğrenci sosyoekonomik düzeyi düşük ve orta düzeyde olan toplam 4 ortaokulun okul yöneticisi; ilkokulları temsil



etme amacıyla sosyoekonomik düzeyi düşük ve orta düzeyde olan 3 ilkokulun okul yöneticisi dahil edilmiştir. Tablo 1’de katılımcıların kişisel özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1.  
*Katılımcılara İlişkin Kişisel Özellikler*

Katılımcı	Cinsiyet	Okul Türü	Branş	Mesleki Kıdem	Yöneticilik Deneyimi	Eğitim Durumu
$L_1$	K	İmam Hatip Lisesi	Edebiyat	23	10	Lisans
$L_2$	K	İmam Hatip Lisesi	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	25	4	Lisans
$L_3$	E	Anadolu Lisesi	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	23	12	Yüksek Lisans
$L_4$	E	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	18	11	Yüksek Lisans
$L_5$	K	Fen Lisesi	Kimya	27	11	Yüksek Lisans
$O_1$	K	Düşük Sosyoekonomik çevreli Ortaokul	Görsel Sanatlar	14	5	Lisans
$O_2$	K	Orta Sosyoekonomik Çevreli Ortaokul	Sosyal Bilgiler	22	11	Yüksek Lisans
$O_3$	E	Orta Sosyoekonomik çevreli Ortaokul	İngilizce	24	12	Lisans
$O_4$	E	Orta Sosyoekonomik çevreli Ortaokul	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	23	11	Yüksek Lisans
$İ_1$	E	Düşük Sosyoekonomik çevreli ilkokul	Sınıf Öğretmeni	28	18	Lisans
$İ_2$	E	Orta Sosyoekonomik çevreli ilkokul	Sınıf Öğretmeni	20	9	Yüksek Lisans
$İ_3$	K	Orta Sosyoekonomik çevreli ilkokul	Sınıf Öğretmeni	15	8	Lisans

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcılardan 12 okul yöneticisinin 6’sı kadın, 6’sı erkektir. Görüşme yapılan okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri 14 İle 27 yıllar arasında, yöneticilik deneyim süreleri ise 4 ile 18 yılları arasında yer almaktadır. Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin branşları ise edebiyat, din kültürü ve ahlak bilgisi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, kimya, sosyal bilgiler, görsel sanatlar, İngilizce ve sınıf öğretmenliği branşlarından oluşmaktadır. Araştırmada 5 ortaöğretim, 4 ortaokul, 3 ilkokul okul yöneticisi yer almıştır.

### Veri Toplama Aracı

Çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerinden araştırma amacı kapsamında veri toplanabilmesi için iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının oluşturulmasında öncelikle ilgili alanyazın taranmıştır. Alanyazında okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili olarak yer alan araştırmaların genellikle öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını, akademik başarılarını, motivasyon ve diğer becerilerine olan etkilerini ortaya koymaya yönelik olduğu ve öğretmenlerin konu ile ilgili tutumlarını ortaya koyma amacını taşıdığı görülmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenci ve öğretmenler üzerindeki tüm bu etkilerine dair okul yöneticilerinin görüşlerini araştırmak amacıyla görüşme formunda yer alan sorular “inanç boyutu” altında toplanmıştır. Okul dışı öğrenme ortamı etkinliklerinin yürütülmesine dair okul yöneticilerinin görüşlerini araştırmak amacıyla görüşme formunda yer alan sorular “bürokratik boyut” adı altında toplanmıştır. Son olarak “finans kaynakları boyutu” ile okul dışı öğrenme ortamı etkinliklerinin mevcut finansal kaynaklarına dair ve olması beklenen finansal kaynaklarına dair okul yöneticilerinin görüşlerinin açığa çıkarılması hedeflenmiştir. Hazırlanan form konu ile ilgili uzmanlık ve deneyime sahip öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuş ve geribildirimler temelinde sorular düzenlenmiştir. Uzman görüşü sonrası oluşan görüşme formu ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler incelenerek form üzerinde çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Pilot uygulama esnasında görüşme formun inanç boyutunda yer alan “Okul dışı öğrenme ortamı etkinlikleri

okulunuz tarafından yürütülen projeleri nasıl etkiler?” sorusunun anlam karmaşası yarattığı fark edilmiştir. Bu soru “Okulunuz sınırlarında başlayıp okul dışına taşınarak bir okul dışı öğrenme etkinliğine dönüşen projeniz oldu mu? Bu proje hakkında bilgi verebilir misiniz?” şeklinde düzenlenmiştir. Verilerin toplanmasında okul müdürleriyle yapılan görüşmeler müdür odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde ses kaydı yapılmamış, araştırmacı katılımcıların görüşlerini not almıştır. Görüşmeler yaklaşık 50 – 55 dakika arası sürmüştür. Görüşme sırasında okul yöneticilerini yönlendirici, araştırmanın veri toplama sürecini olumsuz etkileyebilecek durumlardan kaçınılmıştır.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

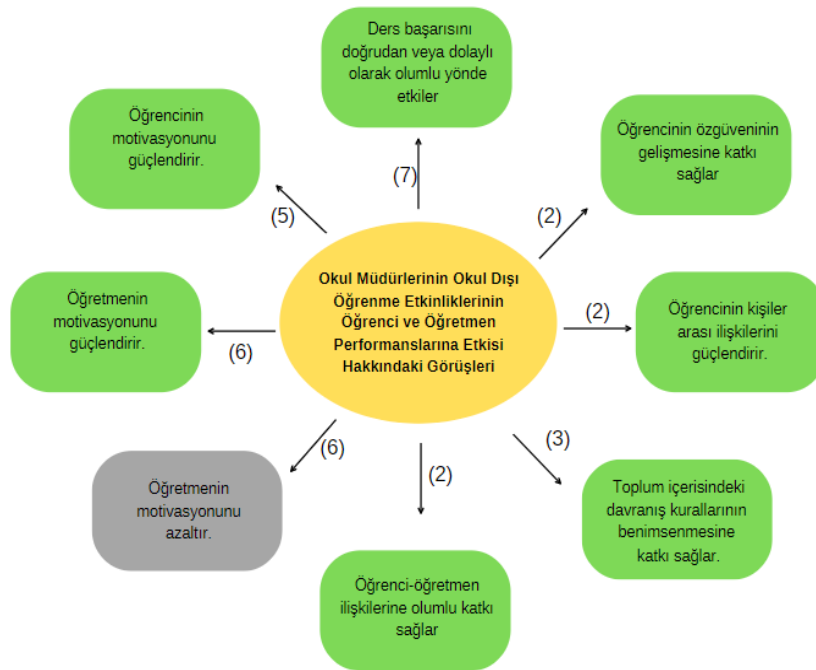
Araştırmada elde edilen veriler betimsel analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmelerde alınan notlar bilgisayar ortamına aktarılırken görüşme formunda yer alan boyutlar araştırmanın genel çerçevesi olarak kabul edilerek bu boyutlarda yer alan görüşme soruları belirli temalar altında gruplandırılmıştır. Verilerin daha anlaşılır olarak incelenebilmesi için şemalardan yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan şemalarda ifadelerin yanında yer alan parantez içindeki rakamlar, görüşmede o yanıt veren okul yöneticisinin sayısını ifade etmektedir. Araştırmada katılımcı gizliliğinden okul yöneticilerinin çalıştıkları eğitim kademeleri göz önünde bulundurularak lise okul müdürleri  $L_1, L_2, \dots$ , ortaokul müdürleri  $O_1, O_2, \dots$  ve ilkokul müdürleri  $İ_1, İ_2, \dots$  biçiminde gösterilmiştir.

## BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular gerekli yerlerde okul yöneticilerinin görüşlerinden meydana gelen doğrudan alıntılar ile desteklenerek aşağıda sunulmuştur.

### Okul Yöneticilerinin Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Öğrenci ve Öğretmenlerin Performanslarına Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrenci ve öğretmen performanslarına etkisi hakkındaki görüşleri Şekil 1’de özetlenmiştir.



Şekil 1. Okul Yöneticilerinin Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Öğrenci ve Öğretmen Performanslarına Etkisi Hakkındaki Görüşleri

“Bu araştırmada katılımcılardan 2 okul yöneticisi okul dışı öğrenme etkinliğinin planlı ve hedefe yönelik olarak organize edildiği takdirde doğrudan, 5 okul yöneticisi ise dolaylı olarak ders başarısını etkileyeceğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan diğer okul müdürleri ise okul dışı öğrenme etkinliklerinin daha çok öğrencinin motivasyonunu, özgüvenini ve kişiler arası ilişkilerini güçlendirmesi üzerinde durmuştur. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Öğrenci bir okul dışı öğrenme etkinliğinde görev aldığında özgüveni artıyor. Kendine güvenen kişi ise başarılı olur. Öğrenme etkinliklerine katılım isteği artar. Gönüllü katılım oranı arttıkça da öğrencinin her alandaki başarısı dolaylı olarak artar. (L1)”

“Eğer planlanan okul dışı öğrenmede amacı içeriğe yönelikse ve doğru adımlarla planlanmışsa zaten bu etkinlik öğrencinin akademik başarısına katkı sağlayacaktır. Ancak doğrudan bu amaca yönelik değilse bile öğrencinin özgüvenine pozitif yönde katkı sağlayacaktır. Program içeriğe yönelik olsa da olmasa da dolaylı yönden akademik başarının pozitif yönde etkilenmesi söz konusu olacaktır. Öğrencinin dünyaya bakış açısını genişletecektir. (L3)”

“Örneğin okulumuzda eTwinning projesi yürüttük ve Edirne kültürünü yabancı paydaşlarımıza tanıttık. Bu deneyim öğrencilerimizin bilgi birikimini arttırarak akademik anlamda kazanımlarının artmasını hem de kendilerini ifade becerilerinin gelişmesini sağladı. Okul dışı öğrenme etkinlikleri öğrencilerin sohbetinin niteliğini arttırır. (O4)”

Bu görüşlerin yanı sıra araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tümü okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrenci-öğretmen ilişkilerine olumlu katkı sağladığına dair görüş bildirmiştir. Okul yöneticileri okul dışı öğrenme etkinliklerinin; öğretmen-öğrenci iletişiminin güçlenmesi, öğretmen-öğrencinin birbirini daha yakından tanımaya olanak sağlaması, toplum içerisindeki davranış kurallarının benimsenmesini kolaylaştırması gibi olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

“Öğrenciler, okul dışı etkinliklerde hem birbirlerini hem de öğretmenlerini daha iyi tanıma fırsatı buluyor. Birbirleri ile nitelikli zaman geçirme fırsatı buldukları için olumlu duyguları pekişiyor. Okula döndüklerinde, zihinleri daha temiz halde ders başına geçebiliyorlar. (L5)”

“Okul dışı öğrenme etkinliğinde öğrenci, öğretmenin ders dışındaki duruşunu ve farklı yönlerini görme fırsatı bulur. Öğretmenine karşı saygısı ve ilgisi artar. İletişim bağı güçlenir. Öğrencinin öğretmenine karşı saygı düzeyi arttıkça, öğretmenin öğrencisine aktarım gücü artar. (L3)”

“Öğretmen ve öğrenci okul dışı öğrenme etkinliğinde birbirini daha yakından tanıyor. Bu tanıma da birbirini daha iyi anlamayı doğuruyor. Toplumda hal ve hareketlerin düzenlenmesinde bu etkinlikler çok değerli. (L1)”

Bunun yanı sıra okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrenci ve öğretmen performansına akademik alan dışındaki etkileri konusunda görüşleri açığa çıkarmak amacıyla sorulan soruya araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yarısının okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğretmen motivasyonuna katkı sağladığı konusunda görüş bildirirken diğer yarısının ise okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğretmenin okula dair motivasyonunu azaltabileceğine dair görüş bildirmesi dikkat çekicidir.

“Okul dışı öğrenme etkinliğinin zorunlu olması motivasyonu düşürecektir. Planlı-programlı düzenlendiği ve önceden bilgilendirme yapıldığı takdirde her türlü olumlu sonuçlar verecektir. (L4)”

“Bazı öğretmenlerimiz bu tür etkinlikleri öğrencinin akademik veya sosyal yönde desteklenmesi için bir fırsat olarak görebilir. Vakti olduğu dönemlerde bu etkinleri severek değerlendiren, istekli olup bize olumlu dönüşler sağlayan öğretmenlerimiz mevcut. (L5)”

“Öğretmenlerimizin okul dışında da sorumlulukları olabiliyor ve durumu göz önünde bulundurarak bir okul dışı öğrenme etkinliği karşısında öğretmenlerimiz isteksiz davranabiliyor. (O2)”

“Etkinlik öncesi hazırlık aşamaları, velilerle iletişime geçmede yaşanan güçlükler, etkinlik esnasındaki güvenliğe dair tedirginlikler öğretmenlerimizde olumsuz duygulara neden olabiliyor. Bu durumda okul dışı öğrenme etkinliğinde görev almak öğretmenlerimizde motivasyon kaybına neden olabiliyor. (İ2)”

“Etkinliğin kendisi de etkinlik esnasındaki güvenlik kaygıları öğretmenlerimizde olumsuz duygulara neden olabiliyor. Bu nedenle çoğu durumda okul dışı öğrenme öğretmenlerimizde okula karşı motivasyon kaybına neden olabiliyor. Belki de bu durum bizim öğrencilerimizin yaşları küçük olduğu için böyledir. Genellikle velilerden destek almak zorun kalıyoruz. (İ3)”

## Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Öğrenci-Öğretmen Performansına Katkı Sağlayabilmesi İçin Okul Yöneticisine Düşen Rollere Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Tüm görüşmelerde, görüşmenin akışı gereği araştırmacı tarafından katılımcılara, okul dışı öğrenme etkinliğinin öğrenci-öğretmen performansına en üst düzeyde katkı sağlayabilmesi için okul yöneticisine düşen rollerin ne olduğu sorulmuştur. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul dışı öğrenme etkinliğinin öğrenci-öğretmen performansına en üst düzeyde katkı sağlayabilmesi için okul yöneticisine düşen roller aşağıda yer alan Şekil 2’de özetlenmiştir.



Şekil 2. Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Etkinliğinin Öğrenci-Öğretmen Performansına Maksimum Düzeyde Katkı Sağlayabilmesi İçin Okul Yöneticisine Düşen Roller

Katılımcılar okul yöneticilerinin yeni tekliflere açık olması, hakkaniyetli olması, öğretmen-öğrenci menfaatini gözetken kararlar alması, öğrenci ve öğretmenin motivasyonunu göz önünde bulundurması, güvenlik tedbirlerini göz önünde bulundurması, sonuç odaklı ve iyi planlanmış çalışmaların hayata geçirilmesine olanak tanınması gerektiğine yönelik cevaplar vermişlerdir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Öncelikle bir yönetici olarak tekliflere açık olmak gerektiğini düşünüyorum. Benim aklıma gelmeyen bir şey öğretmen arkadaşımın aklına gelerek öğrenciler için faydalı bir etkinliğin açığa çıkmasını sağlayabilir. Bazen bir öğrencinin, bir velinin de bu konuda görüşleri olup bizleri doğru yönde yönlendirebilir. Dinlenip değerlendirilince, öğrencinin menfaatine bir durum olacağı sezilirse neden olmasın? (L2).”

“Daha önce de söylediğim gibi okul dışı öğrenme etkinliği öğretmenin motivasyonunu düşürüp okuldaki performansını azaltabilir. Bu durumla başa çıkabilmek için okul yöneticisinin hakkaniyetli olması gerektiğini düşünüyorum. Bu tür çalışmalarda görev dağılımı yapılırken öğretmenler arasında adaletin sağlanmasının çok önemli olduğunu düşünüyorum. (L4)”

“Performansın maksimum düzeyde olması için menfaat tahlili yapmak gerekir. Yani bu etkinliğin sonunda öğrenci menfaat görecektir mi? Öğrencinin yanına kâr olarak ne kalacak? Bu soruya verilecek cevap öngörülebilirse orada maksimum fayda olur. Bir okul yöneticisi önce bunu göz önünde bulundurmalı. (L5)”

### Okul Yöneticilerinin Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Yürütülmesine Yönelik Görüşleri

Bu boyutta sorulan sorular okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme etkinliklerindeki karar verme yöneticilik rollerini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme etkinliklerinin yürütülmesi hakkındaki görüşleri aşağıda yer alan Şekil 3’te özetlenmiştir.



Şekil 3. Okul Yöneticilerinin Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Yürütülmesi Hakkındaki Görüşleri

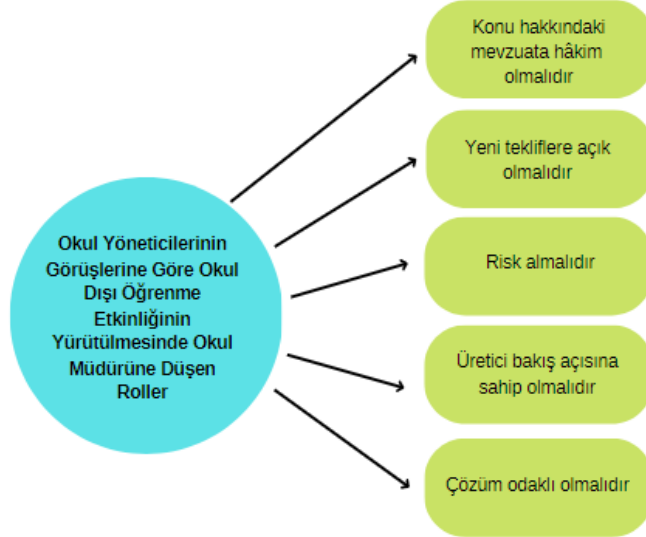
Bu boyutta yer alan ilk soruda okul yöneticileri, okul dışı öğrenme etkinliğinin içerik açısından hedef gruba uygunluğunun, öğretmen veya öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağlayacağına inanmanın, müfredata ve okul programına uygunluğunun, güvenlik riskleri barındırmamasının, farklı branşlarla ilişki kurmayı desteklemesinin, iyi planlanmış olmasının ve planlayıcı kişinin etkinlikte fiziksel olarak yer almasının önemli olduğunu altını çizmiştir. Katılımcıların konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Öğrenci işin içerisinde ne derece yer alacak ve etkinliğin sonunda öğrencinin aklında neler kalacak bunu düşünerek hareket ederim. Örneğin coğrafya öğretmenimiz bir konu ile ilgili derslerini meteoroloji genel müdürlüğünde gerçekleştirdi. Edebiyat öğretmenimiz derslerinin bir kısmını millet kütüphanesinde gerçekleştirdi. Bu etkinliklerde öğrenci bizzat yer alıyor ve müfredat ile hatta farklı branşlar ile yaparak yaşayarak ilişki kurma imkânı sağlıyor (L1).”

“Etkinlik öğrencinin ve öğretmenin kişisel gelişimine katkı sağlıyor mu, diye değerlendirmek gerekir. Etkinlikte öğrenci farklı branşlara dair de ufku genişletebilmeli. Gittim-geldim, onu yedim bunu içtim... İle sınırlı kalırsa öğrenci de öğretmen de yalnızca gezmiş olur. Okul dışı öğrenme etkinliğinin anlamlı hale gelmesi için iyi planlama gerekir. (O4)”

“Etkinlikten sorumlu olan veya konu itibari ile düzenlenen okul dışı öğrenme etkinliği ile ilişkisi bulunan öğretmenin etkinlikte yer alıyor olmasını çok önemsiyorum. Bu konu hakkındaki mazeretlere sıcak bakmıyorum. Etkinliğin veriminin artması için ilgili kişilerin etkinlikte yer almasının sağlanması önemlidir. (O1).”

Tüm görüşmelerde, görüşmenin akışı gereği araştırmacı tarafından katılımcılara, okul dışı öğrenme etkinliğinin yürütülmesi çalışmalarında okul yöneticisine düşen rollerin ne olduğu da sorulmuştur. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul dışı öğrenme etkinliğinin yürütülmesinde okul yöneticisine düşen roller aşağıda yer alan Şekil 4’te özetlenmiştir.



Şekil 4. Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Etkinliğinin Yürütülmesinde Okul Yöneticisine Düşen Roller

Katılımcılar, mevzuata hâkim olunması, yeni tekliflere açık olunması, risk alınması, üretici bakış açısına sahip olunması ve çözüm odaklı olunması gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada katılımcılar arasındaki 12 okul yöneticisinden 8’inin cevabında ilgili mevzuata yer vermesi dikkat çekicidir.

*“Yasal prosedüre hâkim olmak gerekiyor. Bu tür etkinliklerde onay veren merci okul yöneticisi olduğu için sorumluluk okul yöneticisine ait. İlgili yönetmelikteki tedbirlerin alınmasını sağlamak okul yöneticisinin bu konudaki en önemli rolüdür. (İ1)”*

*“Aslında okul dışı öğrenme etkinlikleri öğretmen açısından da yöneticiler açısından da bir risk. Ama risk almayıp kötü ihtimallere odaklanırsak oradan alacağımız faydayı alamaz, fazladan elde edilecek kazanımları kaçıırız. Bu nedenle okul yöneticisinin bu tür etkinlikler için biraz da risk alabilen yapıda olması gerekiyor. Tabi ki körü körüne bir risk değil, gerekli izin belgeleri ile hareket edilmesi gerekiyor. (L3)”*

*“Okul yöneticisi hem tekliflere açık olmalı hem de üretken olmalı. Yani bazen okul yöneticisi kendisi okul dışı etkinlik talebinde bulunmalı. Bazen milli eğitim müdürlüğünün bu konuda teklifleri olabilir, açık olmalı. Şimdiye kadar il milli eğitim müdürlüğünün inisiyatifinde gerçekleşen ve çok güzel sonuçlar alınan okul dışı öğrenme etkinlikleri de oldu. (İ3)”*

*“Bazen beklenmedik sorunlarla karşılaşılabilir. Örneğin Covid-19 pandemisini hiç birimiz tahmin edemedik. Öncesinde planladığımız bir okul gezisi vardı. Tüm görüşmeler sağlanmış, izinler almış, ücretin bir kısmı teslim edilmişti. Önce ertelemeye gidilse de iptal edilmesi gerekti. Burada okul yöneticisi olarak kimsenin mağdur olmaması için çözüm odaklı bir takım çabalar gerekti. (O2)”*

#### **Okul Yöneticilerinin Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Okul Kültürü ve İletişimine Yansımalarına Yönelik Görüşleri**

Okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme etkinliğinin okul kültürüne ve iletişimine yansımaları hakkındaki görüşleri aşağıda verilen Şekil 5’te özetlenmiştir.





Şekil 5. Okul Yöneticilerinin Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Okul Kültürü ve İl Kurumun Kültürüne ve İletişimine Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Okul yöneticilerinin tümü, okul dışı öğrenme etkinliklerinin okul kurum kültürüne katkı sunduğuna olan inancını anlatan yanıtlar vermiştir. Katılımcılar tarafından okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrencinin okula karşı aidiyet duygusunu beslediği, okulu sahiplenmesini kolaylaştırdığı vurgulanmıştır. Bazı okul dışı öğrenme etkinliklerinin tekrarlanması, bu etkinliğin kurumun geleneksel etkinliği haline gelmesini sağlayarak kurum kültürünün önemli bir parçası haline dönüştüğü belirtilmiştir. Katılımcı ilkökul yöneticilerinin tümünün, velilerin okul dışı öğrenme etkinliğine katılmasının okul kurum kültürüne sağlayacağı katkılara yönelik yanıtlar vermiş olmaları dikkat çekicidir. Elde edilen bulgular aşağıda yer alan katılımcı görüşleri ile desteklenmektedir.

*“Bizim okul dışı etkinliklerimizde veliler de genellikle yer alıyor. Etkinlikte yer alan veli arkadaşına, komşusuna bizimle ilgili, okulla ilgili, öğretmenlerle ilgili izlenimlerini aktarıyor. Bu aktarım esnasında olumlu profili yakalamak çok önemli. Çünkü öğretmene saygı evde başlıyor. Evde, mahallede bunu duyup öğrenen çocuk okula geldiğinde kurum kültürüne de sağlam adapte oluyor. (İ1).”*

*“Öğrencilerimizin yaşları gereği biz okul dışı öğrenme etkinliklerinde velilerden muhakkak destek alıyoruz. Etkinliğin hedef kitlesi öğrencilerimiz gibi gözükse de aslında velilerimiz de etkinliklerimizin hedef kitlesinde yer alıyor. Velilerin okulu sahiplenmesi öğrencinin de okulu sahiplenmesini kolaylaştırıyor. Okulu sevip saygı duyan öğrenci de daha kolay kurum kültürünün bir parçası oluyor. (İ3)”*

*“Siz kurum kültürüne katkı sağlanmasını hedeflemesiniz de etkinliğin doğası gereği bu olacaktır. Aidiyet duygusu beslenecektir. Aidiyet duygusu beslenen öğretmen de öğrenci de okul kurum kültürüne katkı sağlar. (O2)”*

Katılımcılar bu görüşlere ek olarak, okul dışı öğrenme etkinliklerinin okulun çevresi ile iletişimini güçlendirdiğine ve okulun görünürlüğünü arttırdığına yönelik görüşler bildirmişlerdir. Katılımcılar okul dışı öğrenme etkinliklerinin okulun imajına katkı sağladığını, okulun tercih edilmesine katkı sağladığına, okulun yeni paydaşlar kazanmasını sağladığına, kurumun başarılı ve başarısız yönlerinin sergilenmesini sağladığına ilişkin yanıtlar vermiştir. Görüşme yapılan 12 okul yöneticisinden 8’i okul dışı öğrenme etkinliklerinin kurumun sosyal medya içeriklerini daha görünür hale getirdiğini fakat esas amacın bu olmayarak sosyal medyanın dozunda kullanılması gerektiğine, bu tür paylaşımların öğrenci gizlilik haklarını ihlal edebileceğine dikkat çekmiştir.

*“Okul dışı öğrenme etkinlikleri idare, öğrenci ve öğretmenlerin çevresel ilişkilerini güçlendiriyor. Şahısların kurumun çevresi hakkında fikir sahibi olmasını sağlıyor. Sonuçta öğrenme amaçlı bir ziyarette*



kurum olarak yakından uzağa bir anlayışla okul dışı öğrenme ortamları tespit ediliyor. Bu ortamlar ile iletişime geçildiğinde kurumumuz da farklı paydaşlar kazanmış oluyor. (L1)”

“Okul dışı öğrenme etkinlikler okulumuzun görünürlüğünü arttırıp markalaşmasını sağlıyor. Öğrencilerimizin okul dışı öğrenme ortamlarındaki hal ve hareketleri, okul dışı kurumların bizim hakkımızda bir görüş oluşturmasını sağlıyor. (L2)”

“Bu ortamlara dair etkinlikler şüphesiz ki görünürlüğümüzü arttırıyor. Ayrıca bizlere başarılı yönlerimizi gösterme imkânı veriyor. Ancak burada dikkat edilmesi gereken esas konunun sosyal medya kullanımı olduğunu düşünüyorum. Bu tür etkinliklerde sosyal medya kullanımı araç olmaktan çıkıp amaca dönüşebiliyor. Öğrencilerin gizlilik haklarının ihlal edilmemesi konusunda tüm kurumlar dikkatli olmalıdır.(L3)”

“Okulun görünürlüğünü arttırır ve çevre ilişkilerini güçlendirir. Burada bazı kurumların sosyal medya kullanımına dikkat etmediğini düşünüyorum. Sosyal medya kullanımı dayatması, kullanılmak zorunda gibi davranılması o etkinlikten elde edilecek esas çıktıların heba olmasına neden olabiliyor. (İ2)”

Bu görüşlerle birlikte katılımcıların okul dışı öğrenme etkinliklerinde kurum ve kuruluşlarla gerekli iletişimin sağlanması ve oluşan aksaklıkların giderilmesi konusunda ortak kanısı birebir ilişkilerin önemli olduğudur. Ayrıca kurumun mezun öğrencilerinin ikili ilişkileri güçlendirdiğinden, kurumlar arası imzalanmış olan protokollerin varlığından, yasal prosedürün takip edilmesi gerektiğinden söz edilmiştir. Katılımcılar tarafından birebir iletişim esnasında beklentilerin net olarak ifade edilmesinin, tarih belirleme konusunda dikkatli olunması gerektiğinin altı çizilmiştir.

“Resmi yazışmalar, ikili ilişkiler ile aksaklıkların üstesinden geliyoruz. Ayrıca Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün desteği var. Gençlik ve Spor Bakanlığı ve Trakya Üniversitesi ile imzalamış olduğumuz çeşitli protokoller var. Bu protokoller izin konusunda hızlı sonuç almamızı sağlıyor. Oluşabilecek aksaklıklar ise ikili ilişkiler ve tecrübe ile aşıyor.(L1)”

“Gerekli iznin sağlanması için kendimizi iyi ifade etmemiz gerekiyor. Eğer kendimizi iyi ifade eder, etkinliğimizden beklentilerimizi net olarak belirtebilirsek gerekli iznin çıkması konusunda sorun yaşanacağını düşünmüyorum. Ama tabii bizim de kurum olarak dikkatli olmamız gerekiyor İşbirliği yapmak istediğimiz kurumun kimliğini iyi tanımalı, zararlı örgütlerden kaçınmalıyız.(L4)”

“İletişim MEB aracılığı ile oluyor. Genellikle aksaklık yaşanmıyor. Kaç öğrenci ile hangi tarihlerde bir etkinliğin gerçekleşeceği konusunda anlaşmaya varmak önemli. (İ3)”

Bu boyutta da katılımcılara okul dışı öğrenme etkinliklerinin kurumun kültürüne ve iletişim gücüne en üst düzeyde katkı sağlayabilmesi için okul yöneticisine düşen rollerin ne olduğu sorulmuştur. Bu konudaki okul yöneticilerinin görüşleri şekil 6’da özetlenmiştir.



Şekil 6. Okul Yöneticilerinin Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Kurumun Kültürüne ve İletişim Gücüne En Üst Düzeyde Katkı Sağlayabilmesi İçin Okul Yöneticisine Düşen Roller

Şekil 6 incelendiğinde katılımcıların bu soruya okul yöneticilerinin, diğer kurumlarla ve amirleri ile sağlıklı iletişim kurabilme becerilerine sahip olması gerektiğine dair yanıtlar verdiği görülmüştür. Bu

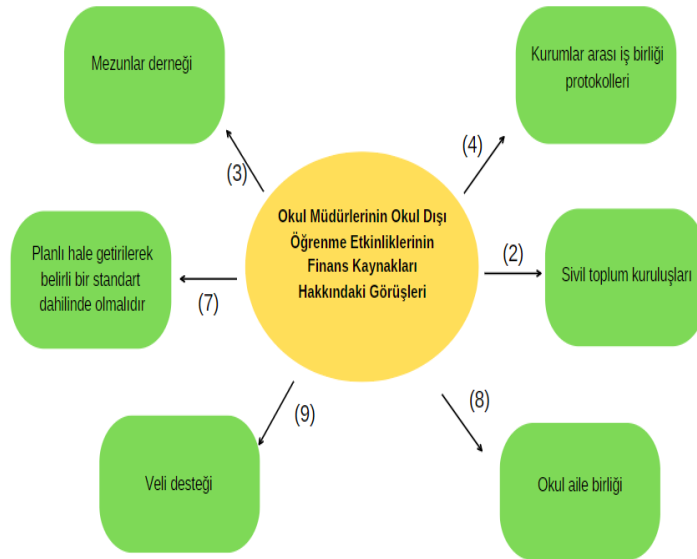
iletişimin sağlıklı olabilmesi için katılımcılara göre okul müdürleri girişken ve işbirliğine açık olmalıdır. Ayrıca okul yöneticileri, kurumu temsil eden kararlar verirken net bir dil kullanmalı, yasal prosedüre uygun hareket etmelidir. Okul yöneticileri, okulun çevresinde yarattığı izlenimleri küçümsememeli, iletişim araçlarından özellikle sosyal medyanın kullanımında dikkatli olmalıdır. Katılımcıların konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

*“Her konuda ve bu konuda da en önemli şey sağlıklı iletişim kurabilmektir. Bir okul yöneticisi olarak kendinizi doğru olarak ifade edebilirsiniz iletişim anlamında amirlerinizle, öğretmenlerinizle, öğrencilerinizle veya velilerinizle sorun yaşamazsınız. Bazen okul dışı öğrenme etkinliklerini milli eğitim kendisi belirliyor. Mesela Edirne’deki tüm ortaokul öğrencileri trafik eğitim merkezine götürüldü, birçok öğrenci “Sinemaya Gitmeyen Öğrenci Kalmasın” projesi ile çeşitli filmlere götürüldü. Bu gibi projeler milli eğitimin kendi projeleriydi. Bu durumlarda okul yöneticisi işbirliğine açık olmalı ve kendi kurumunu ilgilendiren organizasyonda üzerine düşeni yapmalıdır. (İ2)”*

*“Bu çağda sosyal medya her kurum için önemli bir iletişim kanalı. Ancak bu konuda oldukça dikkatli olunmalı. Bu mecrada okulunuzla ilgili olumlu izlenimler oluşturabileceğiniz gibi beklenmedik olumsuz sonuçlar da elde edebilirsiniz. Her okul yöneticisi bu konuda dikkatli olmalıdır diye düşünüyorum. Her geçen gün vatandaş olarak bu konuda bilinçlensek de özellikle öğrenci gizliliğini ihlal etmemek konusunda herkesin dikkatli olması gerektiğini düşünüyorum. (L1)”*

### **Okul Yöneticilerinin Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Finans Kaynakları Hakkındaki Görüşleri**

Bu boyutta sorulan sorular katılımcıların, bilgi sağlama ve karar alma yöneticilik rollerini ortaya koymak amacıyla sorulmuştur. Okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme etkinliklerinin finans kaynakları hakkındaki görüşleri aşağıda verilen Şekil 7’de özetlenmiştir.



**Şekil 7. Okul Yöneticilerinin Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Finans Kaynakları Hakkındaki Görüşleri**

Bu boyuttaki sorulara verilen cevapların kurum türlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Örneğin ortaöğretim kurumlarının çoğunda maddi kaynağın sağlanması konusunda mezunlar derneğinin, kurumlar arası işbirliği protokollerinin, sivil toplum kuruluşlarının maddi kaynak oluşturmada etkili olduğunu görüyoruz. İlköğretim kurumlarında ise okul dışı öğrenme etkinliklerinin finansal kaynağını çoğunlukla okul aile birliği ve öğrencilerin bireysel katkıları oluşturmaktadır. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin finansal kaynağının sağlanması konusunda okul yöneticilerinin çoğu belirli bir standart getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu tür etkinliklerin planlı hale getirilmesi ve projelendirilmesi sonucu bakanlık tarafından ödeneklerle desteklenmesinin eğitimde fırsat eşitliğini arttıracakı düşünülmektedir.

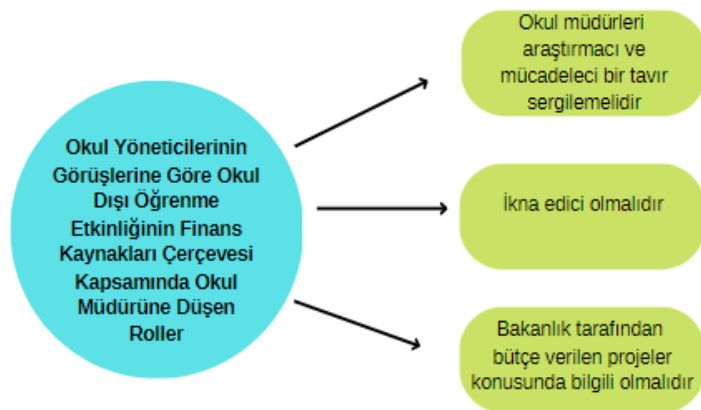
*“Okul dışı öğrenme etkinliklerinde maddi imkanlarımızı ikili ilişkilerimizle güçlendiriyoruz. Örneğin okulumuz 12. Sınıf öğrencilerini her yıl eylül-ekim ayında İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’ne götürüyoruz. Bu gezinin finansal kaynakları arasında birkaç sivil toplum kuruluşunu sıralayabilirim. (L1)”*

“Kurumlar arası protokollerin yardımcı olduğu konulardan biri de etkinliğin finansmanı diyebilirim. Araç sağlanması, ikramlar konusunda bu protokoller ve mezunlar derneği önemli bizim için. Daha çok projenin bakanlık tarafında bütçe bulup bir standart içermesini isterdim. (L3)”

“Düzenlemek istediğimiz herhangi bir okul dışı öğrenme etkinliğinde finans kaynağı öğrencilerin aileleri oluyor genellikle. Ancak ihtiyaç durumunda okul aile birliğimizin bütçesi devreye girebiliyor. İhtiyacı olan öğrencilerimize okul aile birliğimiz destek oluyor. Projelendirilip bakanlıktan destek alınan etkinlikler de oluyor. Daha fazla etkinliğin bu şekilde bütçelendirilebilmesi gerekir. (O3)”

“Bu etkinliklerin finansı tamamen velilerimize aittir. Nadiren valilik-belediye veya bakanlık kaynaklı etkinlikler olur ve araç temini konusunda yardım aldığımız olur. Ancak kendi planlamamız dahilindeki tüm etkinliklerin finans kaynağını velilerimiz oluşturmaktadır. (İ2).”

Bu boyut için de katılımcılara okul dışı öğrenme etkinliğinin finans kaynakları çerçevesi kapsamında okul yöneticisine düşen rollerin ne olduğu sorulmuştur. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul dışı öğrenme etkinliğinin finans kaynakları çerçevesi kapsamında okul yöneticisine düşen roller Şekil 8’de özetlenmiştir.



Şekil 8. Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Okul Dışı Öğrenme Etkinliğinin Finans Kaynakları Çerçevesi Kapsamında Okul Yöneticisine Düşen Roller

Katılımcılar bu boyutta, okul yöneticilerinin araştırmacı ve mücadeleci bir tavır sergilemesi gerektiği konusunda fikir belirtmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin ikna yeteneğini kullanarak ihtiyaç duyulan finans kaynağı konusunda kurum-kuruluşlardan, bakanlıktan veya velilerden gerekli finans kaynağı temin edebileceği üzerinde durulmuştur. Katılımcılara göre okul müdürleri bakanlık tarafından bütçe elde edilen projeler (ERASMUS vb.) konusunda bilgili olmalıdır. Bu tür projeler konusunda okul personeline fırsat tanınmalıdır.

“Yeri geliyor okulumuza bağışta bulunan hayırseverler oluyor. Okul aile birliği bütçemizde yer alan bu bağışlar öğrencilerimizin ihtiyaçlarında kullanılıyor. Yeri geliyor doğrudan eğitim masraflarında veyahut bu tür okul dışı etkinliklere katılabilmeleri hususunda bir kaynağa dönüşüyor. (L4)”

“Bütçe konusunda biraz araştırmacı olmakta fayda var. Örneğin ulaşım aracı temininde bir okul servisi ile anlaşıldığında belediye servisine göre daha fazla ücret ödemesi gerekiyor çocukların. Ya da örneğin ziyaret edilecek bir müze ile önden telefon görüşmesi yaparsanız biletler konusunda indirim kazanmak mümkün olabilir. (L5)”

“Bakanlık tarafından bütçe verilen projeler konusunda bilgili olmak, öğretmenlerin bu konudaki çalışmalarını arttırmaları konusunda destekleyici olmak lazım. Bu şekilde hem öğretmen gelişimine katkı sunan hem de öğrencilerine katkı sunan birçok okul oldu. (O3)”

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul dışı öğrenme ortamlarının etkili kullanılmasında okul yöneticilerinin rolü ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın çerçevesi inanç, bürokrasi ve finans olarak üç başlık altında oluşturulmuştur. İnanç başlığı altında okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrenci ve öğretmen performanslarına etkisi; bürokrasi başlığı altında okul dışı öğrenme etkinliklerinin yürütülmesinde karşılaşılan durumlar ile okul dışı öğrenme etkinliklerinin okulun kurum kültürüne ve iletişimine etkisi;

finans başlığı altında ise okul dışı öğrenme etkinliklerindeki mevcut finansal kaynakların ve hedeflenen finansal kaynakların durumu ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelere göre okul yöneticileri okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan veya dolaylı olarak olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin akademik başarı dışında öğrencinin motivasyonunu, özgüvenini ve kişiler arası ilişkilerini güçlendirdiği ifade edilmektedir. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkileyeceği görüşü hakim iken öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebileceğine dair görüşler yer almaktadır. Araştırmaya göre özellikle ilkokullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerinin tümünde okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğretmen motivasyonunu düşürdüğü görüşü hakimdir. Arabacı ve Dönel Akgül (2020) araştırmalarında okul dışı öğrenme ortamlarının uygulanabilirlik bakımından, öğretmen açısından iyi planlama yapılması gereken, öğrenciler açısından motivasyon kaynağı, eğlenceli, gezi gözlem yapacakları, eğlenceli ortamlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Clarke Vivier ve Lee (2018), araştırmalarında katılımcıların okul dışı öğrenmenin hem akademik hem de akademik olmayan becerileri geliştirdiği yönünde fikir beyan ettiklerini belirtmişlerdir.

Görüşmelere göre okul yöneticilerinin düzenlenmek istenen bir okul dışı öğrenme etkinliğini onaylayabilmesi için okul dışı öğrenme etkinliğinin içerik açısından hedef gruba uygun olmalıdır. Okul yöneticileri bu kapsamda okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğretmen veya öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağlayacağına inanmanın, müfredata ve okul programına uygunluğunun, güvenlik riskleri barındırmamasının, farklı branşlarla ilişki kurmayı desteklemesinin, iyi planlanmış olmasının ve planlayıcı kişinin etkinlikte fiziksel olarak yer almasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Okul dışı öğrenme ortamlarının iyi planlanmış olması gerektiğine dair ve mevcut güvenlik risklerine dair görüşler yapılan çeşitli araştırmalarda yer almaktadır. Dilli (2017), çalışmasında öğretmenlerin öğrenci açısından planlı müze gezilerinin çok yararlı olduğunu düşündüğünü, her branş dersi ve yaş grubu için müze gezilerinin düzenlenmesinin gerekli olduğu konusunda hemfikir olduğunu belirtmiştir. Karbeyaz ve Karamustafaoğlu (2021) çalışmalarında okul dışı öğrenme etkinliklerinde yaşanan güvenlik, ekonomi ve izin alma konusunda karşılaşılan zorluklardan bahsetmişlerdir.

Görüşmelerde okul yöneticilerinin düzenlenmesini isteyeceği okul dışı öğrenme etkinliklerinin ortak özellikleri ortaya konmak istenmiştir. Bu kapsamda okul müdürleri milli duyguları canlandıran, doğal yaşam sevgisini arttıran, sınav motivasyonunu arttıran ve bilimsel içeriği ile öne çıkan okul dışı öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi konusunda istekli olduğunu ifade etmiştir.

Okul yöneticileri okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrencinin okula karşı aidiyet duygusunu beslediğini, okulu sahiplenmesini kolaylaştırdığını düşünmektedir. Bazı okul dışı öğrenme etkinliklerinin tekrarlanmasının, bu etkinliğin kurumun geleneksel etkinliği haline gelmesini sağlayarak kurum kültürünün önemli bir parçası haline dönüştüğü sonucuna yapılan görüşmelerde ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcı ilkokul yöneticilerinin tümünün, velilerin okul dışı öğrenme etkinliğine katılmasının okul kurum kültürüne sağlayacağı katkılara yönelik yanıtlar vermiş olması diğer okul türlerinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin verdiği yanıtlardan ayrılmaktadır. Sözer (2015), okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrencileri rahatlattığı, özgüven kazandırdığı, doğa sevgisi, çevre bilinci, tüketici bilinci, sanat sevgisi, işbirlikli çalışma becerisi gibi toplumsal değer ve beceriler kazanma üzerine olumlu katkıları bulunduğunu vurgulamaktadır.

Görüşmelere göre okul müdürleri, okul dışı öğrenme etkinliklerinin okulun çevresi ile iletişimini güçlendirdiğine ve okulun görünürlüğünü arttırdığına inanmaktadır. Ayrıca okul dışı öğrenme etkinliklerinin okulun markalaşmasının önünü açtığına, okulun tercih edilmesine katkı sağladığına, okulun yeni paydaşlar kazanmasını sağladığına, kurumun başarılı ve başarısız yönlerinin sergilenmesini sağladığına inanılmaktadır. Görüşme yapılan okul yöneticilerinin çoğunluğu okul dışı öğrenme etkinliklerinin kurumun sosyal medya içeriklerini daha görünür hale getirdiğini fakat esas amacın bu olmayarak sosyal medyanın dozunda kullanılması gerektiğine, bu tür paylaşımların öğrenci gizlilik haklarını ihlal edebileceğine inanmaktadır.

Okul dışı öğrenme etkinliklerinde kurum ve kuruluşlarla gerekli iletişimin sağlanması ve oluşan aksaklıkların giderilmesi konusunda ortak kanı birebir ilişkilerin önemli olduğudur. Ayrıca kurumun mezun öğrencilerinin ikili ilişkileri güçlendirdiğine, kurumlar arası imzalanmış olan protokollerin okulun çevresiyle iletişimini güçlendirdiğine ve bu etkinliklerde yasal prosedürün takip edilmesi gerektiğine inanılmaktadır. Katılımcılar tarafından birebir iletişim esnasında beklentilerin net olarak ifade edilmesinin, tarih belirleme konusunda dikkatli olunması gerektiğinin altı çizilmiştir. Ayrıca katılımcı okul yöneticilerinin çoğunluğu işbirliği yapılan kurumun kimliğinin önemini ve sakıncalı olabilecek örgütlere karşı dikkatli olunması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı okul müdürleri amirlerinin okul dışı

etkinliklerini desteklediğini ve bu desteğin yeni etkinliklerin planlanması için motive edici olduğunu belirtmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde okul dışı öğrenme etkinliklerinin finansmanın görüşme yapılan okul türüne göre değiştiği görülmüştür. Ortaöğretim kurumlarının çoğunda maddi kaynağın sağlanması konusunda mezunlar derneğinin, kurumlar arası işbirliği protokollerinin, sivil toplum kuruluşlarının maddi kaynak oluşturmada etkili olduğunu görülürken ilkokul ve ortaokullarda okul dışı öğrenme etkinliklerinin finansal kaynağını çoğunlukla okul aile birliği ve öğrencilerin bireysel katkılarının oluşturduğu ifade edilmiştir. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin finansal kaynağının sağlanması konusunda okul yöneticilerinin çoğu belirli bir standart getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu tür etkinliklerin planlı hale getirilmesi ve projelendirilmesi sonucu bakanlık tarafından ödeneklerle desteklenmesinin eğitimde fırsat eşitliğini arttıracakı düşünülmektedir.

Okul dışı öğrenme ortamlarının etkili kullanılmasında okul yöneticilerinin rolü araştırmasından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler ortaya konabilir:

Araştırmada okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin hem akademik başarılarına olan olumlu etkilerinin varlığından hem de akademik başarı dışında öğrenci motivasyonuna, özgüvenine ve kişiler arası ilişkilerine sağladığı olumlu etkilerden bahsedilmektedir. Bu nedenle okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğretim programları ile ilişkisinin artırılması sağlanmalı, bu konuda somut adımlar atmayı sağlayacak planlamalar yapılmalıdır.

Araştırmaya göre özellikle ilkokullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerinin tümünde okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğretmen motivasyonunu düşürdüğü görüşü hâkimdir. Bu görüşün oluşmasının nedenlerinin başında güvenlik açısından küçük yaş gruplarında daha büyük kaygılar taşıyor olması gelmektedir. Yerel yönetimler tarafından etkinliğin düzenleneceği kurumlar ve etkinliği düzenleyecek öğretmenler hizmetiçi eğitimlerle desteklenmeli, etkinlik esnasında konuya hâkim yardımcı personeller görevlendirilmelidir.

Araştırmada okul dışı öğrenme etkinliklerinde yaşanan önemli sorunlardan birinin maddi kaynak yetersizliği olduğu görülmüştür. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin finansal kaynağının sağlanması konusunda okul yöneticilerinin çoğu belirli bir standart getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu tür etkinliklerin planlı hale getirilmesi ve projelendirilmesi sonucu bakanlık tarafından ödeneklerle desteklenmesi önerilmektedir.

Araştırma sonucunda okul dışı öğrenme etkinliklerinin etkili kullanılmasında tespit edilen yönetici rolleri temele alınarak okul dışı öğrenme etkinliklerinde yönetici rolleri ölçeği geliştirme çalışmaları yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Arabacı, S. & Dönel Akgül, G. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Scholars in Education*, 3 (2), 276-291.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul yöneticilerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Büyükkaynak, E., Ok, Z., ve Aslan, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Ek sayı 1, 43-60.
- Can, N. (2013). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirel, R. ve Özcan, H. (2020). Ortaokul öğrencileri ile bir okul dışı öğrenme ortamına alan gezisi: Tropikal kelebek bahçesi örneği. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 120-144.
- Dilli, R. (2017). Öğretmenlerin müzelerin öğrenme ortamı olarak kullanımına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(214), 303-316.
- Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *Müze ve galeri eğitimi* (Çev: M.Ö. Evren, E.G. Kapçı,) Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi. (Eserin orijinali 1991'de basılmıştır.)
- Karbeyaz, A., Karamustafaoğlu, O. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretime katkısı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir inceleme. *İstanbul Journal of Social Sciences*, (29), 1-20.
- MEB (2000). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımı. Ankara: Tebliğler Dergisi.
- MEB (2018). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi. Ankara: MEB Yayını.

- MEB (2019). Müze Eğitimi Kitabı. Ankara: MEB Yayını.
- Nelson, E. (2012). *Cultivating outdoor classrooms: designing and implementing childcentered learning environments*. St. Paul, MN: Redleaf Press
- Neuman, W. L. ve Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Toronto: Pearson Canada.
- Odabaşı, Y. (2006). Değişimin ve dönüşümün aracı olarak girişimci üniversite. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(1), 87-104.
- Sayıklı, A. (2018). Düünden yarına eğitim paradigmaları: Sanayi modeli eğitim dijital çağda yeterli mi? *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 4(2), 189-198.
- Toffler, A. (1970). *Future Shock*. New York: Random House
- Tok, T. N., ve Doğan, H. (2019). Okul yönetici rolleri ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Curr Res Educ*, 5(1), 1-12.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınları.

## TPAB MODELİ TEMELLİ BİR DERSİN ETKİSİ: ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİ ÖZ YETERLİLİKLERİ VE ÜRETKENLİK BECERİLERİNDEKİ GELİŞİM

### THE IMPACT OF A TPACK-BASED COURSE: DEVELOPMENT IN TECHNOLOGY SELF-EFFICIENCY AND PRODUCTIVITY SKILLS OF TEACHER CANDIDATES

Zeynep TAÇGIN<sup>1</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmada Teknoloji, Pedagoji ve Alan Bilgisini harmanlayarak öğretim kazanımlarını artırmayı hedefleyen TPAB modeli referans alınarak geliştirilen 14 haftalık bir ders müfredatının öğretmen adayları üzerindeki etkileri ölçümlenmiştir. Öğrenci merkezli olacak şekilde uygulama ve aktiviteler içeren dersin değerlendirilmesinde proje, sunum, portfolyo gibi performansa dayalı değerlendirme araçları kullanılmıştır. Tek gruplu öntest-sontest deseni kullanılarak yürütülen yarı bu deneysel çalışmada, Web destekli matematik öğretimi isimli seçmeli bir ders kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 10 dördüncü sınıf öğretmen adayına ilişkin, TPAB'a uygun olarak hazırlanan ve müdahale olarak uygulanan dersi aldıktan sonraki eğitim teknoloji standartlarına göre öz yeterlilikleri, üretkenlik ve profesyonel uygulama ile öğrenme ortamı ve aktivitelerini planlama ve tasarlama becerilerindeki değişim incelenmiştir. Veriler, 5'li Likert ölçeği kullanılarak toplanmış ve non-parametrik istatistiksel analizlerden Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler testi uygulanarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, TPAB temel alınarak hazırlanan ve 14 hafta süresince uygulanan derse katılan öğrencilerin eğitim teknoloji öz yeterliliklerinin, teknoloji kullanmaya yönelik üretkenlik ve becerilerinin arttığını göstermektedir.

**Anahtar sözcükler:** TPAB, müfredat, öğretmen yetiştirme.

#### *Bu makaleye atf vermek için:*

Taçgin, Zeynep. (2024). TPAB modeli temelli bir dersin etkisi: Öğretmen adaylarının teknoloji öz yeterlilikleri ve üretkenlik becerilerindeki gelişim, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 552-566.

#### *Cite this article as:*

Taçgin, Zeynep. (2024). The impact of a TPACK-based course: Development in technology self-efficiency and productivity skills of teacher candidates. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 552-566.

**ABSTRACT:** This research measured the effects of a 14-week curriculum developed based on the TPACK model, which aims to enhance teaching outcomes by integrating Technology, Pedagogy, and Content Knowledge on teacher candidates. The curriculum included student-centred applications and activities and was evaluated using performance-based assessment tools such as projects, presentations, and portfolios. This quasi-experimental study used a single-group pretest-posttest design within the scope of an elective course titled "Web-supported Mathematics Instruction". The study examined changes in the self-efficacy, productivity, and professional practice of 10 fourth-grade teacher candidates who participated in the course prepared and implemented following TPACK and their abilities to plan and design learning environments and activities. Data were collected using a 5-point Likert scale and evaluated using the Wilcoxon Signed-Rank non-parametric statistical analysis. The research findings indicate that participants who attended the course prepared and implemented based on TPACK over 14 weeks demonstrated an increase in their educational technology self-efficacy, as well as in their productivity and skills related to technology use.

**Keywords:** TPACK, curriculum, teacher education.

### EXTENDED ABSTRACT

<sup>1</sup> Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, İstanbul / Türkiye; Adjunct Associate Researcher, Charles Sturt Üniversitesi, Wagga Wagga / Avustralya, e-mail: [zeynep.tacgin@marmara.edu.tr](mailto:zeynep.tacgin@marmara.edu.tr), ORCID: 0000-0001-7827-8238



## Introduction

Due to the widespread use of technological devices and their integration into our daily lives, individuals are increasingly becoming digitally oriented. The effective utilisation of appropriate technological tools has become an obligation in various professional fields. Among all professions, teachers have a unique responsibility in shaping the future of society. They should be able to utilise and adapt these technologies to enhance the learning experience. Moreover, teachers should be lifelong learners to meet the expectations of their students. While in-service programs can offer learning opportunities for teachers, it would be more advantageous to structure the curriculum of education faculties to address this issue effectively.

Teacher training programs typically include lectures on instructional technologies, material development, and information technologies to foster the technological proficiency of teacher candidates. However, despite exposure to these relevant subjects, research indicates that teacher candidates often struggle to apply educational technologies effectively. While they may be familiar with these technologies in their personal lives, they still face challenges in utilising them to enhance their teaching practices.

## Method

This study aims to identify effective learning strategies by applying instructional design models to enhance technology usage skills by utilising pedagogical approaches of teacher candidates. A bachelor's degree elective course titled Web Supported Mathematics Training was designed using student-centred learning strategies. Over 14 weeks, a lecturer developed a syllabus based on the TPACK model. Performance-based and formative evaluation techniques and tools were employed to encourage active student participation.

During the initial four weeks, the lecturer delivered theoretical knowledge and introduced the fundamentals of web-based learning environments. Subsequently, students engaged in performance tasks, which included two presentations, a project, and the development of an electronic portfolio. The group project involved presenting a single web-based platform and teaching it to other students in a computer lab. As an individual project, students designed and developed learning materials using the web tools they learned in the course. At the end of the semester, they prepared an electronic portfolio to showcase their completed work.

To assess the effectiveness of the planned course, we employed a single-group pre-test/post-test technique, one of the experimental research methodologies. At the beginning of the semester, ten fourth-year Mathematics Teaching students enrolled on this course. However, one student withdrew from the course during the add-drop period, so we conducted pre-tests with ten students and post-tests with nine students. Data were collected using a Likert scale with five dimensions, evaluating educational technology standards self-efficacy, along with subscales focusing on productivity and professional application, and planning and designing learning environments and activities. The educational technology standards self-efficacy scale consisted of 40 items covering sub-dimensions, such as facilitating and inspiring student learning and creativity, designing and developing digital-age learning experiences and assessments, modelling digital-age work and learning, promoting and modelling digital citizenship and responsibility, and engaging in professional growth and leadership. Additionally, 12 items were utilised for the productivity and professional application subscale, and eight items for the planning and designing learning environments and activities subscale. Statistical analysis was conducted using the non-parametric Wilcoxon test to examine the relationship between the pre-tests and post-tests.

## Findings

The students enthusiastically volunteered for this elective course and actively engaged in all learning activities, diligently completing their assigned tasks throughout the semester. The lecturer's observations and the findings of this study indicated that, upon completing this designed course, the student's educational technology self-efficacy experienced a significant boost. Statistical analysis revealed a noteworthy difference favouring the post-tests ( $p \leq .05$ ). The overall educational technology standards self-efficacy scale exhibited a calculated statistical significance of .008. The subscales of productivity and professional application showed significance levels of .008 while planning and designing learning environments and activities had a significance level of .011. Additionally, the students expressed increased confidence in their capacity to be effective teachers after completing the course and acknowledged a heightened awareness of platforms for mathematics education.



## Discussion and Conclusion

Implementing a student-centred and performance-based course presented significant challenges for the lecturers. Although this course plan and applying multiple evaluation techniques may have been time-consuming for the lecturers, it was made possible by the smaller class size of an elective course. However, educational faculties often face overcrowded classrooms, making it cumbersome to implement student-centred learning activities. Teaching technological pedagogical knowledge also requires access to computer labs for immediate platform application. Typically, computer labs are equipped with only 20 computers to support classroom activities, limiting the opportunities for students to engage in practical applications.

Increasing students' technological knowledge is not always enough to effectively implement these technologies into their professional lives. Using these technologies for teaching requires exposure to different scenarios and becoming familiar with their application in instructional and learning activities. Therefore, merely imparting theoretical knowledge about educational technologies is inadequate to attain the desired learning outcomes. Educational faculties should incorporate practical experience and teaching methods alongside theoretical instruction.

Every educator should have the capability to utilise educational technologies effectively. Teacher candidates can acquire the desired qualifications through well-designed, student-centred courses. Lecturers should dedicate additional effort to the implementation of such courses. Performance-based and informative assessment techniques may prove more effective in evaluating students' practical applications. These courses should simulate real-world classroom scenarios to enhance the usage of relevant technologies in education. As a result, upcoming teachers should be adept at creating their teaching materials and playing a role in fostering an information society by efficiently utilising online environments.

## GİRİŞ

Özellikle pandeminin etkisi ile yaşam ve çalışma alışkanlıklarımız beklenenden daha hızlı ve zorunlu olarak dijitalleşmek zorunda kalmıştır (Taçgın, 2023). Uzaktan çalışmanın benimsenmesi, sanal toplantıların yaygın kullanımı ve hatta formal öğrenme ortamlarının acil bir şekilde çevirim içi ortamlara taşınması ile karşılaşılan teknik problemlerin yerinde çözülmesi ile çevrimiçi araçların bireylerin ihtiyaçlarına uygun biçimde evrilmeye süreci de hızlanmıştır. Nitekim teknik dönüşüme uyumda öncelikle altyapı sonrasında ise bireysel alışkanlıklara bağlı olarak sayısız güçlüklerle karşılaşılması ise değişime olağanüstü bir hızla adaptasyon sağlamayı gerektirmiştir.

Bahsi geçen gelişim ve dönüşüm süreci eğitim-öğretim uygulamaları çerçevesinden incelendiğinde, öğretim ortamlarına teknoloji entegrasyonunu konu alan “eğitim teknolojisi” kavramının daha sık tartışılarak önem ve kapsamının genişlediği söylenebilir. Her ne kadar inovatif teknolojiler çoğunlukla savunma veya sağlık gibi alanları desteklemek için üretilmekte olsa da eğitim ve öğretim faaliyetlerini desteklemek için yenilikçi öğretim ortamlarının tasarlanması ve okulların adaptasyonu kritik bir hal almıştır. Mevcut dijital araçların öğretim amacıyla kullanılması için yeniden tasarlanmasını konu alan ve bu kapsamda geliştirilen sistemlerin bütünü eğitim teknolojisi olarak adlandırılabilir.

Eğitim teknolojisi formal veya informal eğitim bir parçası olarak bütüncül öğretim aracı veya pekiştirici olarak kullanılabilir. Ülkemizde öğretmen, öğrenci ve velilerin kullandığı EBA, lise ve üniversitelerin uzaktan öğrenme sistemleri, tematik eğitsel bloglar, wikiler, öğretim amaçlı geliştirilmiş e-öğrenme, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik materyalleri, hatta e-kitapların tümü çeşitli eğitim teknolojisi örneği olarak gösterilebilir.

Günümüzde eğitim öğretim çağında olan çocuk ve gençlerimizin büyük bir kısmı dijital yerliler (Prensky, 2009) olarak adlandırılan Z kuşağı olarak karşımıza çıkmakta olsalar da, “dijital yerli” olmak yalnızca yaş veya kişinin doğduğu dönemle ilgili değildir. Dijital yerli olmak için teknolojik bileşenler ile harmanlanmış dijital bir ortama erişim ve ulaşım kısıtları bulunmaması gerekmektedir. Böylece dijital materyallere erişimde fırsat eşitliği bulunan bireylerin ilgili ortamları etkin ve verimli bir biçimde kullanarak içerik üreten bireyler olması beklenmektedir. Yapılan araştırmalar ülkemizdeki bireylerin %83,4'ünün aktif internet kullanıcısı, %95,4'ünün mobil cihaz kullanıcısı ve %73,1'inin ise sosyal medya kullanıcısı olduğunu göstermektedir (Kemp, 2023). Diğer yandan, zorunlu eğitim kapsamında okullarda bilgisayar okuryazarlığını desteklemek için müfredatta ilgili dersler verilmekte, üniversitelerde ise birinci sınıfta zorunlu olarak Bilgi Teknolojileri dersi bulunmaktadır.

Madalyonun öteki yüzüne bakıldığında ise K12 ve üniversite düzeyine öğretim veren eğitimcilerin dijital araçları kullanmaya yönelik adaptasyonlarını desteklemek için bir takım hizmet içi eğitim programları düzenleniyor olsa da beklenen niteliklere sahip olma düzeyleri çeşitli mercilerde

tartışılmaktadır. Bu kapsamda, özellikle gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının teknolojik araç ve gereçleri öğretim kazanımlarını artırmak için tasarladıkları öğrenme ortamlarına entegre edebilen, teknolojik adaptasyonu yüksek birer eğitimci olabilmesi gerekmektedir. Dijital yerliler olan öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çoklu medya ve etkileşim türlerinin ön planda tutulduğu çoklu ortam materyallerini tasarlama ve üretme becerisine sahip olmaları beklenmektedir. Bu kazanımları edindirebilmek için öğretmen adaylarının güncel teknoloji ve sistemlere erişebilmesi, alanları hakkında güncel destekleyici dijital araçların farkında olması ve gerekli niteliklere sahip olmak için üniversite eğitimleri boyunca çeşitli müfredat, donanım ve uygulamalar ile desteklenmeleri gerekmektedir.

Bu araştırmada eğitim fakültesi son sınıf öğrencisi olan öğretmen adaylarının alanlarına ilişkin dijital araçların farkında olması, bu araçları öğrenme ve öğretme amacıyla kullanabilmesi amacıyla, 14 haftalık bir ders planı öğrenci merkezli olacak şekilde hazırlanmış ve uygulanmıştır. Böylece, eğitimcilerin teknoloji, pedagoji ve içerik bilgisini sistematik bir şekilde harmanlayarak öğretim ortamlarına teknolojiyi entegre ederken hedeflenen öğrenme kazanımlarını artırmak için TPAB modeli (Pamuk, Ergun, Çakır, Yılmaz, ve Ayas, 2015) referans alınarak hazırlanan dersin, öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri açıklanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretim kazanımları ve öğrenmenin niteliğini artıracak teknolojik bileşenleri uygulayabilecekleri bilgi, beceri ve öz yeterlilik düzeylerini artırmak için TPAB (Teknoloji, Pedagoji ve İçerik Bilgisi Birleşimi) modeli referans alınarak tasarlanmış bir dersin etkililiğini incelemektir. Bu bağlamda, dersin öğrencilerin eğitim teknolojisi standartlarına uygun öz yeterlilik düzeylerini arttırmada, öğrenme ortamlarını düzenleme ve tasarlama becerilerini geliştirmede ve profesyonel uygulamalardaki üretkenliklerini arttırmada ne ölçüde etkili olduğu araştırılmıştır.

Geliştirilen ders, öğretmen adaylarının profesyonel hayata başladıklarında gerekli dijital araçları öğretim aktiviteleri için aktif kullanabilecek yeterliliklere sahip olmalarını sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır. Belirtilenler doğrultusunda TPAB modeli referans alınarak tasarlanan derse ilişkin sunulan hipotezler şu şekildedir:

1. Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına göre öz yeterliliğini arttırmada olumlu bir role sahiptir.
2. Öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını düzenleme ve tasarlama becerisi kazanmada olumlu bir role sahiptir.
3. Öğretmen adaylarının profesyonel uygulamalarda daha üretken olmasını olumlu yönde etkilemektedir.

### **Araştırmanın Önemi**

Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi alanındaki bilgi ve becerilerinin artırılması, onların çağın gereksinimlerine uygun şekilde donanımlı bir şekilde profesyonel hayata atılmalarını sağlar. Öğretim amaçlı geliştirilen dijital araçları etkin bir şekilde kullanabilme becerisine sahip öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini daha etkili ve çeşitli hale getirebilir ve öğrenenlerin başarısını artırmaya katkı sağlayabilirler.

TPAB modeli gibi pedagojik içerik bilgisi, teknoloji bilgisi ve pedagojik teknoloji bilgisini entegre eden modellerin etkililiğinin araştırılması, bu modellerin eğitimdeki rolünü daha iyi anlamamıza ve öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine katkı sağlar. Bu çalışmanın, öğretmen adaylarının öz yeterliliklerini arttırarak onların öğretim süreçlerini daha verimli ve etkili hale getirmelerine olanak sağlayarak, genel olarak eğitim kalitesinin artmasına katkıda bulunması beklenmektedir.

### **Alanyazın**

#### **Teknoloji, Pedagoji ve Alan Bilgisi Modeli (TPAB)**

TPAB modeli, eğitimci veya akademik personelin öğretim ve öğrenme sürecinde bilgisayar teknolojisi ve dijital araçları entegre etme zorluklarına odaklanmaktadır. Rodríguez Moreno, Agreda Montoro ve Ortiz Colon (2019) tarafından yapılan çalışmalar TPAB modelinin, öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve içerik bilgisi konularında yüksek etkili bir ilerleme elde etmeye odaklandığını

vurgulamaktadır. Lye (2013) araştırmasında, TPAB modelinin merkezinde, akademik personelin temel doğası olan bu bilgi biçimlerinin karmaşık kesişiminin bulunduğunu savunmaktadır.

Jang ve Tsai (2013) ve Rodríguez Moreno vd. (2019) gibi araştırmacılar, içerik, pedagoji ve teknoloji ile ilişkili karmaşık bir okuryazarlık anlayışını incelemek için TPAB modeli için kategorileri birleştirdikleri teorik bir çerçeve kullanmışlardır. Bu çerçevenin bileşenleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- İçerik Bilgisi (IB): Öğretmenin, öğrencilere öğretilmesi gereken belirli konularda veya alanlarda sahip olduğu içerik bilgisidir.
- Pedagojik Bilgi (PB): Öğretme ve öğrenme sürecinde kullanılan pedagojik etkinlikler, süreçler, uygulamalar, öğretme ve öğrenme yöntemleri konusundaki öğretmenin bilgisini ifade eder.
- Teknolojik Bilgi (TB): Öğretmenin, öğretim ortamını tasarlamak ve geliştirmek için gerekebilecek çeşitli dijital araçlar hakkındaki bilgisidir.
- Pedagojik İçerik Bilgisi (PİB): Bir içerik alanını öğrencilere dahCKa etkili bir biçimde öğretebilmek için gerekli olan didaktik bilgiye işaret eder.
- Teknolojik İçerik Bilgisi (TİB): Belirli kavramları teknolojik dijital araçları kullanarak temsil edebilme bilgisidir.
- Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB): Dijital araçlar sayesinde geliştirilebilecek materyallerin pedagojik stratejiler ile uyumluluğunu ifade eder.
- Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPİB): Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak farklı konularda özgün öğretme ve öğrenme stratejileri geliştirme bilgisidir.

Jang ve Tsai (2013) çalışmasında, ortaokul fen bilgisi öğretmenlerinin TPAB'ın cinsiyet olarak erkeklerin lehine ve öğretim deneyimine düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Ammade, Mahmud, Jabu ve Tahmir (2020)'in anket çalışması ise öğretim elemanlarının teknoloji, pedagoji, içerik bilgisini ifade eden TPAB seviyelerinin orta düzeyde olduğunu göstermekte, daha iyi sonuçlar elde etmek için uygulama veya öğrenme atölyesi gibi öğrenme aktivitelerinin artırılması gerektiğini önermiştir.

Aldemir Engin, Karakuş ve Niess (2023) ile Garrido Abia, García Lázaro ve Marcos Calvo (2023) tarafından yapılan çalışmalar ise öğretmen eğitimi için uygun kavramsal modellerin eksikliğini ele alarak, yalnızca teknoloji ve kullanımının değil, aynı zamanda ilgili dijital araçların nasıl etkili bir şekilde uygulanacağına dair bilgi, beceri ve yetenekleri içeren kanıta dayalı veriler sunmaktadır.

## Eğitim teknolojisi

Bazı uzmanlara göre kara tahtayla beyaz tebeşir dahi eğitim teknolojisi olarak adlandırılrsa da, son yıllarda dönüşen teknolojik sistemlerle birlikte eğitim teknolojisi kavramı çok daha farklı ve zengin öğeler içeren bir alanı ifade etmektedir (Bulun, Gülnar, ve Güran, 2004). Eğitim sistemimiz her geçen gün teknolojiye uyumlu hale gelmesi için ülke çapında birtakım girişimler bulunsa da, çeşitli eğitim politikaları ve kısıtlı bütçeler gibi sebeplerle mevcut teknolojilerin etkin ve etkili bir biçimde öğretim ortamlarına entegre edilerek istenilen ölçüde yaygınlaşamadığı gözlemlenmektedir. Nitekim yapılan çalışmalar okullarda teknoloji entegrasyonunun düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Dönmez, 2022; Kaya, 2019). Global anlamda gelişen yapay zeka araçları ile birlikte sensör teknolojileri, dijital ikizler, artırılmış ve sanal gerçeklik sistemlerinin, dönüşümcü bir liderlikle öğretim ortamlarına daha hızlı entegre edildiğini (Ruloff ve Petko, 2022) söylemek mümkündür. Öyle ki, 2023 yılında Harvard Üniversitesi ilk defa AI profesör ile derslerin yürütülmesini denemiş (Donlevy, 2023) ve çıktılarını henüz kamuoyu ile paylaşmamıştır.

Teknoloji ve eğitimin bir araya getirilmesi yalnızca öğrencilerin sahip oldukları yaşam tecrübeleri arasındaki farklılıklara bakılmaksızın, onları öğrenme konusunda motive ederek, öğrenmeye engel imkânsızlıkları en aza indirgeyecek potansiyele sahip (Parlar, 2012) olmakla kalmaz; aynı zamanda, arzulanmış öğretim kazanımlarının edinilmesi için elverişli bileşenlerin bir araya getirilerek öğrenenin desteklenmesine yardımcı olur.. Bu sebeple, öğretim ortamlarının hedef kitlesi olan öğrenen özelliklerinin kapsamlı bir analizi yapıldıktan sonra, öğrenme ihtiyacını karşılayacak uygun dijital araçların seçilerek öğretilecek bilginin özelliklerinin değerlendirilmesi ve ortamların bu bağlamda yapılandırılması gerekmektedir. Öğretim tasarımı gereklilikleri yerine getirilerek bilimsel bulgular eşliğinde hazırlanan öğretim ortamları tasarlanması durumunda, teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sayesinde öğrenciler bireysel ve hayat boyu öğrenen bireyler haline gelebilirler (Demirel, 2009).

Eğitim teknolojisi çeşitli teknolojilerin öğretim ortamına entegre edilmesi ile öğrenen ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve öğretim kazanımlarını sağlayabilecek ortamlar tasarlama sanatıdır. İnternet

sistemlerinin yaygın kullanımına bağlı olarak, pandeminin de zorunlu ortam transferinin de bir sonucu olarak e-öğrenme uygulamalarının en yaygın kullanılan eğitim teknolojisi olduğu söylenebilir. E-öğrenme olarak bilinen veya tele-öğrenme, çevrimiçi öğrenme, uzaktan öğrenme, açık öğrenme, web destekli öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme gibi tüm bu ifadeler esnek öğrenme kavramı ile yakından ilgilidir. Tüm bu ifadelerin ortak amacı öğrenenlere eğitim olanakları sağlamak ve bireyleri geliştirmek için etkileşimli ve zenginleştirilmiş öğretim ortamları sunmaktır (Campbell, 2004).

Web 2.0 araçlarını kullanan öğretim yönetim sistemleri, bloglar, wikiler, ve sosyal ağ gibi araçların öğrenme ve öğretme amacıyla kullanılması sayesinde kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları erişilebilir hale gelmiştir. Bu ortamlarda bulunan içerik, uzmanlar tarafından oluşturulabileceği gibi öğrenenlerce de oluşturulabilir. Öğrenmenin çevrimiçi elektronik ortama aktarılması dijitalleştirilmesine dayanan e-öğrenmenin, öğrencilerin öğrenme ve öğretmenlerin öğretme yollarını değiştiren, gelişen üçüncü bir endüstri alanı haline geldiğini söylenebilir (Xu, 2011). E-öğrenme pandemi ile birlikte eğitim ortamlarının yeni ve vazgeçilmez varyansı haline gelmiştir (Kalaç ve Erönel, 2020). Ancak, öğrenmeyi daha ilginç ve çekici hale getirerek farklı kesimlerin öğrenme sürecine daha çok katılmasını sağlamada önemli bir alternatif olan bu ortamların etkin ve verimli kullanılmaması sebebiyle beklenen kazanımların edindirilmesinde yüz-yüze eğitim kadar etkili olmadığı görülmüştür. Diğer yandan, özellikle yetişkin eğitimini destekleyen çeşitli sertifika programlarının, lisansüstü programların e-öğrenme platformları ile sağlanması gibi uygulamalar, yaşam boyu öğrenmenin önünü açmada ciddi olanaklar sunmaktadır (Gökdaş ve Kayri, 2005).

Bilgisayar, akıllı telefon, tablet, sanal ve artırılmış gerçeklik gözlükleri ve son bir yılda iş ve öğrenme hayatında önemli etkileri bulunacağını gösteren ChatGPT gibi yapay zeka araçlarının sunduğu teknolojik gelişmeler, öğrenme ile dijital araçlar arasındaki bağı güçlendirmektedir (Sharples, Taylor, ve Vavoula, 2005). Böylece gelişen dijital araçların öğretim ortamlarına entegrasyonu ile yapılandırılan çağdaş ve inovatif öğrenme ortamlarına daha hızlı bir şekilde uyum sağlamayı da gerektirmektedir. Bu denklemde uyum sağlaması gerekenler yalnızca hali hazırda teknolojik araçların kullanımına yatkın olduğu düşünülen öğrenenler değil, aynı zamanda yeni nesilleri yetiştirecek olan öğretmenlerdir. Mevcut teknolojik donanıma erişilmesi ve verimli kullanılması için öğretmenlerin gerekli yeterliliklere sahip olması gerekmektedir.

## Öğretmen yetiştirme

Ülkemizde öğretmen ve öğretmen yetiştirme konusuna projeksiyon tutabilmek için mevcut nicel bulguları incelemek gerekmektedir. Eğitimsen'in verilerine göre (2022), Türkiye'de 2022-2023 eğitim-öğretim yılı itibarı ile resmi ve özel kurumlarda görev yapan yaklaşık 1 milyon 139 bin 673 öğretmen görev yapmakta ve okullaşma oranı ilk kademe %98,86'dan yüzde 93,16'ya, ikinci kademe ise %93,09'dan yüzde 89,84'e gerilemiştir. Mevcut veriler okullaşma oranlarında bir düşüşe işaret etmektedir ki, bu veriler derinlemesine inceleme gerektiren ayrı bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin yaş ortalamaları ise MEB tarafından 2018 yılında 37,4 olarak belirtilirken son yıllara ilişkin bir veriye rastlanmamıştır. Mevcutta görev yapan öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerini arttırmak için çeşitli hizmet içi programlarının önemi yine MEB tarafından vurgulanmaktadır. Diğer yandan, görece genç öğretmen popülasyonuna sahip olduğu düşünülen ülkemizde, gerek okullarda gerekli teknolojik altyapının bulunmaması, gerekse öğretmen yetiştirme sürecinde teknoloji kullanımına yönelik uygulamaların sınırlı kalması sebebiyle okullarda teknoloji entegrasyonu konusunda istenilen düzeye gelineemediği görülmektedir (Akman, Akman, ve Çelik, 2024; Ertuğ ve Nikolayidis, 2023; Özdoğru, 2020).

Hedeflenen bilgi toplumuna birey yetiştiren öğretmenlerin, gereken mesleki ve kişisel donanıma sahip olmaları gerekmektedir (Yılmaz, 2007). Günümüz öğretmenlerinin yalnızca sınıf içinde değil, aynı zamanda tüm okul çevresi ve programı kapsamında artan sorumlulukları bulunmaktadır (Niyazi, 2006). Nitelikli öğretmen kavramı, tek bir model veya bakış açısı ile tanımlanmamalıdır (Zehra ve Yılayaz, 2013). Öğretmenlik mesleki olduğu kadar sosyal anlamda da özel beceriler gerektiren bir meslektir ve ihtiyaç duyulan dijital araçları kullanabilecek teknolojik yeterliliklere sahip olunması da gereken bu yetkinliklerden biridir. Uçar (1999)'a göre öğretmenlerin büyük bir kısmının hizmet öncesi eğitimlerinde öğretim teknolojileri konusunda yeterli bilgi ve becerilerle donatılmamakta ve öğretim süreçlerinde dijital araçları kullanma konusunda sıkıntılar yaşamaktadır. Son yıllarda Amerika ve Avrupa ülkelerindeki birçok üniversitenin eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme programları Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) üzerine yeniden şekillenmiştir (Mishra ve Koehler, 2008). Ülkemizde ise eğitim fakülteleri programı müfredatında yer alan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi ile eğitim teknolojisi, materyal tasarımı ve öğretim tasarımı gibi konularda öğretmen adaylarının yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Ancak dersin varlığı hedeflenen kazanımların edindirilebildiği manasına gelmemektedir.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (Yiğit, Alev, Özmen, Altun, ve Akyıldız, 2007) dersi kapsamında öğretmen adayları e-posta kullanma, web sayfası hazırlama, uydular, telekonferans sistemleri, elektronik ilan tahtalarından yararlanma yolları ve bunların günlük hayatta kullanımları hakkında bilgilendirilmektedir (Arslan ve Özpınar, 2008). Sorulması gereken diğer bir soru ise mevcut sistemleri ve teorik altyapısını bilmek ve hatta ilgili beceriyi kazanmak, söz konusu dijital araçların öğretim amacıyla kullanma becerisini beraberinde getirip getirmediğidir.

Yapılan çalışmalarda öğretmen yetiştiren kurumlarda yer alan bazı programlara pedagoji ve teknolojik bilginin entegrasyonu sağlanmış ve bu alanda yapılan çalışmaların özellikle 2018 yılında hızla arttığı tespit edilmiştir (Saykal ve Sağır, 2021). Öğretmen adayı olan öğrencilerin gerekli olabilecek dijital araçları kullanmak için çeşitli bilgi ve becerileri kazanması sağlanmış ve bu araçları öğretim amacıyla aktif kullanabilecek öğretmenler olmaları hedeflenmiştir (Chigona, 2015; Zhao, Pugh, Sheldon, ve Byers, 2002). Diğer yandan geçmişte yapılan çalışmalarda mevcut dersleri alan öğrencilerin pedagojik temellere dayanmadan aktarılan derslerden edindikleri bilgiler sayesinde dijital araçları kullanma becerisi kazansalar da söz konusu bilgileri öğrenme ortama uyarlayamadıkları belirlenmiştir (Moursund ve Bielefeldt, 1999). Günümüzde yapılan çalışmalar ise çok farklı sonuçlara işaret etmemektedir. Öyle ki, Aydın and Sipahi (2023) çalışmasında beş üniversitede yer alan yedi öğretmen yetiştirme programını inceleyen bir betimsel analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmanın bulguları alan ve pedagojik bilgi üzerine yoğunlaşan bir müfredat uygulanmasına rağmen STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) alanında öğrencileri aktif ve uygulayan birer öğrenen haline dönüştürebilecek uygulamalar ve girişimcilik faaliyetleri bağlamında eksik kaldığını ortaya koymaktadır.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme veya ilişkili dersleri alan öğretmen adayları da benzer şekilde alanlarına özgü teknolojileri derslerinde nasıl kullanabilecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olması beklenmektedir. Çeşitli öğretmen yetiştirme programlarında yapılan çalışmaların daha çok öğretmen adaylarının algı, tutum ve motivasyonları üzerine odaklandığını, ancak öğrenilen bilgilerin mesleki olarak uygulanmasına ilişkin raporlamaların yetersiz kaldığını göstermektedir. Öyle ki, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisine ilişkin pozitif bir tutuma sahip oldukları ve mesleki olarak bir fırsat olarak değerlendirdikleri belirtilse de, hizmet içi eğitimlerde yeterli uygulama imkanlarına sahip olmadıkları raporlanmıştır (Görmüş ve Semiz, 2023). Diğer yandan, ilgili entegrasyonun sağlanması ve mesleki olarak uygulanabildiği Güven ve Kosa (2008) tarafından yapılan çalışmada yenilebilir enerji eğitiminde kullanılan destekleyici materyaller sayesinde öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak istenilen öğretim kazanımlarını elde etme düzeyleri artarak akademik başarılarında gelişme elde ettikleri belirtilmektedir. Dersin kazanımının elde edilmesinin önündeki engellerden bazılarının ders saati, uygulama proje ve imkanlarının yetersizliği, müfredatların güncel olmayışı gibi sebepler gösterilebilir (Bilici, Yamak, Kavak, ve Guzey, 2013). Hizmet içi eğitimlerin ders içerikleri incelendiğinde ise öğretmenlerin dijital araçları kullanmaya yönelik ihtiyaçlarının göz ardı edildiği ortaya çıkmaktadır (Baran ve Canbazoğlu Bilici, 2015).

Maurer ve Davidson'a göre yükseköğretim kurumlarında etkili bir planlama yapmadan, dijital araçları kullanmak sorunları çözmekten ziyade yeni sorunlara kapı açacaktır (Sibel ve diğerleri, 2008). Bu sebeple öğretmen yetiştirme programlarında sunulan derslerin akademik personel tarafından bilimsel yöntemler kullanılarak yapılandırılması ve okul uygulamaları ile uyumlu hale getirilmesi (Atila ve Sözbilir, 2016) gerekmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma TPAB modeli referans alınarak ilköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının teknoloji, pedagoji ve alan bilgisi becerilerini teorik ve uygulamaları olarak artırmalarını hazırlayan bir ders müfredatı yapılandırmaktadır. 14 haftalık ders planı öğrenci merkezli olacak şekilde hazırlanmış ve uygulama projeleri üzerine yapılandırılmıştır. Yöntemin birinci fazında Şekil 1'de görüldüğü gibi ilgili ders planının müdahale olarak uygulanmasından önce öğretmen adayı olan katılımcıların eğitim teknoloji standartlarına göre öz yeterlilikleri, üretkenlik ve profesyonel uygulama ile öğrenme ortam ve aktivitelerini planlama ve tasarlama becerilerinin ölçülmüştür. Ardından 14 hafta boyunca öğrenci merkezli olarak tasarlanan ve her hafta öğrencilerin Canva, Kahoot, Quizze, Geogebra, Storybird gibi çeşitli web tabanlı içerik üretme araçlarını kullanarak ders materyalleri hazırladıkları müdahale aşaması gerçekleşmiştir. Araştırmanın ikinci fazında ise son test olarak tüm çalışmalara aktif katılan öğretmen adaylarına son test uygulaması yapılmıştır.

Grup	Öntest	Müdahale	Sontest
------	--------	----------	---------

G	<i>O1</i>	<i>X</i>	<i>O2</i>
	Eğitim teknolojileri standartlarına göre öz yeterlilik ölçeği	14 haftalık dersin uygulanması (Müdahale)	Eğitim teknolojileri standartlarına göre öz yeterlilik ölçeği
	<i>P1</i>	<i>X</i>	<i>P2</i>
	Üretkenlik ve Profesyonel Uygulama alt ölçeği	14 haftalık dersin uygulanması (Müdahale)	Üretkenlik ve Profesyonel Uygulama alt ölçeği
	<i>R1</i>	<i>X</i>	<i>R2</i>
Öğrenme ortam ve aktivitelerini planlama ve tasarlama alt ölçeği	14 haftalık dersin uygulanması (Müdahale)	Öğrenme ortam ve aktivitelerini planlama ve tasarlama alt ölçeği	

Şekil 1. Araştırmanın öntest-sontest deneysel deseni

Nitel ve nicel veri toplama araçlarının bir arada kullanıldığı karma desenli bir araştırma olan bu çalışmada öğretmen adayları olan katılımcıların dönem içi değerlendirmeleri ile öğrenme sürecinin desteklenmesinde süreç değerlendirmesi yapılmış, hem yazılı ve hem de performansa dayalı portfolyo gibi değerlendirme araçları kullanılmıştır. Söz konusu değerlendirmeler ise hem öğretim elemanı hem de akran değerlendirmesi gibi çoklu yöntemler kullanılarak puanlandırılmıştır.

Araştırmanın hipotezlerini test etmek üzere toplanan nicel verilerin değerlendirilmesi yarı deneysel araştırma yöntemlerinden tek gruplu öntest-sontest desen kullanılmıştır. Eğitim politika ve uygulamalarının değerlendirilmesinde, eğitsel katkıların ölçülmesinde tercih edilen bu model (Marsden ve Torgerson, 2012) önerilen çalışmaya benzer çalışmalarda en çok tercih edilen ve karma yöntemlerin uygulanabildiği önerilen bir olan modeldir (Creswell, 2012).

## Çalışma Grubu

Tek gruplu öntest-sontest deneysel deseninde seçkisiz örneklem kullanılması önerildiğinden (Yılmaz, 2013), bu araştırma kapsamında seçkisiz örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın seçmeli ders kapsamında yürütülmesi sebebiyle ve öğretmen adaylarının meslek öncesi eğitim teknolojilerine karşı olan tutum ve kullanılabilirlik düzeylerinin artması amaçlandığından dördüncü sınıf öğretmen adaylarının aldığı “Web Destekli Matematik Öğretimi” dersini alan öğrenciler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Tasarlanan ders dönem başında 9 kadın ve 1 erkek olmak üzere 10 öğrenci tarafından seçilmiştir. Ön test bu 10 öğrenciye uygulanmıştır. Kadın öğrencilerden bir tanesi öğretimin ikinci haftası olan ders ekleme çıkartma döneminde dersi bırakmıştır. Bu sebeple araştırmanın devamı 9 öğrenci ile yürütülmüştür.

## Veri toplama araçları

Araştırmada öğrencilerin dönem boyunca ve sonunda değerlendirilmesinde akran değerlendirmesi, öğretim elemanı değerlendirmesi, proje, grup çalışmaları ve derse devamları göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcılara ilişkin örnek değerlendirme tablosu EK 2’de yer almaktadır.

Çalışmanın hipotezlerini test etmek amacıyla kullanılan nicel veri toplama araçlarında araştırmacıların kullanımına açık ölçekler seçilmiş olup, ek kullanım izni alınmamıştır.

**Eğitim teknolojileri standartlarına göre öz yeterlilik ölçeği (ETSÖYÖ):** Şimşek ve Yazar (2016) tarafından geliştirilen ve 5’li Likert olarak yapılandırılan bu ölçek 40 maddeden ve beş alt faktörden oluşmaktadır. Alt faktörler sırasıyla (1) öğrenme ve yaratıcılığın kolaylaştırılması ve özendirilmesi = ,72 (2) dijital çağ öğrenme aktivite ve değerlendirmelerinin tasarlanması ve geliştirilmesi = ,91 (3) dijital çağ iş ve öğrenmenin modellenmesi= ,97 (4) dijital vatandaşlık ve sorumluluğun yansıtılması ve modellenmesi= ,84 ve (5) profesyonel gelişim ve liderliğin desteklenmesi=,85 şeklindedir. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı alt faktörler için ,77 ile 0,87 arasında değişmektedir.

**Üretkenlik ve Profesyonel Uygulama alt ölçeği:** Çoklar ve Odabaşı (2009) tarafından geliştirilen Eğitim Teknolojileri Standartları ölçeğinin 12 maddeden oluşan alt faktörünün Cronbach Alpha katsayısı 0.919 olarak hesaplanmıştır.

**Öğrenme ortam ve aktivitelerini planlama ve tasarlama alt ölçeği:** Çoklar ve Odabaşı (2009) tarafından geliştirilen Eğitim Teknolojileri Standartları ölçeğinin 8 maddeden oluşan alt faktörünün Cronbach Alpha katsayısı 0.886 olarak hesaplanmış ve bu çalışmada öntest-sontest verilerinin toplanılmasında kullanılmıştır.

## Verilerin analizi ve değerlendirilmesi

**ETSÖYÖ:** 40 maddeden ve beş alt faktörden oluşan bu ölçekte yer alan alt faktörler sırasıyla 9, 10, 5, 7 ve 9 madde içermektedir. 5’li Likert olarak tasarlanan bu ölçek çalışma grubuna öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Bu ölçekten alınabilecek maksimum puan 200 minimum puan 40’tır. Çalışma grubunun sayısının düşüklüğü göz önünde bulundurularak normal dağılım testi yapılmamış, non-parametrik istatistiksel analizlerden Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi uygulanmıştır.

**Üretkenlik ve Profesyonel Uygulama alt ölçeği:** 5’li Likert olarak uygulanan 12 maddeden oluşan alt faktör, çalışma grubuna öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Bu ölçekten alınabilecek maksimum puan 60 minimum puan 12’dir. Öntest-sontest arası değişimin analiz edilmesinde non-parametrik istatistiksel analizlerden Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi uygulanmıştır.

**Öğrenme ortam ve aktivitelerini planlama ve tasarlama alt ölçeği:** 5’li Likert olarak geliştirilen 8 maddeden oluşan alt faktör çalışma grubuna öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Bu ölçekten alınabilecek maksimum puan 40 minimum puan 8’dir. Öntest-sontest arası değişimin analiz edilmesinde non-parametrik analizlerden Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi uygulanmıştır.

## Müdahale süreci ve özellikleri

### *Dersin tanımı, hedefleri ve beklenen öğretim kazanımları*

Bu araştırma Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerine seçmeli olarak sunulan “Web Destekli Matematik Öğretimi” dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında ders izlencesi ve içeriği, dört hafta içinde araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ders içeriğinin oluşturulmasında uluslararası bağlamda öncü üniversiteler arasında yer alan Harvard, Stanford, Oxford Üniversiteleri başta olmak üzere 10 üniversitenin ilgili ders müfredatları analiz edilmiş ve sentezlenmiştir. İncelenen müfredatlarda öğrenci proje ve portfolyoların ön plana çıktığı ve öğrenenlerin öğretim materyali geliştirmeye yönelik projelerine yer verildiği dikkat çekmiştir.

Bu bağlamda, öğrenci merkezli olarak tasarlanan bu derste, web tabanlı öğretim teknoloji türleri ve kullanım alanlarına ilişkin temel teorik bilgi araştırmacı tarafından 14 haftalık ders döneminin yalnızca ilk iki haftasında sunulmuş, sonrasında, öğrencilerin ilgili konulara yönelik araştırma ve geliştirme yaparak çeşitli öğretim materyalleri geliştirmesi planlanmıştır. İlgili ders planı EK’te sunulmuştur. Bu ders kapsamında teorik bilgi işbirlikli öğrenme ortamları, öğretim yönetim sistemleri, öğretim materyali geliştirme platformları, web tabanlı öğrenme materyali oluşturma araçları ve mobil uygulamalara ilişkin özellik ve fonksiyonları açıklamıştır.

Bu ders ile öğrencilerin öğretim teknolojilerine yönelik öz yeterliliklerini artırmak ve öğrenme ortamlarını planlama, tasarlama ve deneyimleme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Öğrencilerin profesyonel uygulama ve üretkenlik düzeylerini yükseltmek, web destekli teknolojiler ve eğitimde kullanımları konusunda farkındalık kazanmalarını ve matematik öğretiminde web tabanlı araçları etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlaması da hedeflenmektedir. Dersi alan öğrencilerin görsel ve sesli medyaları düzenleyebilme, blog ve wiki gibi çeşitli web tabanlı öğrenme ortamlarını oluşturma ve yönetme becerilerini kazanmaları, ayrıca öğretim yönetim sistemlerini aktif olarak kullanabilmeleri beklenmektedir.

Anlaşılabacağı üzere TPAB’a uygun şekilde tasarlanan ders kapsamında yalnızca ilgili dijital araçlara ilişkin ekran eğitimi veya teorik bilgi verilmesi yerine her bir öğrencinin yeni öğrenilen dijital aracı kullanarak bir öğretim materyali tasarlaması beklenilmiştir. Böylece öğrenilen dijital aracı, pedagoji ve alan bilgilerine entegre edebilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışma grubunun İlköğretim Matematik Bölümü Öğrencileri olması sebebiyle özellikle GeoGebra gibi araçlara yönelik ilgisinin yüksek olduğu da gözlemlenmiştir.

### *Ders aktiviteleri, ölçme ve değerlendirme yöntemleri*

Öğrenci merkezli olarak tasarlanan ders süresince öğrencilerin ölçme ve değerlendirmesinde devam ve sınıf içi katılım (%10), 2-3 kişilik gruplarla hazırlanan sunumlar, proje (%30) ve dönem sonu portfolyo kullanılmıştır. Sunumlar tanıtılan platformun amacı (%1), türü (%1), kullanım alanı (%2), örnek uygulamalarının tanıtılması (%4) ve sunum sonrasında sınıf içi örnek uygulama senaryosu ve uygulaması ile (%7) değerlendirilmiştir. Dönem projesi öğrencilerin derste öğrendikleri web destekli öğretim platformlarını kullanarak örnek bir ders materyali, web tabanlı öğrenme ortamı, öğretim senaryosu veya ders tasarımı (%20) ve projenin sunulmasını (%10) içermektedir. Portfolyo ise dönem boyunca yapılan tüm uygulamaların yer aldığı ve ders kapsamında öğrenilen web tabanlı platformlar kullanılarak geliştirilen e-portfolyonun içerisinde yer alan özelliklere göre puanlandırılmıştır.

## Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurulu, 03/11/2022 tarihli, 2022-83 sayılı belge alınmıştır.

## BULGULAR

Bu kısımda çalışma grubunda yer alan öğrencilere 14 haftalık ders uygulaması öncesinde uygulanan öntestler ve müdahale olarak dersin tamamlanmasının ardından uygulanan son testten elde edilen verilerin karşılaştırılması amacıyla yapılan analizler yer almaktadır.

Tablo 1.

*Katılımcıların eğitim teknolojileri standartlarına göre öz yeterliliklerindeki değişimi belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon analizi sonuçları*

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	<i>z</i>	<i>p</i>
Eğitim teknolojileri özyeterlilik	Azalanlar	0	.00	.00	-2.666	.008
	Artanlar	9	5.00	45.00		
	Eşit	0				
	Toplam	9				

Tablo 1'den anlaşılacağı üzere, çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının ETSÖYÖ'den aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir. Buradan hareketle, dersi alan öğrencilerin, dönem sonunda eğitim teknolojilerine yönelik öz yeterlilikleri anlamlı biçimde arttığı söylenebilir.

Tablo 2.

*ETSÖYÖ ölçeğinin alt faktörlerine göre öntest-sontest arası değişimi belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonuçları*

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	<i>z</i>	<i>p</i>
Öğrenme ve yaratıcılığın kolaylaştırılması ve özendirilmesi	Azalanlar	1	4.00	4.00	-2.194	.028
	Artanlar	8	5.13	41.00		
	Eşit	0				
	Toplam	9				
Dijital çağ öğrenme aktivite ve değerlendirmelerinin tasarlanması ve geliştirilmesi	Azalanlar	1	1.00	1.00	-2.549	.011
	Artanlar	8	5.50	44.00		
	Eşit	0				
	Toplam	9				
Dijital çağ iş ve öğrenmenin modellenmesi	Azalanlar	0	.00	.00	-2.549	.011
	Artanlar	8	4.50	36.00		
	Eşit	1				
	Toplam	9				
Dijital vatandaşlık ve sorumluluğun yansıtılması ve modellenmesi	Azalanlar	1	4.00	4.00	-1.970	.049
	Artanlar	7	4.57	32.00		
	Eşit	1				
	Toplam	9				
Profesyonel gelişim ve liderliğin desteklenmesi	Azalanlar	1	1.00	1.00	-2.201	.028
	Artanlar	6	4.50	27.00		
	Eşit	2				
	Toplam	9				

Çalışma grubunun ETSÖYÖ'nün her bir alt faktörüne yönelik öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Wilcoxon Testi sonucunda istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde değerlendirilmiştir. Tablo 2'de görüldüğü gibi, her bir alt faktör için sontest lehine anlamlı farklılık hesaplanmıştır.

Tablo 3.



*Üretkenlik ve profesyonel uygulama alt ölçeğine göre öntest-sontest arası değişimi belirlemek üzere yapılan Wilcoxon testi sonuçları*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Üretkenlik ve profesyonel uygulama	Azalanlar	0	.00	.00	-2.668	.008
	Artanlar	9	5.00	45.00		
	Eşit	0				
	Toplam	9				

Tasarlanan 14 haftalık ders planının uygulanması sonucunda çalışma grubunun eğitim teknolojisi konusunda üretkenlik ve profesyonel uygulama yapabileceklerine yönelik algıları Tablo 3'te görüldüğü üzere her katılımcı için olumlu yönde etkilenmiştir.

Tablo 4.

*Öğrenme ortam ve aktivitelerini planlama ve tasarlama alt ölçeğine göre öntest-sontest arası değişimi belirlemek üzere yapılan Wilcoxon testi sonuçları*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Öğrenme ortam ve aktivitelerini planlama ve tasarlama	Azalanlar	1	1.00	.00	-2.558	.011
	Artanlar	8	5.50	44.00		
	Eşit	0				
	Toplam	9				

Tablo 4'ten anlaşılacağı üzere ders uygulanmasının ardından katılımcıların eğitim teknolojisini kullanarak öğrenme aktivitelerini planlama ve tasarlama yönelik algıları  $p < .05$  düzeyinde son test lehine olumlu etkilenmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma öğretmen yetiştirme programları kapsamında alan bilgisi ve pedagojik yöntemleri etkili teknolojik bileşenler harmanlayarak öğretim kazanımlarını artırmayı amaçlayan TPAB modelini referans alarak geliştirilen bir ders müfredatının çeşitli bağlamlarda etkililiğini ölçmektedir. TPAB'a uygun olarak geliştirilen, öğrenci merkezli ve uygulama ağırlıklı bir ders planının uygulanması sonucunda öğretmen adaylarının eğitim teknoloji standartlarına göre öz yeterlilikleri, üretkenlik ve profesyonel uygulama ile öğrenme ortam ve aktivitelerini planlama ve tasarlama becerilerinde gelişim elde edilebileceği ortaya konulmuştur.

Yapılan araştırmalar TPAB uygulamasının benzer biçimde öğrenenlerin akademik başarı da dahil olmak üzere ölçülen tüm boyutlarda iyileşme gösterdiğini (Tai, Pan, ve Lee, 2015), özellikle öğretmen adayları için gerekli olduğunu (Wen ve Shinas, 2020) ve hatta günümüzde değişen öğretim ortamları doğrultusunda bulut sınıflara uygulanarak geribildirim ve işbirliğini merkez alan yeni modellerin de faydalı olabileceğini (Cheng, Molina, Lin, Liu, ve Chang, 2022) göstermektedir. Yapılan araştırmalar TPAB entegrasyonu konusunda cinsiyet bağlamında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, branş bağlamında bilişim teknolojileri, fen ve teknoloji, teknoloji tasarımı öğretmenlerin, eğitim düzeyi bağlamında ise lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin lehine daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Cin, 2023). Ancak özel öğretim gibi çeşitli alanlara ilişkin yapılan TPAB yetkinlikleri incelendiğinde ise alan veya yaş gibi faktörlerin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sebep olmadığına ilişkin bulgular da mevcuttur (Gül ve Sönmez, 2023).

Özellikle fen bilimleri veya teknoloji gibi alanlarda yetişmekte olan öğretmenler üzerine yapılan çalışmalar ele alındığında öğrenciyi merkeze alan hikaye anlatımı gibi materyal tasarlama uygulamalarının öğretmen adaylarının TPAB becerilerinde gelişme sağladıklarını göstermektedir (Ekici ve Dereli, 2023). Buradan hareketle, özellikle uygulamalı alanlar için okullarda öğrenci merkezli öğrenmenin uygulanması ve teknoloji entegrasyonu ile öğrenme ortamlarını zenginleştirmek için öğretmenlerin hem iş başında öğrenmesi hem de yaşam boyu kendilerini geliştirerek pedagojik ilkeler doğrultusunda teknolojik öğretim araçlarına ilişkin bilgi ve becerilerini sürekli güncelleyerek öğretim faaliyetlerine entegre etmeleri gerektiği önerilmektedir.

Bu araştırma kapsamında teorik temel bilginin öğretim elemanı tarafından sunulmasının ardından öğrenci performansını merkeze alan bir ders planı oluşturulmuştur. Son sınıfta olan öğretmen adaylarının kendi meslekleri ile ilgili web ortamlarının farkında olmaları sağlanmıştır. Pilot öğretmenlik uygulaması

niteliğinde ilgili platformları önce araştırarak öğrendikleri, sonrasında sınıf içinde grup performansları ile diğer öğrencilere öğrettikleri sunum ve projeler gerçekleştirilmişlerdir. TPAB modeli referans alınarak hazırlanan ve 14 hafta boyunca uygulanan ders sonucunda çalışma grubunun eğitim teknolojisini standartlarına göre öz yeterlilikleri, üretkenlik ve profesyonel uygulama ile öğrenme ortam ve aktivitelerini planlama ve tasarlama becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Dersin seçmeli olması ve sınıf mevcudunun az olması planlanan dersi uygulanabilir kılmıştır. Ancak, çalışma grubunun küçüklüğü araştırma bulgularının genellenmesi ile ilgili bir sınırlılık teşkil etmektedir. Ayrıca, araştırma kapsamında uygulanan müfredat alanda öncü çeşitli üniversitelerin müfredatları referans alınarak oluşturulsa da araştırmacı tarafından sentezlenmiştir. Hal böyle iken, geliştirilen müfredatın daha geniş çalışma grupları ile denenerek verimliliği ve öğretim kazanımlarını sağlama derecesinin gelecek çalışmalarda ölçümlenmesi faydalı olacaktır.

Son yıllarda zorunlu ve acil uzaktan öğretim birçok üniversitede olduğu gibi eğitim fakültelerinde de uygulanmıştır. Eğitim fakülteleri, temel pedagojik formasyon ve alan bilgisinin yanı sıra öğretmenlik uygulamasını da barındıran yoğun bir müfredat programının uygulanmasını gerekli kılmakla birlikte kontenjan sayıları göz önünde bulundurulduğunda kapsamlı uygulama derslerinin gerçekleştirilmesi için pek de elverişli olmayan kalabalık sınıf sorunları ile baş etmek durumunda kalmaktadır. Pedagojik bağlamda verilen teknoloji derslerinin öğrenilmesi için teorik bilginin yanında uygulamalı öğrenme aktivitelerine ihtiyaç vardır. Bu dersler doğası gereği bilgisayar laboratuvarı gibi çeşitli laboratuvar veya atölyelerde olmayı, ürün ve süreçlerin her bir öğrenen için itina ile değerlendirmesini gerektirmektedir. Benzer şekilde Yurdakal (2018) çalışmasında, eğitim fakültelerinde daha fazla uygulamalı laboratuvar dersi olması gerektiğini savunmaktadır. Kaldı ki, bilgisayar laboratuvarları genellikle 20-30 kişilik oturumlar için uygun olarak tasarlanması sebebiyle kalabalık sınıflarda uygulamalı derslerin verimli olarak yürütülmesinde aksaklıklar yaşanabilmekte ve istenilen öğretim kazanımları elde edilemeyebilmektedir.

Eğitim teknolojisini aktif kullanmak her öğretmenin sahip olması gereken bir yeterliliktir (Toker, Akgün, Cömert, ve Sultan, 2021). Öğrenci merkezli ve iyi tasarlanmış bir ders ile öğretmen adayları istenilen niteliğe sahip olabilirler. Ancak böyle bir dersin yürütülmesinde öğretim elemanlarının daha fazla çaba sarf etmesi gerekmektedir. Öğrenci değerlendirmeleri ise performans ve süreç temelli olmalı, sınıf içi uygulamalarla öğretmenlik uygulamasını canlandırılmalıdır. Böylece geleceğin öğretmenleri kendi öğretim materyallerini geliştirebilir, çevrimiçi ortamları etkili kullanarak bilgi toplumu oluşturmaya katkı sağlayabilirler.

## KAYNAKÇA

- Akman, Ö., Akman, S., & Çelik, E. (2024). Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Yönetsel Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin Belirlenmesi. *Spor, Sağlık ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 29-41.
- Aldemir Engin, R., Karakuş, D., & Niess, M. L. (2023). TPACK development model for pre-service mathematics teachers. *Education and Information Technologies*, 28(4), 4769-4794. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11381-1>
- Ammade, S., Mahmud, M., Jabu, B., & Tahmir, S. (2020). TPACK model based instruction in teaching writing: An analysis on TPACK literacy. *International Journal of Language Education*, 4(1), 129-140. <https://doi.org/10.26858/ijole.v4i2.12441>
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Atila, M. E., & Sözbilir, M. (2016). Fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından uygulanışı: Nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1418-1457. <https://doi.org/10.17556/jef.45868>
- Aydın, F. İ. K., & Sipahi, H. (2023). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının STEM Okuryazarı ve Girişimci Öğretmenleri Yetiştirme Açısından İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(58), 2830-2858. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1328629>
- Baran, E., & Canbazoğlu Bilici, S. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 15-32.
- Bilici, S. C., Yamak, H., Kavak, N., & Guzey, S. S. (2013). Technological Pedagogical Content Knowledge Self-Efficacy Scale (TPACK-SeS) for Pre-Service Science Teachers: Construction, Validation, and Reliability. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 37-60.
- Bulun, M., Gülnar, B., & Güran, S. (2004). Eğitimde mobil teknolojiler. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 165-169.

- Campbell, N. (2004). The vintage years of elearning in New Zealand schools. *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 8(1), 17-24.
- Cheng, P.-H., Molina, J., Lin, M.-C., Liu, H.-H., & Chang, C.-Y. (2022). A new TPACK training model for tackling the ongoing challenges of COVID-19. *Applied System Innovation*, 5(2), 32. <https://doi.org/10.3390/asi5020032>
- Chigona, A. (2015). Pedagogical shift in the twenty-first century: Preparing teachers to teach with new technologies. *Africa Education Review*, 12(3), 478-492. <https://doi.org/10.1080/18146627.2015.1110912>
- Cin, A. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile bilişim teknolojisi kullanım düzeylerinin incelenmesi Mersin İli Örneği. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*: Pearson Education, Inc.
- Demirel, M. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji*. Paper presented at the 9th International Educational Technology Conference (IETC2009), Ankara, Turkey.
- Donlevy, K. (2023, 30/06/2023). Harvard to roll out AI professors in flagship coding class for fall semester nypost. <https://nypost.com/2023/06/30/harvard-to-roll-out-ai-professors-in-flagship-coding-class-for-fall-semester/> (Erişim Tarihi: 04/07/2023).
- Dönmez, E. (2022). *Türkiye'de Okullarda Eğitim Teknolojileri Entegrasyonu Yönetimine İlişkin Bir Model Önerisi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- EğitimSen. (2022). 2022/2023 Eğitim Öğretim Yılı Başında Eğitimin Durumu. <https://egitimsen.org.tr/2022-2023-egitim-ogretim-yili-basinda-egitimin-durumu/> (Erişim Tarihi: 10/03/2023).
- Ekici, F. T., & Dereli, F. (2023). Dijital Öyküleme Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine Etkisi. *Journal of Individual Differences in Education*, 5(2), 149-163. <https://doi.org/10.47156/jide.1231688>
- Ertuğ, C., & Nikolayidis, U. (2023). Kriz Durumlarında Okul Rehberlik Hizmetleri: Covid-19 Pandemisinin Yansımaları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(57), 1581-1606. <https://doi.org/10.53444/deubefd.3498037>
- Garrido Abia, R., García Lázaro, D., & Marcos Calvo, M. A. (2023). Virtual education in university teaching. Application of the TPACK model in quantitative subjects. *Intangible Capital*, 19(1), 55-68. <https://doi.org/10.3926/ic.2109>
- Gökdaş, İ., & Kayri, M. (2005). E-öğrenme ve Türkiye açısından sorunlar, çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2). <https://doi.org/10.47156/jide.1231688>
- Görmüş, C., & Semiz, K. (2023). Yeni Atanmış Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin İncelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 34(3), 135-150. <https://doi.org/10.17644/sbd.1324220>
- Gül, M. D., & Sönmez, S. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi-uygulama yetkinlik düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(3), 701-714. <https://doi.org/10.30703/cije.1253727>
- Güven, B., & Kosa, T. (2008). The effect of dynamic geometry software on student mathematics teachers' spatial visualization skills. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 7(4), 100-107.
- Jang, S.-J., & Tsai, M.-F. (2013). Exploring the TPACK of Taiwanese secondary school science teachers using a new contextualized TPACK model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(4). <https://doi.org/10.14742/ajet.282>
- Kalaç, M. Ö., & Erönel, Y. (2020). Covid-19 mücadelesi kapsamında uzaktan eğitim sürecinde engelli öğrencilerin durumu sorunlar ve çözüm önerileri. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Rektörlük Basımevi.
- Kaya, M. F. (2019). İlkokul öğretim programlarının teknoloji entegrasyonu bakımından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1063-1091. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555122>
- Kemp, S. (2023). *Digital 2023: Turkey*. DATAREPORTAL: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-turkey> (Erişim Tarihi: 07/08/2023).
- Lye, L. T. (2013). Opportunities and challenges faced by private higher education institution using the TPACK model in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 91, 294-305. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.426>

- Marsden, E., & Torgerson, C. J. (2012). Single group, pre-and post-test research designs: Some methodological concerns. *Oxford Review of Education*, 38(5), 583-616. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.731208>
- Mishra, P., & Koehler, M. (2008). Introducing TPACK. AACTE Committee on Innovation and Technology. The Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for educators (pp. 3–29). In: Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moursund, D., & Bielefeldt, T. (1999). Will new teachers be prepared to teach in a digital age? A national survey on information technology in teacher education. Milken Family Foundation, Beverly Hills, CA.
- Naci Çoklar, A., & Ferhan Odabaşı, H. (2009). Educational Technology Standards Scale (ETSS) a study of reliability and validity for Turkish preservice teachers. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(4), 135-142. <https://doi.org/10.1080/10402454.2009.10784622>
- Niyazi, C. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 349-363.
- Özdoğru, M. (2020). COVID-19 salgınında okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma stratejileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-14.
- Pamuk, S., Ergun, M., Cakir, R., Yilmaz, H. B., & Ayas, C. (2015). Exploring relationships among TPACK components and development of the TPACK instrument. *Education and Information Technologies*, 20, 241-263. <https://doi.org/10.1007/s10639-013-9278-4>
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4).
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3).
- Rodríguez Moreno, J., Agreda Montoro, M., & Ortiz Colon, A. M. (2019). Changes in teacher training within the TPACK model framework: A systematic review. *Sustainability*, 11(7), 1870. <https://doi.org/10.3390/su11071870>
- Ruloff, M., & Petko, D. (2022). School principals' educational goals and leadership styles for digital transformation: results from case studies in upper secondary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2014979>
- Saykal, A., & Sağır, Ş. U. (2021). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi araştırmaları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 115-137.
- Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2005). *Towards a theory of mobile learning*. Paper presented at the Proceedings of mLearn.
- Sibel, S., Şekerci, A., Kurban, B., Fatma, T., Demirel, T., Tosun, C., Demirci, T. & Göktaş, Y. (2008). Öğretmen eğitiminde teknolojinin etkin kullanımı: Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(3).
- Şimşek, O., & Yazar, T. (2016). Education Technology Standards Self-Efficacy (ETSSE) Scale: A Validity and Reliability Study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63).
- Taçgın, Z. (2023). Designing and Developing a Compacted Immersive Virtual Therapy Environment: RelaxRoom. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(3). <https://doi.org/10.31067/acusaglik.1084616>
- Tai, H.-C., Pan, M.-Y., & Lee, B.-O. (2015). Applying Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) model to develop an online English writing course for nursing students. *Nurse Education Today*, 35(6), 782-788. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.02.016>
- Toker, T., Akgün, E., Cömert, Z., & Sultan, E. (2021). Eğitimciler için dijital yeterlilik ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 301-328. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.801607>
- Uçar, M. (1999). İlköğretimde ders araç-gereçleri kullanımı konusunda öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(3).
- Wen, H., & Shinas, V. H. (2020). Using a multidimensional approach to examine TPACK among teacher candidates. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 37(1), 30-47. <https://doi.org/10.1080/21532974.2020.1804493>
- Xu, G. (2011). *Social networking sites, Web 2.0 technologies and e-learning*. Unitec Institute of Technology, Yüksek lisans tezi.
- Yiğit, N., Alev, N., Özmen, H., Altun, T., & Akyıldız, S. (2007). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. Editör: Yiğit, N. *Geliştirilmiş*, 3.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.

- Yılmaz, S. (2013). Büyüköztürk, Ş.(2007). Deneysel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık. In: Sinan OLKUN.
- Yurdakal, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(29), 1483-1499.
- Zehra, K., & Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitime teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 57-83.
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S., & Byers, J. L. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104(3), 482-515. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00170>



## ÖZEL EĞİTİM VE OYUN-DOKÜMAN İNCELEMESİ SPECIAL EDUCATION AND PLAY-DOCUMENT REVIEW

Muhammed ŞAHİN<sup>1</sup>

**ÖZ:** Oyunlar ile desteklenen öğretim faaliyetleri normal gelişim gösteren çocuklar kadar farklı yetersizliklere sahip çocuklar için de önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı özel eğitim alanında oyun ile ilgili Türkiye’de ulusal ve uluslararası bilimsel dergilerde yayınlanan bilimsel makale çalışmalarını bir arada inceleyip çeşitli sonuçlara ulaşmaktır. Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda DergiPark veri tabanından ilgili konuda yapılan çalışmalar taranmıştır. Tarama sonucunda toplamda 42 adet bilimsel çalışmaya ulaşılmıştır. Her bir çalışmanın yayın yılı, yazarı, yöntemi, örnekleme, veri toplama araçları ile çalışmaların amaçları ve sonuçları hakkında bulgular elde edilerek genel haliyle tabloleştirilmiştir. Yıl, yöntem, örneklem, veri toplama aracı kategorilerinde frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamaları yapılarak elde edilen veriler tabloleştirilmiş ve grafik şeklinde gösterilmiştir. Araştırma sonucuna göre en fazla makalenin 2017 yılında yayımlandığı, durum çalışması ve tek denekli araştırma yöntemlerinin daha fazla kullanıldığı, çalışma grubunun büyük bir kısmının özel gereksinimli öğrencilerden oluştuğu, veri toplama aracı olarak en fazla yarı yapılandırılmış görüşme formu ve saha notlarının kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak araştırmacılara ve öğretmenlere gelecek dönemde yapacakları çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

**ABSTRACT:** Teaching activities supported by games are important for children with different disabilities as well as for typically developing children. The aim of this study is to examine together the scientific articles published in national and international scientific journals in Turkey regarding play in the field of special education and to reach various conclusions. Document review method was used in the study. In this regard, studies on the relevant subject were scanned from the DergiPark database. As a result of the scanning, a total of 42 scientific studies were found. Findings about the publication year, author, method, sample, data collection tools, aims and results of each study were obtained and tabulated in general form. The data obtained by calculating frequency (f) and percentage (%) in the categories of year, method, sample and data collection tool are tabulated and shown graphically. According to the results of the research, it was concluded that the most articles were published in 2017, case study and single-subject research methods were used more, a large part of the study group consisted of students with special needs, and semi-structured interview forms and field notes were mostly used as data collection tools. Based on the findings, suggestions were made to researchers and teachers for future studies.

**Keywords:** Special Education, Game, Educational Game

**Anahtar sözcükler:** Özel Eğitim, Oyun, Eğitsel Oyun

**Bu makaleye atıf vermek için:**

Şahin, M. (2024). Özel eğitim ve oyun- doküman incelemesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 567-589.

**Cite this article as:**

Şahin, M. (2024). Special education and play-document review. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 567-589.

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Trakya Üniversitesi Engelli Çalışmaları ABD, Edirne/TÜRKİYE, e-mail: [muhammed.0292@outlook.com](mailto:muhammed.0292@outlook.com), ORCID: 0000-0003-3530-5624

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Play is a concept open to scientific analysis, explanation and reflection (Koçyiğit, Tuğluk, & Kök 2010). It is known that gamification is a method that can be used to make the child's experiences sustainable and permanent (Groh 2012; Sezgin et al. 2018). Games are used as an effective learning method as they make children active from passive to active learning processes (Kaytez & Durualp, 2014). Games included in the teaching process are called educational games in the literature. Educational games can be defined as games that enable reaching goals in education and training processes, develop skills, provide information, reinforce previous knowledge, and have a specific plan and purpose (Coşkun 2012).

In Turkey, there are many independent studies on games. The number of these studies is increasing day by day. Reaching, examining and analyzing all of the studies one by one causes intense effort and time to be spent. From the perspective of special education, there are also studies examining the studies on games. Gursoy et al. (2019) examined the postgraduate theses on children with disabilities and play between 1997 and 2018 in terms of different variables. Similarly, in the compilation study conducted by Tahiroğlu (2021), empirical studies on the production and interpretation of symbolic play by children with autism were examined, Kurşun (2022) conducted a compilation study on the application of play therapy in children with autism, and Sezer (2022)'s early childhood postgraduate theses. In his research, it is seen that he also touches on the subject of special education and games, as well as other variables. It is thought that the mentioned studies have important contributions to the literature. The feature that makes this study different from the studies mentioned above is the analysis of scientific articles on special education and games. Therefore, the aim of this study is to analyze the articles about the game in the field of special education published in national and international journals in Turkey and to present the findings in detail. It is thought that the findings of the article studies examined within the scope of the research will make an important contribution to the researchers who will study the game subject in the field of special education. In this context, it is aimed to reach the outputs related to the publication year, author, method, data collection tools, purpose and result of the researches.

### Method

This study was carried out with the document analysis method, which is within the scope of qualitative research. The DergiPark database was used in the data collection process. The scope of the research consists of articles published in national and international journals about the game in the field of special education in Turkey. In the scans made, 42 scientific articles about games in the field of special education were found and these studies were included in the analysis.

Content analysis method was used in the analysis of the data. Content analysis is described as a scientific method that allows the data obtained to be analyzed systematically and objectively (Krippendorff 2018). The main purpose of content analysis is to reach results that can explain the data obtained (Selçuk et al. 2014). The scientific articles included in the analysis were first tabulated in Microsoft Word program in the categories of publication year, authors, research method, sample, data collection tools, purpose and result. Then, frequency and percentage values were calculated in the relevant categories by coding in the categories of publication year, research method, sample, data collection tools in the Microsoft Excel program. The results obtained are presented in the findings section with the help of tables and graphics.

### Findings, Discussion and Conclusion

When the studies are evaluated in the context of the year they were published, it is noteworthy that the first study was conducted in 1999 and there was only one. Likewise, it is seen that only one study was conducted in 2003, 2007, 2013 and 2014. The highest number of studies were carried out in 2017, with 8 in total. This finding is in line with the research results of Gursoy et al. (2019) in which they examined postgraduate theses on the subject. In 2018, the number of articles decreased by almost half. The decrease continued in 2019 and the number decreased to 2 in 2020. After the first Covid case announced in Turkey on March 11, 2020, it is thought that the risk of virus infection has caused limitations in the execution of activities that require interaction such as games, and this situation has led to the suspension of studies in

the relevant field. There was a serious increase with 6 article studies in 2021, but this increase was not continuous and gradually decreased again in the following years.

When the examined articles are examined in terms of method, it is seen that the case study method is used the most. Another method most commonly used in studies is single-subject research. It has been determined that the least used methods in the studies are longitudinal, design-based, correlational, scanning and causal comparison design studies.

When the sample groups of the studies examined are examined, it is seen that the most intense students are studied. Another finding related to the sample group is that it mostly works with children with autism spectrum disorder. Gursoy et al. (2019) also stated in their postgraduate thesis studies that they mostly work with children with autism about play. Therefore, this finding in our study coincides with the findings of Gursoy et al. (2019). Teachers constitute the second most studied group. It has been observed that families are one of the least used sample groups in studies.

It is seen that semi-structured interview form is the most used data collection tool in studies on educational games in special education. Apart from the interview forms, it is seen that the most used tool to collect data is observation. It has been determined that demographic information forms and video recordings are the other most used data collection tools. It can be said that as the number of studies examined increased, the data collection tools used diversified.

## GİRİŞ

Öğrenme faaliyetlerinin öğrenciler için keyifli hale getirilmesi, onların isteyerek, severek ve aktif katılım sağlayarak öğrenebilmesi açısından önemlidir (Yükseltürk & Altıok, 2016). Bu nedenle öğrencilerin yapmaktan keyf aldıkları, özgür hissettikleri ve sıkılmadıkları oyun tabanlı öğrenme ortamları oluşturulmalıdır (Öztemiz & Önal, 2013; Ülküdür, 2016). Oyunlar doğal öğrenme aracı olarak görülebilir ve bu durum oyun oynayan çocuğun bilgi edinme, yardımlaşma gibi çeşitli olguları öğrenmesine katkı sağlayabilir (Kaytez ve Durualp 2014). Hayatın her döneminde var olan oyunlar farklı yaşlarda farklı amaçlar için kullanılırlar (Özyürek & Çavuş, 2016; G. K. Yılmaz & Aksoy, 2011). Oyun denildiğinde akla ilk gelen küçük yaş çocuklar olmasına rağmen oyunun amaca yönelik olarak planlandığında tüm yaş grupları için olumlu destek sağladığı bilinmektedir (Taşpınar, 2016). Genel anlamıyla oyun “yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2017). Rixon (1996)’a göre ise oyun sürdürülebilir, belirli kuralları ve amaçları olan bir eğlence aracıdır.

Oyun bilimsel açıdan ele alınıp incelenmeye, açıklanmaya ve üzerinde düşünmeye açık bir kavramdır (Koçyiğit vd., 2010). Oyunlaştırmanın çocuğun deneyimlerini sürdürülebilir ve kalıcı hale getirmek için kullanılabilir bir yöntem olduğu bilinmektedir (Groh, 2012; Sezgin vd., 2018). Öğrenme sürecinde çocukları pasif durumdan aktif duruma getirdiği için oyunlar etkili bir öğrenme yöntemi olarak kullanılmaktadır (Kaytez ve Durualp, 2014). Öğretim süreci içerisine dahil edilen oyunlar alan yazında eğitsel oyunlar olarak isimlendirilmektedir. Eğitsel oyun eğitim ve öğretim süreçlerinde hedeflere ulaşmayı sağlayan, beceri geliştiren, bilgi sağlayan, önceki öğrenilenleri pekiştiren, belirli bir plan ve amaç taşıyan oyunlar olarak tanımlanabilir (Coşkun, 2012). Yiğit (2007) ise eğitsel oyunları özellikle öğrenme amacıyla geliştirilen ve öğrenme ortamında belirli amaçlara yönelik gerçekleştirilen oyunlar olarak betimlemiştir. Eğitsel oyunlar farklı öğrenme şekillerine sahip öğrencilere farklı öğrenme fırsatları sunması nedeniyle öğrencinin derse ve öğrenmeye yönelik motivasyonuna olumlu katkı sağlamaktadır (Usta vd., 2017). Ayrıca süreç içerisinde öğrencilerin ilgilerini ve motivasyonlarını diri tutarak öğrenmenin daha neşeli bir ortamda ve rahat bir şekilde gerçekleştirilmesine imkan vermektedir (Bayat, Kılıçaslan, ve Şentürk 2014; Demirel 1999; Doğanay 2007).

Eğitsel oyunlar fiziksel aktiviteler, kart oyunları, bilgisayar oyunları vb. şekilde türlere ayrılabilir. Bu oyunların önceden planlanan hedeflere yönelik, öğrencilerin yaşlarına uygun ve birçok duyu organına hitap edecek şekilde dizayn edilmesi ve uygulanması gerekmektedir (Usta vd., 2017). Eğitsel oyunlar soyut kavramların somut hale dönüşmesini sağlayarak (Varışoğlu vd., 2013) eğitim ortamındaki öğrenmenin daha etkili şekilde gerçekleşmesine yardımcı olur (Alicı, 2016). Ayrıca öğrencileri süreç içerisinde aktif tutarak onların işbirliği ve yarış içinde çalışmalarına katkıda bulunur (Canbay, 2012). Öğrenciler oyunlar sayesinde akıl yürütme, strateji geliştirme, problem çözme, etkili iletişim kurma, hızlı düşünme ve karar verme gibi beceriler ile birlikte yardımlaşma, işbirliği, sosyalleşme gibi konularda gelişme gösterebilirler (Gündüz vd., 2017; Gürcan vd., 2008; Karamustafaoğlu & Kaya, 2013; Yıldız vd., 2016). Buna ek olarak oyunların



ebeveyn çocuk arasındaki iletişimi olumlu yönde etkilediği, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinde kolaylaştırıcı bir rolü olduğu görülmüştür (Akaroğlu vd., 2019). Öğrenim faaliyetlerinin eğitsel oyunlar ile desteklenmesi öğrencilerin öğrenme kapasitesini artırmaktadır (Korkmaz, 2018). Teknolojik gelişmelere paralel olarak dijital eğitsel oyunların tasarlanması ve eğitime entegre edilmesinin önemli olduğu bilinmektedir (Noraddin & Kian, 2015). Geleneksel eğitsel oyunlar gibi dijital eğitsel oyunlar da öğrenciyi süreçte aktif yapar, öğrenmeyi destekler ve derse karşı olumlu tutum oluşmasına katkı sağlar (Karataş, 2014; Kim, 2015).

Eğitsel oyunların olumlu özellikleri yanında bazı olumsuz yönleri de olabilmektedir. Hedeflenen kazanımı gerçekleştirmekten uzak, iyi dizayn edilmemiş bir oyun yanlış öğrenmelere sebebiyet verebilir (Ülküdü, 2016). Yarışmalı oyunlarda rekabet etmek ve kazanmak çocuklar için önemli olduğundan bu durum yavaş, geç veya zor öğrenen çocukları olumsuz yönde etkilemekte (Coşkun, 2012) ve bazı çocukların yarışı kazanan arkadaşlarına karşı olumsuz duygular beslemesine neden olabilmektedir (Canbay, 2012). Bu nedenle eğitsel oyunları planlarken sınırlılıklarını göz önüne alarak uygulama aşamasında ve oyun sonunda ortaya çıkabilecek olumsuz durumlar önlenmelidir (Karasan, 2013). Oyunun bir amaç değil öğretim sürecinde bir araç olarak kullanıldığı unutulmamalıdır (Karamustafaoğlu ve Kılıç, 2020).

Türkiye’de konusu oyunlar olan birbirinden bağımsız birçok araştırma mevcuttur. Bu çalışmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Çalışmaların hepsine birden tek tek ulaşmak, incelemek ve analiz etmek yoğun çaba ve zaman harcanmasına sebep olmaktadır. Süreç içerisinde yapılmış çalışmaların eğilimlerini belirlemeye yönelik olarak betimsel, içerik, meta ve bibliyometrik analizlerin gerçekleştirildiği görülmektedir (Chen vd., 2019; Chiu vd., 2012; Civelek vd., 2023; Karamustafaoğlu & Kılıç, 2020; Khan & Gupta, 2021; Rodríguez Jiménez vd., 2019). Oyunlar kapsamında Türkiye’de yapılmış çalışmalara kronolojik sıra ile bakıldığında, Kaytez ve Durualp (2014)’in okul öncesi dönemde oyun konusunun çalışıldığı lisansüstü tezlerin tematik dağılımlarını araştırdıkları, Uluçay ve Çakır (2014)’in matematik ve bilişim teknolojisi alanında etkileşimli oyunları konu alan çalışmaları inceledikleri, Cop ve Kablan (2018)’in eğitsel oyunlar ile ilgili yapılan betimsel ve deneysel çalışmaları bir araya getirip analiz ettikleri, Zorluoğlu ve Çakır Elbir (2019)’in konusu eğitsel oyuncaklar ve oyun olan 1997-2017 yılları arasında yayımlanmış tez çalışmalarının analizlerini yaptıkları, Karamustafaoğlu ve Kılıç (2020)’in eğitsel oyunlarla ilgili 2010-2019 yılları arasında yayımlanan çalışmaları inceledikleri, Genç Ersoy (2021)’un Türkçe öğretiminde eğitsel oyunları konu alan çalışmaları meta-tematik analiz çerçevesinde incelediği, Tosun ve Koçak (2021)’in fen bilimleri eğitimi alanında yapılan eğitsel oyun çalışmalarını analiz ettikleri, Dölek ve Koç (2022)’un 2012-2022 yılları arasında eğitsel oyunlar üzerine gerçekleştirilen makalelerin bibliyometrik analizlerini gerçekleştirdikleri, Yılmaz ve Deniz Çeliker (2022)’in 2010-2020 yılları arasında fen bilimlerinde eğitsel oyun ve bilimsel öykü konularında yapılan yüksek lisans tezlerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri, Gözel ve Toptaş (2023)’in ilkokuldaki matematik öğretiminde eğitsel oyunları konu alan 2004-2022 yılları arasındaki çalışmaların eğilimlerini araştırdıkları görülmektedir. Özel eğitim perspektifinden bakıldığında oyun konusunda yapılmış çalışmaların incelendiği araştırmalar da mevcuttur. Gürsoy vd. (2019) yaptıkları çalışmada 1997 ve 2018 yılları arasında engelli çocuklar ve oyun konusunda yapılmış lisansüstü tezleri farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Benzer şekilde Tahiroğlu (2021) tarafından yapılan derleme çalışmasında otizmliler çocukların sembolik oyunu üretme ve anlamlandırması konusunda yapılan ampirik çalışmaların incelendiği, Kurşun (2022)’nin oyun terapisinin otizmliler çocuklarda uygulanmasına yönelik derleme çalışması yaptığı, Sezer (2022)’in erken çocukluk dönemi lisansüstü tezleri incelediği araştırmasında diğer değişkenlerin yanı sıra özel eğitim ve oyun konusuna da değindiği görülmektedir. Sözü edilen çalışmaların alan yazına önemli katkıları olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmayı yukarıda ifade edilen çalışmalardan farklı kılan özellik, özel eğitim ve oyun konusunda bilimsel makale çalışmalarının analiz edilmesidir. Dolayısı ile bu çalışmanın amacı, Türkiye’de ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanmış, özel eğitim alanında konusu oyun olan bilimsel çalışmaların analiz edilerek bulguların ayrıntılı bir şekilde ortaya konmasıdır. Araştırma kapsamında incelenen makale çalışmalarına ait bulguların özel eğitim alanında oyun konusunu çalışacak araştırmacılara önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda makalelerin yayın yılı, yazarı, kullanılan yöntemi, veri toplama araçları, araştırmaların amacı ve sonucu ile ilgili çıktılara ulaşmak amaç edinilmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma kapsamında yer alan doküman incelemesi yöntemi ile yürütülmüştür. Yıldırım ve Şimşek (2011)'e göre doküman incelemesi, “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” şeklinde tanımlanmıştır. Benzer şekilde Çatlak, Tekdal ve Baz (2015) da doküman incelemesini, incelenen konu hakkında bilgiler içeren metin veya belgelerin bir araya getirilip analiz edilmesi olarak tarif etmişlerdir. Bu çalışmada ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanan bilimsel metinlerin incelenmesi amaç edinildiğinden doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde ulusal veri tabanı kullanılmıştır. Araştırmanın kapsamını Türkiye’de özel eğitim alanında oyunu konu alan ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanmış makale çalışmaları oluşturmaktadır. Çalışmalara ulaşabilmek adına “özel eğitim ve oyun”, “oyun ve zihin”, “oyun ve otizm”, “oyun ve görme”, “oyun ve işitme”, “oyun ve dikkat eksikliği”, “oyun ve öğrenme güçlüğü”, “oyun ve engelli” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Yapılan taramalarda özel eğitim ve oyun konusunda yapılan 42 bilimsel makale çalışmasına ulaşılmış ve bu çalışmalar analize dahil edilmiştir. Özel eğitim ve oyun olmak üzere konusu her iki kavramı bir arada sunan makalelerin analiz edilmesine dikkat edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Doküman incelemesi dokümanlara ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma olarak toplam 5 aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada araştırmacı tarafından ilk 3 aşama titizlikle yürütülmüştür. Verilerin analizi aşamasında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerin sistematik ve nesnel bir şekilde incelenmesine imkan veren bilimsel bir yöntem olarak tarif edilmektedir (Krippendorff, 2018). İçerik analizinde ana amaç elde edilen veriler ile ilgili açıklama yapabilecek sonuçlara ulaşmaktır (Selçuk vd., 2014). Analiz kapsamına alınan bilimsel makaleler ilk önce Microsoft Word programında yayın yılı, yazarlar, araştırma yöntemi, örneklem, veri toplama araçları, amaç ve sonuç kategorilerinde tablolştırılmıştır. Daha sonra Microsoft Excel programında yayın yılı, araştırma yöntemi, örneklem, veri toplama araçları kategorilerinde kodlanarak ilgili kategorilerde frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo ve grafik yardımıyla bulgular kısmında sunulmuştur.

## BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın amacına uygun olarak elde edilen sonuçlar tablolştırılarak sunulmuştur. Elde edilen verilerin yıl, yazar adı, yöntem, örneklem, veri toplama aracı, çalışmanın amacı ve sonuçlarına göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

*İncelenen Çalışmalar*

Yıl	Yazar	Yöntem	Örneklem	Veri toplama aracı	Amaç	Sonuç
1999	Nilgün Metin, Semra Şahin, Ebru Şanlı	Belirtilmemiş	Zihinsel yetersizliği olan 14 öğrenci	Saha notları	Zihinsel yetersizliği olan 4-9 yaş arasındaki çocukların tercih ettikleri oyun köşeleri, oynadıkları oyun ve oyuncakları incelemek.	En fazla tercih edilen oyun köşelerinin sırasıyla manuplatif, büyük kas motor gelişimi destekleyici ve evcilik köşelerinin olduğu tespit edilmiştir. Oyun köşelerinde en fazla oynanan oyunların sırasıyla kooperatif, paralel ve beraber oyunlar olduğu görülmüştür. Ayrıca kız çocuklarının evcilik ve drama köşesine ait materyaller, erkeklerin ise büyük kas motor gelişimi destekleyici köşeye ait materyaller ile oynamayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir.
2003	Pınar Özenmiş Ünsal	Betimsel Çalışma	15 zihinsel yetersizliği olan, 15 normal gelişim gösteren öğrenci ve anneleri.	Demografik bilgi formu, Nesne ile oyun gözlem formu	Zihinsel yetersizliğe sahip ve normal gelişim gösteren 12-42 ay arası çocukların nesne ile oyun davranışlarını karşılaştırmak.	Zihinsel yetersizliğe sahip ve normal gelişim gösteren 12-42 ay arası çocukların nesne ile oyun davranış süreleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.
2007	Alev Girli	Boylamsal Çalışma	28 OSB'li öğrenci	Psiko-Eğitimsel Profil Revize Formu (PEP-R)	TEACCH ve HANEN yaklaşımlarından yararlanılarak hazırlanan eğitim programının asperger ve yüksek işlevli otizm tanılı çocuklar üzerindeki etkisini incelemek.	Uygulanan eğitim programının asperger ve yüksek işlevli otizm tanılı çocuklarda gelişimsel alanda anlamlı düzeyde artış, davranışsal alanda ise otistik özelliklerde azalma olduğu görülmüştür. Davranışsal alanda oyun ve materyale ilgi alt boyutunda anlamlı düzeyde düşüş tespit edilmiştir.
2013	Özlem Toper Korkmaz, İbrahim H. Diken	Betimsel Çalışma	16 araştırma	Belirtilmemiş	Otizmlı çocukların eğitiminde kullanılan Temel Tepki Öğretimi (TTÖ)'nin etkililiğine ilişkin yapılan çalışmaları analiz etmek.	TTÖ'nün okul öncesi ve ilköğretim dönemlerinde olan otizmlı çocukların ifade edici dil, sosyal ve oyun becerilerinin öğretiminde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1 devamı...

Yıl	Yazar	Yöntem	Örneklem	Veri toplama aracı	Amaç	Sonuç
2014	Nevzat Demirci, Pervin Demirci	Betimsel Çalışma	45 özel öğrenme güçlüğü, 25 hafif düzey zihinsel yetersizlik, 10 birden çok yetersizliği olan öğrenci	Oyun ve Fiziki Etkinlikler Değerlendirme Formu	Özel eğitim öğrencilerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersindeki kazanımlarını incelemek.	Özel eğitim öğrencileri yürüme, koşma, oyun ve milli bayramlara katılma kazanımlarında başarı sağlarken yer değiştirme, dengeleme, nesne kontrolü, halk dansları ve fiziksel uygunluk etkinliklerinde zorlandıkları tespit edilmiştir.
2015	İbrahim Doğan, Ömür Akdemir	Durum Çalışması	Bir zihinsel yetersizlik, bir işitme yetersizliği, bir ortopedik yetersizliği olan öğrenci	Yarı yapılandırılmış görüşme formu, saha notları, doküman	Özel eğitim öğrencilerinin derslerde bilgisayar kullanım süreçlerini incelemek.	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki öğretmenlerin derslerinde bilgisayar kullanırken genellikle alıştırma, tekrar ve eğitsel oyun yazılımlarını kullandığı, bilgisayarın kullanıldığı derste uyarıların fazla olmasının zihinsel yetersizliğe sahip öğrencide olumsuz etkilere sebep olduğu, bilgisayar kullanımının işitme yetersizliğine sahip öğrencinin kelime anlamlarını öğrenmesinde artış sağladığı, fare ve klavye kullanımının ortopedik yetersizliğe sahip öğrencinin ince motor kaslarında gelişme sağladığı, uzun süreli bilgisayar destekli öğretim yapmanın her 3 gruptaki öğrenci için de motivasyon düşüklüğüne sebep olabileceği, derslerde bilgisayar kullanımının öğrencilerin bilgisayar kullanma becerilerini kazanmalarına katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.
2015	Ruveyda Şahin, Selda Özdemir	Tek Denekli Araştırma	Üç görme yetersizliği olan öğrenci	Saha notları	Total görme yetersizliği olan okul öncesi çocuklarda oyun çeşitliliği ve oyun karmaşıklığı düzeylerini artırmak için genişletme tekniğinin etkililiğini incelemek.	Genişletme tekniğinin okul öncesi total görme engeli olan çocuklarda oyun çeşitliliği ve oyun karmaşıklığı düzeyini artırdığı ve bu becerinin araştırma sona erdikten 5 ay sonra da sürdürüldüğü tespit edilmiştir.
2016	Alparslan Karabulut, Yusuf Ziya Tavil	Tek Denekli Araştırma	Bir zihinsel yetersizliği olan, bir normal gelişim gösteren öğrenci	Saklambaç Oyun Kuralları Veri Toplama Aracı- İstopyun Kuralları Veri Toplama Aracı- Müzikli Sandalyeler Oyun Kuralları Veri Toplama Aracı	Kardeş desteği ile sunulan öğretim programının zihinsel yetersizliğe sahip bir öğrencinin saklambaç, istopyun ve müzikli sandalyeler oyunlarının kurallarının kazanılmasına etkisini ve oyun kurallarının kalıcılığını incelemek.	Kardeş destekli öğretim programının zihinsel yetersizliği olan çocuğun oyunları %85 düzeyinde öğrendiği ve oyun kurallarına üç ve dört hafta sonra da uyduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1 devamı...

Yıl	Yazar	Yöntem	Örnekleme	Veri toplama aracı	Amaç	Sonuç
2016	Cem Aslan, Selda Özdemir, Pınar Demiryürek, Hale Çotuk	Belirtilmemiş	20 normal gelişim gösteren, 20 görme yetersizliği olan öğrenci	Saha notları	Normal gelişim gösteren, az gören ve total görme yetersizliği olan çocukların oyun çeşitliliğini ve oyun karmaşıklık düzeylerini karşılaştırmak.	Her üç grupta çocukların oyun çeşitliliklerinin aynı ve farklı oyun davranışlarında anlamlı olarak farklılaştığı, oyun dışı davranışta ise farklılaşmadığı görülmüştür. Yine her üç grupta da oyun karmaşıklık düzeylerinin sembolik ve işlevsel olmayan oyun davranışlarında anlamlı olarak farklılaştığı fakat işlevsel oyun kategorisinde anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
2016	Meral Ökcün Akçamuş, Figen Turan	Derleme Çalışması	Yazılı doküman	Belirtilmemiş	Taklit becerilerinin OSB'li çocukların çeşitli gelişim alanlarındaki etkisini incelemek.	Erken dönemdeki taklit becerilerinin OSB tanılı çocuklarda ifade ve alıcı dil becerileri ile sözcük dağarcığı, sosyal ve oyun becerileri açısından önemli bir role sahip olduğu görülmüştür.
2016	Rositsa TODOROVA, Rositsa DIMKOVA, Teodora VALOVA, Petya MARCHEVA	Deneysel Araştırma	15 zihinsel yetersizliği olan, 15 birden fazla yetersizliği olan öğrenci	Test Bataryası (6 parametreye sahip)	Hemball oyununun özel gereksinimi olan çocuklar üzerindeki etkisini incelemek.	Hemball oyununun çeşitli yetersizliği olan çocukları fiziksel ve psikomotor yönden geliştirdiği ve ailelerin oyun ile ilgili pozitif görüş bildirdiği belirlenmiştir.
2017	Oktay Taymaz Sarı, Elif Biçer, Dilek Kasım	Deneysel Çalışma	Dört yüksek OSB riski taşıyan öğrenci ve aileleri	Ankara Gelişim Envanteri (AGTE)-Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC)	Oyun Temelli Ev Desteği ve Çocuk Merkezli Eğitim Programı'nın etkililiğini incelemek.	Programın uygulanması sonucunda öğrencilerin gelişim düzeylerinde artış ve otizm davranışı gösterme düzeylerinde düşüş tespit edilmiştir.
2017	Suzan Duygu Bedir Erişti, Mehmet Fırat, Serkan İzmirli, Beril Ceylan	Tasarım Tabanlı	Dört OSB'li öğrenci	İnformal görüşme kayıtları, saha notları, öğretim programı, öğrenci dosyaları	5-7 yaş arasındaki otizmliler çocukların dikkat ve odaklanma problemini çözmeye yönelik oyun tasarlamak.	Puzzle, fener ile aydınlatma, labirent boyayarak nesneyi bulma, tepegöz, topları tutup kovaya yerleştirme ve komutlarla nesnelere konumlandırma uygulaması olarak toplamda 5 temel odaklanma oyunu geliştirilmiştir.
2017	Ahmet Yıkılmış, Nesime Kübra Terzioğlu, Mehtap Kot, Burcu Aktaş	Durum Çalışması	Yedi özel eğitim öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Özel eğitim öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde oyun ve şarkıyı kullanma düzeylerini belirlemek.	Özel eğitim öğretmenlerinin akademik ve akademik olmayan becerilerin öğretiminde oyun ve müzik etkinliklerinden faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1 devamı...

Yıl	Yazar	Yöntem	Örnekleme	Veri toplama aracı	Amaç	Sonuç
2017	Pelin Piştav Akmeşe, Nilay Kayhan	Betimsel Tarama	127 özel eğitim öğretmeni	Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi	Özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerini oyun etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlikleri ile mesleki yeterlikleri açısından incelemek.	Özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi öz-yeterlik puan ortalamalarının en yüksek planlama boyutunda, en düşük ise mesleki öz-yeterlik boyutunda olduğu, kadın öğretmenlerin oyun öğretiminin uygulama boyutunda daha yüksek öz-yeterliğe sahip olduğu, 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin oyun öğretimi uygulama ve değerlendirme boyutunda daha yüksek puan aldıkları, okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu öğretmenlerin oyun öğretimi, planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterlik puanlarının özel eğitim ve sınıf öğretmenliği lisans programından mezun olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
2017	Aslıhan Aykara	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Engelli çocukların sosyal ve gelişimsel özelliklerinin geliştirilebilmesi için çocuk merkezli oyun terapisinin önemini sosyal hizmet uygulamaları açısından incelemek.	Çocuk merkezli oyun terapisinin engelli çocukların kendilerini daha ifade edebilmesine, olumlu benlik algısı yaratmasına ve sosyal uyum sağlamasına katkı sağlamaktadır. Sosyal hizmet uygulamaları içerisinde entegre edilecek oyun terapisi yaklaşımlarının uygulamalarda verimliliği artıracığı düşünülmektedir.
2017	Şehmus Aslan, Tansu Çalışkan	Belirtilmemiş	20 zihinsel yetersizliği olan öğrenci	Demografik bilgi formu, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği (SÖÖTÖ)	Zihinsel yetersizliğe sahip çocukların sportif oyun programının öncesinde ve sonrasındaki öfke düzeylerini karşılaştırmak.	Uygulanan programda spora katılım gösteren zihinsel yetersizliğe sahip çocukların öfke düzeylerinden önemli bir değişim olmadığı fakat öfke kontrolünün sağlanmasına olumlu etki yaptığı görülmüştür.
2017	Gül Kahveci	Tek Denekli Araştırma	Bir down sendromlu öğrenci	Saha Notları	Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi müdahalesinin down sendromu olan bir kız çocuğunu sözel ve fiziksel saldırganlık düzeyine etkisini incelemek.	Müdahale sonunda down sendromlu çocuğun saldırgan davranışlarında azalma ve iletişim becerilerinde artış meydana geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 1 devamı...

Yıl	Yazar	Yöntem	Örneklem	Veri toplama aracı	Amaç	Sonuç
2017	Sima Pouya, Sara Demir, Öner Demirel	Belirtilmemiş	Dört bedensel yetersizliği olan öğrenci	Saha notları	Oryantiring oyun aktivitelerinin bedensel yetersizliği olan çocukların gelişimleri üzerindeki etkisini incelemek.	Oryantiring aktiviteleri ile bedensel yetersizlikten etkilenen çocukların açık ve doğal mekanlarda eğlendikleri, diğer bireyler ile sosyalleştikleri ve iş birliği içerisinde oldukları gözlemlenmiştir.
2018	Kübra Arslan, Orhan Karamustafaoglu, Murat Kurt	Olgubilim (Fenomenoloji)	İki OSB’li öğrenci, üç özel eğitim öğretmeni	İnformal gözlem, yarı yapılandırılmış mülakat	Otistik çocuklar eğitim merkezi (OÇEM) 2. Kademe eğitim programında yer alan “iç organlarını tanıyabilme” hedefine yönelik oyun tasarlamak ve etkisini incelemek.	“İç Organları Öğrenelim” isimli bir oyun tasarlanmış ve bu oyunun etkisinden yola çıkılarak öğrenci düzeyini dikkate alarak tasarlanan oyunların otizmli öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
2018	Bilgehan Eren	Olgubilim (Fenomenoloji)	128 özel eğitim öğretmen adayı	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Öğretmen adaylarının oyun kavramına ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmak.	Öğretmen adaylarının oyun kavramına yönelik metaforları 9 kategori altında toplanmış ve bu metaforların genel olarak eğitim öğretim aracı olarak oyun ve hayata hazırlayıcı oyun kategorilerinde toplandığı tespit edilmiştir.
2018	Meral Çilem Ökcün Akçamuş	Korelasyonel Araştırma	36 OSB’li öğrenci	Türkçe İletişim Gelişim Envanteri-Jestler ve Sözcükler Formu (TİGE-1)	Küçük yaş grubundaki (3-6 yaş) OSB’li çocukların taklit, oyun ve jest kullanımının çocuğun alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığını yordama durumlarını incelemek.	Taklit, oyun ve jest kullanımının OSB’li çocukların alıcı ve ifade edici sözcük dağarcıklarını anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.
2018	Meral Çilem Ökcün Akçamuş, Funda Acarlar, Gamze Alak	Belirtilmemiş	108 OSB’li öğrenci	Yapılandırılmış taklit işlemleri, Kendiliğinden taklit işlemleri, Oyun değerlendirme işlemleri, Dil örneği	Söz öncesi dönemde olan ve sözel dile sahip OSB’li çocukların taklit türlerinin gruplar arasındaki farklılığını ve taklit türlerinin oyun karmaşıklığı ve sözcük dağarcığı ile ilişkisini belirlemek.	Gruplar arasında tüm taklit türlerinde anlamlı farklılıklar olduğu, yapılandırılmış nesnel taklitlerin söz öncesi grubun oyun karmaşıklığını anlamlı yordadığı, söz dönemindeki grubun ise hem oyun karmaşıklığı hem de sözcük dağarcığını anlamlı yordadığı görülmüştür.

Tablo 1 devamı...

Yıl	Yazar	Yöntem	Örneklem	Veri toplama aracı	Amaç	Sonuç
2018	Merve Demir, Arzu Doğanay Bilgi	Tek Denekli Araştırma	Üç zihinsel yetersizliği olan öğrenci	Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı, Sosyal Geçerlik Görüşme Formu	Okul öncesi kurumda eğitim gören hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin yazı farkındalığı kazanmasında yazıca zenginleştirilmiş oyunun etkisini incelemek.	Yazıca zenginleştirilmiş oyun etkinliklerinin öğrencilere yazı farkındalığı becerisi kazandırdığı ve bu becerinin 3 ile 6 hafta sonra da sürdürüğü tespit edilmiştir.
2019	Serkan Zengin, Alper Tunga Peker	Deneysel Çalışma	56 zihinsel yetersizliği olan öğrenci	Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği (SÖÖTÖ)	Eğitsel oyunların zihinsel yetersizliği olan çocukların öfke düzeylerine olan etkisini incelemek.	Eğitsel oyunların zihinsel yetersizliğe sahip çocuklarda öfke düzeylerinde düşüşe neden olmadığı fakat öfkenin artışı engellediği sonucuna ulaşılmıştır.
2019	Serhat Odluyurt, Esra Orum Çattık	Derleme Çalışması	26 bilimsel çalışma	Belirtilmemiş	OSB’li çocuklara çeşitli becerin öğretiminde kullanılan akran aracılı uygulama çalışmalarını incelemek.	Akran aracılı uygulamaların OSB’li çocuklarda sosyal etkileşim, oyun ve iletişim becerilerinin öğretiminde etkili olarak kullanılabileceği görülmüştür.
2019	Yeşim Gökgöz, Mehmet Ata Öztürk, Salih Pınar	Tek Denekli Araştırma	Sekiz OSB’li öğrenci	Eurofit Test Bataryası	Oyun konsollu fiziksel aktivite antrenman programının OSB’li bireylerdeki fiziksel uygunluğa olan etkilerini gözlemlemek.	Oyun konsollu uyarlanmış fiziksel antrenman programının, OSB’li bireylerin fiziksel uygunluk düzeylerinde uygulama lehine anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir.
2020	Mehmet Yılmaz, Gökşen Üçüncü, Selçuk Arık	Durum Çalışması	25 özel yetenekli öğrenci	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	10-14 yaş arasındaki BİLSEM öğrencileri için eğitsel oyun tasarlamak ve tasarlanan bu oyunun habitat kavramının öğrenilmesini ne düzeyde etkilediğini belirlemek.	“Müzikli Sandalye” isimli bir eğitsel oyun tasarlanmıştır. Tasarlanan oyun ile öğrencilerin habitat kavramı ile kullanılan materyaller arasında ilişki kurabildikleri, oyun süresince yaşanan olaylardan yola çıkarak habitat parçalanmalarının canlılar üzerindeki etkisini tespit edebildikleri ve son olarak habitat parçalanmalarını önlemek için öğrencilerin çeşitli öneriler verebildikleri tespit edilmiştir.



Tablo 1 devamı...

Yıl	Yazar	Yöntem	Örneklem	Veri toplama aracı	Amaç	Sonuç
2020	Sinem Kars, Esra Akı	Belirtilmemiş	36 OSB'li, 30 normal gelişim gösteren öğrenci	Saha notları	OSB'li çocukların klinik ortamda oyun davranışlarını incelemek.	OSB'li çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara göre oyun ile ilgili olmayan fazla sayıda davranış sergiledikleri, az sayıda işlevsel oyun veya oyuncacı hazırlama ve bulmayı tercih ettikleri görülmüştür.
2021	Seda Karakaşoğlu, Selda Özdemir	Nedensel Karşılaştırma Deseni	30 görme yetersizliği olan, 30 normal gelişim gösteren öğrenci	Demografik bilgi formu, AGTE, Gelişimsel oyun değerlendirme aracı, Zihin kuramı birinci derece yanlış kanı atfı görevleri	Görme yetersizliğine sahip çocuklar ile gören çocukların gelişimsel oyun seviyelerini karşılaştırmak ve çocukların oyun seviyeleri ile zihin kuramı puanları arasındaki ilişkiyi incelemek.	Görme yetersizliği olan ve olmayan çocuklar arasında gelişimsel oyun seviyelerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca gören ve görmeyen çocukların yanlış kanı atfı ve gelişimsel oyun değerlendirme puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.
2021	Gülcan Bilgin, Mine Akkaynak	İlişkisel Tarama Modeli	21 OSB'li öğrenci	Demografik bilgi formu, 4-6 Yaş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)	OSB'li çocukların oyun ve drama ilişkisi içerisinde sosyal beceri düzeylerini incelemek.	Uygulanan oyun ve drama etkinliklerinin sonucunda 4-6 yaş sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin 9 alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Demografik özellikler açısından ise anlamlı fark tespit edilmemiştir.
2021	Sunagül Sani Bozkurt	Durum Çalışması	69 özel eğitim öğretmen adayı	Yarı yapılandırılmış görüşme formu, Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi	Oyunlaştırmaya ilişkin özel eğitim öğretmen adaylarının görüşlerini incelemek.	Öğretmen adaylarının oyunlaştırma etkinliklerinin dersi etkili, kalıcı ve eğlenceli hale getirdiğini, bu etkinliklerin kendilerini derse hazırlıklı gelme sorumluluğu hissettirdiğini bildirmişlerdir.
2021	Murat Genç, Özlem Tolan	Derleme Çalışması	Yazılı doküman	Belirtilmemiş	Okul öncesi çocuklarda sıklıkla görülen psikolojik ve gelişimsel problemlerin çözümünde kullanılan oyun terapisinin etkililiğini incelemek.	Oyun terapilerinin depresyon ve davranış bozuklukları başta olmak üzere tüm gelişimsel ve psikolojik bozuklukların tedavisinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1 devamı...

Yıl	Yazar	Yöntem	Örneklem	Veri toplama aracı	Amaç	Sonuç
2021	Deniz Tahiroğlu	Derleme Çalışması	Yazılı doküman	Belirtilmemiş	OSB'li çocukları sembolik oyunu anlama, kavrama ve oyun üretimi açısından tipik gelişim veya farklı gelişimsel bozukluğu olan akranları ile karşılaştırmak.	OSB'li çocukların kendiliğinden oyun üretmede diğer akranlarına göre zorlandığı, bunun ise yeterlilik ve performans ile ilişkili olabileceği tespit edilmiştir.
2021	Meltem Işık Afacan, İbrahim Kılıç	Deneysel Çalışma	22 zihinsel yetersizliği olan öğrenci	Bruininks Oseretsky Motor Yeterlilik Testi	Hafif düzey yetersizliğe sahip öğrencilere uygulanan temel futbol eğitiminin motorik ve futbol oyun becerileri üzerindeki etkisini incelemek.	Artan futbol becerilerinin hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip çocukların motor becerilerinde artış sağladığı görülmüştür.
2022	Gamze Devocioğlu, Seraceddin Levent Zorluoğlu, Mustafa Doğru	Olgubilim (Fenomenoloji)	15 fen bilgisi öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Fen bilgisi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrencilerin durumlarını dikkate alarak derslerinde eğitsel oyun tekniğini kullanmalarına yönelik mevcut durumu ortaya koymak.	Fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve eğitsel oyun teknikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, yöntem ve teknikler konusunda özel eğitim ve normal öğrenciler arasında farklılık oluşturmadıkları, ders öncesinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik bir ön hazırlık yapmadıkları, eğitsel oyun tekniğinin özel eğitim öğrencilerine uygulanmasına olumlu bakmadıkları, olumlu bakan öğretmenlerin ise zaman yetersizliği, özel gereksinimli öğrencinin zeka seviyesi, iletişim ve uyum problemleri sebebiyle eğitsel oyun uygulamalarının zor olabileceği görüşüne hakim oldukları tespit edilmiştir.
2022	Hakan Özcan, Haluk Şahin, Onurcan Çıra, Pembe Pelin Koca	Durum Çalışması	Dört OSB'li öğrenci, dört özel eğitim öğretmeni	Görüşme	OSB'li çocukların trafikte ilk yardım konusunda bilgi sahibi olması amacıyla öğretmen görüşlerine dayalı bir uygulama geliştirmek.	OSB'li çocuklar için trafikte ilk yardım konulu bir uygulama geliştirilmiştir. Çocukların objeleri kaydırma, çekme ve yapıştırma becerilerinde başarılı fakat eşleştirme, birleştirme ve duydıklarına eşlik etme becerilerinde zorlandıkları tespit edilmiştir. OSB'li çocuklar için tek tipte bir yaklaşımın uygun olmadığı ve uygulamaların bireyselleştirilmesi gerektiği görülmüştür.

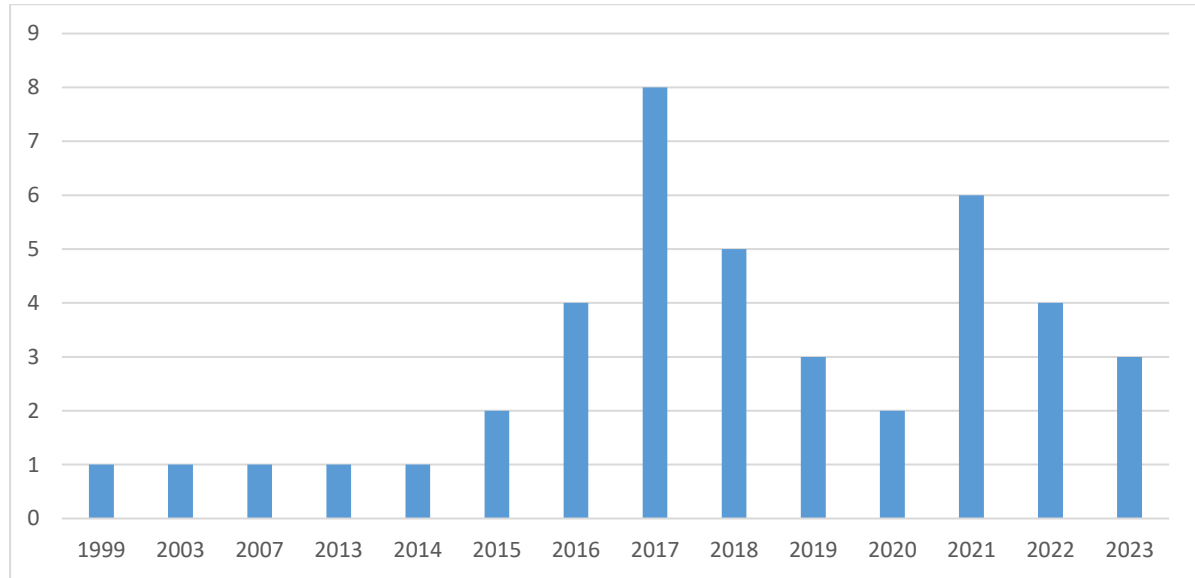
Tablo 1 devamı...

Yıl	Yazar	Yöntem	Örneklem	Veri toplama aracı	Amaç	Sonuç
2022	Asil Derin Kılıç, Banu Altunay	Tarama (Survey) Çalışması	71 özel eğitim öğretmeni	Anket	Görme engelliler ilkokullarında okutulan oyun ve fiziki etkinlikler dersi kapsamındaki kazanımların gerçekleşme durumlarını saptamak.	Görme engelliler ilkokullarında okutulan oyun ve fiziki etkinlikler dersinin “Hareket Yetkinliği” ve “Aktif ve Sağlıklı Yaşam” öğrenme alanlarında ve öğrencilerin kişisel, sosyal, düşünme becerilerinin gelişimini hedefleyen kazanımların gerçekleşme düzeylerinin orta düzey yeterlilikte olduğu tespit edilmiştir.
2022	Sevim Handan Yılmaz, Elif Ünal, Ekrem Levent İlhan	Durum Çalışması	55 oyun	Oyun inceleme kriterleri formu	MEB tarafından hazırlanan “Özel Eğitimdeyim” uygulamasında yer alan oyunları incelemek.	Uygulama içerisindeki oyunların açıklamalarında anlaşılır, kısa ve net ifadeler kullanılmıştır. Oyun etkinliklerinin fiziksel, sosyal, duygusal gelişimi desteklediği ve evde aile ile birlikte oynanabildiği görülmüştür. Etkinliklerin çocukların engel türüne ve yaşına göre kategorize edilmediği tespit edilmiştir.
2023	Diñçer Saral	Durum Çalışması	12 OSB’li çocuğu olan ebeveyn	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	OSB’li çocuğa sahip ebeveynlerin oyun becerisi, oyun gereksinimi, oyun öğretiminin önemi ile bilgi ve beceri ihtiyaçlarına yönelik görüşlerini incelemek.	Ebeveynlerin oyunu öğretme, öğrenme, etkileşim ve sosyalleşme aracı olarak gördükleri, çocuklarının oyun becerisi edindirmelerini önemli buldukları, daha çok ebeveyn merkezli ve sınırlı düzeyde ve tekrarlı davranışlar içeren oyunlar oynadıkları, çocuklarının oyun becerisi edindirmeleri için desteklenmeleri gerektiğini ve bu desteğin de aile eğitimi şeklinde verilmesini istedikleri tespit edilmiştir.
2023	Hale Çotuk, Selda Özdemir	İlişkisel Tarama Modeli	40 görme yetersizliği olan, 20 normal gelişim gösteren öğrenci	Sosyal Etkileşim Gözlem Protokolü	Görme yetersizliği olan ve gören çocukların sosyal etkileşim becerilerini karşılaştırmak.	Çocuklar arasında sosyal etkileşimi başlatma, sürdürme, etkileşimsizlik ve destekli etkileşim kategorilerinde gören çocuklar lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.
2023	Nuray Öncül, İlknur Çiftçi Tekinarslan	Tek Denekli Araştırma	Üç OSB’li öğrenci, 64 öğretmen adayı, üç araştırma görevlisi	Başlama düzeyi veri toplama formu (VTF), Doğal yoklama VTF, Genelleme VTF, İzleme ve gözleyerek öğrenmeyi yoklama oturumları VTF	OSB’li çocuklara sunulan canlı modelle ve video modelle sembolik oyun öğretiminin etkililiğini incelemek.	OSB’li çocuklara uygulanan canlı ve video modelle öğretimin sembolik oyun becerisinin kazanılması ve kazanılan bu becerinin sürdürülmesini sağladığı, farklı kişilere, araç ve gereçlere genellenebildiği, beceri edinimi aşamasında video modelin canlı modele göre, kalıcılık aşamasında ise canlı modelin video modele göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2.

*Yıllara Göre Makale Sayıları*

Yıl	f	%
1999	1	7
2003	1	7
2007	1	7
2013	1	7
2014	1	7
2015	2	14
2016	4	29
2017	8	57
2018	5	36
2019	3	21
2020	2	14
2021	6	43
2022	4	29
2023	3	21



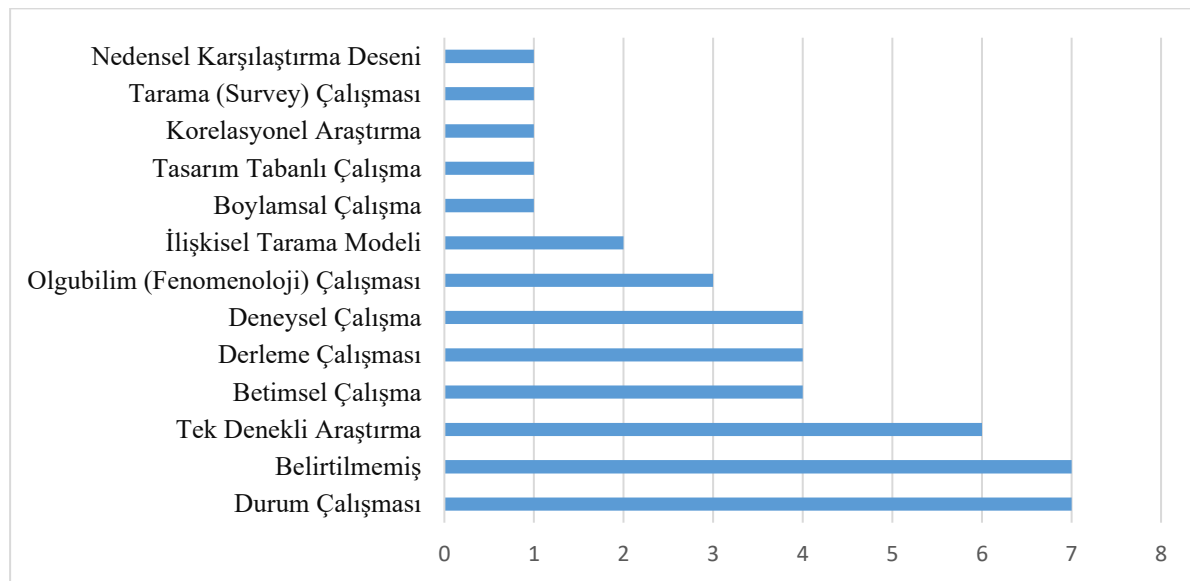
Şekil 1. Makale sayıları grafiği

Analiz edilen makale çalışmalarının yıllara göre dağılımı Tablo 2'ye göre incelendiğinde 1999, 2003, 2007, 2013 ve 2014 yıllarında sadece birer çalışmanın yapıldığı görülmüştür. 2015 yılında 2, 2016'da 4, 2017'de 8, 2018'de 5, 2019'da 3, 2020'de 2, 2021'de 6, 2022'de 4 ve 2023'de 3 olmak üzere 1999-2023 yılları arasında toplam 42 bilimsel makale çalışması yapıldığı tespit edilmiştir. Tablolar incelendiğinde en fazla çalışmanın 9 çalışma ile 2017 yılında yapıldığı fakat bu yıldan sonra çalışma sayısında düşüş olduğu, 2021 yılında tekrar hızlı bir artış yaşanıp tekrar düştüğü görülmüştür. Şekil 1'de elde edilen verilerin grafiksel gösterimi yapılmıştır.

Tablo 3.

*Makalelerde kullanılan araştırma yöntemleri*

Yöntem	f	%
Durum Çalışması	7	17
Belirtilmemiş	7	17
Tek Denekli Araştırma	6	14
Betimsel Çalışma	4	10
Derleme Çalışma	4	10
DeneySEL Çalışma	4	10
Olgubilim (Fenomenoloji) Çalışması	3	7
İlişkisel Tarama Modeli	2	5
Boylamsal Çalışma	1	2
Tasarım Tabanlı Çalışma	1	2
Korelasyonel Araştırma	1	2
Tarama (Survey) Çalışması	1	2
Nedensel Karşılaştırma Deseni	1	2



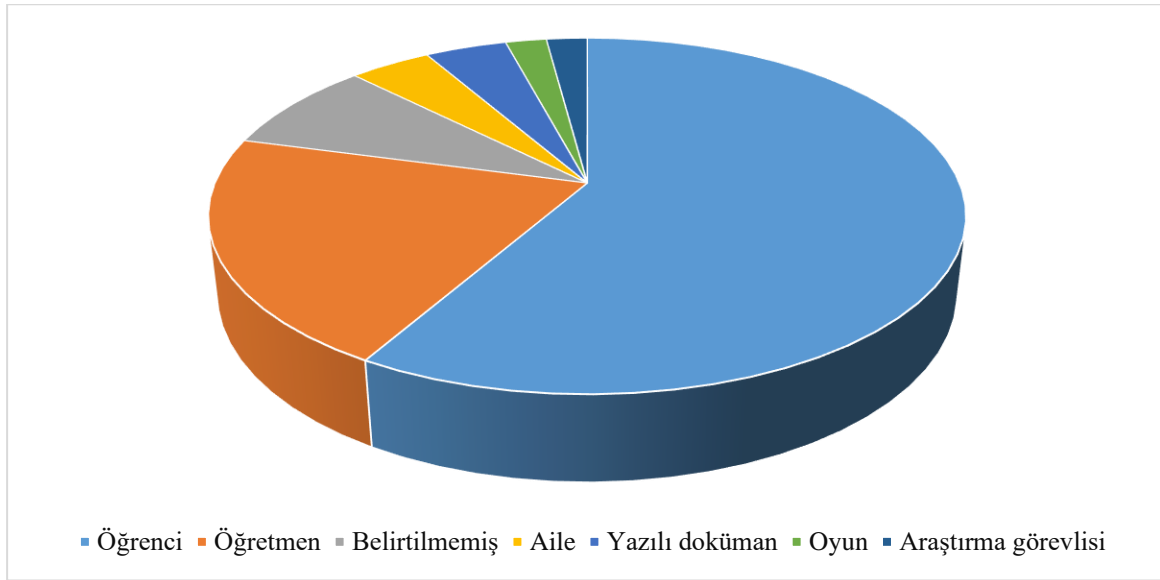
Şekil 2. Araştırma yöntemleri grafiği

Tablo 3'e bakıldığında en fazla durum çalışmasının ve tek denekli araştırmaların yöntem olarak seçildiği görülmüştür. Nedensel karşılaştırma deseni, tarama, korelasyonel araştırma, tasarım tabanlı ve boylamsal çalışmaların ise en az kullanılan yöntemler olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak 7 çalışmada araştırma yöntemine dair bilgi verilmediği görülmüştür. Şekil 2'de veriler grafiksel olarak gösterilmiştir.

Tablo 4.

*Makale çalışmalarındaki örneklem grupları*

Örneklem	f	%
Özel Gereksinimli Öğrenci	28	58
Öğretmen	10	21
Belirtilmemiş	4	8
Ebeveyn	2	4
Yazılı Doküman	2	4
Oyun	1	2
Araştırma Görevlisi	1	2



Şekil 3. Örneklem grupları grafiği

Tablo 4'e göre örneklem grubunu 28 çalışmada özel gereksinimli öğrenciler, 10 çalışmada öğretmenler, 2 çalışmada ebeveynler, 2 çalışmada yazılı dokümanlar ve birer çalışmada ise oyunlar ve araştırma görevlileri oluşturmuştur. Tabloda yola çıkılarak en fazla kullanılan örneklem grubunun öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak 4 çalışmada örneklem grubuna dair bilgi verilmediği görülmüştür. Şekil 3'de verilerin grafik halinde gösterimi yapılmıştır.

Bazı çalışmalarda farklı örneklem grupları bir arada bulunduğu için örneklem gruplarının frekans ve yüzde değerleri kullanıldıkları çalışma sayısına göre analiz edilmiştir. Dolayısı ile analiz edilen araştırmaların toplam sayısı (n=42) ile Tablo 4'deki verilerin frekansları toplamı birbirlerinden farklıdır.

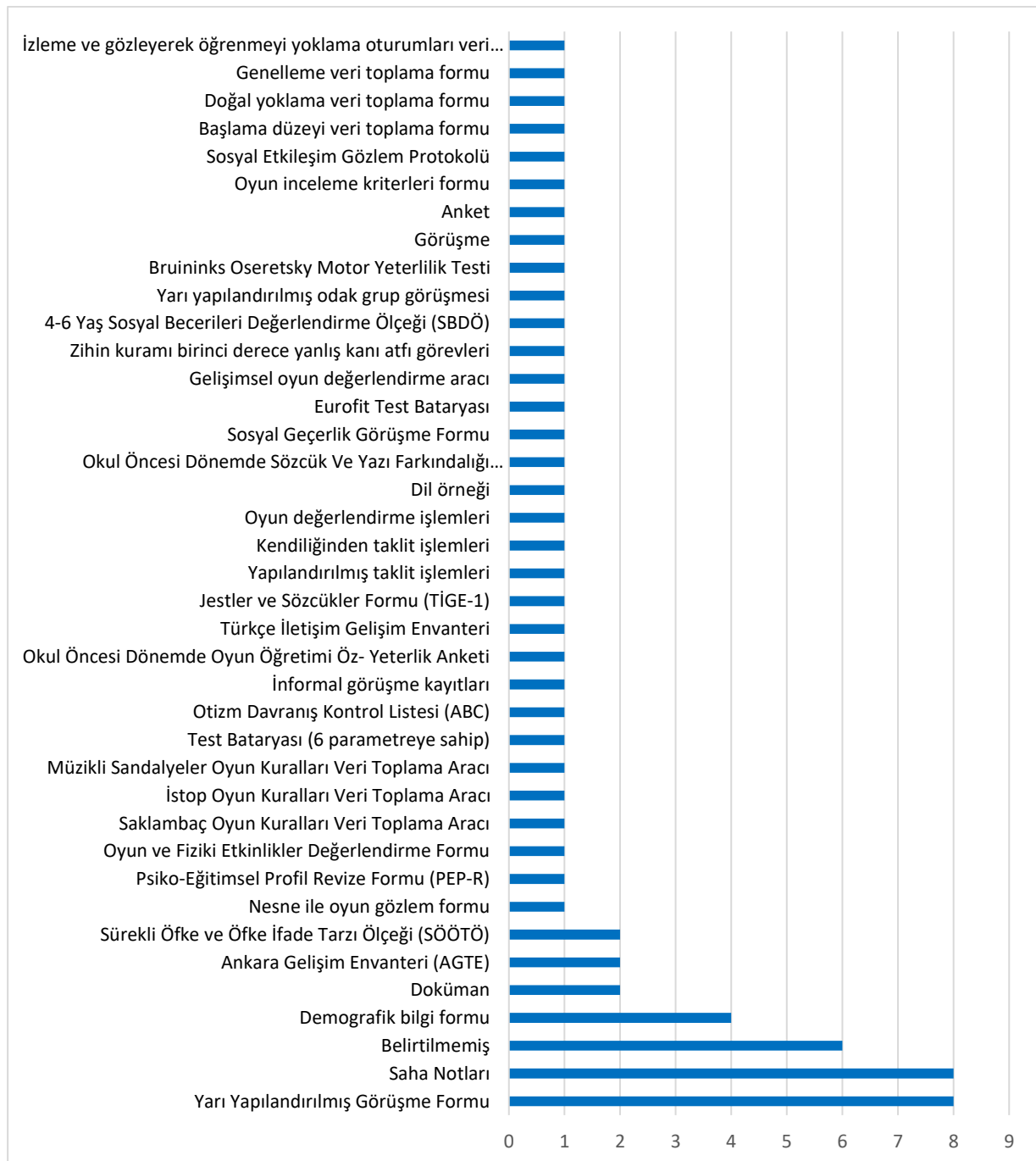
Tablo 5.

*Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları*

Veri Toplama Araçları	f	%
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	8	13
Saha Notları	6	13
Belirtilmemiş	6	9
Demografik bilgi formu	4	6
Doküman	2	3
Ankara Gelişim Envanteri (AGTE)	2	3
Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği (SÖÖTÖ)	2	3
Nesne ile oyun gözlem formu	1	2
Psiko-Eğitimsel Profil Revize Formu (PEP-R)	1	2
Oyun ve Fiziki Etkinlikler Değerlendirme Formu	1	2
Saklambaç Oyun Kuralları Veri Toplama Aracı	1	2
İstop Oyun Kuralları Veri Toplama Aracı	1	2
Müzikli Sandalyeler Oyun Kuralları Veri Toplama Aracı	1	2
Test Bataryası (6 parametreye sahip)	1	2
Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC)	1	2
İnformal görüşme kayıtları	1	2
Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz- Yeterlik Anketi	1	2
Türkçe İletişim Gelişim Envanteri	1	2
Jestler ve Sözcükler Formu (TİGE-1)	1	2
Yapılandırılmış taklit işlemleri	1	2
Kendiliğinden taklit işlemleri	1	2
Oyun değerlendirme işlemleri	1	2
Dil örneği	1	2
Okul Öncesi Dönemde Sözcük Ve Yazı Farkındalığı	1	2
Değerlendirme Aracı		2
Sosyal Geçerlik Görüşme Formu	1	2
Eurofit Test Bataryası	1	2
Gelişimsel oyun değerlendirme aracı	1	2

Tablo 5 devamı...

Veri Toplama Araçları	f	%
Zihin kuramı birinci derece yanlış kanı atfı görevleri	1	2
4-6 Yaş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)	1	2
Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi	1	2
Bruininks Oseretsky Motor Yeterlilik Testi	1	2
Görüşme	1	2
Anket	1	2
Oyun inceleme kriterleri formu	1	2
Sosyal Etkileşim Gözlem Protokolü	1	2
Başlama düzeyi veri toplama formu	1	2
Doğal yoklama veri toplama formu	1	2
Genelleme veri toplama formu	1	2
İzleme ve gözleyerek öğrenmeyi yoklama oturumları veri toplama formu	1	2



Şekil 4. Veri toplama araçları grafiği

Tablo 5'e göre makale çalışmalarında veri toplama aracı olarak en fazla yarı yapılandırılmış görüşme formu ve saha notlarının kullanıldığı görülmektedir. Ardından demografik bilgi formu veri toplamak için en fazla yararlanılan araç olmuştur. Altı çalışmada ise veri toplama kaynağı hakkında bilgi verilmediği görülmüştür. Şekil 4'de veriler grafik halinde gösterilmiştir.

Çalışmaların bazılarında farklı veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Bu nedenle Tablo 5'deki veri toplama araçlarına ait frekans değerleri kullanıldıkları çalışma sayılarına göre oluşturulmuştur. Dolayısı ile Tablo 5'de yer alan frekansların toplamı analiz edilen toplam çalışmaların sayısından (n=42) farklıdır.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, özel eğitimde oyun konusunu ele alan toplam 42 bilimsel makale çalışması incelenmiştir. Anahtar sözcükler Ulusal veri tabanından taranmış ve bulunan makaleler analize dahil edilmiştir. Literatüre bakıldığında özel eğitim alanında oyunları konu alan doküman analizi ve derleme çalışmaları olmasına rağmen ilgili konuda bilimsel makale çalışmalarının toplu olarak incelendiği bir çalışma tespit edilmemiştir.

Araştırmalar yayımlandıkları yıl bağlamında değerlendirildiğinde, ilk çalışmanın 1999 yılında yapıldığı ve sadece bir çalışmanın olduğu dikkat çekmektedir. Aynı şekilde 2003, 2007, 2013, 2014 yıllarında da sadece birer çalışmanın yapıldığı görülmektedir. En fazla çalışma 2017 yılında yapılmıştır. Bu bulgu Gürsoy ve arkadaşlarının (2019) ilgili konuda lisansüstü tezleri inceledikleri araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. 2018'de makale sayıları neredeyse yarı yarıya düşüş göstermiştir. 2019 yılında da azalış devam etmiş ve 2020'de sayı ikiye kadar düşmüştür. Türkiye'de 11 Mart 2020 günü açıklanan ilk Covid vakasının ardından, virüs bulaşma riskinin oyun gibi etkileşim gerektiren faaliyetlerin yürütülmesinde sınırlılıklara neden olduğu ve bu durumun ilgili alandaki çalışmaların da askıya alınmasına sebep olduğu düşünülmektedir. 2021'de altı makale çalışması ile ciddi bir artış olmuş fakat bu artış süreklilik göstermeyip ilerleyen yıllarda kademeli olarak tekrar düşüş görülmüştür.

İncelenen makalelere yöntem açısından bakıldığında en fazla durum çalışması yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Durum çalışması doğal çevre içerisinde araştırılmak istenen konu veya olayların bütüncül şekilde yorumlanmasını hedeflemektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Dolayısı ile yapılan makale çalışmalarında durum çalışması yönteminin kullanılmasındaki amacın incelenen konuyu doğal çevresi içerisinde analiz etme, yorumlama ve ayrıntılı bilgilere sahip olma çabası olduğu düşünülebilir. Çalışmalarda en fazla kullanılan diğer bir yöntem ise tek denekli araştırmadır. Bu yöntemde bir veya birden fazla denekle çalışılan desenler bulunmakta, deneklerdeki değişimler grafikler yardımıyla izlenmektedir (Büyükoztürk vd., 2011). Oyunların özel eğitim öğrencileri üzerindeki etkisini görmek adına bu yöntemin tercih edilmesinin yerinde olduğu düşünülmektedir. Çalışmalarda en az kullanılan yöntemlerin boylamsal, tasarım tabanlı, korelasyonel, tarama ve nedensel karşılaştırma deseni çalışmalarının olduğu tespit edilmiştir.

İncelenen çalışmaların örneklem gruplarına bakıldığında en fazla özel gereksinimli öğrenciler ile çalışıldığı görülmektedir. Oyunların öğrenciler üzerindeki etkisini incelemek üzere çalışmalar yapılmasının bu örneklem grubunun daha çok kullanılmasına neden olduğu söylenebilir. Örneklem grubu ile ilgili tespit edilen bir diğer bulgu ise en fazla OSB'li çocuklar ile çalışılmasıdır. Gürsoy vd. (2019) de yaptıkları çalışmada lisansüstü tez çalışmalarında oyun konusunda en çok OSB'li çocuklarla çalışıldığını belirtmişlerdir. Dolayısı ile çalışmamızdaki bu bulgu Gürsoy ve arkadaşlarının (2019) bulguları ile örtüşmektedir. Öğretmenler ise en çok çalışılan ikinci grubu oluşturmaktadır. Bu gruba yapılan çalışmaların öğretmenlerin oyun ile ilgili yeterliklerini, algılarını ve öğretim tekniklerini ortaya çıkarmak amacıyla yapıldığı söylenebilir. Ailelerin ise çalışmalarda en az kullanılan çalışma gruplarından birini olduğu görülmüştür.

Özel eğitimde eğitsel oyunların konu edinildiği araştırmalarda en fazla kullanılan veri toplama aracının yarı yapılandırılmış görüşme formu ve sahat notları olduğu görülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler bilim dünyasında en çok kullanılan veri toplama yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Mosley, 2013). Bu yöntem araştırmacıların inceledikleri insanların deneyim, görüş ve duyguları hakkında bilgi edinmesine imkan verir (Boşnak, 2022). İncelenen araştırmalarda öğrenci, öğretmen ve aile görüşlerine ihtiyaç duyulduğu için veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanıldığı söylenebilir. Görüşme formları dışında veri toplamak için en çok kullanılan diğer aracın saha notları olduğu görülmektedir. Bir araştırmada gözlemin ana teması insan davranışı ve hareketidir



(Büyüköztürk vd., 2011). Oyunun özel gereksinimli öğrencilerde ne gibi davranış değişikliklerine sebep olduğunu incelemek isteyen araştırmacıların saha notlarını veri toplama aracı olarak kullandığı görülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ve saha notlarının ardından demografik bilgi formlarının en çok kullanılan veri toplama aracı olduğu görülmüştür. Altı çalışmada ise veri toplama araçları hakkında bilgi verilmediği tespit edilmiştir. Bu çalışmaların, yayınlanma sürecinde baz alınan değerlendirme kriterlerinde eksiklik olduğu düşünülmektedir. Araştırmaların yöntem kısmı, kullanılan araştırma yöntemi, çalışma grubu ve verilerin toplanmasından yararlanılan araçlar hakkında okuyucuya yeterince bilgi sunmalıdır.

Özel eğitim ve oyun konusunda ileri araştırmalar ve uygulamalar yapmak isteyen araştırmacılara ve öğretmenlere aşağıda çeşitli öneriler sunulmuştur.

- Özel eğitim alanında oyun konusunda yurtdışında yayınlanmış bilimsel çalışmaların doküman analizi yapılabilir.
- Oyun ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukları konu alan deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Oyun ve öğrenme güçlüğü olan çocukları konu alan deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleri ile eğitsel oyun konusunda olgubilim(fenomenoloji) çalışması yapılabilir.
- Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan okul öncesi öğretmenleri ile eğitsel oyun konusunda olgubilim(fenomenoloji) çalışması yapılabilir.
- Özel eğitim okullarında eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili durum çalışması yapılabilir.
- Özel eğitim öğrencilerinin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik eğitici bilgisayar oyunları tasarlanabilir.
- Özel gereksinimli çocuğu olan ailelere eğitsel oyunlar ile ilgili bilgilendirici ve eğitici çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akaroğlu, G., Dağ, N., Beserek, S., Selvi, M., & Altıparmak, Ş. (2019). Ebeveyn-çocuk iletişimde oyunun rolü. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, Article 3.
- Alıcı, D. (2016). *Fen ve Teknoloji dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarısına ve bilginin kalıcılığına etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Bayat, S., Kiliçaslan, H., & Şentürk, Ş. (2014). Fen ve Teknoloji dersinde eğitsel oyunların yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), Article 2. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091535>
- Boşnak, B. (2022). Sivil toplum çalışmalarında yarı yapılandırılmış mülakatlar: Sahadan örnekler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, Article 51. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116964>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Pegem Akademi.
- Canbay, İ. (2012). *Matematikte eğitsel oyunların 7. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans]. Marmara Üniversitesi.
- Chen, X., Yu, G., Cheng, G., & Hao, T. (2019). Research topics, author profiles, and collaboration networks in the top-ranked journal on educational technology over the past 40 years: A bibliometric analysis. *Journal of Computers in Education*, 6(4), 563-585. <https://doi.org/10.1007/s40692-019-00149-1>
- Chiu, Y., Kao, C., & Reynolds, B. L. (2012). The relative effectiveness of digital game-based learning types in english as a foreign language setting: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 43(4). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01295.x>

- Civelek, P., Şeyh, B., Üniversitesi, E., & Fakültesi, S. (2023, Aralık 11). *Okul öncesi dönemde açık alan eğitimi üzerine türkiye’ de yapılan lisansüstü tez çalışmalarının bibliyografik analizi (2016-2023)*.
- Cop, M. R., & Kablan, Z. (2018). Türkiye’de eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış çalışmaların analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 52-71. <https://doi.org/10.33400/kuje.422759>
- Coşkun, H. (2012). *Bilimsel Öyküler içeren eğitsel oyunlar ile fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi* [Yüksek Lisans]. Erciyes Üniversitesi.
- Çatlak, Ş., Tekdal, M., & Baz, F. (2015). Scratch yazılımı ile programlama öğretiminin durumu: Bir doküman inceleme çalışması. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 4(3), Article 3.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Dölek, S., & Koç, A. (2022). Eğitsel oyunlar üzerine gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların bibliyometrik analizi. *Journal of Sustainable Education Studies*, 3(3), 159-179.
- Genç Ersoy, B. (2021). Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımı: bir meta-tematik analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 510-530. <https://doi.org/10.16916/aded.887902>
- Gözel, E., & Toptaş, V. (2023). Türkiye’de 2004-2022 yılları arasında ilkökul matematik öğretiminde eğitsel oyun kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), Article 1. <https://doi.org/10.29299/kefad.1142685>
- Groh, F. (2012). Gamification: State of the art definition and utilization. *Proceedings of the 4th Seminar on Research Trends in Media Informatics*, 39-46.
- Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H., & Gündüz, D. D. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), Article 1. <https://doi.org/10.21666/muefd.303856>
- Gürcan, A., Özhan, S., & Uslu, R. (2008). *Dijital oyunlar ve çocuklar üzerindeki etkileri*. T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
- Gürsoy, F., Aydoğdu, F., Aysu, B., & Aral, N. (2019). Engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(4), Article 4. <https://doi.org/10.36731/cg.658991>
- Karamustafaoğlu, O., & Kaya, M. (2013). Eğitsel oyunlarla “Yansıma ve Aynalar” konusunun öğretimi: yansımali koşu örneği. *Journal of Inquiry Based Activities*, 3(2), Article 2.
- Karamustafaoğlu, O., & Kılıç, M. F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 1-25. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.730393>
- Karasan, E. (2013). *4.ve 5. Sınıflar Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi derslerinde oynatılabilecek eğitsel oyunlar* [Yüksek Lisans]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: Araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), Article 2.
- Kaytez, N., & Durualp, E. (2014a). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 110-122.
- Kaytez, N., & Durualp, E. (2014b). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 110-122.
- Khan, F. M., & Gupta, Y. (2021). A Bibliometric analysis of mobile learning in the education sector. *interactive technology and smart education*, 19(3), 338-359. <https://doi.org/10.1108/ITSE-03-2021-0048>
- Kim, B. (2015). Designing gamification in the right way. *Library Technology Reports*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Chapter-5.-Designing-Gamification-in-the-Right-Way-Kim/2c1a7ff03016cfaf6d5caa6e2de51bb61a1c8ec9>
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2010). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, Article 16.
- Korkmaz, S. (2018). *Eğitsel oyun geliştirerek desteklenen Fen Bilimleri öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi* [Yüksek Lisans, Bartın Üniversitesi].

<https://acikerisim.bartın.edu.tr/handle/11772/485>

- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. SAGE Publications.
- Kurşun, Z. (2022). Otizm ve oyun terapisi. *Journal of Sustainable Education Studies*, 3(1), Article 1.
- Mosley, L. (2013). *Interview research in political science*. Cornell University Press. <https://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctt1xx5wg>
- Noraddin, E. M., & Kian, N. T. (2015). Three learning potentials in digital games: Perception of Malaysian University teachers. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 11(2). <https://doi.org/10.20368/1971-8829/995>
- Öztemiz, S., & Önal, H. İ. (2013). İlkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri: Ankara Beytepe İlkokulu örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 65-79.
- Özyürek, A., & Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul Öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- Rixon, S. (1996). *How to Use Games in Language*. Pearson English Language Teaching.
- Rodríguez Jiménez, C., Sanz Prieto, M., & Alonso García, S. (2019). Technology and higher education: A Bibliometric Analysis. *Education Sciences*, 9(3), Article 3. <https://doi.org/10.3390/educsci9030169>
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve Bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3278>
- Sezer, H. N. (2022). Erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi (2016-2020). *Journal of Sustainable Education Studies, Özel Sayı (Ö1)*, Article Özel Sayı (Ö1).
- Sezgin, S., Bozkurt, A., Yılmaz, E. A., & Van Der Linden, N. (2018). Oyunlaştırma, eğitim ve kuramsal yaklaşımlar: Öğrenme süreçlerinde motivasyon, adanmışlık ve sürdürülebilirlik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, Article 45. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.339909>
- Tahiroğlu, D. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda sembolik oyun. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 38(2), Article 2. <https://doi.org/10.52597/buje.1003643>
- Taşpınar, M. (2016). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Edge Akademi.
- Tosun, Ö. C., & Koçak, N. (2021). Fen Bilimleri dersi kapsamında eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış çalışmaların analizi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 7(15), 208-234.
- Türk Dil Kurumu. (2017). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Uluçay, İ. S., & Çakır, H. (2014). İnteraktif oyunların matematik öğretiminde kullanılması üzerine araştırmaların incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), Article 1. <https://doi.org/10.17943/etku.21297>
- Usta, N., Işık, A. D., Şahan, G., Genç, S., Taş, F., Gülay, G., Diril, F., Demir, Ö., & Küçük, K. (2017). The Opinions of pre-service teachers on the usage of games in mathematics teaching. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 328-344. <https://doi.org/10.24289/ijsser.270771>
- Ülküdür, M. A. (2016). *Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve motivasyona etkisi* [Yüksek Lisans]. Amasya Üniversitesi.
- Varısoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., & Yılmaz, İ. (2013). Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. <http://dspace.adiyaman.edu.tr:8080/xmlui/handle/20.500.12414/1318>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü., & Araz, H. (2016). Dolaşım sistemi konusunda eğitsel oyun yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ve fen öğrenimi motivasyonu üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 0-0.

- Yılmaz, G. K., & Aksoy, N. C. (2011). Kesirler konusunda uygulanan oyun destekli öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 105-117.
- Yılmaz, S., & Çeliker, H. D. (2022). Fen Bilimlerinde eğitsel oyun ve bilimsel öykü kullanımı: 2010-2020 yılları arası yüksek lisans tezleri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 6(2), Article 2. <https://doi.org/10.34056/aujef.992061>
- Yiğit, A. (2007). *İlköğretim 2. sınıf seviyesinde bilgisayar destekli eğitici matematik oyunlarının başarıya ve kalıcılığa etkisi* [Yüksek Lisans]. Çukurova Üniversitesi.
- Yükseltürk, E., & Altıok, S. (2016). BT öğretmen adayları tarafından scratch görsel programlama aracı ile geliştirilen eğitsel oyunların incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 59-66.
- Zorluoğlu, S. L., & Çakır Elbir, B. (2019). Eğitsel oyuncak ve eğitsel oyun içerikli araştırmalardaki eğilimler: içerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), Article 27. <https://doi.org/10.35675/befdergi.420203>

## THE IMPACT OF SELF-ASSESSMENT ON EFL LEARNERS: A SYSTEMATIC REVIEW OF LITERATURE

### ÖZ-DEĞERLENDİRMENİN İNGİLİZCE ÖĞRENEMLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: SİSTEMATİK LİTERATÜR TARAMASI

Özlem TAŞKARA<sup>1</sup>, Hasan SAĞLAMEL<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu derlemenin amacı, öğrenci öz değerlendirmesinin öğrenme motivasyonuna, akademik performansa, öz-düzenleyici öğrenme özelliklerine ve öz saygıya etkilerini tespit etmektir. Alternatif değerlendirme türlerinden biri olan öz değerlendirme, öğrencilerin dil ediniminde ilerlemelerini, başarı düzeylerini değerlendirmelerini ve hedeflerinde başarılı olup olmadıklarını belirlemelerini sağlar. Öz-değerlendirme, literatürde fazlasıyla ilgi çekmiş ve araştırılmış bir konu olmasına karşın, literatürün derlenmesi bağlamında yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Belirtilen bu boşluğu doldurmak amacıyla, bu derlemede, veri toplama aşamasında doküman analizi tekniği kullanılarak, 24 ampirik çalışma incelenmiş ve bazı kayda değer sonuçlara ulaşılmıştır. İlk olarak, öğrencilerin öz değerlendirmeyi kişisel gelişimleri için önemli bir öz izleme aracı olarak gördükleri ve öğrencilerin tutumlarını yeniden şekillendirmek ve özgüvenlerini artırmak için ise öğretmenler tarafından etkili bir araç olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. İkinci olarak, öz değerlendirme uygulamalarının benimsenmesini destekleyen bir ortamın teşvik edilmesinin, öğrenciler arasında bağımsız öğrenmeye yönelik eğilimi beslemekle kalmadığı, aynı zamanda özerkliklerini de geliştirdiği görülmüştür. Üçüncü olarak, bu yaklaşımın öğrencilerin kendi yeteneklerine olan inançlarını önemli ölçüde artırdığı ve son olarak, öz değerlendirme sürecinin öğrenciler tarafından ikinci dil konuşma becerilerindeki yeterliliklerini geliştirmeleri bağlamında ilgi çekici bir teknik olarak algılandığı ve onları eğitim yolculuklarına aktif olarak dahil ettiği belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Alternatif değerlendirme, öz değerlendirme, doküman analizi

**ABSTRACT:** This review aimed to ascertain how learner self-assessment affects learning motivation, academic performance, self-regulated learning characteristics, and self-esteem. As an alternative assessment type, self-assessment enables students to evaluate their progress in learning a language, their level of accomplishment, and to determine if they have succeeded in their objectives. Although self-assessment has been a highly researched topic, limited attention has been paid to consolidating the body of literature. To close this gap, by implementing document analysis during the data-gathering stage, this review examined 24 empirical studies and several noteworthy conclusions were drawn. First, students widely regard self-assessment as a valuable self-monitoring tool for their personal development. This serves as an effective means of reshaping attitudes and enhancing self-confidence. Second, fostering an environment that promotes the adoption of self-assessment practices not only nurtures the inclination towards independent learning among students but also nurtures their autonomy. Third, this approach substantially bolsters students' beliefs in their own capabilities. Lastly, the self-assessment process is perceived by students as an engaging and captivating technique to increase their proficiency in second language speaking skills, actively involving them in their educational journey.

**Keywords:** Alternative assessment, self-assessment, document analysis

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Taşkara, Ö., & Sağlaml, H. (2024). Öz-değerlendirmenin İngilizce öğrenenler üzerindeki etkisi: Sistematik literatür taraması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 590-608.

#### **Cite this article as:**

Taşkara, Ö., & Sağlaml, H. (2024). The impact of self-assessment on EFL learners: A systematic review of literature. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 590-608.

<sup>1</sup> English Teacher/ MA Student, Karadeniz Technical University, Trabzon/ Türkiye, ozlemtaskara6@gmail.com, ORCID: 0009-0006-8348-8452

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi., Karadeniz Technical University, Trabzon/ Türkiye, hsaglaml@ktu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0707-4577

# TÜRKÇE GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

## Giriş

Literatürün önemli ölçüde bir kısmı öz değerlendirme (ÖD) konusuna ayrılmış ve bu konuya büyük önem atfedilmiştir. İletişimsel dil öğretimi gibi öğrenen merkezli teknikler, son otuz yılda yabancı dil eğitimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Bu teknikler, sınıf içi etkinliklere katılımı teşvik etmekte ve yabancı dil programlarında ortak hesap verebilirliği artırmaktadır (Orhon, 2016). Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) sınıflarında, öğrenci merkezli değerlendirme tekniklerinin uygulanmasına doğru belirgin bir kayma olmuştur (Harmer, 2001). Bu değişimin ardından, yenilikçi dil öğretim yaklaşımları kullanılmaya başlanmıştır (Yıldırım, 2001). Sonuç olarak, yeni eğitim hedeflerine ulaşmak için öz değerlendirme de dahil olmak üzere çeşitli alternatif değerlendirme yöntemleri uygulanmıştır (Brown & Hudson, 1998). Bu değerlendirme araçları geleneksel olarak akran değerlendirmesi, öz değerlendirme, portfolyo değerlendirmesi ve performansı değerlendirmek için testleri içerir. Belirtilen bu değerlendirme araçları arasında, bağımsız dil öğrenenler için en önemlilerinden birinin öz değerlendirme olduğu düşünülmektedir (Benson vd., 2001; Butler ve Lee, 2010; Gardner, 2000; Morrison, 2011). Özellikle ikinci dil olarak İngilizce (ESL) ve yabancı dil olarak İngilizce (EFL) sınıfları veya ortamları bağlamında öz değerlendirmeye çok fazla ilgi gösterilmesine rağmen, literatürü sentezlemek için çok az veya hiç girişimde bulunulmamıştır. Öz değerlendirmeye odaklanan araştırmaların analiz edilmesi ve bu çalışmaların bulguları, yöntemi, örnekleme ve araştırma yaklaşımı açısından sentezlenmesi, gelecekteki araştırmacıların konu hakkında daha fazla farkındalık kazanmasını sağlaması açısından çok önemlidir. Bu nedenle, bu derlemenin amacı, ana bulgularına, metodolojisine ve örneklem seçimine odaklanarak EFL bağlamında yürütülen öz değerlendirme çalışmalarına ilişkin kapsamlı bir sentez sunmak ve sonuç olarak gelecekteki araştırmacıların konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktır.

## Yöntem

Bu çalışmanın veri toplama aşamasında doküman analizi, veri işleme ve sunum aşamasında ise betimsel analiz kullanılmıştır. Belirtilen amaca ulaşmak için, söz konusu incelemede 24 ampirik çalışma—10 tez (9 yüksek lisans ve 1 doktora tezi) ve 14 araştırma makalesi (13 araştırma yayını ve 1 konferans bildirisi) incelenmiştir. Konuyla ilgili en güncel bulguları ortaya koymak amacıyla 2014-2023 yılları arasında yayımlanan araştırmalar çalışmaya dâhil edilmiştir. YÖK Tez Merkezi ve Science Direct arama motorlarından yararlanılmıştır. Bu nitel çalışma için veri toplamak amacıyla kullanılan yöntem doküman analizidir. Doküman analizi, "hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyalleri gözden geçirmek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir prosedür" olarak tanımlanmaktadır (Bowen, 2009, s. 27). Corbin ve Strauss (2014) tarafından ana hatlarıyla belirtildiği üzere, veri toplamaya yönelik bu yaklaşım tarama, kaynakları belirleme, okuma, not alma, anlam çıkarma, ampirik bilgi oluşturma ve sonuçları değerlendirmeyi içeren bir süreci kapsamaktadır. Belge analizinin en önemli avantajlarından biri, araştırmacıların daha önce sunulmuş belgelerden yararlanarak bir çalışmayı tamamlamak için en önemli veri kaynağına erişebilmeleridir (Morgan, 2022).

## Bulgular

Çalışma başına örneklem büyüklüğünün dağılımı incelendiğinde, en sık kullanılan örneklem aralığının 31-50 olduğu sonucuna varılmıştır. İkinci en yaygın kullanılan örneklem aralığı ise >131 (n=5) ve 11-30 (n=5) olmuştur. Yirmi dört çalışma arasında sadece bir çalışmada 10 katılımcının altında örneklem büyüklüğü kullanılmıştır. En sık kullanılan araştırma tasarımları yarı deneysel tasarımlar (n=6) ve karma yöntemler (n=6) olup bunları deneysel araştırma tasarımları (=5) ve nicel çalışmalar (n=5) takip etmektedir. En az kullanılan araştırma deseni ise nitel çalışmalardır (n=2). Başka bir deyişle, 24 çalışma arasında yalnızca iki çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmaların eğitim seviyelerine göre dağılımı incelendiğinde, EFL öğrencilerinin öz değerlendirmesine odaklanan en popüler eğitim seviyesinin üniversite seviyesi (n=12) olduğu, ardından hazırlık (n=6), ilköğretim (n=3) ve son olarak en az çalışılan eğitim seviyesinin lise öğrencileri (n=1) olduğu görülmüştür.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu derlemenin bulgularına göre, bir dereceli puanlama anahtarında kendi yargılarına atıfta bulunarak öğrencilerin yazma kalitesi artmıştır. Sonuçlar, söz konusu öğrencilerin öz-değerlendirmeyi yazmadaki ilerlemelerini izlemek için bir mekanizma, yazmaya bakış açılarını dönüştürmek için bir yöntem

ve öz-güvenlerini güçlendirmek için bir strateji olarak gördüklerini göstermiştir. Ayrıca, öz-değerlendirme uygulamasının öğrenciler arasında özerk öğrenmeyi geliştirdiği ve İngilizce yazma yeterliliklerini artırdığı varsayılmaktadır. Öz değerlendirme, öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma alanlarındaki kendi yeteneklerine ilişkin algılarını ve genel dil yeterliliklerini önemli ölçüde etkilediği görülmüştür. Yazma becerisi açısından, öğrenciler öz değerlendirmeyi yazmaya yönelik tutumlarını değiştirmek, kendi yazma gelişimlerini analiz etmek ve güven kazanmak için bir araç olarak algıladıkları belirlenmiştir. İnceleme bulgularına göre, öğrencilerin öz değerlendirme yapması, özellikle yazma yeterliliği konusunda özerk öğrenmeyi teşvik etmektedir.

## INTRODUCTION

A burgeoning body of literature has been devoted to and placed paramount significance on the issue of self-assessment (SA). Learner-centered techniques, such as communicative language teaching, have had a considerable impact on foreign language education over the last three decades. These techniques promote involvement in classroom activities and increase shared accountability in foreign language programs (Orhon, 2016). In English as a Foreign Language (EFL) classrooms, there has been a discernible shift towards the implementation of learner-centered assessment techniques (Harmer, 2001). After this shift, innovative language teaching approaches began to be employed (Yıldırım, 2001). As a result, various alternative assessment methods, including self-assessment, were implemented to achieve the new educational goals (Brown & Hudson, 1998). These assessment tools traditionally include peer assessment, self-assessment, portfolio assessment, and testing to evaluate performance. Among these specified assessment tools, one of the most important for independent language learners is considered to be self-assessment (Benson et al., 2001; Butler & Lee, 2010; Gardner, 2000; Morrison, 2011). According to Henner-Stanchina & Holec (1985), self-assessment involves learners to engage in a dual role of both constructing and participating in the evaluation process, assessing their progress based on internal benchmarks aligned with individual goals and learning aspirations. In the EFL context, it is regarded as one of the key components of effective language learning and teaching since it is frequently employed to facilitate student-centered pedagogy, enhance understanding of the learning process, and foster active engagement in learning activities (Weisi & Karimi, 2013).

Self-assessment has drawn considerable attention as an essential component of language learning and instruction that assists students in advancing in their learning. Although much attention has been devoted to self-assessment, particularly in the context of English as a second language (ESL) and English as a foreign language (EFL) classrooms or settings, there has been little to no attempt to synthesize the body of literature. Analysing the conducted research focused on self-assessment and synthesizing these studies in terms of their findings, method, sample, and research approach is crucial since it enables future researchers to gain a greater awareness of the subject matter. Thus, the aim of this review is to present a comprehensive synthesize regarding the self-assessment studies conducted in the EFL context by focusing on their major findings, methodology, and sample choice and consequently helping prospective researchers further understand the issue.

## LITERATURE REVIEW

Much of the current literature on language testing and assessment in EFL context pays particular attention to the issue of self-assessment since students play a pivotal role in monitoring language development. Hancock (1994) defines self-assessment as “an ongoing process involving the students and teacher in making judgments about the students’ progress in language using non-conventional strategies” (p. 3). The given definition elucidates the significance of continuity in the self-assessment process as well as highlighting that it is a judgment-making process that necessitates the participation of both students and teachers, utilizing a variety of assessment methods. Self-assessment is considered significant due to its emphasis on key components, including students' active participation in the self-assessment process, engagement in reflection and evaluation, and alignment with learning goals. Student involvement entails the identification of standards or criteria to be applied to their work, as well as the assessment of the degree to which the criteria is fulfilled (Bound, 1997). Reflection and evaluation require students to observe the quality of their production (McMillan & Hearn, 2008) while goal alignment enables students to recognize their strengths and weaknesses (Andrade & Du, 2007). Teachers play a crucial role as facilitators in students' learning journeys, and what distinguishes self-assessment from conventional assessment methods

is its primary focus on the individual learner, highlighting that students are central to this iterative process. During self-assessment, students are at the center of the learning process, as they shoulder the responsibility to establish guidelines and requirements to be applied to their work, in addition to examining the amount to which they achieved those requirements (Boud, 2013; Lee, 2006). The other highlighted aspect regarding self-assessment is the prerequisite component of continuity in its nature. According to McMillan & Hearn (2008), as a cyclical process, self-assessment encompasses three interconnected components: “(1) self-monitoring, (2) self-evaluation, and (3) identification and implementation of instructional correctives as needed” (p. 41). The first step includes learners’ observation of their own behaviors, thoughts, and actions (Dickinson, 1987). The second step involves critically assessing one's own work or performance against predetermined criteria or standards (Rolheiser & Ross, 2001). The final phase, according to Bruce (2001), aims to identify areas for growth based on self-assessment and take proactive measures to solve any problems or weak areas related to learning. Because of the widespread interest in self-assessment, much study has been utilized to further understand its beneficial impact on language acquisition, as well as establishing possible obstacles and limitations associated with the term, specifically in the EFL setting.

Self-assessment has been associated with the concept of autonomy, as it facilitates students to take responsibility for their language learning and assessment. Holec (1981) defines learner autonomy as the “capacity to independently manage one's learning” (p. 3). As it is suggested by the given definition the concept of autonomy centers around students’ independence in terms of students’ emphasized control over his/her learning process. The concept of autonomy has been regarded as one of the key components for effective learning since it enables students to take responsibility for their learning, identify any weakness or/and strengths in their learning (Benson, 2001). As autonomy is recognized as an essential requirement for improving learners' ability to acquire knowledge, self-assessment has received increased attention, particularly in the field of EFL education, and is regarded as a critical component in fostering learner autonomy and improving their self-directed learning abilities (Ndoeye, 2017). As a result, there has been a huge volume of published research describing the significance of self-assessment in increasing student autonomy, particularly in writing abilities. Using self-assessment tools such as rubrics, portfolios, and reflective diaries has been found to have a major impact on students' self-evaluation in writing activities. Research suggests that using these tools can help students assess their language skills more effectively, leading to increased writing autonomy and consequently to an increased level of performance (Andrade et al., 2009; Balçıkanlı, 2010; Boumediene & Berrahal, 2021; Karakaya, 2017; Khodabakhshzadeh & Mousavi, 2012; Orhon, 2016). In other words, using such evaluation tools in EFL classrooms helps students in managing their own learning processes and regulating their learning strategies independently.

Self-efficacy is another domain that is closely associated with self-assessment, particularly within the EFL context. Self-efficacy is defined by Delcourt and Kinzie (1993) as “individual’s confidence in his or her ability to perform the behavior required to produce specific outcomes (p. 36). Self-efficacy has been deemed as a crucial component of leaning since one’s self-perceptions of his or her skill in a certain domain can influence their levels of anxiety, the goals they set for themselves, and the techniques they utilize in pursuit of those goals (Bandura, 2006). Bandura et al., (1999) further suggest that engaging in independent and self-directed tasks can enhance perceived self-efficacy, enabling individuals to confront and overcome fears and challenges, reduce stress levels when undertaking diverse tasks, and reinforce perceived self-competence. Self-assessment techniques, due to their enriched capacity to motivate, guide, and help students to monitor their own learning process, have been regarded as an indisputable part of boosting self-efficacy. This concept has been substantiated by the expanding literature that emphasizes the positive relationship between self-efficacy and self-assessment (Baleghizadeh & Masoun, 2014; Chen, 2007; Chung et al., 2021; Panadero et al., 2015; Rolheiser & Ross, 2001). In summary, as previously stated, the given set of skills generated from self-assessment has been regarded as a valuable technique for boosting learners' self-efficacy.

Self-assessment has been interrelated with several domains that are regarded as significant in the second or foreign language learning process, and it has been hypothesized to have many advantages. One other advantage of self-assessment is its strong correlation with metacognitive skills, to the point where metacognition is regarded as the most important ability in the process of self-regulation and self-directed learning (Bhatti & Nimehchisalem, 2020). Brown (1987) explains what metacognition is by focusing on two concepts: (1) cognitive knowledge, which refers to comprehension of oneself as a learner, one's



strategies, and the discernment of when and how to employ them; and (2) cognitive regulation, which refers to the orchestration, oversight, and evaluation of the self-regulatory mechanisms governing one's learning. In accordance with the definition, metacognition entails the capacity to discern one's existing knowledge and areas of ignorance, as well as to cultivate strategies for learning enhancement. Moreover, it is considered as a skill for overseeing and regulating one's individual learning trajectory. In a similar view, Ebrahimi et al., (2021) state that finding methods to improve a learner's metacognitive evaluation, in addition to understanding how self-assessment can boost learner metacognitive awareness, is a readily apparent component of language acquisition. There have been a great number of studies that have emphasized the importance of utilizing self-assessment tools in EFL classrooms as they enrich and increase students' metacognitive skills (Azarnoosh, 2013; Eren, 2023; Ibabe and Jauregizar, 2009; Siegesmund, 2017; Thitle, 2014; Yu & Lee, 2016). It can be concluded that self-assessment and metacognition are closely interconnected, given that the primary objective of self-assessment is to increase students' awareness of their skills of evaluating their own understanding and overseeing their learning endeavors (Ibabe & Jauregizar, 2009).

The issue of motivation has been at the center of effective learning discussions, but especially in the EFL context, it has been a significantly recognized notion. Motivation plays a pivotal role in influencing the pace and efficacy of language acquisition (Dörnyei, 2000). Consequently, significant attention has been devoted to exploring methods to enhance motivation, thereby improving the likelihood of successful learning outcomes. The use of self-assessment tools and techniques is hypothesized to increase one's motivation and the probability of achievement (McMillan & Hearn, 2008). Gardner (2000) elaborates on this bilateral relationship between self-assessment and motivation by stating that self-assessment allows learners to assess their own progress and successes in connection to specific learning tasks and objectives. He further states that this method can be motivating since when students achieve success, it builds their confidence and inspires them to persevere. This view is supported by studies that focused on the correlation between motivation and self-assessment. It has been concluded that as one of the self-assessment tools, writing journals (Birjandi & Tamjid, 2010) and blogging (Fathi et al., 2019) had a significant impact on students' overall motivation. In their more comprehensive study, in the sense of focusing on students' overall achievement, Salimi & Larsari (2015) stated that self-assessment tools had impacted students' overall academic motivation in a significant manner. Self-assessment methods have been determined to yield a beneficial effect not only on writing skills but also on speaking. In her thesis, Karakaya (2017) focused on students' motivation and the effect of self-assessment tools in terms of their likelihood of motivating students to be more engaged in the classroom. The results showed that self-assessment is an effective technique for improving L2 speaking abilities and motivation in foreign language instruction. Moreover, Ibabe and Jauregizar (2009) intriguingly determined that even students who scored low on the motivation scale were still willing to utilize the self-assessment instruments implemented by their instructors. Based on the findings of the studies outlined, it is safe to conclude that the application of self-assessment techniques is an efficient means of enhancing students' motivation and thus increasing the overall success of effective second or foreign language learning.

Self-assessment has been regarded as a beneficial technique in terms of its contribution to students' learning by enriching and increasing their autonomy, self-efficacy, metacognitive skills, and motivation. However, several concerns and limitations have become prominent. One of the main disadvantages of self-assessment has been identified as its problem with reliability. The very core principle of self-assessment has been regarded as motivating students to take responsibility for their own learning process, evaluating and monitoring their language production. However, as Butler and Winne (1995) state, self-assessment allows learners to evaluate themselves based on their own viewpoints, unlike traditional assessments that involve external factors such as teachers, which can lead to subjectivity. In her thesis, Özelci (2024) argues that this notion of subjectivity stems from students' overestimation or underestimation of their own production, which may result in inaccuracies in assessment. Furthermore, another issue that has been claimed to imperil the level of reliability is the students lack of competency and experience to evaluate (Boud, 2013; Blue, 1994). Since students are not trained in the area of assessment and do not possess the information regarding the necessary criteria for accurate assessment, they may potentially be more subjective.

Another disadvantage of self-assessment is the perceived role of teachers in the classroom, which is traditionally regarded as central to the learning process in terms of being expected to implement an appropriate learning method, teach the class, and evaluate student performance based on predetermined criteria. However, since self-assessment puts more emphasis on students' own evaluation and monitoring their own production, some students hold the perception that they are fulfilling the responsibilities typically attributed to the teacher (Irons, 2008). According to Gardner (2000), this scenario can be disheartening for both educators and students. He further elaborates that students may view student autonomy (SA) as an additional burden, potentially leading to a decrease in their respect for teachers. Conversely, teachers may interpret student autonomy as a challenge to their roles and experience a sense of devaluation.

## **METHODOLOGY**

### **Research Design and Data Collection Instrument**

This is a review study that has a particular interest in the body of literature that investigates the issue of self-assessment in language learning and its potential effects. The method utilized to collect data for this qualitative study was document analysis. As a qualitative data collection instrument, document analysis has been described as "a systematic procedure for reviewing or evaluating documents—both printed and electronic (computer-based and Internet-transmitted) material" (Bowen, 2009, p. 27). This method of data collection entails scanning, locating sources, reading, taking notes, inferring significance, building empirical knowledge, and evaluating the findings (Corbin & Strauss, 2014). One of the profound merits of document analysis is that, by leveraging previously presented documents, researchers are able to access the most significant data source for completing a study (Morgan, 2022). For this aim, several master's theses, PhD dissertations, and research publications were selected based on the inclusion and exclusion criteria, which will be discussed further in this section. After the selection of documents, the collected data were analysed and summarised in the context of certain categories previously determined by the researcher. Finally, the data obtained were interpreted and evaluated in a comparative manner in the discussion and conclusion sections.

### **Data Sources**

24 empirical studies—10 theses (9 Master's theses and 1 PhD dissertation) and 14 research publications (13 research articles and 1 conference proceeding)—were analysed to conduct the review. To show the most recent findings on the subject, research published between 2014 and 2023 was included in the study. The search engines YÖK Thesis Centre, and Science Direct were used.

### **Inclusion Criteria**

The following criteria were utilized to select research papers:

- In order to narrow the topic specifically to learner self-assessment only the studies that focused on EFL learners' self-assessment were included, and the studies that focused on EFL in-service teachers' self-assessment have not been included in the given review.
- Only the empirical studies were analysed. The review papers were not included.
- Only the studies published between 2014 and 2023 were included.
- Only the studies published in the YÖK (Council of Higher Education) Thesis Centre and Science Direct were included. In the YÖK (Council of Higher Education) Thesis Centre engine, a total of 77 studies were found; however, studies published outside the specified year range, and those that did not focus on the EFL or ESL context were not included.

## **FINDINGS**

In this section, in accordance with the inclusion criteria outlined in the Methodology section, the chosen studies have been classified into five distinct groups: (1) author(s)/year of publication, (2) research objectives, (3) characteristics and size of the sample, (4) research methodologies under consideration, and lastly (5) the final category of the table encapsulates the key findings of each study.

Table 1.  
Summary of theses with the inclusion criteria

Researcher(s) Year of publication	Research objective(s)	Sample	Research approach	Major Findings	
Adıyaman-Doğan (2020)	To explore the correlation between the self-assessment and self-efficacy of prospective English language educators.	137 English teachers	pre-service language	Quantitative	1. A statistically significant association has been found between pre-service English language instructors' self-efficacy and self-assessment.
Orhon (2016)	To understand how EFL learners' autonomy levels and self-evaluations of their language proficiency change as a result of blogging and portfolio keeping.	60 students	preparatory	Experimental research	1. Maintaining blogs aided students in assessing their own English proficiency. 2. Students collectively perceived blogging as a constructive facilitator of their language acquisition trajectory in terms of enhancing proficiencies encompassing written expression, vocabulary, and communication skills.
Karakaya (2017)	To examine the role and effects of the self-assessment process on Turkish EFL learners' capacity to speak in a second language.	46 students	preparatory	Quasi-experimental research study	1. Students can more effectively understand their own learning and develop their L2 speaking skills by using the self-assessment process. 2. Additionally, self-assessment had a positive impact on Turkish EFL students' motivation to improve their speaking skills.
Başak (2019)	To determine whether there is a substantial discrepancy between how well students rate their speaking abilities and how well professors rate those abilities.	549 university students		Quantitative	1. Students tend to rate their vocabulary, grammar, fluency, pronunciation, and communication abilities lower than their instructors.

Tablo 1 devamı...

Researcher(s) Year of publication	Research objective(s)	Sample	Research approach	Major Findings
Dinçel (2022)	To gain a greater understanding of how potential EFL instructors view self-evaluation, including how they define it, how they feel about it, and what advantages they see in regularly evaluating their writing abilities.	36 EFL pre-teacher	Mixed method	1. Self-assessment has been concluded to be a skill that can be improved through regular guided applications and students had positive attitudes toward practicing self-assessment.
Şentürk (2017)	To demonstrate how students' attitudes toward learning English were affected by self-assessment.	265 students	preparatory Quasi-experimental study	1. Self-assessment tools were well-received by the students, and that they enjoyed using it when it was properly included in the curriculum in their classes.
Budanır (2022)	To investigate the impact of remote self-assessment training on the writing and self-assessment performance of Turkish EFL learners.	46 students	preparatory Explanatory sequential mixed methods design	1. The distant self-assessment training significantly improved the experimental group learners' writing abilities. 2. The experimental group's students scored higher following the training, however, there was no discernible improvement in the control group's performance.
İçden (2019)	To research the potential impact of utilizing particular evaluation tools on EFL undergraduate students' and their perceptions of their own self-efficacy.	102 students	preparatory Quasi-experimental research	1. Continuous self-assessment was found to significantly affect undergraduates' opinions about their own ability.
Eren (2023)	To explore students' attitudes and perceptions regarding these assessment tools as well as the effects of self- and peer-assessment on students' EFL writing skills.	36 students	preparatory Mixed method	1. Assessment techniques were generally considered as effective, and most students had a favourable attitude toward them. 2. The results show that self-assessment had no impact on the participants' writing ability in the self-assessment group, whereas peer-assessment increased the writing skills of the peer-assessment group.

Tablo 1 devamı...

Researcher(s) Year of publication	Research objective(s)	Sample	Research approach	Major Findings
Banlı (2014)	To investigate the contribution of self-assessment techniques to the development of students' English writing abilities.	22 university students	Qualitative case study	1. Students' evaluations of their own writing abilities had a significant impact on their writing skill.

Table 2.  
Summary of articles with the inclusion criteria

Researcher(s) Year of publication	Research objective(s)	Sample	Research approach	Major findings
Papajoanu et al., (2021)	To evaluate the effect of self-assessments on language skills.	50 lower secondary school students	Quantitative	1. Students ascribed favourable evaluations to their language competencies, encompassing overarching EFL proficiencies as well as discrete aptitudes in reading, writing, listening, and speaking
Huang & Gui (2014)	To examine students' attitudes towards using rubrics for oral practices.	61 college students	Experimental	1. Students consider alternative self-assessment technique as beneficial.
Runnels (2016)	To examine how did English majors' rate themselves on the CEFR-J can-do statements.	80 English majors from a private university	Quantitative	1. While there were no relationships for reading, there were moderate correlations for listening between the TOEIC and can-do self-assessment scores.
Heidarian (2016)	To demonstrate if employing self-evaluation as an assessment strategy had an impact on improving learners' English writing ability in general and writing processes in particular.	48 female learners	Experimental	1. The study's findings support the notion that self-assessment serves as both a valuable tool for evaluation and an efficient educational strategy.
Ratminingsih et al., (2018)	To inquire how students' independence and writing skills are affected by self-assessment.	425 of seventh grade students	Experimental research	1. The findings demonstrate that self-assessment positively affects students' independence and writing proficiency.

Tablo 2 devamı...

Researcher(s) Year of publication	Research objective(s)	Sample	Research approach	Major findings
Ni'ma et al., (2020)	To establish the effectiveness of reflective journal keeping.	64 students	Experimental research	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. The promotion of students' writing by reflective journals is more successful than standard writing methods.</li> <li>2. Students with high levels of motivation write more effectively than students with low levels of motivation.</li> </ol>
Qasem (2020)	To examine the benefits of Learners' Self-Assessment Tasks (LSATs).	90 university students	Mixed method	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. The findings demonstrated that LSATs encourage students' independence in their ESL study.</li> </ol>
Kim (2019)	To evaluate the viability of using rubric-referenced self-assessment to foster learning.	16 female and 3 male students	Mixed Method	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Students' writing quality improved as a result of using a rubric to reference their own evaluations.</li> <li>2. Students' learning methods and attitudes were positively impacted by rubric-referenced self-assessment.</li> </ol>
Khonamri et al., (2021)	To find out how self-assessment affects EFL students' oral performance.	5 female students from English literature majors	Quasi-experimental	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Self-assessment exerted a notable influence on the precision of learners' linguistic output.</li> </ol>
Kalykbayeva et al., (2021)	To examine how unique self-assessment teaching affects primary school pupils with and without special needs in terms of their self-esteem.	283 students	Quasi-experimental study	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Self-assessment had a favourable impact on students' levels of self-esteem.</li> </ol>
Takarroucht (2022)	To examine to what extent self-assessment is beneficial in terms of increasing self-efficacy.	20 learners	A quasi-experiment study	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. It has been concluded that self-assessment improves learners' comprehension of the requirements for high-quality work and, as a result, can improve favourable assessments of their writing abilities.</li> </ol>

Tablo 2 devamı...

Researcher(s) Year of publication	Research objective(s)	Sample	Research approach	Major findings
Anh et al., (2022)	To examine if students' self-assessment score consistent with the examiners.	28 English-majored students	Quantitative	1. Students' self-rating scores were consistent with those of teachers.
Dhanarattigannon & Thienpermpool (2022)	To investigate how university-level EFL students perceive the practice of self-evaluation.	41 students	A mixed-methods research design	1. It has been concluded that students have positive attitude towards self-assessment tools since they perceive them as helpful in terms of increasing motivation and self-confidence.
Wijaya (2023)	To examine how university-level EFL students in Indonesia value using self-evaluation in their writing processes.	15 English Education Master Students	Qualitative content analysis	1. Self-assessment tools have been found beneficial in increasing autonomy and producing more qualified writing because it helps them become more skilled writers.

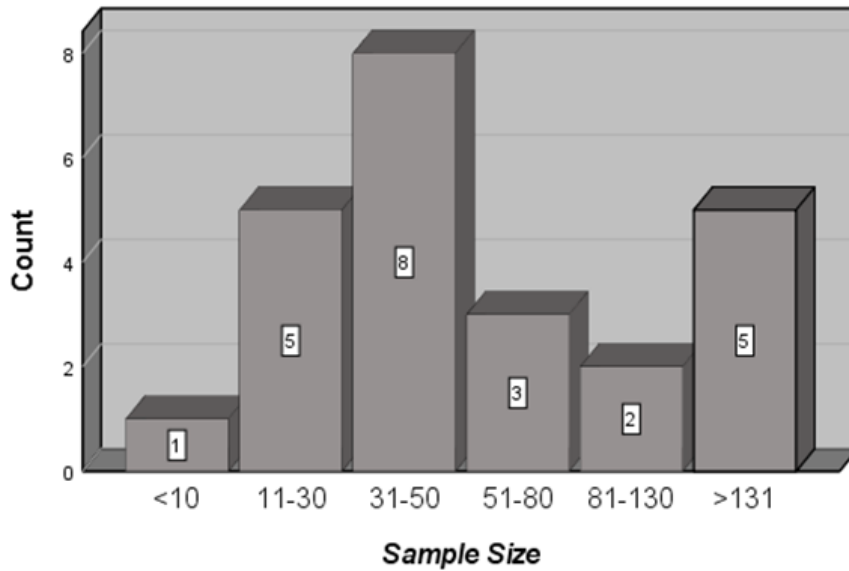


Figure 1. The distribution of sample size

Figure 1 illustrates the distribution of sample sizes across the selected studies, providing an insightful overview of the sample-size composition within the analysed literature. The data presented in the table highlights a prevalent trend towards the utilization of relatively modest sample sizes in the majority of the studies under review. Among the 24 studies encompassed in this analysis, a notable proportion, (n=8), were characterized by sample sizes ranging between 31 and 50 participants. Subsequently, the second most prevalent sample size category, comprised studies with sample sizes falling within the range of 11 to 30 participants (n=5). Furthermore, an equal emphasis was observed on studies featuring sample sizes exceeding 130 participants (n=5). Conversely, the less explored sample size ranges included studies with 51-80 participants (n=3), studies involving 81-130 participants (n=2), and the least examined category pertained to studies with sample sizes below 10 participants, a segment encompassing only one study (n=1).

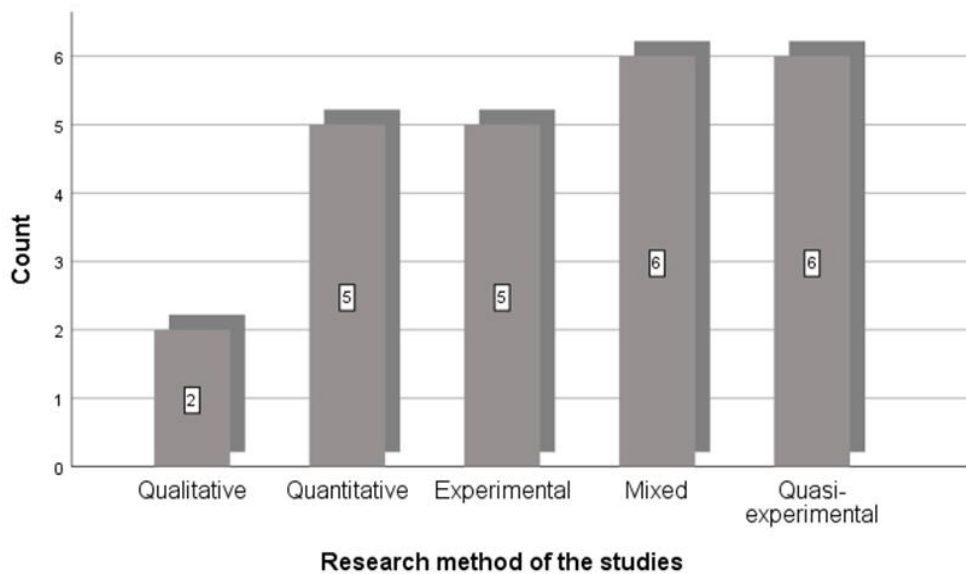


Figure 2. The Distribution of Method Designs

The graphical representation in Figure 2 delineates the distribution of research methodologies employed within the selected studies. The analysis of the graph reveals a classification of the studies into five distinct methodological categories: (1) Qualitative, (2) Quantitative, (3) Experimental, (4) Mixed, and (5) Quasi-experimental. Among the 24 selected studies, six were identified as utilizing mixed methods (n=6). The figure, furthermore, illustrates that, with an equal number of six studies, also employed a quasi-experimental design (n=6). Additionally, five studies opted for a quantitative methodology (n=5), while an



equal number of studies, five in total (n=5), embraced an experimental research design. Among 24 studies the least utilized method design has been the qualitative research approach with two studies (n=2).

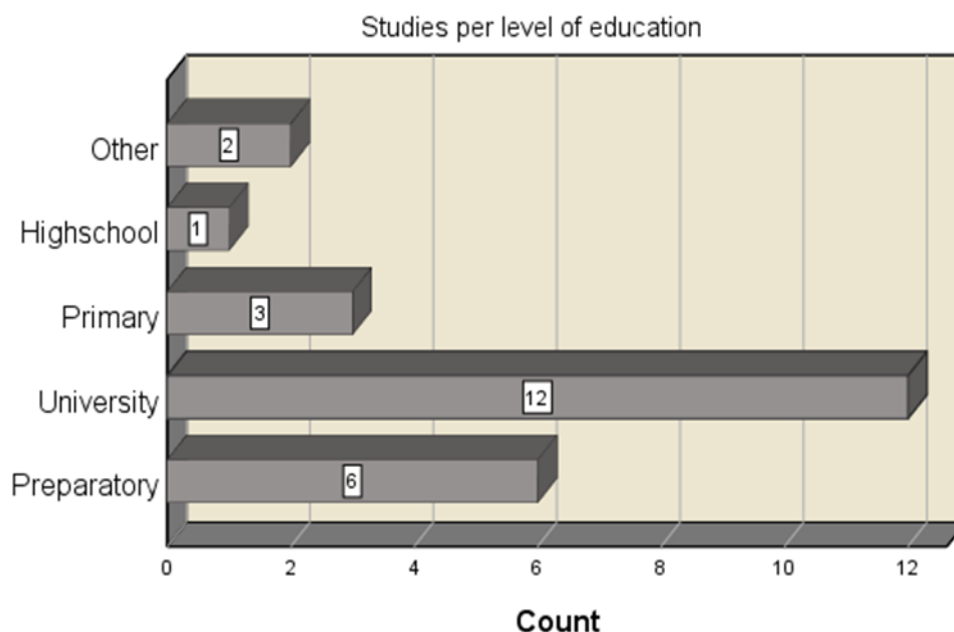


Figure 3. The distribution of studies per level of education

Figure 3 above compares distribution of studies across different education levels. The figure highlights a predominant focus on the university level, with a total of twelve studies (n=12) dedicated to this educational tier. Following the university level, the preparatory level emerges as the second most researched category, with six studies (n=6) conducted in this context. The graph, furthermore, illustrate that primary level and other educational level which characterized by diverse participant age ranges and educational backgrounds, are among the least studied groups, with (n=3) and (n=2) respectively. Notably, out of the 24 studies included in the analysis, only one study (n=1) specifically targeted the high school level, positioning it as the least explored educational category.

## DISCUSSION

24 empirical studies—10 theses (9 Master’s Theses and 1 PhD Dissertation) and 14 research publications (13 research articles and 1 conference proceeding)—which were published between the years 2014 and 2023 were analysed to conduct the given review. When the distribution of sample size per study was analysed, it was concluded that the most commonly used sampling interval was 31–50. The second most commonly used sample range was >131 (n=5) and the sample size ranging 11 to 30 (n=5). Only one study among 24 used a sample size below 10 participants. The most frequently utilised research designs were quasi-experimental designs (n=6) and mixed methods (n=6) followed by experimental research designs (=5) and quantitative studies (n=5). The least utilised research design was a qualitative study (n=2). When the distribution of studies per level of education was analysed, it was demonstrated that the most popular educational level, which focused on self-assessment of EFL learners, was university level (n=12) followed by preparatory (n=6), primary school level (n=3) and finally the least studied educational level was high school students (n=1).

To communicate assignment goals, provide focused feedback on works-in-progress, and grade final projects, rubrics have been frequently utilised in the EFL context. Rubrics have been proposed to promote learning and writing success by raising students' self-efficacy (Andrade et al., 2009; Arter & McTighe, 2001; Popham, 1997). According to the findings of this review, by referencing their own judgements in a rubric, students' writing quality increased (Kim, 2019), and furthermore, although rubrics had a minimal impact on linguistic precision, they had positive effects on “discourse length, discourse organization, and linguistic flexibility” (Huang & Gui, 2014, p. 126). The results indicated that the students in question regarded self-assessment as a mechanism for self-monitoring their progress in writing, a method for transforming their perspectives on writing, and a strategy for bolstering their self-assurance. Furthermore,

the implementation of self-assessment is posited to cultivate autonomous learning among students and elevate their competence in English writing. It has been concluded that self-assessment training significantly improved learners' writing abilities (Budandır, 2022; Dhanarattigannon & Thienpermpool, 2022; Ratminingsih et al., 2018; Takarroucht, 2022; Wijaya, 2023). Moreover, Khonamri et al., (2021) stated that “self-assessment had an effective role on the accuracy of the learners’ production in particular subject verb agreement, word choice, tense choice and error-free clauses and in terms of fluency and organization, this technique was shown to be beneficial (p.84).” Alternative tools used for self-assessment, such as reflective journals, and the promotion of students writing reflective journals have been demonstrated to be more successful than standard writing methods (Ni’ma et al., 2020). One of the other alternative self-assessment techniques whose effects have been investigated is blogging. It has been shown that blogging improved their language skills, particularly their writing, vocabulary, and communication abilities, and they saw blogging as helpful to their language learning process in general (Orhon, 2016).

Self-efficacy has been strongly related to self-assessment, especially in the EFL environment. It is deemed crucial since an individual's self-perceptions of his or her skill in a certain domain can influence their levels of anxiety, the goals they set for themselves, and the techniques they utilize in pursuit of those goals (Bandura, 2006). The findings of the selected research are in line with this view. According to İçden (2019), continuous self-assessment significantly impacts students' perceptions of their own talents in reading, writing, listening, and speaking, as well as their overall language competency. Similarly, it has been concluded that the utilization of self-assessment tools had a positive impact on students’ perception of their own speaking production and consequently enhanced their speaking ability since students were more motivated (Başak, 2019; Karakaya, 2017). Moreover, it has been shown that students who kept blogs, which is one of the most practiced self-assessment tools specifically in developing writing skills, were more capable of assessing their own writing production compared to students who did not (Orhon, 2016). Another related domain in successful writing production in terms of self-efficacy is students’ ability to identify the prerequisites for high-quality work and assess his/her writing accordingly, the data suggested that self-assessment is a learning approach that can help learners understand pre-set requirements better resulting in more positive judgments of their writing talents (Adıyaman Doğan, 2020; Takarroucht, 2022).

Self-assessment has been suggested to increase students' motivation (Brown & Hudson, 1998; McMillan & Hearn, 2008). The findings of the review are consistent with the literature. According to the findings, students viewed self-assessment procedure as a motivating and engaging way to develop their L2 speaking skill (Karakaya, 2017). Moreover, alternative self-assessment techniques, such as The English Language Profile (ELP), the Learner Style Inventory, and unit-based checklists, have been found to promote self-assessment and help individuals have more positive attitudes towards learning English (Şentürk, 2017). Many students had positive attitudes towards the given assessment tools (Eren, 2023). In terms writing skill, students perceived self-assessment as a tool to change their attitudes toward writing, analyze their own writing development, and gain confidence (Başak, 2019; Dhanarattigannon and Thienpermpool, 2022; Kalykbayeva et al., 2021; Kim, 2019).

Lastly, self-assessment is widely regarded as an important instructional strategy for independent language learning and an especially successful technique for developing autonomous learning (Gardner, 2000). According to the findings of the review, students' self-assessment encourages autonomous learning, particularly in writing proficiency (Dhanarattigannon & Thienpermpool, 2022; Qasem, 2020; Ratminingsih et al., 2018). In contrast, Orhon (2016) demonstrated in his study that there were no significant differences in the levels of autonomy of learners in either experimental or control group.

## CONCLUSION

In order to demonstrate the most recent findings on the topic, the research published between 2014 and 2023 were included in the given study. In total, 24 empirical studies—10 Theses (9 Master’s Theses and 1 PhD dissertation), and 14 research publications (13 research papers and 1 conference proceeding)—were analysed. The YÖK (Council of Higher Education) Thesis Centre and Science Direct search engines were employed. Studies examining the influence of learner self-assessment on motivational aspects, academic achievements, the cultivation of self-regulated learning tendencies, and the enhancement of learner self-esteem have been systematically identified and subjected to analysis encompassing methodological selection, sample dimension, educational level, and resultant outcomes. When the included studies were examined, it has been concluded that the most frequently utilized sample interval was 31–50. Among 24 studies five of which employed a sample range of 31 to 50. In terms of research approach and

design, it was revealed that quasi-experimental and mixed-method designs were most frequently used research designs in the given studies. The qualitative study was the least often used research design. When the distribution of studies by educational level was analysed, it became clear that the university level was the most studied, while the high school level of education received the least amount of research on the issue self-assessment of EFL learners.

According to the findings of the vast majority of research included in the given review, students considered self-assessment to be a self-monitoring tool for development, a way to alter their attitudes towards, and a way to increase their self-confidence. Furthermore, it has been shown that adopting self-assessment practises also encourage students to learn independently and improve their ability to write in English. Moreover, it has been demonstrated that alternative self-assessment tools, such as reflection journals and encouraging students to keep them, are more effective than traditional writing techniques.

Additionally, the findings posit that self-assessment serves as a pedagogical strategy capable of augmenting learners' comprehension of benchmarks pertaining to superior quality outputs. Consequently, this practice contributes to fostering positive assessments of their own proficiency levels. This demonstrates how self-assessment can increase students' confidence in their own abilities. According to the research, students regarded the self-assessment procedure as a stimulating and interesting way to practise their L2 speaking and become more involved in their education. Students' self-esteem levels were positively impacted by the teaching of self-assessment, and students regarded self-assessment techniques as a way to change their attitudes towards writing, evaluate their own writing development, and feel more confident.

The topic of self-assessment has received an extensive amount of attention, particularly in the past two decades. Although a substantial amount of literature has concentrated more on productive skills such as writing and speaking while neglecting receptive skills such as reading and listening, there has been an increased focus on the issue that has become greater with each passing day. The body of literature predominantly concurs with the benefits of self-assessment. The results of this review are also consistent with the previous studies. The findings of this given review can be summarised as follows: (1) self-assessment is a learning strategy that can increase learners' understanding of effective output, which, in turn, can increase positive assessments of their proficiency; (2) self-assessment procedures are regarded as highly beneficial self-monitoring tools for language development; (3) students' attitudes can be transformed and their self-confidence can be increased through self-evaluation; (4) using self-assessment techniques helps students study on their own and enhances their capacity to learn languages.

### **Limitations and Implications for Further Research**

According to the findings of the given review, it can be concluded that the majority of the body of research has chosen a relatively small sample size. It can be suggested to study a larger group in order to have a deeper understanding of the topic since large-scale studies provide an enriching foundation for both instructors and researchers. Furthermore, when the chosen research design or approach category was examined, it was found that experimental and quasi-experimental research designs have been the most popular for investigating the given issue. For future studies, it can be suggested to focus more on other research designs to diversify the body of literature. Another significant finding was that the overwhelming majority of the studies focused on university-level students. The subject of self-assessment has primarily and extensively been researched in the literature through the perspective of university students. High school and primary-level students have reportedly been overlooked in that regard. The aforementioned restriction is particularly important in the contexts of EFL and ESL since self-assessment procedures tend to place a lot of emphasis on ideas that are highly connected with effective language learning, such as independence, autonomy, and motivation. It is preferable to encourage pupils to be more independent, free from preconceptions of teacher-centric classrooms, and motivated early on in the learning process. This can be best achieved by studying young learners and raising their awareness of the presented concepts.

Upon analysing the selected studies, it came to light that the majority of the researchers had noted a few comparable challenges in their studies. The most frequent obstacle while doing research with a self-assessment focus has been the time restriction. According to many studies, for significant changes to occur, the training period for students to comprehend and grasp the self-assessment strategies was not long enough. The length of implementation is an additional consideration for time restrictions. It has been found in numerous studies that the time provided for implementing self-assessment strategies, particularly those that involve maintaining a portfolio, reflective journal, or blog, must be extended in order for students to benefit from them most effectively. Therefore, it can be advised that future researchers organise their research with

greater caution. To produce trustworthy and accurate results, the proper amount of time should be allowed for the application of self-assessment techniques.

Another key shortcoming that has come to light is how little emphasis has been placed on other language-learning skills. Most of the research was concentrated on writing practises and the potential impacts of alternative assessment techniques on the growth of writing ability. However, it has been noticed that other crucial abilities, like speaking as another productive ability and receptive abilities like reading and listening, have notably received less attention when examining the results of self-assessment techniques. The effect of self-assessment on students' language proficiency and assessment abilities could be better understood through studies based on other skills, particularly speaking ability. It can be suggested for future researchers to focus more on receptive skills and speaking as a productive skill.

Finally, another factor that researchers and instructors should take into account is the attitudes of learners towards self-assessment techniques. It has been determined that even though self-assessment techniques have a positive overall impact on students' learning and have greatly motivated students to practise more frequently, students may initially exhibit some negative attitudes towards the techniques during the implementation and introduction phases. Researchers have found that, in particular, learners who are more accustomed to teacher-centred education may not take the benefits of self-assessment procedures seriously or may simply show general disinterest because they lack the requisite schema. Aspiring researchers and educators are encouraged to guide learners, be as informative as feasible, and finally, give students the time they need to become accustomed to the procedures being discussed.

This study is reduced to the thesis obtained from YÖK (Council of Higher Education) Thesis Centre and Science Direct. Addition of platforms other than these two will give a more comprehensive view of how self-assessment is utilized in different research settings.

## REFERENCES

- Adıyaman Doğan, T. (2020). *Examining the relationship between pre-service English language teachers' perceived level of self-assessment and self-efficacy in professional knowledge-base* [Master's Thesis]. Başkent University.
- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159–181. <https://doi.org/10.1080/02602930600801928>
- Andrade, H., Wang, W., Du, Y., & Akawi, R. L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *Journal of Educational Research*, 102(4), 287–302. <https://doi.org/10.3200/joer.102.4.287-302>
- Anh, K. H., Dong, M. H., & Trang, N. H. (2022). An investigation into English-majored students' self-assessment of their speaking performance. *International Journal of Instruction*, 15(3), 191–208. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15311a>
- Arter, J., & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Corwin Press.
- Azarnoosh, M. (2013). Peer assessment in an EFL context: Attitudes and friendship bias. *Language Testing in Asia*, 3(11), 1-10. <https://doi.org/10.1186/2229-0443-3-11>
- Balçıklı, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90-103. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n1.8>
- Baleghizadeh, S., & Masoun, A. (2014). The effect of self-assessment on EFL learners' self-efficacy. *TESL Canada Journal*, 31(1), 42-58. <https://doi.org/10.18806/tesl.v31i1.1166>
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2), 158–166. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. (pp. 307-338). Information Age.
- Banlı, S. (2014). *The role of self-assessment practices in the improvement of freshman students' writing performance and awareness* [Master's Thesis]. Çağ University.
- Başak, H. (2019). *Self-assessment of students' speaking skills* [Master's Thesis]. Middle East Technical University
- Benson, P., Grabe, W., Stoller, F. L. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Longman.

- Bhatti, N., & Nimehchisalem, V. (2020). A review of research on student self-assessment in second / foreign language writing. *Indonesian JELT*, 15(2), 125–151. <https://doi.org/10.25170/ijelt.v15i2.1846>
- Birjandi, P., & Tamjid, N. H. (2010). The role of self-assessment in promoting Iranian EFL learners' motivation. *English Language Teaching*, 3(3), 211-220. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1081779>
- Blue, G. M. (1994). Self-assessment of foreign language skills: Does it work? *CLE Working Papers*, 3, 18-35. <https://eric.ed.gov/?id=ED396569>
- Boud, D. (2013). *Enhancing learning through self-assessment*. Kogan Page
- Boumediene, H., & Berrahal, F. K. (2021). Self-assessment of writing skills: An effective method in English classes. *International Journal for Cultural Studies*, 25(1), 1-11. <https://124.im/zDnk4o1>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/qrj0902027>
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In E. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*. Erlbaum.
- Brown, J. H., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-675. <https://doi.org/10.2307/3587999>
- Bruce, L. B. (2001). *Student self-assessment: Encouraging active engagement in learning* (Publication No. 3012318) [PhD Dissertation, Fielding Graduate University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Budanır, A. (2022). *The effect of distance self-assessment training on Turkish EFL learners' writing skills* [Master's Thesis]. Hacettepe University.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- Butler, Y. G., & Lee, J. (2010). The effects of self-assessment among young learners of English. *Language Testing*, 27(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/0265532209346370>
- Chen, H.-Y. (2007). *The relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and English performance* [PhD Dissertation]. Florida State University.
- Chung, H. Q., Chen, V., & Olson, C. B. (2021). The impact of self-assessment, planning and goal setting, and reflection before and after revision on student self-efficacy and writing performance. *Reading & Writing*, 34(7), 1885–1913. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10186-x>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE Publications.
- Delcourt, M. A. B., & Kinzie, M. B. (1993). Computer technologies in teacher education: The measurement of attitudes and self-efficacy. *Journal of Research and Development in Education*, 27 (1), 35-41. <https://eric.ed.gov/?id=EJ478568>
- Dhanarattigannon, J., & Thienpermpool, P. (2022). EFL tertiary learners' perceptions of self-assessment on writing in English. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(2), 521-545. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/index>
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge UP.
- Dinçel, A. (2022). *Self-assessment of writing skills: A comparative study on teacher assessment and self-assessment of prospective EFL teachers' writing skills and their perceptions of self-assessment* [Master's Thesis]. Başkent University.
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 519–538. <https://doi.org/10.1348/000709900158281>
- Ebrahimi, M., Izadpanah, S., & Namaziandost, E. (2021). The impact of Writing Self-Assessment and Peer Assessment on Iranian EFL learners' autonomy and metacognitive awareness. *Education Research International (Online)*, 2021, 1–12. <https://doi.org/10.1155/2021/9307474>
- Eren, B. (2023). *The impact of self-assessment and peer-assessment on EFL learners' writing performance* [Master's Thesis]. Yıldız Teknik University.
- Fathi, J., Ahmadnejad, M., & Yousofi, N. (2019). Effects of blog-mediated writing instruction on L2 writing motivation, self-efficacy, and self-regulation: A mixed methods study. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 10(2), 159-181. [10.22055/raals.2019.14722](https://doi.org/10.22055/raals.2019.14722)
- Gardner, D. (2000). Self-assessment for autonomous language learners. *Links & Letters*, 7, 49–60. <http://ddd.uab.cat/record/228>



- Hancock, C. (1994). Alternative assessment and second language study: What and why? *ERIC Digest*, ED376695. <https://eric.ed.gov/?id=ED376695>
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Longman.
- Heidarian, N. (2016). Investigating the effect of using self-assessment on Iranian EFL learners' writing. *Journal of Education and Practice*, 7(28), 80–89. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118573.pdf>
- Henner-Stanchina, C., & Holec, H. (1985). Evaluation in an autonomous learning scheme. In P. Riley (ed.), *Discourse and learning*. Longman.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- Huang, Y., & Gui, M. (2014). Articulating teachers' expectations afore: Impact of rubrics on Chinese EFL learners' self-assessment and speaking ability. *Journal of Education and Training Studies*, 3(3), 126-132. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i3.753>
- Ibabe, I., & Jauregizar, J. (2009). Online self-assessment with feedback and metacognitive knowledge. *Higher Education*, 59(2), 243–258. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9245-6>
- İçden, L. (2019). The effect of self-assessment on the self-efficacy beliefs of learners of English as a foreign language (EFL) [Master's Thesis]. Yeditepe University.
- Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. Routledge
- Kalykbayeva, A., Satova, A., Autayeva, A. N., Ospanova, A., Suranchina, A., & Elmira, U. (2021). Using self-assessment instruction to develop primary school students' self-esteem in inclusive practice in Kazakhstan. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(4), 1631–1642. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i4.6049>
- Karakaya, B. (2017). *Self-Assessment in second language speaking ability: An evaluation of students' accuracy and perception of growth*. *Self-Assessment in second language speaking ability: An evaluation of students' accuracy and perception of growth* [Master's Thesis]. Bahçeşehir University.
- Khodabakhshzadeh, H., & Mousavi, B. B. S. (2012). The effect of different types of repeated performance (Private vs public) as post-task activities on the English students' accuracy and fluency in L2 oral production. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 4(5), 53–62. <https://doi.org/10.5815/ijmecs.2012.05.08>
- Khonamri, F., Králik, R., Vitéčková, M., & Petrikovičová, L. (2021). Self-assessment and EFL literature students' oral reproduction of short stories. *European Journal of Contemporary Education*, 10(1), 77-88. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1294674.pdf>
- Kim, J. (2019). Effects of rubric-referenced self-assessment training on Korean high school students' English writing. *영어교육*, 74(3), 79–111. <https://doi.org/10.15858/engtea.74.3.201909.79>
- Lee, C. (2006). *Language for learning mathematics: Assessment for learning in practice*. Open University Press.
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40–49. <http://www.jstor.org/stable/42923742>
- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>
- Morrison, B. (2011). *Independent language learning: Building on experience, seeking new perspectives*. Hong Kong University Press.
- Ndoye, A. (2017). Peer/self-assessment and student learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), 255–269. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1146193>
- Ni'ma, H. N. A., Sumardi, S., & Tarjana, S. S. (2020). Reflective journals as self-assessment to promote students' writing skill. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(1), 48-58. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/760>
- Orhon, Y. (2016). *Investigating the impact of blogging and portfolio-keeping on English as a foreign language learners' level of autonomy, self-assessment and language achievement* [Master's Thesis]. Pamukkale University.
- Özelci, M. (2024). *The effect of self-assessment on high school students' English writing achievement and motivation* [MA Thesis]. Süleyman Demirel University.
- Panadero, E., Brown, G., & Strijbos, J. (2015). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803–830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Papajoanu, O., Vonkova, H., & Stipek, J. (2021). Examining the differences in student self-assessment of their skills in English as a foreign language: A pilot study comparing male and female lower

- secondary students. In Popov, N., Wolhuter, C., de Beer, L., Hilton, G., Ogunleye, J., Achinewhu-Nworgu, E. and Niemczyk, E. (Eds), *New Challenges to Education: Lessons from Around the World* (BCES Conference Books, 19, 2021). 289-294. <https://eric.ed.gov/?id=ED613945>
- Popham, J. W. (1997). What's wrong-and what's right-with rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72–75. <https://eric.ed.gov/?id=EJ552014>
- Qasem, F. A. A. (2020). The effective role of learners' self-assessment tasks in enhancing learning English as a second language. *Arab World English Journal*, 11(3), 502–514. <https://doi.org/10.24093/awej/vol11no3.33>
- Ratminingsih, N. M., Marhaeni, A. A. I. N., & Vigayanti, L. P. D. (2018). Self-assessment: The effect on students' independence and writing competence. *International Journal of Instruction*, 11(3), 277–290. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11320a>
- Rolheiser, C., & Ross, J. A. (2001). Student self-evaluation: What research says and what practice shows. *Plain Talk about Kids*, 43 (57), 1-21. <https://tls.tc/7LOuV>
- Runnels J. (2016). Self-assessment accuracy: Correlations between Japanese English learners' self-assessment on the CEFR—Japan's can do statements and scores on the TOEIC®. *Taiwan Journal of TESOL*, 13(1), 105–137. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1108194>
- Salimi, A., & Larsari, V. N. (2015). On the comparative impact of self-assessment and teacher-assessment on Iranian EFL learners' academic motivation. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(6), 74-79. <https://doi.org/10.7575/aialc.all.v.6n.6p.74>
- Şentürk, B. (2017). *The effect of different self-assessment tools on students' attitudes towards learning English* [PhD Dissertation]. Hacettepe Üniversitesi.
- Siegesmund, A. (2017). Using self-assessment to develop metacognition and self-regulated learners. *FEMS Microbiology Letters*, 364(11), 1-4. <https://doi.org/10.1093/femsle/fnx096>
- Takarroucht, K. (2022). The effect of self-assessment on the development of EFL writing self-efficacy: A case of Algerian higher education. *IJoLE (International Journal of Language Education)*, 6(2), 157-168. <https://doi.org/10.26858/ijole.v6i2.22065>
- Thirtle, S. (2014). Self-assessment in learning: The relationship between active feedback strategies and metacognitive development. *Teaching in Lifelong Learning*, 6(1), 5–19. <https://search.informit.org/doi/epdf/10.3316/informit.651451645945775>
- Weisi, H., & Karimi, M. N. (2013). The effect of self-assessment among Iranian EFL learners. *Procedia: Social & Behavioral Sciences*, 70, 731–737. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.117>
- Wijaya, K. F. (2023). Indonesian university EFL learners' perspectives toward self-assessment in writing processes. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature, and Culture*, 8(1), 23-34. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1374918.pdf>
- Yıldırım, İ. K. (2001). *The effect of training students on self-assessment of their writing*. [Master's Thesis]. Bilkent University.
- Yu, S., & Lee, I. (2016). Exploring Chinese students' strategy use in a cooperative peer feedback writing group. *System (Linköping)*, 58, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.02.005>

## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNME BECERİLERİ EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÖĞRETMENE YÖNELİK ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

### EXAMINATION OF PRESCHOOL TEACHERS' VIEWS ON THINKING SKILLS EDUCATION IN TERMS OF METACOGNITIVE AWARENESS OF TEACHING

Özge ÜNSEVER<sup>1</sup>, Ali Yiğit KUTLUCA<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime yönelik görüşlerini ve üstbilişsel farkındalıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada karma modellerden olan açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu en az lisans mezunu olan 70 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri Sınıf İçi Öğretimin Planlanması Uygulanması ve Yönetimine İlişkin Metabilişsel Farkındalık Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçekten toplanan verilerin analiziyle belirlenen 12 öğretmen alt örneklem olarak seçilmiştir. Nitel veriler Düşünme Becerileri Eğitime İlişkin Öğretmen Görüş Formu aracılığıyla toplanmıştır. Ölçekten alınan veriler betimsel analize tabi tutularak öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puanlarına ilişkin minimum-maksimum değerler, standart sapma, aritmetik ortalama belirlenmiştir. Nitel verilerin analizinde öğretmenlerin DBÖGF'ye verdikleri, ses kaydıyla kayıt altına alınan yanıtların transkriptizasyonu yapılarak yanıtlar yazılı hale getirilmiştir. Ardından nitel veriler sürekli karşılaştırma yöntemi aracılığıyla tümevarımsal içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre daha düşük farkındalığa sahip öğretmenler düşünme becerileri eğitiminde çocuğun hazırlanışının önemserken ortalama farkındalığa sahip öğretmenler aile desteğinin, yüksek metabilişsel farkındalığa sahip öğretmenler ise öğretmen rolünün önemli olduğunu düşünmektedirler.

**ABSTRACT:** The main purpose of this research is to examine the views of preschool teachers on thinking skills education in terms of their metacognitive awareness towards teaching and determine the metacognitive awareness levels of the teachers. The research was carried out with a sequential design, which is one of the mixed methods that combines qualitative and quantitative methods. The study group of the research consists of 70 teachers working in different pre-school education institutions. In order to collect the quantitative data of the study, the Metacognitive Awareness Scale was applied to 70 teachers. Qualitative data were collected with 12 teachers with low, medium and high metacognitive awareness. According to the results of the research, teachers with low and medium metacognitive awareness explain the scope of thinking skills education through basic thinking skills such as creative thinking and problem solving, while teachers with high metacognitive awareness refer to high-level thinking skills such as analyzing information, evaluating information, and metacognition. In addition, teachers with low metacognitive awareness refer to the readiness of the child, teachers with medium metacognitive awareness refer to family support, and teachers with high metacognitive awareness refer to the role of the teacher for qualified thinking skills education.

**Keywords:** Preschool education, preschool teachers, metacognitive awareness, thinking skills education

**Anahtar sözcükler:** Okul öncesi eğitimi, okul öncesi öğretmeni, üstbilişsel farkındalık, düşünme becerileri eğitimi

*Bu makaleye atıf vermek için:*

Ünsever, Ö. & Kutluca, A. Y. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime ilişkin görüşlerinin öğretmeye yönelik üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 609-627.

*Cite this article as:*

Ünsever, Ö. & Kutluca, A. Y. (2024). Examination of preschool teachers' views on thinking skills education in terms of metacognitive awareness of teaching, *Trakya Journal of Education*, 14(2), 609-627.

\*Bu çalışma, birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde, Şubat 2022 tarihinde tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Öğr. Gör. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, e-mail:ounsever@gelisim.edu.tr  
ORCID:0000-0002-4355-309X

<sup>2</sup> Doç. Dr. İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-mail:alikutluca@aydin.edu.tr  
ORCID:0000-0002-1341-3432



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Early childhood research states that the foundations of linguistic, cognitive, social and emotional skills that affect individuals' later lives are laid in this period. Increasing ideas about the necessity of early childhood education stem from research in roughly two areas. First, there are studies ranging from brain development studies to the evaluation of preschool programs and the positive effects of these programs on children. Second, positive early childhood experiences lay a positive foundation for both individuals and their education in later years. In the 21st century, the behaviors, knowledge and skills that are aimed to be acquired by students have begun to change. The most basic competencies required by the 21st century are individuals' need for information, obtaining and evaluating information, and using what they have learned effectively. Today, there is a need for individuals who do not memorize the information presented to them, who know how they learn, who can apply what they have learned, who can make sense of it, who can think and question creatively and critically. Supporting metacognitive skills, which is considered as one of the twenty-first century skills, is important in terms of raising individuals who can think independently, are aware of their cognitive performance and can decide on strategies to improve these performances. As a result of the discussions on supporting metacognitive skills, it was accepted that early childhood period is very important for the development of these skills. Therefore, preschool teachers have an important role in supporting metacognitive skills of young children. Teachers who are aware of and benefit from these skills are more successful than other teachers in planning, monitoring and regulating the teaching process and evaluate their teaching performance. Metacognition has an important place in the effective learning and teaching process in educational research and practice. Teachers' metacognitive awareness levels and their perspectives on thinking skills education may play an important role in supporting young children's thinking skills and metacognitive awareness. Teachers have an important role in developing the thoughts of teachers and students: In order to support children's metacognitive skills, teachers must first be aware of their own metacognitive thinking levels and characteristics. Therefore, the main purpose of this research is to examine the views of preschool teachers on thinking skills education in terms of their metacognitive awareness towards teaching.

### Method

The research was carried out with a sequential design, which is one of the mixed methods that combines qualitative and quantitative methods. The study group of the research consists of 70 teachers with undergraduate or graduate education degrees working in different pre-school education. Firstly, quantitative data were collected with the teachers in the study group, 12 teachers were determined as sub-samples in accordance with the analysis of these data, and qualitative data were collected with them. In order to collect the quantitative data of the study, the Metacognitive Awareness Scale was applied to 70 teachers. By analyzing the quantitative data collected from the teachers, the metacognitive awareness levels of the teachers were determined and a sub-sample was formed. Qualitative data were collected with 12 teachers with low, medium and high metacognitive awareness. At this stage, interviews were conducted by the researcher with the teachers through the Teacher Opinion Form on Thinking Skills Education, and audio recordings were taken during the interviews. The quantitative data were analyzed through descriptive statistical analysis. Then, in order to answer the second sub-problem, the qualitative data obtained from the sub-sample were analyzed by using inductive content analysis through the continuous comparison method.

### Findings

According to the results of the research, teachers with low and medium metacognitive awareness explain the scope of thinking skills education through basic thinking skills such as creative thinking and problem solving, while teachers with high metacognitive awareness refer to high-level thinking skills such as analyzing information, evaluating information, and metacognition. In addition, teachers with low metacognitive awareness refer to the readiness of the child, teachers with medium metacognitive

awareness refer to family support, and teachers with high metacognitive awareness refer to the role of the teacher for qualified thinking skills education. While teachers mostly use the observation method in the measurement and evaluation process, it has been determined that teachers with high metacognitive awareness also evaluate the quality of the plan they apply and their own performances in the teaching process.

## Discussion and Conclusion

Teachers with low metacognitive awareness who participated in the study stated that knowledge should be transferred first and that thinking skills can be taught during thinking skills training. However, preschool teachers with medium and high metacognitive awareness think that thinking skills are skills that can be developed. In another study conducted with preschool teachers and administrators, some educators argue that thinking skills are skills that should be taught, while some educators argue that thinking skills can be developed (Akbiyık ve Kalkan-Ay, 2014). Another result of the study is that teachers with low, high and medium levels of metacognitive awareness use methods such as discovery teaching, research-examination activities, problem-solving activities and games during their thinking skills training. Activities in which children can research, explore and observe are important to support their thinking skills, teacher-centered learning activities in which children remain passive and only listen to what is said do not encourage children to use their thinking skills (Luke & Hardy, 1999). In this context, the use of child-centered activities by preschool teachers for the education of children's thinking skills is a result consistent with the literature. While explaining the scope of thinking skills, the preschool teachers who participated in the research made explanations by mostly talking about problem solving and creative thinking skills. Similarly, Doğan-Altun and Ekinci-Vural (2017) found that preschool teachers mostly talked about problem solving and creativity when describing their thinking skills. Teachers with high metacognitive awareness detailed their thinking skills while explaining the scope of their thinking skills, and they explained the information that the teachers in the middle and lower groups did not mention, with skills such as analyzing, evaluating and epistemic cognition. Metacognitive skills are skills that contribute to people's intellectual processes, gain the ability to control them, and support more comprehensive thinking (Flavell, 1976). It is an expected result that teachers with high metacognitive awareness explain their thinking skills comprehensively and talk about skills that other teachers do not address.

## GİRİŞ

Güncel eğitim yaklaşımları, çocuklara temel bilgilerin doğrudan öğretilmesi yerine öğrenme kapasitelerinin artırılması ve bağımsız öğrenmelerinin desteklenmesi üzerinde bir görüş birliğine sahiptir. Özellikle 21. yüzyıl ile birlikte eğitimin genel amaçlarında ve kazandırılması hedeflenen davranış, bilgi ve becerilerde değişimlerin meydana geldiği görülmektedir (Cunningham, 2020; Hamarat, 2019). Bu doğrultuda, 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken en temel yeterlikler bilgiye gereksinim duyma, bilgiyi elde edebilme, değerlendirebilme ve öğrenilen bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilmedir (Köğçe vd., 2014). Yirmi birinci yüzyıl becerilerinden biri olarak kabul edilen (Binkley vd., 2010) üstbilişsel becerilerin desteklenmesi; bağımsız düşünebilen, bilişsel performanslarının farkında olan, bu performansları geliştirecek stratejilere karar verebilen bireyler yetiştirebilmesi açısından önem taşımaktadır (Asy'ari vd., 2019). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenme sürecinde çocuğu merkeze alan, bilişsel becerilerini destekleyen, düşünme becerilerini geliştiren deneyimler sunabilmesinde üstbilişsel farkındalık düzeyleri önemli bir rol oynamaktadır (Baba-Öztürk ve Güral, 2016; Deniz vd., 2014). Üstbiliş, öğrenmeyle ilgili bilişsel süreçler üzerinde aktif kontrol içeren üst düzey düşünmeyi ifade etmektedir (Flavell, 1979). Bir öğrenme görevine nasıl yaklaşılacağını planlama, izleme gibi faaliyetler bir görevin tamamlanmasına yönelik ilerlemeyi anlama ve değerlendirme doğası gereği üstbilişseldir (Livingston, 1997; Whitebread vd., 2009). Bu bağlamda üstbilişsel beceriler, kişilerin öğrenme süreçlerini performanslarını artıracak şekilde planlama yapmalarına, düzenlemelerine ve izlemelerine yardımcı olarak öğrenme sürecini etkilemektedir (Schraw ve Dennison, 1994).

Eğitim bağlamında, üstbilişsel becerilerinin farkında olan ve üstbilişsel becerilerini kullanan öğretmenler, öğretim sürecini planlama, izleme, düzenleme ve öğretim performanslarını değerlendirme gibi konularda diğer öğretmenlere göre daha başarılıdırlar (Jiang vd., 2016). Çocukların üstbilişsel becerilerinin desteklenmesinde yine öğretmenlerin kendi düşünme becerilerine ve üstbilişsel yeteneklerine yönelik farkındalık sahibi olmaları önemlidir. Kendi üstbilişsel farkındalıkları yüksek olan öğretmenler çocukların üstbilişsel becerilerini desteklemede daha başarılı yöntemler kullanmaktadırlar (Jiang vd., 2016; Jones, 2007). Üstbilişsel düşünme becerilerinin öğretmenlerin mesleki gelişiminde ve çocukların bu becerilerinin desteklenmesinde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Robson ve Hargreaves, 2007; Perfect ve Schwarz, 2002; Jones, 2007). Öğretmenlerin üstbilişsel becerileri destekleme konusunda çocuklara nasıl rehberlik edeceklerine ilişkin anlayışları ve üstbilişsel farkındalıkları eğitimsel uygulamalarına yansımakta ve eğitimin niteliğini etkileyebilmektedir (Wilson ve Bai, 2010; Harpaz, 2007). Eğitimde düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğretmenlerin çocukların fikirlerini daha fazla paylaştığı ve tartıştığı, ayrıca bu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin de yüksek olduğu ifade edilmektedir (Ferretti vd., 2001).

Düşünme becerilerinin tanımları tartışmalıdır, ancak genel olarak öğrencilerin düşüncelerini veya öğrenmelerini planlamasını, tanımlamasını ve değerlendirmesini içeren bilişsel süreçler olarak kavramsallaştırılabilir (Moseley vd. 2005). Literatürde üstbiliş ve düşünme becerileri ile ilgili yapılmış araştırmalar düşünme eğitiminin, öğretmen eğitiminin odak noktası olduğunu ayrıca eğitimin niteliğini arttırmada önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadırlar (Robson ve Hargreaves, 2007; Perfect ve Schwarz, 2002; Jones, 2007). Üstbilişsel beceriler öğretmenlere düşünme ve öğrenme süreçlerine dair bir bakış açısı kazandırır, ve eğitimsel faaliyetlerinin, kullandıkları strateji ve yöntemlerin niteliğini etkiler. (Wilson ve Bai, 2010; Harpaz, 2007).

Özetle; öğretmenler, çocuklar için hem bilişsel ve üstbilişsel becerileri modellemektedirler. Bu modelleme ne kadar açık bir şekilde olursa, çocukların bilişsel ve üstbilişsel becerilerini geliştirmesi de o kadar kolay hale gelmektedir (Butler ve Winne, 1995). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların düşünme becerilerini ve üstbilişsel farkındalıklarını desteklemeleri için öncelikle bu konuda farkındalık sahibi olmaları gerekmektedir. Kramarski ve Kohen (2016) öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını, düşünme stillerini geliştirmenin ancak öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının geliştirilmesiyle mümkün olabileceğini belirtmektedir. Bu sebeple, küçük çocukların düşünme becerilerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının desteklenmesinde öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve düşünme eğitimine bakış açılarının önemli bir rol oynadığına inanılmaktadır. Öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyinin düşünme becerileri eğitimine ilişkin görüşlerini nasıl farklılaştırdığı konusunun erken çocukluk eğitimine ve erken çocukluk öğretmenlerinin niteliğine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öğretmeye yönelik üstbilişsel farkındalık düzeylerinin düşünme becerileri eğitimine ilişkin görüşlerini nasıl farklılaştırdığının incelenmesi amaçlanarak, bu amaçtan hareketle şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıkları ne düzeydedir?
- Üstbilişsel farkındalık düzeyleri öğretmenlerin düşünme eğitimine ilişkin görüşlerini nasıl farklılaştırmaktadır?

## **Araştırmanın Önemi**

Erken çocukluk deneyimleri sonraki gelişimsel becerileri şekillendirmede kritik bir rol oynar ve bu deneyimlerin kalitesi de öğretmenlerin niteliğine bağlıdır (Early, vd. 2007; Knudsen vd., 2006). Üstbilişsel beceriler öğretmenlere düşünmenin ve öğrenmenin ne anlama geldiğine dair bir bakış açısı kazandırmaktadır (Salmon ve Lucas, 2011). Bu bakış açısına sahip öğretmenler ise çocukların bir sorunla karşılaştıklarında çözüm yolu bulmaları, karmaşık durumlarla başa çıkabilmeleri, olaylara farklı açılardan bakabilmeleri gibi oldukça önemli olan düşünme becerilerini geliştirmelerine fırsat sağlamaktadırlar (Desoete ve De Craene, 2019). Araştırmalar düşünme becerilerini destekleyen eğitim yaklaşımlarının çocukların öğrenme süreçlerine katılımlarını arttırdığını ve çocuk merkezli bir sınıf iklimi yaratılmasına katkı sağladığını göstermektedir (Baumfield, 2006; Ferretti vd. 2001). Düşünme becerilerinin gelişiminde erken yılların kritik önemi göz önüne alındığında, okul öncesi eğitimcilerinin düşünme becerileri eğitimine ilişkin yaklaşım ve tutumları oldukça önem kazanmaktadır (Baumfield, 2006). Belirtilenler doğrultusunda okul öncesi eğitim ortamında çocukların düşünme becerilerinin ve

üstbilişsel farkındalıklarının desteklenmesinde öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve düşünme eğitimine bakış açılarının önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitimde üstbilişle ilgili yapılan çalışmalar çoğunlukla öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları üstbilişsel farkındalıklarının özyeterlik ve problem çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. (Akçay ve Usta - Gezer, 2020; Bars, 2016; Kışkır, 2011; Özturan-Sağırılı, vd., 2018; Özsoy ve Günindi, 2011). Ancak okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıkları ile ilgili az sayıda çalışmaya (Nişan ve Temel, 2023; Bulut, 2018; Temur, Özsoy ve Turgut, 2019) rastlanılmıştır. Tüm bu belirtilenler doğrultusunda literatürdeki boşluk ve ulusal literatürdeki araştırma bulguları dikkate alındığında, özellikle okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının eğitim ortamının kalitesine etkisi düşünüldüğünde, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi önemli olduğu kabul edilir. Dolayısıyla, düşünme becerileri eğitimine yönelik görüşlerini nasıl farklılaştırdığının incelenmesi önemlidir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada, karma yöntemden yararlanılmıştır, karma yöntemlerde nicel ve nitel araştırma yöntem, teknik ve yaklaşımları bir arada kullanılmaktadır (Johnson ve Onwuegbuize, 2004). Araştırmada karma modellerden olan açıklayıcı desenden yararlanılmıştır. Açıklayıcı desen çalışmaları nicel yöntemlerle toplanan verilerin analizinden yola çıkarak nitel verilerin elde edilmesiyle gerçekleştirilmektedir. Karma yöntem araştırmalarında nitel ve nicel veriler eş zamanlı veya sıralı olarak toplanabilir. Eş zamanlı bir tasarımda nitel ve nicel veriler aynı anda toplanırken; sıralı bir tasarımda nicel ve nitel verilerden biri önce diğeri onun ardından toplanır. Açıklayıcı desenlerde ise nitel ve nicel veriler sıralı olarak birbirinden ayrı zamanlarda toplanır. Bu nedenle literatürde açıklayıcı desenler “sıralı desenler” olarak tanımlanır (Schoonenboom ve Johnson, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Mevcut araştırmada nicel bir yaklaşım ile okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri belirlenmiş, ardından elde edilen verilerin analizinden yola çıkarak öğretmenlerin düşünme eğitimine ilişkin görüşleri nitel bir yaklaşımla irdelenmiştir.

### Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında MEB’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan çalışma grubunun seçiminde nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan, lisans veya lisansüstü eğitim derecesine sahip 70 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler İstanbul ili Avrupa Yakasında görev yapmakta olan üç farklı ilçeden seçilmiştir. Öğretmenler daha önce düşünme becerileri eğitimi almamış öğretmenlerdir. Bu araştırmada yer alan çalışma grubunun seçiminde nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın ana örnekleme olan 70 öğretmen ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme ile seçilen öğretmenlere Sınıf İçi Öğretimin Planlanması Uygulanması ve Yönetimine İlişkin Metabilişsel Farkındalık Ölçeği (MFÖ-PUY) uygulanmıştır. Ölçüt örneklemede katılımcılar araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma için en uygun özelliklere ve belirlenen ölçütlere göre seçilirler (Patton, 2014). Bu ölçütler doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında 15’i yüksek lisans, 55’i lisans mezunudur. Öğretmenlerden 34’ü devlet okulunda, 36’sı MEB’ e bağlı özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışmaktadır. Bu ölçekten alınan puanlar değerlendirilerek ana örneklem grubundaki öğretmenler maksimum çeşitlilik örnekleme ile alt, orta ve üst şeklinde gruplara ayrılmışlardır. Maksimum çeşitlilik örneklemede küçük bir örneklem oluşturarak çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak olguların incelenmesi amaçlanır ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutları ortaya konur (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

İç güvenilirliği sağlamak adına katılımcılar okul öncesi öğretmenlerinden seçilmiş ve öğretmenlerin hepsinin lisans mezunu olması ve öğretmenlik yapıyor olmasına dikkat edilerek çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın ana örnekleme olan 70 öğretmen seçilmiş ve araştırmanın nicel boyutu seçilen ana örneklem ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında 15'inin yüksek lisans, 55'inin lisans mezunu olduğu; 34'ünün devlet okulunda, 36'sının MEB' e bağlı özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışmakta olduğu; 49'unun 1-5 yıl, 10'unun 6-10 yıl, 10'unun ise 11-15 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerden sadece birinin görev süresi 16-20 yıldır.

Nicel verilerin toplanmasının ardından, araştırmanın nitel boyutunun yürütülebilmesi için ana örneklem grubundaki öğretmenler maksimum çeşitlilik örnekleme ile nicel ölçme aracından aldıkları puanlar doğrultusunda alt, orta ve üst şeklinde gruplara ayrılmışlardır. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile küçük bir örneklem oluşturmak, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak olguların olup olmadığını bulmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymak (Yıldırım ve Şimşek, 2018) amaçlanmıştır. Oluşturulan üç grup arasından rastgele olmak üzere üstbilişsel düşünme becerisi diğer katılımcılara göre düşük gruptan (n=4), ortalamada olan gruptan (n=4) ve yüksek gruptan (n=4) öğretmenler belirlenmiş ve araştırmaya bu öğretmenler ile devam edilmiştir. Alt örnekleme ait bilgileri Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.

*Alt örnekleme ait bilgiler*

Öğretmen*	Cinsiyet	Okul Türü	Eğitim Durumu	Kıdem	Ölçek Puanı
Üst-1	Kadın	Devlet Okulu	Lisans	6-10 yıl	168
Üst-2	Kadın	Özel Okul	Lisansüstü	1-5 yıl	165
Üst-3	Kadın	Devlet Okulu	Lisans	1-5 yıl	164
Üst-4	Kadın	Devlet Okulu	Lisansüstü	1-5 yıl	165
Orta-1	Kadın	Özel Okul	Lisans	1-5 yıl	154
Orta-2	Kadın	Devlet Okulu	Lisans	11-15 yıl	153
Orta-3	Kadın	Devlet Okulu	Lisans	11-15 yıl	153
Orta-4	Kadın	Devlet Okulu	Lisans	1-5 yıl	155
Alt-1	Kadın	Özel Okul	Lisansüstü	6-10 yıl	142
Alt-2	Kadın	Özel Okul	Lisansüstü	1-5 yıl	140
Alt-3	Erkek	Devlet Okulu	Lisans	16-20 yıl	133
Alt-4	Kadın	Özel Okul	Lisans	1-5 yıl	129

### Veri Toplama Aracı

Literatürde karma çalışmalarda, araştırma tasarımının ve sonuçların yorumlanmasının geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için önemli olduğu düşünülmekte ve bunun için bazı kriterlerden bahsedilmektedir. Bu kriterler; araştırma tasarımının tutarlılığı, araştırma tasarımının uygunluğu, veri toplama araçlarının, yöntemin araştırma sorularını ele almak için uygun olup/olmaması şeklindedir. Bu araştırmada veri toplama araçları araştırma sorularına uygun olarak seçilmeye çalışılmıştır (Nunan, 1999; Zohrabi, 2013)

Araştırmanın ilk aşamasında toplanacak olan nicel veriler için Soysal, Soysal ve Kutluca (2022) tarafından geliştirilen Sınıf İçi Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Yönetimine İlişkin Metabilşsel Farkındalıklar Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler analiz edilerek, aldıkları puanlara göre belirlenen 12 öğretmenle araştırmanın ikinci aşamasına geçilmiş ve araştırmacı tarafından geliştirilen Düşünme Becerileri Öğretmen Görüş Formu aracılığıyla nitel veriler elde edilmiştir.

## Sınıf İçi Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Yönetimine İlişkin Metabilşsel Farkındalıklar Ölçeği (MFÖ-PUY)

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmeye yönelik üstbilşsel farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla Soysal, Soysal ve Kutluca (2022)'in geliştirdiği Sınıf İçi Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Yönetimine İlişkin Metabilşsel Farkındalıklar Ölçeği (MFÖ-PUY) kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert yapıda olup; Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Ara sıra (3), Sık sık (4) ve Her zaman (5) yanıtlarından birinin seçilmesi ile doldurulmaktadır. Ölçekte toplam 34 madde bulunmaktadır ve ölçekten alınabilecek en düşük puan 34 iken, en yüksek puan 170'tir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,95 olarak tespit edilmiştir. Ölçek iki faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör metabilşsel bilgi boyutu olarak kodlanarak bu maddede öğretmenlerin kişiler hakkında bilgisi üzerine üstbilşsel yansıtma yapması beklenmektedir. Bu açıdan birinci faktörü “ öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme” şeklinde isimlendirilmiştir. İkinci faktörde ise üstbilşsel beceri boyutu öne çıkmaktadır. Bu faktör “epistemik ve organizasyonel otoritenin izlenmesi” olarak adlandırılmaktadır (Soysal, Soysal ve Kutluca, 2022).

## Düşünme Becerileri Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşme Formu (DBÖGF)

Bu araştırmada nitel verileri toplamak amacıyla Düşünme Becerileri Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Görüşme soruları ile ilgili iki uzmandan uzman görüşleri alınmış, gelen dönütler sonrası sorular yeniden düzenlenmiş ve pilot görüşmelerden sonra araştırmanın veri toplama sürecine başlanmıştır. Form, öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminin amacı ve kapsamı, genel öğretim pedagojisi, öğretim yönelimi, çocuk anlayışları, müfredatla ilişkilendirme, öğretim stratejileri ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerini incelemek amacıyla hazırlanan yedi adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Tablo 2.

### DBÖGF karakteristikleri

Soru	Karakteristiği
1	Düşünme Becerileri Eğitiminin Amacı ve Kapsamı
2	Genel Öğretim Pedagojisi
3	Öğretim Yönelimi
4	Çocuk Anlayışları
5	Müfredatla İlişkilendirme
6	Öğretim Stratejileri
7	Ölçme ve Değerlendirme

Formda yer alan açık uçlu soruların iç geçerliğini ve dış denetimi sağlamak için üç akademisyenden uzman görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bunun ardından formda yer alan soruların anlaşılabilirliğini ve amaca uygunluğunu belirlemek amacıyla katılımcı öğretmenler arasında bulunmayan üç öğretmen ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerden sonra öğretmenlerden alınan geri dönütler doğrultusunda forma son hali verilmiştir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerin toplanabilmesi amacıyla ilk olarak Google Forms üzerinden bir bağlantı oluşturulmuş ve MFÖ-PUY ölçek maddeleri ilgili bağlantıya yüklenmiştir. İnternet üzerinden ölçek uygulama son yıllarda teknolojik gelişmelere bağlı olarak kullanılmaya başlayan, hız ve maliyet

açısından kolaylıklar sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2021). Bu nedenle mevcut araştırma sürecinin nicel boyutunda Google Forms bağlantısı aracılığıyla verilerin toplanmasına karar verilmiştir. Oluşturulan bağlantı internet üzerinden öğretmenlere ulaştırılmış, araştırmaya gönüllülük esaslı katılabilecekleri ve verecekleri bilgilerin gizliliğiyle ilgili bir açıklayıcı bir metne yer verilmiştir. Nicel verilerin analizinin ardından öğretmenler ölçekten aldıkları puanlar doğrultusunda ölçek normatif değerlerine göre düşük, orta ve yüksek olarak üç farklı gruba ayrılmıştır. Bu araştırma karma yöntem araştırması olduğundan genelleme yapmaktan ziyade; grup kendi içinde değerlendirilmiş ve her grupta yer alan dört, toplamda 12 farklı üstbilşsel düzeyde öğretmenle nitel verilerin toplanmasına geçilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin toplama sürecinde öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanan DBÖGF formundaki yedi soru üç öğretmene sorularak pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerin ardından 12 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, bu esnada araştırma hakkındaki gerekli bilgilendirmeler tekrar edilmiştir. Öğretmenlere sorular araştırmacı tarafından yöneltilmiş ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar ses kaydı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Öğretmenlerin soruları cevaplamaları ortalama 20 dakika sürmüştür. Öğretmenler görüşme öncesi kısaca araştırmanın amacı ve veri görüşme soruları hakkında bilgi verilmiştir.

Veri toplama sürecinde veriler tek araştırmacı tarafından toplanmış, görüşme sorularının ve ölçeğin doldurulması sırasında katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Dış geçerliliği sağlamak için alt örneklemdaki katılımcılar amaçlı örneklem ile belirlenmiş ve kişiler hakkında detaylı bilgi verilmeye çalışılmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Araştırmanın ilk aşamasında, MFÖ-PUY elde edilen veriler betimsel analize tabi tutularak öğretmenlerinin ölçekten aldıkları toplam puanlarına ilişkin minimum ve maksimum değerler, standart sapma ve aritmetik ortalama belirlenmiştir. Betimsel analizler sonrası öğretmenler aldıkları puanlara göre düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç farklı gruba ayrılmışlardır. Nitel verilerin analizinde öncelikle öğretmenlerin DBÖGF'ye verdikleri ve ses kaydı ile kayıt altına alınan yanıtların transkriptizasyonu yapılarak yanıtlar yazılı hale getirilmiştir. Ardından nitel veriler sürekli karşılaştırma yöntemi aracılığıyla tümevarımsal içerik analizi ile analiz edilmiştir. Tümevarımsal içerik analizinde veriler ayrıntılardan yola çıkarak kodlar, temalar, kavramlar aracılığıyla daha genel bakış açılarına ulaşmaya çalışılarak analiz edilmektedir (Creswell, 2007). Tümevarımsal içerik analizi dört aşamada gerçekleştirilir. Bu aşamalar verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda yüksek, orta ve düşük olmak üzere üç farklı grubun sorulara verdikleri yanıtlardan önce kodlara ardından temalara ulaşılmıştır.

Bulgular doğrudan alıntılar aracılığıyla yorumlanarak aktarılabilirlik ölçütü yerine getirilmeye çalışılmıştır. Nicel araştırmaların amaçlarından biri olan “genelleme” kavramı nitel veya karma araştırmalarda “aktarılabilirlik” olarak adlandırılmaktadır. (Houser, 2015; Başkale 2016). Nitel verilerin analizleri sonucunda Tablo 4 oluşturularak kavram ve temalar tablo üzerinde gösterilmiştir. Araştırmanın nitel veri analizi sürecinde bağımsız bir araştırmacıdan verileri analiz etmesi istenmiş ardından araştırmacıyla bir araya gelinerek analiz sonuçları karşılaştırılması ve güvenilirlik yüzdesi elde edilmiştir.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Etik kurul izni kapsamında; Bu çalışma XXXX Üniversitesi Etik Komisyonunun 01.12.2021 tarihli ve 2021/12 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.

## **BULGULAR**

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına ilişkin bulgular açıklayıcı deseni oluşturan uygulama sırasına uygun olarak ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

**Sınıf İçi Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Yönetimine İlişkin Metabilşsel Farkındalıklar Ölçeğine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci sorusuna cevap bulmak amacıyla öğretmenlerin MFÖ-PUY ölçeğinden aldıkları toplam puanlara yönelik gerçekleştirilen betimsel analiz sonuçlarına Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3.

*MFÖ-PUY toplam puanlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları*

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Standart Sapma
Toplam	70	124	170	155,59	11,766

Tablo 3’e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin MFÖ-PUY ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 155,59$ ’dur. Ölçekten alınan minimum puan 124 iken maksimum puan 170’tir. Elde edilen bulgular, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının ortalama değer olan 102’den yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutunun yürütülebilmesi için ana örneklem grubundaki öğretmenler nicel ölçme aracından aldıkları puanlar doğrultusunda ölçek normatif değerlerine göre alt, orta ve üst şeklinde gruplara ayrılmış ve bu gruplardan rastgele olmak üzere dörder öğretmen seçilmiştir. Bu doğrultuda alt grubu oluşturan öğretmenlerin MFÖ-PUY ölçeğinden aldıkları toplam puanlar 129-142 arasında; orta grubu oluşturan öğretmenlerin toplam puanları 153-155 arasında; üst grubu oluşturan öğretmenlerin toplam puanları ise 164-168 arasında değişiklik göstermektedir.

### **Düşünme Becerileri Öğretmen Görüş Formuna İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci sorusunu cevaplayamaya yönelik olarak Düşünme Becerileri Öğretmen Görüş Formundan alınan cevaplar üzerinde yapılan tümevarımsal içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara aşağıda yer almaktadır.

### **Düşünme Becerileri Eğitiminin Amacı ve Kapsamı**

Araştırmaya katılan öğretmenlere sorulan DBÖGF’e de yer sorulardan ilki düşünme becerileri eğitiminin amacı ve kapsamına ilişkindir. Kısmi olarak düşük üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerden biri, düşünme becerileri eğitiminin öncelikli amacının çocuklara düşünme becerileri bağlamında bilgi vermek olduğunu belirtmiş; diğer öğretmenler ise yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel ve analitik düşünme gibi bilişsel becerilere atıf yaparak düşünme becerileri eğitiminin amacı ve kapsamını açıklamışlardır. Ortalama düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenler ise tahmin etme, akıl yürütme, sorgulama gibi daha çok bilim okuryazarlığı üzerinden düşünme becerilerini açıklamışlardır. Yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip okul öncesi öğretmenlerinin cevaplarına bakıldığında öğretmenlerin akıl yürütme, tahmin etme, karar verme, neden sonuç ilişkisi kurma gibi bilimsel süreç becerilerine atıf yaptığı ancak birinin epistemik biliş, argümantasyon ve üstbiliş kavramları üzerinden düşünme becerileri eğitiminin kapsamını açıkladığı görülmüştür.

*Düşük ÜF-1:* Düşünme becerileri eğitiminin amacı ilk olarak çocuklara düşünebilme akıl yürütebilme ve birçok çeşitli düşünme becerileri çerçevesinde kavramsal bir bilgi aktarmak en baştaki amacımız bilgi sunmak en baştaki amacımız tabii ki daha sonrasında onların bu becerilerini geliştirmesini bekliyoruz....

*Orta ÜF-4:* Öğrencilerin sorgulayan daha fazla düşünen neyin ne olduğunu bilen araştıran öğrenciler olarak yetiştirmek. Çünkü 21.yüzyıl bir insanı yetiştiriyoruz ve bilgiyi daha fazla yapılandıran daha girişken girişimci inovasyonu açık bireyler yetiştirmek şu an daha gündemde ...

*Yüksek ÜF-2:* Düşünme becerileri eğitimi hakkında bildiklerim epistemik biliş, soru sorma karar verme akıl yürütme sorgulama tartışma bir de argümantasyon olduğunu biliyorum epistemik biliş ve soru sorma çocukları nasıl düşündürmemiz gerektiğini biliyorum

Katılımcıların cevaplara bakıldığında, daha düşük üstbilişsel farkındalığa sahip katılımcının düşünme becerileri eğitiminin ilk amacının kavramsal bilgi aktarmak, ancak daha sonra



çocuklarda becerileri geliştirmek olduğundan bahsettiği görülmektedir. Orta üstbilişsel farkındalığa sahip katılımcı ise düşünme becerilerinin amacını açıklarken 21. Yüzyıl becerilerine değinerek çocukların araştırma sorgulama gibi becerilerinin desteklenmesine ve bunun çağın gereği olduğuna vurgu yapmaktadır. Üstbilişsel farkındalığı yüksek bir öğretmen diğer öğretmenlerin değinmediği epistemik biliş, metabiliş ve argümantasyon gibi kavramlardan bahsederek, düşünme becerileri eğitimi açıklamıştır. Daha düşük üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmen düşünme becerileri eğitiminin ilk amacının kavramsal bilgi öğretmek olduğunu belirtirken; orta ve yüksek üstbilişsel düzeydeki öğretmenler hali hazırda var olan bu becerilerin desteklenmesinden bahsetmektedirler.

Tablo 4.

*Düşünme becerileri eğitime yönelik içerik temelli kavramsallaştırmalar*

Veri Kaynağı	Alt		Orta		Üst	
	Tema	Kavram	Tema	Kavram	Tema	Kavram
<b>Düşünme Becerileri Eğitiminin Amacı ve Kapsamı</b>	Bilişsel beceriler	Eleştirel Düşünme Problem Çözme Yaratıcı Düşünme Analitik Düşünme	Bilim okuryazarlığı	Problem Çözme Tahmin Etme Akıl yürütme Sorgulama	Bilimsel süreç becerileri	Akıl yürütme Tahmin etme Karar verme Bilimsel süreç becerileri
<b>Genel Öğretim Pedagojisi</b>	Düşündürmeye yönelik uygulamalar	Beyin fırtınası Akıl zekâ oyunları Soru-cevap yöntemi	Düşündürmeye yönelik uygulamalar	Akıl-zeka oyunları Soru cevap Beyin fırtınası	Çocuk merkezli etkinlikler	Problem çözme etkinlikleri Bilişsel etkinlikler Soru cevap
<b>Öğretim Yönelimi</b>	Günlük yaşam becerileri	Hayata hazırlık Bireysel gelişim	Çocuğun gelişimini desteklemesi	Bilgiyi anlamlandırma Gelişimin desteklenmesi	Bilişsel becerilerin desteklenmesi	Bilişsel becerilerin ve üstbilişsel desteklenmesi
<b>Çocuk Anlayışları</b>	Çocuğun hazırbulunuşluğu	Deneyim Motivasyon Önbilgi	Aile desteği	Aile desteği Hazırbulunuşluk	Öğretmen rolü	Öğretmen desteği Hazırbulunuşluk
<b>Müfredatla İlişkilendirme</b>	Bilişsel Alan	Bilişsel Alan Problem çözmeye ait kazanım	Bilişsel alan Sosyal alan	Bilişsel alan (neden sonuç/problem) Sosyal alan	Bilişsel alan Dil gelişim alanı	Bilişsel Alan-Problem çözme/neden sonuç ilişkisi Dil alanı
<b>Öğretim Stratejileri</b>	Çocuk merkezli sorgulama ya yönelik etkinlikler	Buluş/Araştırma-inceleme yoluyla öğretim Beyin fırtınası	Bütünleşik etkinlikler	Soru-cevap Merak uyandırma Matematik Oyun	Çocuk merkezli araştırma-inceleme etkinlikleri	Problem çözme etkinlikleri Soru-cevap Buluş/Araştırma-inceleme yolu

Tablo 4 devamı...

Veri Kaynağı	Alt		Orta		Üst	
	Tema	Kavram	Tema	Kavram	Tema	Kavram
Ölçme ve Değerlendirme	Çocuk değerlendirmesi	Gözlem Davranışlara yansımaları ve kalıcılık	Çocuğun ve etkinlikle	Gözlem Portfolyo	Öğretmen-Plan değerlendirme ve çocuk değerlendirme	Planı ve öğretmeni değerlendirme
		Problem çözme becerisi	değerlendirilmesi			Çocuğun kullandığı dil
						Gözlem

## Genel Öğretim Pedagojisi

DBÖGF’de yer alan ikinci soru öğretmenlerin düşünme becerileri eğitimine ilişkin benimsedikleri öğretim pedagojileri hakkında bilgi almak amacıyla yöneltilmiştir. Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde, diğerlerine göre düşük üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerden birinin soru sorma yöntemini kullandığını, hikâye sonrası çocuklara olay veya durum üzerinden sorular sorduğunu ve akıl zekâ oyunlarını sınıfında düşünme becerileri eğitimlerinde kullandığını söylediği görülmüştür. Orta düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip bir öğretmen çocuklara sorular sorarak ve beyin fırtınası tekniğini kullanarak çocukların düşünme becerilerini desteklediğinden bahsetmiştir. Yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin ise genellikle çocuklara problem çözme becerisi kazandıracak etkinliklere daha çok yer verdiklerinden ve neden sonuç ilişkisi kurmaları için çocuklara sorular yönelttiklerinden bahsettikleri görülmüştür.

Düşük ÜF-3: Çocuklara 5N1K yöntemini uygulamak onları sorgulamaya iteceği için sınıfta uygulamaya çalışıyorum. Bunun yanı sıra öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak bilişsel, duygusal vb. becerilerine göre çalışmalar sunmaya çalışıyorum...

Orta ÜF-2: Sınıfta en çok beyin fırtınası yaparak, onlara ilginç sorular sorarak yapmaktayım. Beyin fırtınası gibi yöntemler hem düşünme becerilerini hem çocukların kendilerini ifade etme becerilerini geliştirir.

Yüksek ÜF-4: Sınıfta düşünme becerileri eğitimi gerçekleştirirken küçük yaş grubu öğretmeni olduğumdan çocuklarla beyin fırtınası yapıyoruz farklı problemler üreterek ya da sınıfta var olan bir problemi bularak bunları çözme yolu üzerine düşünüyoruz ....

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden alınan ifadelerle bakıldığında üç katılımcının da beyin fırtınası tekniğinden bahsettiği görülmektedir. Yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip katılımcının açıklamalarından, çocukların problemler üzerinden çözüm bulmalarını ve farklı çözümler üzerinden neden sonuç ilişkisi kurmalarını sağlayıp, düşünme becerilerini deneyimler aracılığıyla geliştirecek uygulamalara yer verdiği anlaşılmaktadır. Diğer katılımcılara göre daha düşük üstbilişsel farkındalığa sahip bir öğretmenin yanıtından; çocuklara ayrıntılı düşüncelerini ve sorgulamalarını sağlayacak sorular sorarak düşünme becerilerini eğitime dahil ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca düşük üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmen diğer öğretmenlerden farklı olarak düşünme becerileri eğitimi öncesi çocukların hazırbulunuşluklarını dikkate aldığını söylemiştir. Orta üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenin cevabından ise beyin fırtınası yöntemini kullandığını ve sorularını farklılaştırarak düşünme becerileri eğitimi gerçekleştirdiği tespit edilmiştir.

Yüksek MF-1: Düşünme becerileri eğitiminin ben kendi sınıfında akıl zeka oyunlarını çok kullanıyorum ve özellikle serbest zamanda oyunlarla, çocukların kendi oyunlarında problemler yaratarak veya karşılaştıkları problemlerde çözmeleri için destekler vererek gerçekleştiriyorum.

Düşük MF-4: Sınıfta ise farklı şekillerde veriyorum yani özellikle ben soru sorma yöntemini kullanıyorum. Mesela probleme karşılaştıklarında siz olsanız ne yapardınız ya da işte bir hikaye anlatıp mesela buradan onlar yaşasa bu durumu ne olabilir diye..matematik etkinlikleri ile de destekliyorum birtakım akıl zeka oyunlarını kullanıyorum....

Yüksek metabilişsel farkındalığa sahip bir başka öğretmen akıl zeka oyunlarını düşünme becerileri eğitimi kapsamında kullandığını buna ek olarak yapılandırılmış etkinliklerle ve çocukların oyunları aracılığıyla düşünme becerilerini eğitimi gerçekleştirdiği görülmüştür. Düşük metabilişsel farkındalıktaki bir öğretmen de akıl-zekâ oyunlarını kullandığı farklı olarak matematik etkinlikleri gibi bilişsel etkinlikler

ve etkileşimli kitap okuma gibi dil etkinlikleri aracılığıyla düşünme becerileri eğitimini gerçekleştirmektedir.

### **Öğretim Yönelimi**

Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik öğretim yönelimlerini incelemek amaçlı yöneltilen Sizce çocukları düşünme becerileri eğitimine neden dâhil etmeliyiz? Çocukların bu süreç sonunda öğrendiklerini nasıl ve nerede kullanmalarını beklersiniz? sorusundan alınan yanıtlar incelendiğinde orta üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişim alanlarına vurgu yaparak çocukların gelişimlerinin desteklenmesi açısından düşünme becerileri eğitimine dahil edilmeleri gerektiğini açıklamışlardır. Yüksek metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenlerin cevaplarına bakıldığında ise çocukların gelişimlerinin desteklenmesi, üstbilişsel becerilerinin desteklenmesi, günlük yaşam becerilerinin desteklenmesi ile birlikte çocukların analiz etme, sonuç çıkarma gibi becerilerinin desteklenmesi konularına değindikleri görülmüştür.

*Düşük ÜF-4:* İleriki hayatlarında zorluk çekmemeleri adına gerçek yaşamla ilgili birtakım ön bilgiler edinmelerini sağlamak amacıyla bunlara dahil etmeliyiz diye düşünüyorum.

*Orta ÜF- 1:* Çocukların özgüvenini geliştirecek gelecekteki hayatlarında daha kendinden emin neyi sevip neyi sevediklerini bilen çocuklar olabilmeleri adına günlük hayatlarında problemlerini kendi çözebilen çocukları olabilmeleri adına de düşünme becerilerini kullanıyoruz.

*Yüksek ÜF-2:* Çocukları neden dahil etmeliyiz ilk soruda da bahsettim düşünme becerilerinde epistemik biliş akıl yürütme gibi beceriler var çocukta epistemik bilişin oluşması için bunları kullanmamız gerekiyor çocuklara sade ama ana kaynağa götüren şeylere odaklanmalıyız.

Öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtlardan alınan cümlelere bakıldığında alt grupta yer alan öğretmen düşünme becerilerinin çocuklar için bir ön bilgi oluşturduğunu ve günlük yaşamları için bu becerilere ihtiyaç duyduklarını düşünmektedir. Benzer şekilde orta grupta yer alan bir öğretmen açıklamasında çocukların düşünme becerilerini günlük hayatlarında kullandıklarına değinmiştir ve özellikle günlük hayatta yaşadıkları kişilerarası problemleri ve diğer problemleri çözebilmek için çocukların bu becerilerinin desteklenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Orta üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmen düşünme becerileri eğitiminin çocukların özgüven gelişimi, problem çözme becerileri, kendilerine yönelik farkındalıkları ve kişilerarası problem çözme becerileri kazanmaları açısından önemli olduğundan bahsetmiştir. Yüksek üstbilişsel grupta yer alan bir öğretmen ise çocukların üstbiliş becerileri, epistemik bilişlerinin desteklenmesi açısından düşünme becerileri eğitimine çocukların katılması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca düşünme becerileri eğitimi çocukta anlamlı öğrenme için bir temel olarak görmektedir.

### **Çocuk Anlayışları**

Öğretmenlere yöneltilen DBÖGF’de yer alan dördüncü soru öğretmenlerin düşünme becerileri eğitimi sürecinde çocuklara yönelik anlayışlarını incelemek amaçlıdır. Yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenler çocukların düşünme becerileri eğitimi sırasında öğretmen yönlendirmesinin önemli olduğunu ve öğretmenin bu süreçteki tutumunun önemli bir etken olduğunu düşünmektedirler. Bir öğretmenin ise öğretmen rolünün yanında hazırbulunuşluk ve çocuğun deneyimlerinin de etkili olduğuna değindiği görülmüştür. Ortalama metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenler bu süreçte çocukların nitelikli öğrenmeler gerçekleştirmesi için aile desteğinin önemli olduğunu düşünmektedirler.

*Düşük MF-1:* Kesinlikle hazırbulunuşluk sonrasında ise deneyim yani aile içinde bazı şeyleri öğrenmiş olmaları veya çevrelerinde aile dışında işte yakın akrabalar olabilir dışarıdaki çevre olabilir bir takım küçük de olsa bir ön bilgileri gerekiyor diye düşünüyorum.

*Orta MF-2:* Çocukların önbilgisinin olması çeşitli deneyimler yaşamış olması ve en önemlisi aile desteğinin olmayı yani çocuğun ailede de bu anlamda desteklenmiş olması çok önemlidir.

*Yüksek MF-3:* Öğretmenin rolü çok büyüktür özellikle okul öncesi grubundaki çocukların hayal gücünü açarak onları düşünmeye daha çok teşvik etmesi gerekir öğretmenin çocuklara yaklaşımı onlarla iletişimi olsun bu süreçte çok önemlidir.

Üstbilişsel farkındalık puanı diğer katılımcılardan daha düşük olan bir öğretmen açıklamasında çocukların nitelikli bir düşünme becerileri eğitimi gerçekleştirebilmesi için öncelikle hazırbulunuşluğun, ardından bu süreçte aile desteğinin ve çevresi tarafından çocuğa yaşatılan deneyimlerin önemli olduğundan bahsetmiştir. Araştırmaya katılan düşük üstbilişsel farkındalığa sahip diğer öğretmenler de deneyim ve ön bilginin çocuklar için önemli olduğunu belirtmişken, bir öğretmen çocukların meraklarının ve hayal güçlerinin desteklenmesinin bu süreçte önemli olduğunu ifade etmiştir. Yukarıdaki örnekte, orta üstbilişsel

farkındalıktaki öğretmen çocukların çeşitli deneyimler yaşamış olmasının ve aile tarafından desteklenmiş olmasının çocukların nitelikli düşünme becerileri eğitimi gerçekleştirebilmesi için gerekli görmektedir. Yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip bir öğretmen ise çocukların nitelikli öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için öğretmenin rolüne değinmiş; özellikle tutumunun ve kullandığı dilin bu süreçte önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere bu bölümde yöneltilen bir diğer soru ise çocukların düşünme becerileri eğitimi sırasında ne gibi zorluklar ve kolaylıklar yaşayabileceğine ilişkindir.

*Yüksek ÜF-3:* Çocukların yaşadığı zorluk ve kolaylıklara gelince mesela daha önce okul öncesi eğitimi almış veya ailesi tarafından desteklenmiş çocuk tabiki bu süreçte algıları daha açık oluyor yani çocuğun öncesinde desteklenmiş olması her açıdan kolaylık sağlar.

*Orta ÜF-1:* Yani yine aile tutumu diyebilirim eğer aile çocuğu desteklemiş, onla iyi zaman geçirmişse çocuk tabiki okula geldiğinde zaten becerileri desteklenmiş olduğu için kolaylık yaşıyor ama mesela çocuğun problemleri hep aile tarafından çözülmüşse aile çocuğun bunun gibi becerileri için fırsat vermediyse çocuk okulda da zorluk yaşar.

Öğretmenlerden alınan yanıtlara bakıldığında yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip bir öğretmen erken yaşta okul öncesi eğitime başlamış ve aile tarafından desteklenmiş olmasının çocuğun düşünme becerileri eğitiminde daha az zorluk oluşturacağını düşünmektedir. Benzer olarak orta üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmen aile desteğinin önemli olduğunu, özellikle ailede problem çözme becerileri desteklenen çocukların düşünme becerilerinin daha kolay desteklendiğini düşünmektedir.

## Müfredatla İlişkilendirme

Öğretmenlerin düşünme becerileri eğitimine müfredatta yer verilme durumu ile ilgili yanıtları incelendiğinde, Millî Eğitim Bakanlığı (2013) Okul Öncesi Eğitim Programındaki farklı gelişim alanına ait kazanımlar ile yer verildiğini ifade ettikleri görülmektedir. Ancak düşük üstbilişsel farkındalığa sahip bir öğretmen ve yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip bir öğretmen programda düşünme becerileri eğitimine yeterince yer verilmediğini dile getirmiştir.

*Düşük ÜF-1:* Düşünüyorum kazanım göstergeler çok basit yani bu çocuklar 2021 yılında şu yüzyılda gerçekten o kazanımlar çok basit kalıyor ya artık yenilemeleri değiştirmeleri güncellemeleri lazım

*Yüksek ÜF-2:* Müfredatta buna pek yer verildiğini düşünmüyorum, kazanım gösterge bazında gidiliyor ancak epistemik veya metabilşsel anlamda düşünürsek bu kazanımlar yeterli değil.

Öğretmenlerden alınan cevaplara bakıldığında yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenin üstbilişsel beceriler ve epistemolojik inançlar bağlamında bu kazanımları düşünme becerileri eğitimi için yetersiz olarak gördüğü tespit edilmiştir. Daha düşük üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmen ise kazanım ve göstergelerin çocukların gelişim düzeylerinin gerisinde kaldığını bu sebeple yeterli olmadığını düşündüğü görülmektedir.

*Düşük ÜF-4:* Bu konuya bir yer verilmiş mi kısmına gelecek olursak da 2013 okul öncesi eğitim programında bilişsel gelişim alanındaki kazanım ve göstergelerin bazılarında tabii ki de yer verilmiştir. Bunlar programa göre öğretmenin insiyatifine bırakılarak daha da genişletilebilir daha da zenginleştirilebilir.

Düşük üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin bilişsel gelişim alanındaki kazanımlara vurgu yaptıkları, ayrıca bir öğretmenin, kazanımların öğretmenler tarafından geliştirilebileceğinden bahsettiği bu sebeple müfredattaki kazanımları yeterli gördüğü anlaşılmaktadır.

*Orta ÜF-3:* Bilişsel becerilerin tümü ve sosyal duygusal alandaki grup çalışması kazanımlarını da dahil edebilirim.

*Orta ÜF-1:* MEB'in kazanımları doğrultusunda söyleyecek olursak daha çok bilişsel gelişime hitap ediyor işte tahmin yürütme ile ilgili kazanımlar var işte tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır işte tahminde bulunur tahminiyle gerçek durumu karşılaştırır gibi...

Ortalama düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin cevapları incelendiğinde, öğretmenlerden birinin bilişsel alan kazanımlarının yanında sosyal duygusal alandaki kazanımların da bu bağlamda ele alınabileceğini söylediği görülmektedir. Buna doğrultuda öğretmenin sosyal becerileri de düşünme becerileri eğitimi kapsamında ele aldığı söylenebilir.

*Yüksek ÜF-3:* Eğitim programlarını dil gelişimi ile iletişime amacı ve kullanımının konuşurken göz teması kurar göstergeleri verilmiştir konuşmayı başlatır konuşmaya sürdürür ve bilişsel kazanımdaki nedenini sonuç ilişkisi kurma, problem çözme kazanımları bunlara girer.

*Yüksek ÜF-4:* Okul öncesi eğitim programında bilişsel gelişim kazanım ve göstergelerin de neden sonuç ilişkisi kurar kazanım ve göstergeleri olarak bir olayın olası nedenlerini söyler bir olayın olası

sonuçlarını söyler göstergeleri verilmiştir aynı zamanda problem durumlarına çözüm üretir kazanımı da mevcuttur. Ayrıca dil gelişimi alanındaki kazanımlar da düşünme becerileri ile ilgili olarak düşünülebilir.

Yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenler bilişsel alandaki kazanımların yanı sıra dil gelişimindeki kazanımların da düşünme becerileri eğitimi kapsamında olduğunu belirtmişlerdir. Yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin düşünme becerileri eğitimi kapsamında dil gelişimini ve bilişsel gelişimi birlikte temel aldıkları söylenebilir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine ilişkin görüşleri öğretmeye yönelik üstbilişsel farkındalıkları açısından incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen ilk sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin metabilşsel farkındalıklar ölçeğine ait ortalama puanlarının ölçeğin ortalama puanından yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucuyla uyumlu olarak Bulut (2018) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Bars (2016) farklı branşlardan öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar erken çocukluk döneminde çocukların üstbilişsel becerilerini desteklemeleri için öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olması gerektiğini ve üstbilişsel farkındalıkları yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında düşünme becerilerinin desteklenmesine yönelik etkinliklere daha çok yer verdiğini göstermektedir (Wilson ve Bai, 2010; Zohar, 2006).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri düşünme becerilerinin kapsamını açıklarken en çok problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinden bahsederek açıklamalar yapmışlardır. Benzer şekilde Doğan-Altun ve Ekinci-Vural (2017) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerini tanımlarken en çok problem çözme ve yaratıcılıktan bahsettikleri tespit edilmiştir. Ancak yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenler bilgiyi analiz etme, değerlendirme, epistemik biliş gibi daha üst düzey düşünme becerilerinden bahsetmişlerdir. Üstbilişsel beceriler kişilerin entelektüel süreçlerine katkı sağlayan, bunları kontrol etme becerisi kazandıran ve daha kapsamlı düşüncelerini destekleyen becerilerdir (Flavell, 1979). Üstbilişsel farkındalığı yüksek öğretmenlerin düşünme becerilerini kapsamlı açıklamaları ve diğer öğretmenlerin değinmedikleri becerilere değinmeleri üstbilişsel farkındalıklarının düşünme becerileri eğitimine yönelik görüşlerini etkilediğini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre düşük üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenler düşünme becerileri eğitimi sırasında öncelikle bilgi aktarmanın gerekli olduğuna ve düşünme becerilerinin öğretilebileceğine değinmişlerdir. Ancak orta ve yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip okul öncesi öğretmenleri düşünme becerilerinin geliştirilebilen beceriler olduğunu düşünmektedirler. Okul öncesi öğretmenleri ve yöneticileriyle yürütülen bir başka araştırmada bazı eğitimciler düşünme becerilerinin öğretilecek becerileri olduğunu, bazı eğitimciler ise düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini savunmaktadırlar (Akbiyık ve Kalkan-Ay, 2014). Diğer bir ifade ile bazı öğretmenler çocukların düşünme becerilerinin eğitimsel uygulamalar aracılığıyla oluştuğunu, diğerleri ise çocukların hali hazırda var olan düşünme becerilerinin eğitimsel uygulamalarla geliştirilebileceğini düşünmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin çocukların gelişimsel olarak bilişsel becerileri ve bilişsel süreçlerine yönelik farklı bilgi ve farkındalık düzeyinde olduklarını gösteriyor olabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu düşük yüksek ve ortalama üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin buluş yoluyla öğretim, araştırma-inceleme etkinlikleri, problem çözme temelli etkinlikler ve oyun gibi yöntemleri düşünme becerileri eğitimi sırasında kullandığı yönündedir. Çocukların araştırma, keşif ve gözlem yapabilecekleri etkinlikler düşünme becerilerinin desteklenmesi için oldukça önemlidir. Çocukların pasif kaldığı, sadece anlatılanları dinledikleri, öğretmen merkezli etkinlikler çocukları düşünme becerilerini kullanmaya teşvik etmemektedir (Luke ve Hardy, 1999). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin çocukların düşünme becerileri eğitimi için çocuk merkezli etkinlikleri kullanması literatür ile uyumlu bir sonuçtur ve üstbilişsel farkındalık düzeyi fark etmeksizin katılımcı öğretmenlerin çocukların düşünme becerilerini destekleyecek yöntemler kullandığı söylenebilmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç, farklı üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin hikayeler aracılığıyla çocuklarla soru cevap uygulamaları gerçekleştirdiği, sınıf uygulamalarında çocuklara sorular sorarak, düşünmeye teşvik ettikleridir. Yapılan araştırmalar da okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde çocuk merkezli ve oyun yoluyla ilgi çekici etkinliklerle gerçekleştirdiğini göstermektedir (Bulut, 2018). Çocukların düşünme becerilerini geliştirmek için çocuklara hikâye zamanlarında hikâyeye çeşitli açılardan bakmalarını ve yorum yapmalarını sağlayacak sorular sormak

etkinlik süreçlerinde veya oyun zamanlarında ayrıca çocukları düşünmeye ve sorgulamaya teşvik edecek sorular sorulmasının düşünme becerilerinin gelişimini destekleyecek etkinliklerdir (Thienngam vd., 2020).

Mevcut araştırma sonuçlarına göre, katılımcı öğretmenlerden bazıları çocukların düşünme becerileri eğitimi sırasında nitelikli öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için aile desteğinin önemli olduğuna dikkat çekerken, bazıları ise öğretmenin sınıf içerisindeki tutumunun önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Okul öncesi dönemde çocuğun nitelikli öğrenmeler gerçekleştirilebilmesi, gelişimlerinin ve becerilerinin desteklenmesinde en önemli etkenler aile ve öğretmendir (MEB, 2013). Erken çocuklukta ailenin önemi göz önüne alındığında, ailelerin tutum ve davranışları, çocuklarıyla iletişimleri çocukların düşünme becerileri üzerinde etkilidir. Anne ve babaların çocuklarla fikirlerini paylaşmaları, çocukların fikirlerini paylaşmaları için desteklemeleri, çocukların bakış açılarını geliştirmeleri, farklı düşünme becerilerini destekleyici diyaloglar kurmaları bu anlamda önemlidir. (Mutlu ve Aktan, 2011).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri düşünme becerileri eğitiminde soru-cevap yöntemini kullandıklarını, çocuklara okudukları hikayeler üzerinden sorular sorduklarını, eylemleri üzerine düşünmelerini sağlayacak konuşmalar gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin düşünme becerileri eğitimi gerçekleştirirken çocuklara daha fazla soru yönelttiklerini, özellikle açık uçlu soruları tercih ettiklerini ve bu soruların çocukların sorgulama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Baumfield, 2006; McGregor ve Gunter, 2001). Ayrıca araştırmalar, düşünme becerilerini destekleyen yaklaşımlar kullanmanın çocukların sınıf içerisindeki katılımını arttırdığını, çocukları daha fazla sorgulamaya teşvik ettiğini ve çocuk merkezli bir eğitim ortamı yaratılmasına katkı sağladığını göstermektedir (Ferretti vd., 2001). Mevcut araştırmadaki öğretmenler de problem çözme temelli, araştırma-sorgulama etkinliklerini eğitim ortamlarında kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenleri oyun zamanında veya etkinliklerde çocuklar problemlerle karşılaştıklarında kendilerinin çözmeleri için fırsat tanıdıklarını, akranlarıyla problem yaşadıklarında yönlendirmelerle kendilerinin çözmeleri için desteklediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler çocukların düşünme becerilerini destekleme konusunda rehber rolünü üstlenmeli ancak müdahaleci olmamalıdır (Lipman, 1990; Dilekli, 2015). Çocuklar bir problemle karşılaştıklarında çözmek için ipuçları sunarak destekte bulunarak onlara yol göstermeli ve kendilerinin çözüme ulaşmaları için onlara zaman vermeli, fırsat tanımalıdır.

## Öneriler

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının düşünme becerileri eğitimine yönelik görüşlerini nasıl farklılaştırdığı araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitimciler ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırma öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının düşünme becerileri eğitimine ilişkin görüşlerini nasıl farklılaştırdığı incelenmiştir. Üstbilişsel farkındalık düzeylerinin öğretmenlerin çeşitli etkinlikleri (fen, matematik vb.) uygulama süreçlerini nasıl farklılaştırdığı araştırılabilir. Böylece üstbilişsel farkındalık düzeylerinin öğretmenlerin uygulamalarına nasıl yansıdığı incelenebilir.
- Araştırmanın sonuçlarından biri düşük yüksek ve ortalama üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin buluş yoluyla öğretim, araştırma-inceleme etkinlikleri, problem çözme temelli etkinlikler ve oyun gibi yöntemleri düşünme becerileri eğitimi sırasında kullandığı yönündedir. Farklı üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında kullandıkları yöntemler gözlemlenebilir.
- Literatürde belirtildiği gibi üstbilişsel farkındalığın öğretmenler için önemi göz önüne alınarak lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik üstbilişsel farkındalık ve üstbilişsel becerilerin desteklenmesi hakkında dersler, hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.
- Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenleri oyun zamanında veya etkinliklerde çocuklar problemlerle karşılaştıklarında kendilerinin çözmeleri için fırsat tanıdıklarını, akranlarıyla problem yaşadıklarında yönlendirmelerle kendilerinin çözmeleri için desteklediklerini dile getirmişlerdir. Bu bulgu doğrultusunda gelecek araştırmalarda öğretmenlerin problem durumlarında kullandıkları stratejiler incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Akbyık, C. ve Kalkan-Ay, G. (2014). Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik algıları: bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 1-18.
- Anderson, N. J. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning*. ERIC Digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Akçay, B. ve Usta Gezer, S. (2020). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Üstbilgi Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi . *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 20 (1) , 1-23 .
- Asy'ari, M., Ikhsan, M. ve Muhali. (2019). The effectiveness of inquiry learning model in improving prospective teachers' metacognition knowledge and metacognition awareness. *International Journal of Instruction*. 12 (2).455-470. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12229a>.
- Bars, M. (2016). *Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlilikleri ve problem çözme becerilerine ilişkin algularının incelenmesi*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Baba- Öztürk, M. ve Gural, M. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Omü Örneği. *Turkish Studies*, 11 (19), 107-132.
- Baumfield, V. (2006). Tools for pedagogical inquiry: the impact of teaching thinking skills on teachers. *Oxford Review of Education*, 32(2), 185–196. <https://doi.org/10.1080/03054980600645362>.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *DEUHEFED*, 9 (1), 23-28.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. ve Rumble, M. (2010). Defining 21st century skills. Assessment and teaching of 21st century skills draft white paper. The University of Melbourne.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.57.2.111>.
- Bulut, İ. (2018). The Levels of Classroom and Pre-school Teachers' Metacognitive Awareness *Universal Journal of Educational Research* 6(12), 2697-2706. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061201>
- Burgess, J. (2012). The impact of teaching thinking skills as habits of mind to young children with challenging behaviours. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(1), 47–63. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.652426>.
- Butler, D. L., Ve Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-282.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. Z. C. A. N., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.
- Chen, S. ve McDunn, B. A. (2022). Metacognition: History, measurements, and the role in early childhood development and education. *Learning and Motivation*, 78, 101786. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101786>
- Clark, V. L. P., Creswell, J. W., Green, D. O. N. ve Shope, R. J. (2008). Mixing quantitative and qualitative approaches Hesse-Biber, S. N., Leavy, P. (Ed.) *Handbook of Emergent Methods*, (363-387). New York: The Guilford Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Cunningham, I. (2020). A new educational paradigm for the 21st century. *Development and Learning in Organizations*, 34(2), 5-7. <https://doi.org/10.1108/DLO-10-2019-0253>.
- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L. ve İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbilgi farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22, 1, 305-320.
- Desoete, A. ve De Craene, B. (2019). Metacognition and mathematics education: an overview. *ZDM Mathematics Education*, 51, 565–575. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01060-w>
- Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, öz yeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Doğan-Altun, Z. ve Ekinci-Vural, D. (2017). Okul öncesi dönemde düşünme becerileri: öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 214-224.
- Doran, C.J., ve Cameron, R. (1995). Learning About Learning: Metacognitive Approaches in the Classroom. *Educational Psychology in Practice*, 11, 15-23. <https://doi.org/10.1080/0266736950110203>
- Dweck, C., Hong, Y., & Chiu, C. (1993). Implicit theories: Individual differences in the likelihood and meaning of dispositional inference. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(5), 644-656. <https://doi.org/10.1177/0146167293195015>.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Bender, R. H., Ebanks, C., Henry, G. T., Iriundo-Perez, J., Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Alva, S., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M., Griffin, J. A., Howes, C., Jeon, H.-J., Peisner-Feinberg, E., Vandergrift, N., Ve Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. D. & Okolo, C. M. (2001) Teaching for historical understanding in inclusive classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24, 59-71. <https://doi.org/10.2307/1511296>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence* (s. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(1), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Hamarat, E. (2019). *21. Yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*. Ankara: SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Harpaz, Y. (2007). Approaches to teaching thinking: toward a conceptual mapping of the field. *Teachers College Record*, 109(8), 1845-1874.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. (3rd ed.). Burlington: Jones ve Bartlett Learning.
- Jacobs, G. M. (2004). Cooperative learning: Theory, principles, and techniques. Paper presented at the First International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research.
- Jiang, Y., Ma, L., & Gao, L. (2016). Assessing teachers' metacognition in teaching: The teacher metacognition inventory. *Teaching and Teacher Education*, 59, 403-413. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.014>.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>.
- Jones, D. (2007). Speaking, listening, planning and assessing: the teacher's role in developing metacognitive awareness. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 569-579. <https://doi.org/10.1080/03004430701378977>
- Kışkır, G. (2011). *Öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Koyuncu-Şahin M. ve Akman, B. (2018). Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerilerinin Gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 218, 5-20.
- Köğce D., Özpınar, İ., Mandacı-Şahin, S. ve Aydoğan-Yenmez, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. Yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 185-213.
- Knudsen, E. I., Heckman, J. J., Cameron, J. L., Ve Shonkoff, J. P. (2006). Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103(27), 10155-10162.
- Kramarski, B., Ve Kohen, Z. (2016). Promoting preservice teachers' dual self-regulation roles as learners and as teachers: effects of generic vs. specific prompts. *Metacognition and Learning*, 12(2), 157-191.
- Kuzle, A. (2018). Assessing metacognition of grade 2 and grade 4 students using an adaptation of multi-method interview approach during mathematics problem-solving. *Mathematics Education Research Journal*, 30, 185-207. <https://doi.org/10.1007/s13394-017-0227-1>.
- Lipman, M. (1990). *Thinking in Education*. Cambridge: UK. Cambridge University Press.



- Livingston, J. A. (1997). Metacognition: An Overview. <https://eric.ed.gov/?id=ED474273> adresinden erişilmiştir.
- Luke, I., ve Hardy, C. (1999). Appreciating the complexity of learning in physical education: The utilization of a metacognitive ability conceptual framework. *Sport, Education and Society*, 4(2), 175–191. <https://doi.org/10.1080/1357332990040205>.
- McCracken, G. (1988). The long interview. *Qualitative Research Methods Series*, 13. Newbury Park, CA: Sage.
- McGregor, D. ve Gunter, B. (2001). Changing pedagogy of secondary science teachers: the impact of a two year professional development programme. *Teacher Development*, 5(1), 59–74. <https://doi.org/10.1080/13664539700200131>
- McMillan, J. H., ve Schumacher, S. (2010). Research in education -evidence-based inquiry (7th ed.). London: Pearson.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: MEB Basımevi.
- Moseley, D., Elliott, J., Gregson, M., Ve Higgins, S. (2005). Thinking skills frameworks for use in education and training. *British Educational Research Journal*, 31(3), 367–390.
- Mutlu, E., ve Aktan, E. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 799-828.
- Nunan, D. (1999). Research methods in language learning. Eighth printing. Cambridge: CUP
- Nişan, M., & Temel, Z. F. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstbilişsel Bilgi, Beceri ve Uygulamalara Yönelik Görüşleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(4), 480-504.
- Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 10 (2), 430-440.
- Özturan-Sağırılı, M., Baş, F. ve Bekdemir, M. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri, bölümleri, sınıf düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (29), 1-22.
- Perfect, T. J. ve Schwartz, B. L. (2002). *Applied Metacognition*. New York: Cambridge University Press.
- Perry, N. E. (2019). Recognizing early childhood as a critical time for developing and supporting self-regulation. *Metacognition and Learning*, 14, 327–334. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09213-8>
- Prytula, P. M. (2012). Teacher Metacognition within the Professional Learning Community. *International Education Studies*, 5 (4), 112-121. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n4p112>.
- Puryear, S. J., (2014). Inside the Creative Sifter: Recognizing Metacognition in Creativity Development. *The Journal of Creative Behavior*, 50 (4), 321-332. <https://doi.org/10.1002/jocb.80>
- Robson, S. ve Hargreaves, D. J. (2007). What do early childhood practitioners think about young children's thinking. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 81-96. <https://doi.org/10.1080/13502930585209571>.
- Salmon, K. A. ve Lucas, T. (2011). Exploring young children's conceptions about thinking. *Journal of Research in Childhood Education*. 25(4), 364-375. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.605206>
- Salonen, P., Vauras, M., & Efklides, A. (2005). Social interaction - what can it tell us about metacognition and coregulation in learning? *European Psychologist*, 10(3), 199–208. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.3.199>
- Schraw, G., ve Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>.
- Schoonenboom, J., Johnson, R. B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *KZfSS Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie*, 69(S2), 107–131.
- Seidel, J., ve Kelle, U. (1995). Different functions of coding in the analysis of textual data. In U. Kelle (Ed.), *Computer-dided qualitative data analysis: Theory, methods, and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Soysal, Y., Radmard, S. Ve Kutluca, A. Y. (2022). Sınıf İçi Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Yönetimine İlişkin Metabilişsel Farkındalıklar Ölçeğinin (PUY-MFÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 6 (1), 22-47. <https://doi.org/10.32960/uead1036240>.
- Tobias, S., ve Everson, H.T. (1995) Development and validation of an objectively scored measure of metacognition appropriate for group administration. Paper presented at a symposium on "Issues in Metacognitive Research and Assessment," at the annual convention of the American Educational Research Association, San Francisco CA.

- Thienngam, S., Promlek, A., ve Thongsaard, K. (2020). Influence of Teachers' Metacognitive Skills on Development of Early-Childhood Students. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(1), 19-30. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n1.2>.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M. ve Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3-14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S. ve Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>
- Wilson, N. S. ve Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition and Learning*, 5(3), 269-288. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9062-4>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zohar, A. (2006). The Nature and Development of Teachers' Metastrategic Knowledge in the Context of Teaching Higher Order Thinking. *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 331-377. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_2).
- Zohrabi, M. (2013). Mixed method research: instruments, validity, reliability and reporting findings. *Theory and Practice in Language* 3 (2), 254-262.

## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN FEN EĞİTİMİNE KARŞI YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

### METAPHORICAL PERCEPTIONS OF PRESCHOOL TEACHERS' APPROACH TO SCIENCE EDUCATION

Esra DOĞANAY KOÇ<sup>1</sup>

**ÖZ:** Okul öncesi öğretmenleri fen eğitimine karşı farklı algı düzeylerinde yaklaşım gösterebilmekte ve bu durum sınıf ortamında çocuklarla birlikte yaptıkları fen eğitimini çok büyük oranda etkilemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine olan yaklaşımlarını metaforik algıları ile belirlemek ilgili yollardan bir tanesidir. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı yaklaşımlarına ilişkin metaforik algılarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri okul öncesi eğitimde görev yapan gönüllü 18 öğretmen ile nitel yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Fen Eğitimine İlişkin Metaforik Algılar Görüşme Formu" hazırlanmış ve hazırlanan forma uzman görüşleri sonrasında son hali verilmiştir. Araştırma bulguları ışığında araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri genel olarak çocuk merkezli bir yaklaşım ile etkinliklerini yürütürken fen eğitimine yaklaşımlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Yeterli düzeyde bilgi ve deneyime sahip olmalarına rağmen soruları cevaplarırken endişe yaşamaları da özgüven problemlerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** okul öncesi eğitimi, öğretmen, fen eğitimi, metaforik algı

**ABSTRACT:** Preschool teachers may have different levels of perception towards science education and this affects the science education they do with children in the classroom environment to a great extent. One of the relevant ways is to determine the approaches of preschool teachers to science education with their metaphorical perceptions. In this study, it was aimed to examine the metaphorical perceptions of preschool teachers about their approaches to science education. The research was conducted using phenomenology, one of the qualitative research methods. The research data were collected by qualitative semi-structured interview method with 18 volunteer teachers working in pre-school education. "Metaphoric Perceptions Against Science Education for Preschool Teachers Interview Form" was prepared by the researchers and the form was finalized after expert opinions. In the light of the research findings, it was determined that the preschool teachers who participated in the research generally conducted their activities with a child-centered approach and their approach to science education was positive. Although they have sufficient knowledge and experience, it is thought that their anxiety while answering the questions may be due to self-confidence problems. Suggestions were given in line with the results of the research.

**Keywords:** preschool education, teacher, science education, metaphorical perception

**Bu makaleye atf vermek için:**

Doğanay Koç, E. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı yaklaşımlarına ilişkin metaforik algıları, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 628-641.

**Cite this article as:**

Doğanay Koç, E. (2024). Metaphorical perceptions of preschool teachers' approach to science education, *Trakya Journal of Education*, 14(2), 628-641.

<sup>1</sup> Dr., Uşak Üniversitesi, Uşak/Türkiye, e-mail:dgnyesra1991@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7157-6790>

\*Bu makale 10. International Eurasian Educational Research Congress'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

An integral part of national and state standards for early childhood classrooms, science education encompasses process skills, creativity, and problem-solving skills as well as content-based instruction. By introducing science in developmentally appropriate ways, young children's sensory exploration of their world can be supported and their appreciation of nature as well as basic knowledge and skills for lifelong science learning.

For this reason, it becomes a necessity to provide a systematic, accurate and appropriate science education suitable for the development of children in the preschool period when learning is intense and the foundations for the next years are laid. In order to carry out science education correctly, pre-school teachers must have good equipment, attitude and effective planning skills in this field.

In short, in order for science education to be carried out effectively in preschool classrooms, there is a need for classroom equipment and preschool teachers who can use these classrooms effectively. Teachers' feelings, thoughts and interests towards science education and their desire to learn more about science are related to personal attitudes. Attitudes towards the profession or towards science affect the characteristics of science education and its effective conduct. Similarly, teachers with more positive self-efficacy and outcome expectancy beliefs in science education tend to have a stronger preference for science education, devote more time to teaching and developing science concepts, and use more activity-based teaching and inquiry-based teaching practices. In this direction, due importance should be given to science education in the pre-school period and teachers should be provided with positive attitudes and beliefs towards science education.

### Purpose

This research was planned to examine the metaphorical perceptions of preschool teachers about their approaches to science education. When the literature is examined, there are studies that examine the opinions of teachers about the approaches of preschool teachers towards science education. Contrary to the studies in the literature, this study presents teacher views within the framework of metaphorical perceptions. For this reason, the study is thought to be important in terms of contributing to the literature and creating a source for the studies to be done by aiming to examine the approaches of pre-school teachers towards science education. From this point of view, in this study; In this study, it is aimed to examine the metaphorical perceptions of preschool teachers about their approaches to science education.

### Method

A case study, one of the qualitative research methods, was used in the study to examine the metaphorical perceptions of preschool teachers about their approaches to science education. The study group of the research consists of 18 preschool teachers working in independent pre-school education institutions, kindergartens affiliated to primary schools and practice nursery classes affiliated to the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year. During the data collection process, the "Metaphoric Perceptions Of Science Education Interview Form for Preschool Teachers" was used to determine the metaphorical perceptions of preschool teachers about their approaches to science education.

### Findings

When the distribution of the metaphors created by preschool teachers for the expression "Science Education" was examined, 4 of the preschool teachers used the metaphor of experiment and science, 3 of them used the metaphor of observation, 2 of them used the metaphor of life and nature, and 1 of them used the metaphor of future, STEM, algorithm, discovery, curiosity and metacognitive thinking. When the distribution of the metaphors created by preschool teachers for the expression "Science Activity" was examined, 4 of the preschool teachers used the metaphor of research, 3 of the preschool teachers used the metaphor of learning and life by exploring, 2 of the preschool teachers used the metaphor of experiment and nature, and 1 of the preschool teachers used the metaphor of life, concretization, experience, scientificity and living things. When the distribution of the metaphors created by preschool teachers for the expression "Science Center" was examined, 5 of the preschool teachers used the metaphor of artificial

materials, 4 of them used the metaphor of observation, 3 of them used the metaphor of curiosity and 1 of them used the metaphor of scientificity, environment, discovery area, cause-effect relationship, reality and child. When the distribution of the metaphors created by preschool teachers for the expression "Field Trip" was examined, 5 of the preschool teachers used the metaphor of experience, 4 of them used the metaphor of observation, 2 of them used the metaphor of visual learning and 1 of them used the metaphor of entertainment, life, difference, discovery, park, focusing and socialization. When the distribution of the metaphors created by preschool teachers for the expression "Science Teacher" was examined, 4 of the preschool teachers used the metaphor of educator, 2 of them used the metaphor of science and reality, and 1 of them used the metaphor of hard work, nature, fun, explorer, researcher, experiment, guide, innovative, chemical and living things. When the distribution of the metaphors created by preschool teachers for the expression "Science Education in Preschool Period" was examined, 5 of the preschool teachers used the metaphor of benefit, 3 of them used the metaphor of nature awareness and environment, 2 of them used the metaphor of evidence and critical period, and 1 of them used the metaphor of functional, research and reality. When the distribution of the metaphors created by preschool teachers for the expression "Science Education Course in Universities" was examined, 5 of the preschool teachers used the metaphor of necessary knowledge, 4 of them used the metaphor of insufficient, 3 of them used the metaphor of discovery, 2 of them used the metaphor of research, and 1 of them used the metaphor of science, living things, perspective and fun.

## Discussion and Conclusion

According to the results of the research, the fact that the most used experiment method of preschool teachers in science education and learning through experiences, which is the most important issue in field trips, come to mind shows that teachers' approaches to science education are revealed through a metaphorical study. It was also observed that they paid attention to carry out their activities with a child-centered approach in science activities, but some of the teachers participating in the study did not have sufficient equipment and perception about science centers. In addition, it was determined that they thought that they had self-confidence in science education, that they considered science education important, and that some of them received a good science education at the university, while others did not find the education they received at the university sufficient. In line with all these results, it is seen that preschool teachers generally have a positive perception of science education and try to show the necessary effort in science activities. However, it is observed that some of the teachers' lack of knowledge or negative attitudes towards effective practices prevented them from doing so. At the same time, another group of teachers had positive perceptions about science education and were able to use their knowledge and skills to conduct effective practices with children. In line with these results, suggestions for further research in line with the limitations of the study were presented.

## GİRİŞ

21. yy ile birlikte teknolojinin hızla gelişmesi ve gelecek nesillerin üretim odaklı yetişmesi algısı eğitimde de yeni düşüncelerin oluşmasına neden olmuştur. Bu düşüncelerden bir tanesi de fen eğitiminin daha önemli olarak görülmeye başlamasıdır. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların temel becerileri öğrenerek üreten, araştıran, sorgulayan ve problem çözebilen bireyler haline gelmesi ön plana çıktığı gözlenmektedir. Bu nedenle de okul öncesi dönemde fen eğitiminin iyi bir şekilde yapılandırılarak okul öncesi öğretmenleri tarafından etkili uygulamaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Erken çocukluk sınıfları için geliştirilen ABD ulusal standartlarının ayrılmaz bir parçası olan fen eğitimi, temel becerilerin geliştirilebileceği içerik temelli öğretimi kapsamaktadır. Bilim, gelişimsel olarak uygun yollarla tanıtılarak, küçük çocukların dünyalarına ilişkin duyusal keşiflerini desteklenmekte ve yaşam boyu bilim öğrenimi için temel bilgi ve becerilerin yanı sıra doğayı takdir etmeleri sağlanabilmektedir (Trundle, 2015). Okul öncesi eğitimde fen eğitimi uygulamaları ise çocukların; ilk elden deneyimler ile bilimsel süreç becerilerini kullanarak, deney, kavram ağı ve analogi (benzetişim) gibi yöntemler ile gerçekleştirilen, dikkat etme, soru sorma, merak etme, gözlemlene, araştırma, inceleme ve keşfetme gibi becerilerini destekleyen süreçlerdir. Ayrıca öğretmenlerini rol model olarak yakın ve uzak çevreyi tanıtan, çevre farkındalığı ve çevreye karşı olumlu tutum oluşturan doğal ortamlara giderek yürüyüş yapma, doğayı, doğadaki canlı ve cansız varlıkları gözlemlene, keşifler ve icatlar yapma, mutfakta besin hazırlama, koleksiyon yapma, mevsim veya hava durumu panosu hazırlama, kitap ve dergi inceleme, fotoğraf çekme, fotoğraf inceleme, belgesel izleme gibi etkinlikleri içermektedir. Fen aktivitelerini

gerçekleştirirken ise; standart ve standart olmayan duyu malzemeleri, akvaryum, saat, takvim, cetvel, mezura, metre, hesap makinesi, kum saati, küre, harita, ülkeleri tanıtan resimler, büyüteç, rüzgar gülü, terazi, kuru yapraklar, taşlar, böcek koleksiyonları, afişler, filmler, belgeseller, insan vücudu modeli, iskelet modeli, diş modeli, çimlendirme kapları, deniz kabukları, el feneri, yazı tahtası (MEB, 2013), miknatis, mikroskop, ölçme aletleri, dürbün ve prizmalar gibi bilim ekipmanları; bitkiler, tüyler, çam kozalakları, duyu kum ve su tablaları gibi materyaller kullanılabilir (Lloyd, 2016). Tüm bu süreçleri etkili bir şekilde yürütebilmek için okul öncesi öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Çünkü öğretmenler, çocukların dikkatlerini yönlendirerek, deneyimlerini yapılandırarak, öğrenme girişimlerini destekleyerek ve onlar için bilgi düzeylerinin karmaşıklığını ve zorluğunu düzenleyerek çocukların merakını ve kalıcılığını artırmada merkezi bir rol oynarlar. Bilim için öğretmenler bu kritik rolleri doldurabilmekte ve yerine getirebilmeleri gerekmektedir (National Research Council, 2007). Fakat fen eğitimi uygulamaları yaparken farklı birçok yöntem ve teknik, materyal ve etkinlik türlerinin bulunması ve okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluğu göz önünde bulundurularak yapılan çalışmalar incelendiğinde beklenenin aksine okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine genel olarak haftada bir-iki kez yer verdiklerine (Dağlı ve Dağlıoğlu, 2020; Doğan ve Simsar, 2018; İnce ve Akkanca, 2021; Simsar ve diğerleri, 2017; Yıldız ve Tükel, 2018) ve haftada iki-üç kez yer verdiklerine dair sonuçlar yer almaktadır (Doğanay Koç, 2021; Sığırtmaç ve Özbek, 2011). Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin genellikle kullandıkları yöntemin deney olduğu tespit edilmiştir (Akkanca ve diğerleri, 2017; Alabay, 2007; Alabay ve Yağan Güder, 2015; Çınar, 2013; Doğan ve Simsar, 2018; Karaer ve Kösterlioğlu, 2005; Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006; Kıldan ve Pektaş, 2009; Özbek, 2009; Sansar, 2010; Şahin, 1996; Yıldız ve Tükel, 2018). Bu gibi durumların okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı algılarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Fen eğitimine karşı olumsuz bir algı ile yaklaşan öğretmen kendini bu alanda geliştirmekten ziyade kaçma eğilimine girerek bilindik etkinliklerle süreci tamamlamaya çalışacağı savunulabilir bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğanay Koç, 2023). Oysa ki gelişimdeki kritik dönem olan erken çocukluk yıllarında öğrenme genellikle bir çocuğun okul ortamında yapılandırılmış etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirdiği ilk deneyimiyle birlikte ortaya çıkar ve bu da beraberinde bir dizi yeni öğrenme deneyimini ve çocukların öğrenmeye yaklaşımlarını ortaya çıkaran zorlukları beraberinde getirmektedir. Bu yeni bağlamlarda etkili bir şekilde gezinmek ve öğrenmeyi en uygun hale getirmek için, çocuklar zorlukları kucaklamayı, akranlarıyla iş birliği içinde çalışmayı ve hem öğretmenler hem de akranlarıyla etkileşimler sırasında sürekli katılım, odaklanma ve dikkat göstermeyi öğrenmelidir (Bustamante ve diğerleri, 2018). Bu nedenle öğrenmenin yoğun olduğu ve gelecek yılların temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde sistemli, doğru ve çocukların gelişimine uygun bir fen eğitiminin yapılması bir gereklilik haline gelmektedir (Simsar ve Doğan, 2019). Başka bir deyişle, bu dönemde sağlanan etkili bir fen eğitimi, çocukların araştırma ve gözlem becerilerini geliştirmeli ve sağlam bir bilimsel temel oluşturmalıdır (Ünal, Akman ve Gelbal, 2010). Fen eğitiminin doğru bir şekilde yapılabilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin bu alanda iyi bir donanıma, tutuma ve etkili bir planlama becerisine sahip olmaları gerekmektedir.

Fakat alanda çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak fen eğitimine yönelik öz-yeterliliklerinin düşük olduğu görülmektedir (Akkaya, 2006; Can Yaşar ve Mağdan, 2000; Erden, 2010; Keleş ve Halmatov, 2010; Özbek, 2006; Uysal, 2007). Fen eğitimine karşı olumsuz algısı olan öğretmenler kendilerini bu alanda geliştirmekten kaçınarak, düşük öz-yeterlilik algısına sahip olabilecekleri öne sürülmektedir.

Kısacası fen eğitiminin okul öncesi dönem sınıflarında etkili bir şekilde yürütülebilmesi için, gerekli sınıf donanımına ve bu sınıfları etkili kullanabilen okul öncesi öğretmenlerine ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin fen eğitimine karşı duygu, düşünce ve ilgisi ile bilim hakkında daha fazla bilgi edinme arzusu kişisel tutumlar ile ilişkilidir. Mesleğe karşı ya da bilime yönelik tutum, fen eğitiminin özelliklerini ve etkili bir şekilde yürütülmesini etkilemektedir (Lloyd, 2016). Benzer şekilde, fen eğitimi açısından daha olumlu öz-yeterlilik ve sonuç beklentisi inancına sahip olan öğretmenler, fen eğitimi için daha güçlü bir tercih yapma, fen öğretimine ve fen kavramlarını geliştirmeye daha fazla zaman ayırma ve daha fazla etkinlik temelli öğretim ve sorgulamaya dayalı öğretim uygulamaları kullanma eğilimindedir (Lakshmanan ve diğerleri, 2011). Bu doğrultuda fen eğitimine okul öncesi dönemde gereken önem verilmeli ve öğretmenlerin fen eğitimine yönelik olumlu tutum ve inanca sahip olmaları sağlanmalıdır (Okur Akçay, 2015). Okul öncesi eğitimde öğretmenler tarafından etkili fen uygulamaları gerçekleştirilebilmesi için öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin algılarının belirlenmesi gerekmektedir.

Bu doğrultuda yapılan araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı yaklaşımlarına ilişkin metaforik algılarını incelemek amacıyla planlanmıştır. Literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Akkanca, Aktemur Gürlü ve Alkan, 2017; Babaroğlu ve Okur Metwalley, 2018; Elmas ve

Kanmaz, 2015; Orhan, 2019; Özbek ve Sığırtmaç, 2011; Simsar ve Doğan, 2019). Yapılan araştırmalarda da genel olarak okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitiminde düşük özgüvene sahip oldukları tespit edilmektedir (Çınar, 2013; Kallery, 2004; Kıldan ve Pektaş, 2009; Osborne ve Simon, 1996). Fakat literatürdeki araştırmaların aksine bu çalışmada öğretmen görüşleri metaforik algılar çerçevesinde sunulmaktadır. Metafor bir durumun ya da nesnenin benzerliği olan farklı kavramlarla açıklanmasıdır. Böylece birey bilmediği ya da emin olmadığı bir şeyi bilinen durum ve nesnelere aracılığıyla kısaca açıklama imkânı bulmaktadır (Deant-Reed ve Szokolszky, 1993; Dickmeyer, 1989). Fen eğitiminde yaşanan bu düşük özgüven sorunu da öğretmenlerin görüşme formunda yer alan sorulara doğru yanıtlar verebilmesini zorlaştıracakı düşünülmektedir. Metaforik algı ile bu durumun önüne geçilerek bireylerin konu hakkındaki yaklaşımlarına daha kolay ulaşılabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle yapılan çalışma fen eğitimine karşı okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşımlarını metafor yöntemi kullanarak incelemeyi amaçlayarak literatüre katkı sağlama ve yapılacak çalışmalara bir kaynak oluşturma açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle yapılan bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin 'Fen Eğitimi' ne ilişkin algıları nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin 'Fen Etkinliği' ne ilişkin algıları nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin 'Okul Öncesi Eğitim Sınıfında Yer Alan Fen Merkezleri' ne ilişkin algıları nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin 'Alan Gezisi' ne ilişkin algıları nelerdir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin 'Fen Bilgisi Öğretmeni' ne ilişkin algıları nelerdir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin 'Okul Öncesi Eğitimde Fen Eğitiminin Önemi' ne ilişkin algıları nelerdir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin 'Üniversite Eğitiminde Almış Olduğu Fen Eğitimi Dersi' ne ilişkin algıları nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı yaklaşımlarına ilişkin metaforik algılarını incelemek amacıyla yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgu bilim, bireylerin deneyimlerinden yararlanarak bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yükledikleri anlamları belirlemeye çalışmaktadır (Onat Kocabıyık, 2016).

### Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarından bağımsız okul öncesi eğitim kurumları, ilkokullara bağlı anasınıfları ve uygulama anasınıflarında görev yapan 18 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1.

#### *Katılımcıların demografik özellikleri*

	<b>Demografik bilgiler</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	15	83,3
	Erkek	3	16,7
	<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>100</b>
<b>Yaş</b>	25-30 yaş	10	55,5
	31-35 yaş	3	16,7
	36-40 yaş	3	16,7
	41 ve üstü	2	11,1
	<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>100</b>
<b>Meslekte Çalışma Süresi</b>	1-5 yıl	7	38,9
	6-10 yıl	6	33,3
	11 ve üstü	5	27,8
	<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>100</b>
<b>Öğrenim Durumu</b>	Lisans	12	66,7
	Lisansüstü	6	33,3
	<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

## Veri Toplama Aracı

Veri toplama sürecinde araştırmacılar tarafından geliştirilen ve okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı yaklaşımlarına ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Fen Eğitimine İlişkin Metaforik Algılar Görüşme Formu” kullanılmıştır.

### *Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Fen Eğitimine İlişkin Metaforik Algılar Görüşme Formu*

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin fen eğitimi konusundaki görüşlerini toplayabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Fen Eğitimine İlişkin Metaforik Algılar Görüşme Formu” kullanılmıştır. Form oluşturulmadan önce yurt içi ve yurt dışı gerekli literatür taraması yapılarak gerekli maddeler oluşturulmuş ve okul öncesi dönemde fen eğitimi üzerine çalışmalar gerçekleştiren iki uzman görüşüne sunulmuş ve son şekli verilmiştir (Kalyoncu, 2012; Levine, 2005; Saban, 2008; Şenel ve Aslan, 2014; Tortop, 2013). İncelenen araştırmalar ile birlikte bu form iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölüm öğretmenler ve sınıf hakkındaki demografik bilgileri (cinsiyet, yaşınız, meslekte çalışma süresi, eğitim durumu) içermektedir. İkinci bölümde ise sorular yer almaktadır. Sorular oluşturulurken metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için “gibidir” ifadesi tercih edilmiştir. “Çünkü” ifadesi ise metaforun açıklamasına ihtiyaç duyulduğu zamanlarda kullanılmıştır. Bu nedenle analiz kısmına sadece “gibidir” ifadesinde yer alan metaforlar dahil edilmiştir. ‘Fen eğitimi ..... gibidir. Çünkü’, ‘Fen etkinliği ..... gibidir. Çünkü’, ‘Fen merkezi ..... gibidir. Çünkü’, ‘Alan gezisi ..... gibidir. Çünkü’, ‘Fen bilgisi öğretmeni ..... gibidir. Çünkü’, ‘Okul öncesi eğitimde fen eğitimi ..... gibidir. Çünkü’ ve ‘Üniversite eğitiminde almış olduğunuz fen eğitimi dersi ..... gibidir. Çünkü’ sorularına yer verilmiştir.

## Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecinde öncelikle gerekli etik izinler alındıktan sonra 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarından bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarında, ilkokullara bağlı anasınıflarında ve uygulama anasınıflarında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile araştırmacı tarafından hazırlanan anketi doldurmak üzere tarih ve saat belirlemesi yapılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığı için her öğretmen farklı okuldan seçilerek 18 farklı okul ve 18 okul öncesi öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Görüşme yapılacak okul öncesi öğretmenlerinden yazılı izin alındıktan sonra belirlenen zamanlarda araştırmacı birebir görüşme sağlayarak veri toplama sürecinin tamamlanması sağlanmıştır. Görüşme sürecinde araştırmacı okul öncesi öğretmenlerinin dikkatini bozmamak ve veri kabına yol açmamak adına ses cihazı ile verilerin toplanmasını sağlamıştır. Okul öncesi öğretmenlerine öncelikle metaforik algı hakkında bilgi verilerek ardından görüşme formu içinde hazırlanan sorular sırayla yöneltilerek ayrıntılı cevap vermeleri için zaman tanınmış ve cevaplarını genişletmeleri için araştırmacı tarafından teşvik edilmiştir. Ayrıca her görüşme ortalama 20-30 dk arası sürmüştür. Her gün bir öğretmen ile görüşme yapılarak araştırmacının yorulmadan daha dikkatli bir şekilde veri toplama sürecini gerçekleştirmesi sağlanmıştır.

## Veri Analizi

Metafor insanların bakış açısını onların geçmiş tecrübeleri, bugüne dair fikirleri ve geleceğe dair inançları hakkında bilgi sahibi olmak için tercih edilebilecek bir yöntemdir (Levine, 2005). Bu bilgi ışığında gerçekleştirilen çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin yaklaşımlarını incelemek için metaforik algı yönteminin kullanılabilirliği görülmektedir. Veriler öncelikli olarak yazılı döküm haline dönüştürülmüş ve görüşme formundan elde edilen nitel bulgular kullanılarak okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı yaklaşımlarına ilişkin metaforik algılarını oluşturmak üzere içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Ses kayıtlarının alınması ise birkaç kez dinleme sağlanarak veri analizinin daha sistemli yapılması sağlanmıştır.

İçerik analizi, bir metnin bazı sözcüklerinin varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirlemek için belirli kurallar çerçevesinde yapılan kodlamalar aracılığıyla daha küçük kategoriler ile özetlendiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014 s.249). Görüşme formlarından elde edilen verilerin analiz



sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitim sürecine yönelik vermiş oldukları cevaplarda aynı yönde örtüşen cümleler gruplandırılarak cevaplara yönelik tema ve kodlar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizi doğrultusunda oluşturulan kodların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Fen Eğitimine İlişkin Metaforik Algılar Görüşme Formu'ndan elde edilen cevaplara yönelik 7 tema ('Fen Eğitimi' ifadesi için metaforik algı, 'Fen Etkinliği' ifadesi için metaforik algı, 'Fen Merkezi' ifadesi için metaforik algı, 'Alan Gezisi' ifadesi için metaforik algı, 'Fen Bilgisi Öğretmeni' ifadesi için metaforik algı, 'Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi' ifadesi için metaforik algı ve 'Üniversitelerdeki Fen Eğitimi Dersi' ifadesi için metaforik algı) elde edilmiştir. "Fen Eğitimi" ve "Fen Etkinliği" temalarına ilişkin oluşturulan metaforların birden fazla olması sebebiyle belirtilen ifadelerin sayısı dikkate alınarak analiz yapılmıştır.

## Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; (... Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu), (16.03.2023), (2023-66) sayılı belge alınmıştır.

## BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin; 'Fen Eğitimi' ifadesi için metaforik algıları, 'Fen Etkinliği' ifadesi için metaforik algıları, 'Fen Merkezi' ifadesi için metaforik algıları, 'Alan Gezisi' ifadesi için metaforik algıları, 'Fen Bilgisi Öğretmeni' ifadesi için metaforik algıları, 'Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi' ifadesi için metaforik algıları ve 'Üniversitelerdeki Fen Eğitimi Dersi' ifadesi için metaforik algıları incelenmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2.

*Okul öncesi öğretmenlerinin "fen eğitimi" ifadesine yönelik oluşturdukları metaforlar*

	<b>Metafor Adı</b>	<b>n</b>
<b>"Fen Eğitimi" İfadesine Yönelik Metaforlar</b>	Deney	4
	Bilim	4
	Gözlem	3
	Doğa	2
	Yaşam	2
	Keşif	1
	Merak	1
	Metabolişsel Düşünme	1
	Gelecek	1
	Algoritma	1
	STEM	1
	<b>Toplam</b>	<b>21</b>

Tablo 2'de okul öncesi öğretmenlerinin "Fen Eğitimi" ifadesine yönelik oluşturulan metaforlara ilişkin dağılım incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin 4'ü deney ve bilim, 3'ü gözlem, 2'si yaşam ve doğa ve 1'i gelecek, STEM, algoritma, keşif, merak ve metabolişsel düşünme metaforunu kullanmıştır.

*Fen eğitimi gelecek gibidir. Çünkü geleceği şekillendiren en önemli alanlardan birisidir. (Ö.4)*

*Fen eğitimi deney çalışmaları gibidir. Çünkü fen eğitiminde en çok deneyden faydalanırız. (Ö.1)*

Tablo 3.

*Okul öncesi öğretmenlerinin “fen etkinliği” ifadesine yönelik oluşturdukları metaforlar*

	<b>Metafor Adı</b>	<b>n</b>
<b>“ Fen Etkinliği” İfadesine Yönelik Metaforlar</b>	Araştırma	4
	Keşfederek Öğrenme	3
	Yaşam	3
	Deney	2
	Doğa	2
	Deneyimlemek	1
	Bilimsellik	1
	Somutlaştırma	1
	Canlılar	1
	Hayati	1
	<b>Toplam</b>	<b>19</b>

Tablo 3’de okul öncesi öğretmenlerinin “Fen Etkinliği” ifadesine yönelik oluşturulan metaforlara ilişkin dağılım incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin 4’ü araştırma, 3’ü keşfederek öğrenme ve yaşam, 2’si deney ve doğa ve 1’i hayati, somutlaştırma, deneyimlemek, bilimsellik ve canlılar, metaforunu kullanmıştır.

*Fen etkinliği yaparak-yaşayarak öğrenme gibidir. Çünkü yapılan etkinliklerde çocukların aktif bir şekilde rol oynaması gerekir. (Ö.3)*

*Fen etkinliği araştırma yapmak gibidir. Çünkü etkinlikleri yaparken direk bilgiyi vermek yerine araştırma yapmalarına fırsatlar tanınmalıdır. (Ö.14)*

Tablo 4.

*Okul öncesi öğretmenlerinin “fen merkezi” ifadesine yönelik oluşturdukları metaforlar*

	<b>Metafor Adı</b>	<b>n</b>
<b>“ Fen Merkezi” İfadesine Yönelik Metaforlar</b>	Yapay Materyaller	5
	Gözlem	4
	Merak	3
	Çevre	1
	Keşif Alanı	1
	Bilimsellik	1
	Sebep Sonuç İlişkisi	1
	Gerçeklik	1
	Çocuk	1
	<b>Toplam</b>	<b>18</b>

Tablo 4’de okul öncesi öğretmenlerinin “Fen Merkezi” ifadesine yönelik oluşturulan metaforlara ilişkin dağılım incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin 5’i yapay materyaller, 4’ü gözlem, 3’ü merak ve 1’i bilimsellik, çevre, keşif alanı, sebep-sonuç ilişkisi, gerçeklik ve çocuk metaforunu kullanmıştır.

*Fen merkezi etrafımızdaki her alan gibidir. Çünkü fen merkezi çevremizdeki hemen her şeyi kapsayan bir alan olmalıdır. (Ö.18)*

*Fen merkezi merak gibidir. Çünkü çocuğun bu merkezde vakit geçirirken meraklı olması sağlanmalıdır. (Ö.6)*

Tablo 5.

*Okul öncesi öğretmenlerinin “alan gezisi” ifadesine yönelik oluşturdukları metaforlar*

	<b>Metafor Adı</b>	<b>n</b>
<b>“ Alan Gezisi” İfadesine Yönelik Metaforlar</b>	Deneyim	5
	Gözlem	4
	Görsel Öğrenme	2
	Farklılık	1
	Yaşam	1
	Keşif	1
	Eğlence	1
	Park	1
	Odaklanma	1
	Sosyalleşme	1
	<b>Toplam</b>	<b>18</b>

Tablo 5’de okul öncesi öğretmenlerinin “Alan Gezisi” ifadesine yönelik oluşturulan metaforlara ilişkin dağılım incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin 5’i deneyim, 4’ü gözlem, 2’si görsel öğrenme ve 1’i eğlence, yaşam, farklılık, keşif, park, odaklanma ve sosyalleşme metaforunu kullanmıştır.

*Alan gezisi eğlence gibidir. Çünkü gezi sırasında çocuklar farklı ortamlara girip daha eğlenceli vakit geçirirler. (Ö.10)*

*Alan gezisi görsel öğrenme gibidir. Çünkü sınıf içinde yapay malzemeler ile öğretmeye çalıştığımız şeyleri görerek öğrenmeleri destekler. (Ö.15)*

Tablo 6.

*Okul öncesi öğretmenlerinin “fen bilgisi öğretmeni” ifadesine yönelik oluşturdukları metaforlar*

	<b>Metafor Adı</b>	<b>n</b>
<b>“ Fen Bilgisi Öğretmeni” İfadesine Yönelik Metaforlar</b>	Eğitimci	4
	Bilim	2
	Gerçek	2
	Eğlence	1
	Kâşif	1
	Araştırmacı	1
	Deney	1
	Rehber	1
	Doğa	1
	Yenilikçi	1
	Zor bir uğraş	1
	Kimyasal	1
	Canlılar	1
	<b>Toplam</b>	<b>18</b>

Tablo 6’da okul öncesi öğretmenlerinin “Fen Bilgisi Öğretmeni” ifadesine yönelik oluşturulan metaforlara ilişkin dağılım incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin 4’ü eğitimci, 2’si bilim ve gerçek ve 1’i zor bir uğraş, doğa, eğlence, kâşif, araştırmacı, deney, rehber, yenilikçi, kimyasal ve canlılar metaforunu kullanmıştır.

*Fen bilgisi öğretmeni kâşif gibidir. Çünkü bu öğretmenler öğrencilere kâşif olmayı öğretmelidir. (Ö.2)*

*Fen bilgisi öğretmeni zor bir iş gibidir. Çünkü benim en zorlandığım alandır. (Ö.13)*

Tablo 7.

*Okul öncesi öğretmenlerinin “okul öncesi dönemde fen eğitimi” ifadesine yönelik oluşturdukları metaforlar*

	<b>Metafor Adı</b>	<b>n</b>
<b>“ Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi” İfadesine Yönelik Metaforlar</b>	Fayda Sağlayan	5
	Doğa Farkındalığı	3
	Çevre	3
	Kanıt	2
	Kritik Dönem	2
	Gerçeklik	1
	İşlevsel	1
	Araştırma	1
	<b>Toplam</b>	<b>18</b>

Tablo 7’de okul öncesi öğretmenlerinin “Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi” ifadesine yönelik oluşturulan metaforlara ilişkin dağılım incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin 5’i fayda sağlayan, 3’ü doğa farkındalığı ve çevre, 2’si kanıt ve kritik dönem ve 1’i işlevsel, araştırma ve gerçeklik metaforunu kullanmıştır.

*Okul öncesi dönemde fen eğitimi yaşamla iç içe olmak gibidir. Çünkü fen eğitiminin amacı bu olmalıdır. (Ö.17)*

*Okul öncesi dönemde fen eğitimi çocuklara faydalı olmak gibidir. Çünkü onlara gerçek yaşam bilgileri sunarak faydalı oluruz. (Ö.11)*

Tablo 8.

*Okul öncesi öğretmenlerinin “üniversitelerdeki fen eğitimi dersi” ifadesine yönelik oluşturdukları metaforlar*

	<b>Metafor Adı</b>	<b>n</b>
“ Üniversitelerdeki Fen Eğitimi Dersi” ifadesine Yönelik Metaforlar	Gerekli Bilgi	5
	Yetersiz	4
	Keşif	3
	Araştırma	2
	Canlılar	1
	Bakış Açısı	1
	Bilim	1
	Eğlence	1
	<b>Toplam</b>	<b>18</b>

Tablo 8’de okul öncesi öğretmenlerinin “Üniversitelerdeki Fen Eğitimi Dersi” ifadesine yönelik oluşturulan metaforlara ilişkin dağılım incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin 5’i gerekli bilgi, 4’ü yetersiz, 3’ü keşif, 2’si araştırma ve 1’i bilim, canlılar, bakış açısı ve eğlence metaforunu kullanmıştır.

*Üniversitelerdeki fen eğitimi dersi boşa geçen bir zaman gibidir. Çünkü bu dersin bana bir şey katmadığını düşünüyorum. Çok yetersizdi. (Ö.8)*

*Üniversitelerdeki fen eğitimi dersi bakış açısı değiştirmek gibidir. Çünkü en çok korktuğum ders olmasına rağmen aslında nasıl bir yaklaşımla bu dersi sunmam gerektiğini öğrendim. (Ö.16)*

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı yaklaşımlarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi amaçlanmış ve elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin “Fen Eğitimi” ifadesine yönelik gelecek, merak, metabilşsel düşünme, keşif, doğa ve yaşam gibi benzetmelerin çok az sayıda yapıldığı görülmektedir. Bu bulguların yanı sıra fen eğitimi ile ilişkili en çok deney ve bilim metaforunu kullandıkları gözlenmiştir. Bilim fen eğitimine göre çok daha geniş bir kavramdır. Öğretmenlerin fen ve bilim kavramlarında net bir ayırım yapamadıkları görülürken aynı zamanda fen eğitiminde kullanılan yöntemlerden sadece bir tanesi olan deney yöntemi ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Yapılan diğer çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin en çok kullandığı yöntem tekniklerden birisinin deney olduğu tespit edilmiştir (Akcanca ve diğerleri, 2017; Alabay, 2007; Çınar, 2013; Doğan ve Simsar, 2018; Karaer ve Kösterlioğlu, 2005; Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006; Kıldan ve Pektaş, 2009; Özbek, 2009; Sansar, 2010; Şahin, 1996; Yıldız ve Tükel, 2018). Deney yöntemini kullanmalarının sebebi ise, kalıcı öğrenme sağlaması, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunması ve görsel olması şeklinde sıralanmaktadır (Ültay ve diğerleri, 2018). Deney yönteminin çocuklara bu önemli fırsatları sunması da öğretmenlerin hem fen eğitiminde bu yöntemi sıkça tercih etmesinde hem de bu çalışmada fen eğitimine ilişkin metafor olarak kullanmalarında büyük rol oynadığını düşündürmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin “Fen Etkinliği” ifadesine yönelik en çok araştırma metaforunu kullandıkları tespit edilmiştir. Fen etkinliği ifadesinde araştırma metaforunu tercih etmeleri ile birlikte okul öncesi öğretmenlerinin gelenekselci yaklaşımdan uzaklaşarak araştırma odaklı bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilmektedir. Sağlam ve Aral (2015) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinlikleri konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu, çocuklara gerçek yaşam ve yaparak-yaşayarak öğrenme deneyimleri sundukları gözlenmiştir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin çocukların öğrenmelerinde önemli rol oynayan faktörlere karşı algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin “Fen Merkezi” ifadesine yönelik en çok yapay materyaller metaforunu kullandıkları görülmektedir. Bu materyalleri ise, plastik hayvan figürleri, insan maketi, büyüteç gibi materyaller ile açıklamışlardır. Fakat fen merkezi sadece yapay materyaller ile sınırlı bir alan olmamalıdır. Materyaller haricinde hayvanlar, bitkiler ve çevrede bulunan doğal malzemelere de yer verilen bir alan olmakla birlikte aynı zamanda çevremizdeki her alan bir fen merkezi özelliği taşıdığı unutulmamalıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin en sık verdiği cevap fen merkezini çok sınırlı tanımladıkları ve sadece yapay materyallerle sınıf içinde oluşturdukları bir merkezi benimsediklerini düşündürmektedir. Yapılan diğer çalışmalarda incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin fen merkezlerinde materyal eksikliğinden dolayı sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir (Çınar, 2013; Kıldan ve Pektaş, 2009; Orhan, 2019; Sağlam ve Aral, 2015; Ültay ve diğerleri, 2018). Öğretmenlerin merkezleri sadece yapay materyallerle

düzenledikleri bu nedenle de bir fen merkezi oluşturabilmek için bir bütçeye ihtiyaç duydukları akla gelmektedir. Oysa ki doğadan materyallerle bir fen merkezi oluşturmak hem mümkün hem de daha etkilidir. Fakat bu şekilde bir algı oluşturmaları onların etkili bir fen merkezi oluşturmalarına engel oluşturduğu saptanmaktadır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin “Alan Gezisi” ifadesine yönelik en çok deneyim metaforunu kullandıkları saptanmıştır. Bu sonuç ışığında okul öncesi öğretmenleri fen eğitimi kapsamında yapılan alan gezilerinde gerçek yaşam ortamlarında yaparak-yaşayarak öğrenme ile doğa ve çevreyi tanıma ve anlamaya ilişkin etkinliklerle deneyim kazanmaktadır (Sönmez, 2007). Yapılan diğer araştırmalar da incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak okul dışı olan etkinliklerde stresli oldukları ve sistemli bir şekilde yürütemeyeceklerine dair bir özgüven eksikliği yaşadıkları görülmektedir (Moseley ve diğerleri, 2002; Orion ve diğerleri, 1997; Simmons, 1998). Ayrıca öğretmenler alan gezisi yapmak konusunda deneyimlerinin olmadığı ve üniversite eğitimlerinde okul dışı etkinliklere yönelik gözlem ve uygulama yapmadıklarını dile getirmektedir (Anderson ve diğerleri, 2006; Ferry, 1993; Tal, 2004; Tal ve diğerleri, 2005). Bu sonuçların aksine okul öncesi öğretmenlerinin ilk aklına alan gezilerinde deneyim gelmesi çevreyi tanıma, algılama, araştırma ve inceleme yapmak için en öncelikli çalışmanın çocukların kendi deneyimleri olması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin “Fen Bilgisi Öğretmeni” ifadesine yönelik en çok eğitimci metaforunu kullandıkları gözlenmiştir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin bu alan ile ilgili çok fazla endişe yaşamadıklarını düşündürmektedir. Çünkü endişeli olan öğretmenler fen bilgisi öğretmenliğini zor, yenilikçi gibi metaforlar ile açıklamışlardır. Fakat literatürde hem okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi konusunda özgüvenlerinin düşük olduğu yönde sonuçlara (Çınar, 2013; Kallery, 2004; Kıldan ve Pektaş, 2009; Osborne ve Simon, 1996) hem de bu araştırmayı destekler nitelikte özgüvenlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar yer almaktadır (Afacan ve Selimhocaoğlu, 2012; Akcanca ve diğerleri, 2017; Hamurcu, 2006; Sağlam & Aral, 2015). Diğer sonuçlar ışığında bu sonuç incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı algılarının yeterli düzeyde oldukları gözlenmektedir. Eğlence, yenilikçi ve gerçeklik ile ilgili metaforlarda yine fen eğitimine ilişkin olumlu bir tutum sergiledikleri ve bu bilim alanını önemsediklerini göstermektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin “Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi” ifadesine yönelik en çok fayda sağlayan metaforunu kullandıkları görülmektedir. Okul öncesi dönemde fen eğitiminin faydalı görülmesi fen eğitiminin bu dönemde öneminin farkında olduğunu göstermektedir. Yapılan diğer çalışmalarda bu çalışmayı destekler nitelikte okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimini önemli gördüklerini göstermektedir (Akcanca ve diğerleri, 2017; Orhan, 2019; Özbek, 2009; Sağlam ve Aral, 2015; Simsar ve diğerleri, 2017; Sönmez, 2007). Bu sonuç ise, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimini önemsediklerini göstermektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin “Üniversitelerdeki Fen Eğitimi Dersi” ifadesine yönelik en çok gerekli bilgi metaforunu kullandıkları tespit edilmiştir. Bir önceki madde de olduğu gibi okul öncesi öğretmenleri fen eğitimini önemli görmekte ve üniversitede almış oldukları fen eğitimi dersini gerekli ve faydalı bulmaktadırlar. Fakat en eğitimini yetersiz bulan öğretmen sayısının da çok olduğu görülmektedir. Literatürdeki diğer bir çalışmada ise, okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerindeki fen eğitimini yeterli bulmadıkları tespit edilerek (Devocioğlu ve diğerleri, 2005) bu çalışmayı desteklemiştir. Bu ifadeye yönelik analizler incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin bu metaforunda olumsuz cevaplar vermesine rağmen diğer sorularda da fen eğitimine yönelik olumlu bir algı oluşturdukları görülmektedir. Bu durum karşısında okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik yaklaşımlarının lisans düzeyinde almış oldukları fen eğitiminden kaynaklanmadığı gözlenmektedir. Bu yaklaşımın öğretmenlerin kendi ilgileri ve kişilik özelliklerinden kaynaklanabileceği söylenebilmektedir.

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi konusunda en çok kullanılan deney yönteminin, alan gezilerinde en önemli husus olan deneyimler aracılığıyla öğrenmenin akla gelmesi öğretmenlerin fen eğitimine karşı yaklaşımlarının metaforik bir çalışmayla ortaya konduğu göstermektedir. Ayrıca fen etkinliklerinde çocuk merkezli bir yaklaşım ile faaliyetlerini yürütmeye özen gösterdikleri, fakat araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin fen merkezleri konusunda yeterli donanım ve algıya sahip olmadıkları gözlenmiştir. Ayrıca fen eğitimi konusunda özgüven sahibi olduklarını düşündükleri, fen eğitimini önemli gördükleri ve üniversitede bazı kişilerin iyi bir fen eğitimi aldıkları tespit edilirken bazı kişilerin de üniversitede almış oldukları eğitimi yeterli bulmadığı saptanmıştır. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak fen eğitimine yönelik olumlu bir algıya sahip oldukları ve fen etkinliklerinde gerekli çabayı göstermeye çalıştıkları görülmektedir. Ama bazı öğretmenlerde etkili uygulamalar yapma konusunda bilgi eksikliklerinin ya da olumsuz tutuma sahip olduğu düşünüldüğünden bu duruma engel teşkil ettiği gözlenmektedir. Aynı zamanda bir başka öğretmen

grubunun ise, hem fen eğitimi ile ilgili olumlu algıya sahip olurken hem de bilgi ve becerilerini kullanarak çocuklarla etkili uygulamalar yapabildikleri görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda yapılacak olan diğer araştırmalara çalışmanın sınırlılıkları doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Bu araştırma, fen eğitimi ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin metaforik algılarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Yapılan çalışma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında çalışmakta olan 18 okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır. Farklı çalışma grupları ile bu çalışma genişletilebilir. Ayrıca veri toplama sürecinde öğretmenlerin hatalı cevap verme konusundaki endişeleri nedeniyle daha rahat cevaplar alınabileceği düşünülen metafor çalışmasında da kendine güvenerek farklı cevaplar veremedikleri görülmüştür. Bu durumda araştırmanın bir sınırlılığı olarak söylenebilmektedir. Belirtilen sınırlılığa rağmen bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik olumlu bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Örnek olay incelemesi yapılarak araştırmacının gözlemlerde bulunduğu bir çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin algıları incelenebilir. Bu çalışma da sadece okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimlerine karşı yaklaşımlarını incelenmektedir. Yapılacak diğer araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerine fen eğitimi ile ilgili eğitimler düzenleyerek deneysel çalışmalar ile eğitim öncesi ve sonrası metaforik alguları incelenebilir. Son olarak araştırma sonuçlarında okul öncesi öğretmenlerinin fen merkezi donanımı hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Bu nedenle fen merkezleri ile ilgili seminer ya da örnek merkezlerin yer aldığı kitapçıklar hazırlanabilir.

### KAYNAKÇA

- Afacan, Ö. & Selimhocaoglu, A. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin yeterlilikleri ve bu yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kırşehir ili örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 1-20.
- Akcanca, N., Aktemur Gürlü, S. & Alkan, H. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Caucasian Journal of Science*, 4(1), 1-19.
- Akkaya, S. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerine etkisi konusunda öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Alabay, E. (2007). Okul öncesi öğretmenlerin fen ve doğa eğitiminde kullandıkları öğretim metotları. *UMES'07-Ulusal Teknik Eğitim, Mühendislik ve Eğitim Bilimleri Genç Araştırmacılar Sempozyumu*, 20-22 Haziran, Kocaeli.
- Alabay, E. & Yağan Güder, S. (2015). Hazır planlarda yer alan fen etkinliklerinin okul öncesi eğitim programı temel özellikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 1-21.
- Anderson, D., Lawson, B. & Mayer Smith, J. (2006). Investigating the impact of a practicum experience in an aquarium on pre-service teachers, *Teaching Education*, 17(4), 341-353.
- Babaroğlu, A. & Okur Metwalley (2018). Erken çocukluk döneminde fen eğitimine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Hitit University Journal of Social Science Institute*, 11(1), 125-148. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.389149>
- Bustamante, A. S., White, L. J. & Greenfield, D. B. (2018). Approaches to learning and science education in Head Start: Examining bidirectionality. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 34-42. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.013>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Basım). Pegem Akademi.
- Can Yaşar, M. & Mağden, D. (2000). *Ankara il merkezindeki anasınıfı öğretmenlerinin yeni eğitim programı konusundaki bilgi düzeylerinin saptanması*. Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Yayınları.
- Çınar, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin fen ve doğa konularının öğretiminde kullandıkları etkinliklerin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 364-371.
- Dağlı, H. & Dağlıoğlu, H. E. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitiminin içeriği ve standartlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplu Araştırmaları Dergisi*, 15(23), 1885-1919. <https://doi.org/10.26466/opus.631378>
- Devecioğlu, Y., Akdeniz, Y.A. & Aycacı, Ş.H. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarına fen öğretiminde rehber materyal geliştirme becerileri kazandırmak için bir yaklaşım, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 64-72.
- Deant-Read, C. H. & Szokolszky, A. (1993). Where do metaphors come from? *Metaphor and Symbolic Activity*, 8(3), 227-242.

- Dickmeyer, N. (1989). Metaphor, model and theory in education research. *Teachers College Record*, 91(2), 151-160.
- Doğan, Y. & Simsar, A. (2018). Preschool teachers' views on science education, the methods they use, science activities, and the problems they face. *International Journal of Progressive Education*, 14(5), 57-79.
- Doğanay Koç, E. (2021). Okul öncesi dönemde fen-bilim eğitiminin doğada yapılabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri: Covid-19 pandemi öncesi ve süreci. 7. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. (24-26 Kasım), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Doğanay Koç, E. (2023). Investigation of a preschool teacher's inclusion of science education in the activity plans implemented during the education period. *The Journal of Buca Faculty of Education*, 56, 758-774. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1252649>
- Elmas, H. & Kanmaz, A. (2015). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(2), 35-45
- Erden, E. (2010). *Problems that preschool teachers face in the curriculum implementation* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ferry, B. (1993). Science centers and outdoor education centers provide valuable experience for pre-service teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 4(3), 85-88.
- Hamurcu, H. (2006, Eylül). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Hakkındaki Görüşleri, *7.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara.
- İnce, S. & Akcanca, N. (2021). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ebeveyn görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 172-197.
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının “öğretmenlik” kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.
- Kallery, M. (2004). Early years teachers' late concerns and perceived needs in science: an exploratory study. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 147-165, <https://doi.org/10.1080/026197604200023024>
- Karaer, H. & Kösterlioğlu, M. (2005). Amasya ve Sinop illerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin fen kavramlarının öğretilmesinde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (13)2, 447-454.
- Karamustafaoğlu, S. & Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81.
- Keleş, U. P. & Halmatov, M. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin bazı fen kavramları hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi (Ağrı ili örneği). *IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 23-25 Eylül 2010, İzmir.
- Kıldan, O. & Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 1, 113-127.
- Lakshmanan, A., Heath, B. P., Perlmutter, A. & Elder, M. (2011). The impact of science content and professional learning communities on science teaching efficacy and standards-based instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 48, 534-551. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.20404>
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- Lloyd, S. H. (2016). *Preschool Teachers' attitudes and beliefs toward science* (Published Doctoral Dissertaiton). Walden University College of Education, Walden.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Moseley, C., Reinke, K. & Bookout, V. (2002). The effect of teaching outdoor environmental education on preservice teachers' attitudes toward self-efficacy and outcome expectancy, *The Journal of Environmental Education*, 34(1), 9-15.
- National Research Council (2007). *Taking science to school learning and teaching science in grades K-8*. The National Academies Press.
- Okur Akçay, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine karşı tutum ve inançlarına yönelik ölçeğin Türkçeye uyarlanması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(13), 164-177.
- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Orhan, A. T. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okullarındaki fen merkezine ve fen eğitimine yönelik bakış açıları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 91-101.

- Orion, N., Hofstein, A., Tamir, P. & Giddings, G. J. (1997). Development and validation of an instrument for assessing the learning environment of outdoor science activities, *Science Education*, 81(2), 161-171.
- Osborne, J. & Simon, S. (1996). Primary science: Past and future directions. *Studies in Science Education*, 27, 99-147.
- Özbek, S. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özbeý, S. (2006). *Okul öncesi eğitimi bilim dalı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbek, S. & Sığırtmaç, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi. *Education Science*, 6(1), 1039-1056.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Sağlam, M. & Aral, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerin fen etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 87-102.
- Sansar, S. B. (2010). Okul öncesi öğretmenlerin fen eğitimine yönelik tutumları ile fen etkinliklerinde kullandıkları yöntemler arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kütahya ili örneği). (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sığırtmaç, A. & Özbek, S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1039-1056.
- Simmons, D. (1998). Using natural settings for environmental education: Perceived benefits and barriers, *The Journal of environmental education*, 29(3), 23-31.
- Simsar, A. & Doğan, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi süreçleri üzerine görüşlerinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 19-32.
- Simsar, A., Doğan, Y. & Yalçın, V. (2017). Okul öncesi sınıflarındaki fen merkezleri ve kullanım durumlarının incelenmesi-Kilis örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (14), 147-164.
- Sönmez, S. (2007). Preschool teachers' attitudes toward science and science teaching. (Yüksek Lisans Tezi), ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şenel, T. & Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 76-95.
- Şahin, F. (1996). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları metodların tespiti. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri. (18-20 Eylül), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tal, R. (2004). Using a field trip to a wetland as a guide for conceptual understanding in environmental education-a case study of a pre-service teacher's research, *Chemistry Education: Research and Practice*, 5(2), 127-142.
- Tal, R., Bamberger, Y. & Morag, O. (2005). Guided school visits to natural history museums in Israel: Teachers' roles, *Science Learning in Everyday Life*, 89, 920-935.
- Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 153-160.
- Trundle, K. C. (2015). The inclusion of science in early childhood classrooms. K. C. Trundle & M. Saçkes (Ed.), *Research in early childhood science education* in (pp.1-6). Springer.
- Uysal D. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin işlevselliğine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Ültay, N., Ültay, E. & Çilingir, S. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin fen konularındaki uygulamalarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı), 773-792.
- Ünal, M., Akman, B. & Gelbal, S. (2010). The adaptation of a scale for preschool teachers' attitudes towards science teaching. *Pracedia Social and Behavioral Science* 2, 2881-2884.
- Yıldız, S. & Tükel, A. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yer verme durumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 4(1), 49-59.



## 1968 İLKOKUL PROGRAMI VE GETİRDİĞİ YENİLİKLER\*

### 1968 PRIMARY SCHOOL PROGRAM AND THE INNOVATIONS IT BROUGHT

Gökhan ABANOZ<sup>1</sup>, Nil TÜRKER TEKİN<sup>2</sup>

**ÖZ:** Program geliştirme uygulanan programın eksik yönleri ya da zayıf yönleri belirlenmesi ve eğitim programının yeniden düzenlenmesinde önemli bir süreçtir. 1969 programı, Türk eğitim tarihi içinde altı yıllık geliştirme çalışmaları ve pilot uygulama süreci ile önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada 1968-1969 öğretim yılında yurt çapında bütün okullarda yürürlüğe giren 1968 İlkokul Programının, program geliştirme süreci ve getirdiği yeniliklerin ortaya konulması hedeflenmiştir. Araştırmada öncelikle 1948 İlkokul Programın içeriği ve Türk milli eğitiminin o dönemki fiziksel koşulları nedeniyle programın aksayan yönleri hakkında bilgiler verilmiştir. Bunun ardından 1962 İlkokul Program taslağı öncesinde 1948 Programı üzerinde yapılan ilk düzenlemeler ortaya konulmuştur. Araştırmanın bundan sonraki kısmında ise Türkiye Eğitim Milli Komisyonunun raporu ve program üzerinde incelemeler yapmış yerli ve yabancı uzmanların 1948 ilkököl programı hakkındaki tespitleri ışığında bu programın eksiklikleri açıklanarak 5-15 Şubat 1962 tarihleri arasında çalışmalarını VII. Milli Eğitim Şurasındaki komisyon çalışmaları neticesinde yeni ilkököl programına dair belirlenen esaslar açıklanmıştır. Son olarak 1962 İlkokul Programı taslağı üzerinde altı yıl sürecek program geliştirme çalışmaları ve pilot uygulamalar hakkında bilgiler verilerek 1968-1969 öğretim yılında yürürlüğe giren yeni ilkököl programının getirdiği yeniliklerden bahsedilmiştir.

**ABSTRACT:** Curriculum development is an important process in determining the shortcomings or weaknesses of the applied program and rearranging the educational program. The 1969 program has an important place in the history of Turkish education with its six-year development work and pilot implementation process. In this research, it is aimed to reveal the program development process and the innovations of the 1968 Primary School Program, which came into force in all schools across the country in the 1968-1969 academic year. In the research, first of all, information is given about the content of the 1948 Primary School Program and the shortcomings of the program due to the physical conditions of Turkish national education at that time. Following this, the first arrangements made on the 1948 Program before the 1962 Primary School Program draft were put forward. In the following parts of the study, the lacks of this program are explained in the light of the report of the Committee of National Education, Turkey; and the findings of native and foreign experts who have examined the 1948 primary school program and the new rules are explained regarding the new primary school program after the studies conducted by the 7th National Education Council between 5 and 15 February 1962. Finally, information is provided about the six-year program development and pilot studies on the 1962 Primary School Program draft and the innovations made with this program which came into effect in the 1968-1969 academic year are mentioned.

**Anahtar sözcükler:** İlkokul Programı, Sosyal Bilgiler, Fen ve Tabiat Bilgisi, Pedagoji.

**Keywords:** Primary school curriculum, social sciences, science and nature, pedagogy

**Bu makaleye atıf vermek için:**

Abanoz, G., & Türker-Tekin, N. (2024). 1968 ilkököl programı ve getirdiği yenilikler, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 642-655.

**Cite this article as:**

Abanoz, G., & Türker-Tekin, N. (2024). 1968 primary school program and the innovations it brought. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 642-655.

\* Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığını yaptığı '1960-1971 yılları arasında Türkiye'de eğitim politikaları' başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Amasya/Türkiye, e-mail: [gkhnabnz@gmail.com](mailto:gkhnabnz@gmail.com), ORCID: 0000-0002-8173-6559

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul/Türkiye, e-mail: [nturkertekin@gmail.com](mailto:nturkertekin@gmail.com), ORCID: 0000-0001-6287-4975

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

During the 20th century, there were important developments in the field of science and technology in the world, and these developments continued unabated in the 1960s. Developments in education trends and pedagogy that emerged based on the rapid changes in science and technology in the world were recorded, and positive political, social and economic changes continued to be experienced in our country. All this caused the 1948 Primary School Program, which had been in effect for a long time, to become useless, unable to respond to current developments. (Karagöz, 1966). To this situation, it is necessary to add the effects of the changes Turkey has undergone since 1948 on Turkish society in thirteen years. Especially after 27 May 1960, there was a change of power in the country, a new constitution was adopted and various political, social and economic institutions emerged. Undoubtedly, the education system would also take its share from these changes. Therefore, this development in Turkey and in the world and the changes it caused have had reflections on the curricula. The 1968 Primary School Program emerged as a product of such a need. It is seen that the studies to develop the new primary school curriculum, which was put into practice in the 1968-1969 academic year, are divided into three main phases. The first of these included the changes made in 1953-1955 upon the change of the 1948 Primary School Program in the light of the recommendations of the 5th National Education Council. The second was the recommendations in the report based on the research and investigations of the Turkish Education National Commission, which continued its work between the years 1958-1960.

During the coalition governments that served between 1961 and 1965, the reorganization of primary school curricula is one of the most important practices in the field of education. The point that distinguishes these new regulations from the previous one was that in the 1968 program, the courses that were previously organized as separate disciplines were organized on the basis of collective education. Therefore, in the new program, history, geography, civics, natural knowledge, agriculture-business knowledge, and family knowledge courses were combined under the umbrella of Social Studies and Science and Natural Sciences. When the literature on the incorporation of the related courses, which were included as separate disciplines in the 1948 primary school curriculum, into Social Studies and Science and Natural Sciences in the 1968 Primary School Program, detailed information about the reasons for these regulations was not found. In the related research, it is seen that these regulations are evaluated mostly depending on the changes in the world, so there is no evaluation based on the findings of the national conditions in this regard. In this research, the reports of the commissions working between the years 1960-1962 on primary school programs, collected VII. The decisions taken by the National Education Council about the primary school program were examined. In the light of these examinations, the reasons for the adoption of the 1968 primary school program and the innovations brought by the new primary school program were tried to be revealed. For this purpose, the trial and development studies of the 1962 Primary School Program draft carried out between 1962 and 1968, the circulars of the Ministry of National Education in the Announcement Journal, the reports of the education commissions working on this subject, the documents of the National Education Congresses of the period and the statements of the authorized persons in the national press were presented.

### Method

In this study, the document analysis method based on historical research, which examines the written sources related to the subject, which is among the qualitative research methods, was used and the data obtained from the document analysis were determined by the content analysis method. As it is known, qualitative research is a set of processes that includes techniques that try to reach terms related to definition, solving, interpretation and understanding (Merriam, 2009). The research has a historical research feature as it is based on the explanation of the historical institution, individual, event or phenomenon based on the most accurate and reliable sources available. As is known, historical research is a process used to systematically search and organize data in order to better understand all concretes and their usual causes and consequences (Gall vd., 2015). For this purpose, the data of the research consists primarily of the National Education Council documents of the period and the Journal of Announcements of the Ministry of National Education. The official commission reports that carried out studies to prepare the National Education plan and the documents consisting of the 1962 Primary School Draft Program and the 1968 Primary School Programs are among the other data of the research.

## Findings

The findings of the study comprise the 1948 and 1968 Primary School Programs, the decisions made by the National Education Councils, memoranda of the Ministry of National Education, reports of the established official commissions, official and private gazette, and education and journals of that period.

## Discussion and Conclusion

The content of the 1948 Primary School Curriculum and the problems that arose as a result of the physical situation in the Turkish national education system of the period revealed the need for reorganizations in the program since 1954. In this process, the Turkish Ministry of National Education has started some studies by making use of local and foreign experts. At the 5th National Education Council convened in 1953, it was decided to prepare a new primary school curriculum in line with the needs of the day and to put it into practice throughout the country after pilot applications were made. Then, the Bolu Village Schools Program Draft was prepared and it was decided to put this draft into practice after it was approved by the education board. However, although the curriculum of Istanbul city and village trial schools was prepared and put into effect in 1955 by the Istanbul Directorate of National Education, the relevant studies could not be carried forward and concrete steps could not be taken in this regard.

In the 1960s, the work on the preparation of a new primary school curriculum was accelerated with the inclusion of various official commissions in the process. In this process, with the decisions had taken at the 7<sup>th</sup> National Education Council, the principles that will guide the new primary school curriculum were determined. The pilot application of the draft, which was finally given its final shape, was started in selected schools in certain regions of Turkey as of the 1962-1963 academic year. During this pilot implementation period covering six years, the development of the relevant draft program was included. In this process, in which the Ministry of National Education, the General Directorate of Primary Education, and provincial and district level officials actively participated, trainings were given about the new program to the teachers who will take first place in the implementation of the program in schools. After the necessary corrections and arrangements were made on the program in the light of the feedback obtained from these implementation and development studies, it was put into practice throughout the country since the 1968-1969 academic year.

## GİRİŞ

Program geliştirme çalışmaları, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması ve bu çalışmaların değerlendirilmesi ile değerlendirme sürecinde elde edilen çıktılar rehberliğinde öğretim programlarının yeniden düzenlenmesini kapsamaktadır. Bu yönüyle program geliştirme süreci öğretim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür ifade etmektedir (Gökalp, 2020) Bir diğer deyişle öğretim programı var olan durum ile olması gereken en uygun durum arasındaki farkın belirlenerek eğitim-öğretim sürecinde bireylere ne öğretilmesi gerektiğine dayalı içeriklerin yer aldığı bilimsel, esnek ve işlevsel özellikteki dokümandır (Cevzici, 2010). Eğitim politikalarının belli bir plan ve programa bağlı olarak oluşturulduğu göz önüne bulundurulduğunda çağın ve toplumun gereksinimlerini karşılayabilecek yurttaşların yetiştirilmesi öğretim programları ile mümkün olmaktadır. Bilindiği gibi eğitimde program geliştirme dinamik ve süreklilik içeren bir çalışma sürecidir (Saray, 1964). Bu yönüyle öğretim programları ülkelerdeki eğitim sisteminin temel yapı taşı ve örgün eğitim kurumları olan okulların varoluş nedenidir (Hewit, 2018).

1961-1965 yılları arasında görev yapan koalisyon hükümetleri döneminde eğitim alanındaki uygulamaların başında ilkökul programlarının yeniden düzenlenmesi amacıyla başlatılan program geliştirme çalışmaları önemli bir gelişme olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilindiği gibi 20. yüzyıl boyunca dünyada bilim ve teknoloji alanında önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bilim ve teknoloji alanında kaydedilen hızlı gelişmeler, eğitim bilimlerindeki gelişmeleri de etkilemiştir. Ülkemizdeyse siyasi, sosyal ve ekonomik yönde değişimler yaşanmaya devam etmekteydi Bütün bunlar uzun süreden beri yürürlükte olan 1948 İlkokul Programını mevcut gelişmelere cevap veremeyecek yararsız duruma düşmesine neden olmuştur (Karagöz, 1966). Özellikle program geliştirme çalışmaları konusunda Amerika'da ortaya çıkan yeni gelişmeler öğretim programlarına karşı geleneksel yaklaşımları değiştirmiştir. Söz gelimi Edward Thorndike'nin geometri ve Latince derslerini almayan öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları mantıksal problemleri çözme ve İngilizce kompozisyon yazma gibi pratik beceriler üzerinde etkisinin

olmadığını açıklaması, eğitimcileri okulda öğretilen ile toplum arasında ilişki aramaya yöneltmiştir. Bunun sonucunda öğretim programının çeşitli disiplinlerin oluşturduğu bir materyal yığını olmak yerine çocukları yaşamda etkin kılacak özelliklerini kazandıran öğrenme yaşantılarının tümü olduğu kabul edilmiştir (Varış, 1989). Bu durum konu alanı, yoğun içerik bilgisi ve entelektüel disiplinlerin öğretilmesine odaklı derslerin ön planda olduğu daimici ve esasici felsefeye dayanan (Cevizci, 2023, Cevizci, 2010) öğretim programlarının geçerliliğini yitirmesine ve program geliştirmede yeni yaklaşımların ön plana çıkmasına neden olmuştur. Pedagojik anlamda yaşanan bu gelişmeler ile 1948 ilkököl programı da çağdaş standartların gerisinde kalarak birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamada işlevselliğini kaybetmiştir. Ayrıca buna Türkiye'nin 1948 yılından itibaren geçirdiği değişimlerin on üç yılda Türk toplumu üzerindeki etkilerini de buna eklemek gerekir. 27 Mayıs 1960 sonrası, ülkede önemli değişimler yaşanmıştır. Bir kere Cumhuriyet tarihinin ilk askeri darbesi olan 27 Mayıs ile demokrasi kesintiye uğramıştır. Türk demokrasisi bu durumun kronik sancılarını uzun yıllar çekmeye devam etmiştir. 27 Mayıs 1960 sonrası rejim ve yönetim açısından değişimleri beraberinde getirmiştir. Örneğin Türkiye Büyük Millet Meclisinin yanında Cumhuriyet Senatosunun bulunduğu ikili bir parlamenter sistem oluşturulmuştur. Ayrıca yeni bir anayasa kabul edilerek siyasi, sosyal ve iktisadi anlamda çeşitli kurumlar ortaya çıkmıştır. Hiç şüphesiz eğitim sistemi de yaşanan bu değişimlerden payını alacaktı (Abanoz, 2021).

Dünyada ve Türkiye'de yaşanan bu gelişmeler ve neden oluğu değişimlerin öğretim programları üzerinde de yansımaları olmuştur. İşte 1968 İlkokul Programı böyle bir ihtiyacın ürünü olarak ortaya çıkmıştır. 1968-1969 öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilkököl programını geliştirme çalışmaları, başlıca üç devreye ayrıldığı görülmektedir. Bunlardan ilki, V. Milli Eğitim Şûrası'nın önerileri ışığında 1948 İlkokul Programının değişimi üzerine 1953-1955 yılında yapılan değişiklikleri kapsamaktaydı. İkincisi 1958-1960 yılları arasında çalışmalarını sürdüren Türkiye Eğitim Milli Komisyonunun araştırma ve incelemelerine dayanan rapordaki önerilerdi. Yeni bir ilkököl programının geliştirilme sürecine giden son devre ise 27 Mayıs sonrası Temmuz-Aralık 1960 tarihleri arasında faaliyette bulunan Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu son şeklini veren Milli Eğitim Planının Hazırlığı ile İlgili Komisyonuydu. Nihayetinde bu üç devrede araştırma ve geliştirme sonuçları 5-15 Şubat 1962 tarihleri arası toplanarak çalışmalarını sürdüren VII. Eğitim Şûrasında incelenerek bu hususta izlenecek politikalara son şekli verilmiştir (Abanoz, 2021). 1968 İlkokul Programının getirdiği en önemli yenilik 1948 ilkököl programında ayrı disiplinler olarak yer alan ilgili derslerin 1968 İlkokul Programında toplu öğretim esas alınarak Sosyal Bilgiler ve Fen ve Tabiat Bilgileri olarak birleştirilmesiydi. Bu kapsamda 1968 proram geliştirme çalışmaları ve yeni ilkököl programına dair literatür incelendiğinde bu düzenlemelerin nedenleri hakkında detaylı bilgilere yer verilmediği, bu düzenlemenin daha çok dünyadaki değişmelere bağlı olarak kıymetlendirildiği dolayısıyla bu konuda ulusal şartlara dair bulgulara dayalı bir değerlendirmenin olmadığı görülmektedir.

Türkiye'de ilgili alan yazına bakıldığında bu konu özelinde doğrudan bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte Batır (2020) Ülke ve Toplum İncelemeleri Dersinin Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Değerlendirilmesi isimli çalışmasında 1962-19689 yıllarını kapsayan ilkököl program geliştirme çalışmaları döneminde Ülke ve Toplum İncelemeleri dersinin hedef, kazanım ve uygulamalarını vatandaşlık eğitimi bağlamında değerlendirmiştir. Bu çalışmada ise 1962-1968 yılları arasında gerçekleşen 1962 İlkokul Program taslağı deneme ve geliştirme çalışmalarının tümü başta Millî Eğitim Bakanlığının Tebliğler dergisindeki genelgeleri, bu amaçla çalışmalar yürüten eğitim komisyonlarının raporları, bu dönemde toplanan VII. Milli Eğitim Kurultayının dökümanları, Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerin ulusal basına yansıyan açıklamaları ile bu dönemdeki eğitimcilerinin yayınladığı akademik makalelere dayanarak ortaya konulmuştur. Dolayısıyla çalışmanın verileri döneme ait resmi yazışma ve belgeler ile yine döneme ait özel kaynaklara dayanmaktadır. Bu çalışmada ise 1960-1962 yılları arasında görev yapan komisyonların ilkököl programları konusundaki raporları, toplanan VII. Milli Eğitim Şûrasının ilkököl programı hakkında aldığı kararlar ışığında 1968 İlkokul programının kabul edilmesindeki gerekçeler ve yeni ilkököl programının getirdiği yenilikler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan konuyla ilgili yazılı kaynakların incelendiği tarihsel araştırmaya dayalı doküman incelemesi tekniği kullanılmış olup doküman incelemesinden elde edilen veriler doküman analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Nitel araştırmalarda görüşmeler, gözlemler ve dokümanlar olarak üç tür veri türü bulunmaktadır. (Patton, 2001). Bunlardan üçüncüsü olan dokümanlar, resmi toplantı tutanakları ve gazeteler ve diğer arşiv belgeleri, günlükler ve mektuplar gibi özel evrakları

kapsamaktadır (Merriam, 2009). Bilindiği gibi doküman incelemesi doğrudan gözlem ve görüşme imkanının olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliliğini artırmak için çalışılan araştırma problemiyle ilgili yazılı malzemelerin araştırmaya dâhil edildiği bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Ayrıca araştırma, tarihi kurum, birey, olay veya olgunun mevcut en doğru ve güvenilir kaynaklara dayalı olarak açıklanmasına dayandığından tarihsel araştırma niteliği taşımaktadır. Bilindiği üzere tarihsel araştırma, tüm somutlukların ve bunların olağan neden ve sonuçlarının daha iyi anlaşılması amacıyla verilerin sistematik olarak düzenlenmesi için kullanılan bir süreçtir (Gall vd., 2015).

### **Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem**

Bu araştırmada çalışma evreni, 1960'lı yıllarda Türkiye'deki öğretim programlarını düzenlemek için yapılan Milli Eğitim Şuraları dökümanları, resmi komisyon raporları, Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisindeki veriler, bu konuda eğitim uzmanları tarafından yazılan kitaplar, makaleler ve Millî Eğitim Bakanlığı yetkililerinin ulusal basına yansıyan açıklamaları olarak belirlenmiştir. Çalışmanın örnekleme ise bu veri kaynakları içinden araştırmanın amacına uygun seçilen ilkökul ikinci devre derslerinin düzenlenmesine dair veriler oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmanın verileri doküman incelemesi yapılarak toplanmıştır. Bu amaçla dönemin Millî Eğitim Bakanlığı Şurası dökümanları, Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, dönemin Milli Eğitim planını hazırlamak için çalışmalar yürüten Türkiye Eğitim Milli Komisyonu ve Milli Eğitim Planını Hazırlığı ile İlgili Komisyon gibi komisyonların raporları ve 1962 İlkokul Taslak Programı ve 1968 İlkokul Programlarının teşkil ettiği dökümanlar oluşturmaktadır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde döküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bilindiği gibi döküman analizi, çeşitli zaman dilimlerinde üretilen gazete, dergi ve diğer örgütsel dökümanlar gibi süreli materyaller veya ilgili konuda birden fazla kaynak ve değişik aralıklarla üretilmiş belgeleri kapsadığından araştırma problemi hakkında geniş bir çözümlenmeye olanak tanımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Döküman analizinden elde edilen verilerin araştırma konusuna ilişkin başlıklar altında düzenlenerek sunulması esas alınmıştır.

## **BULGULAR**

Bu başlık altında araştırmanın bulgularına yer verildiği bu bölüm, sırası ile 1948 İlkokul Programının ortaya çıkan sorunlar, 1948 İlkokul Programı üzerinde 1960 öncesi revizyon çalışmaları, Türkiye Eğitim Milli Komisyonu 1948 İlkokul Programı hususundaki değerlendirmeleri, VII. Milli Eğitim Şurasının 1948 İlkokul Programı konusundaki tespitleri, 1968 İlkokul Programının geliştirme ve pilot okullarda deneme süreci ve 1968 İlkokul Programının Kabul Edilmesi ve Programın Getirdiği Yenilikler başlıklarından oluşmaktadır.

### **1948 İlkokul Programında Ortaya Çıkan Sorunlara Dair Bulgular**

1948 İlkokul Programı, 1936 İlkokul Programındaki eksikliklerin göz önüne alınarak yeniden düzenlenmesi sonucunda ortaya çıkmış ve 1948-1949 öğretim yılında ülke genelinde yürürlüğe konmuştur. 1955 yılında üzerinde yapılan birtakım düzenlemelerle yirmi yıl yürürlükte kalan 1948 İlkokul Programı, ülkemizde ilkokulların eğitim ve öğretim işlerini düzenleyen en uzun süre yürürlükte kalan program olması açısından önemlidir (Cicioğlu, 1985).

1948 İlkokul Programı incelendiğinde ilkokulların beş yıllık eğitim içinde birinci ve ikinci devre olmak üzere iki kısımda ele alındığı görülmektedir. Yine programa göre ilkokulların ilk üç senesi birinci devreye son iki evresi de ikinci devre içine yerleştirilmişti. 1948 İlkokul programında şehir ve köylerde olmak üzere iki çeşit ders programı oluşturulmuştur. Şehir ve köy ilkokullarında 11 ders aynı olmakla beraber şehirdeki haftalık ders programında tarım-iş dersi, köydeki haftalık ders programındaysa beden eğitimi dersi bulunmamaktaydı. Geriye kalan dersler; hayat bilgisi, Türkçe, tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi, tabiat bilgisi, matematik, aile bilgisi, resim iş, yazı, müzik derslerinden oluşmaktadır. Köy ve şehir

ilkokullarının bütün kademelerinde haftalık ders saatinin 26 olarak belirlendiği görülmektedir. Bunlardan hayat bilgisi dersi şehir ve köy ilkokullarının ilk üç devresinde okutulmuştur. Türkçe, matematik ve resim iş derslerinin ilkokulun bütün kademelerinde okutulurken; tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi, tabiat bilgisi ve aile bilgisi dersleri şehir ve köy okullarının ikinci devresinde okutulmaktaydı (MEB, [Milli Eğitim Bakanlığı], 1948).

1948 İlkokul Programının gerek programın kendi iç yapısı gerekse Türk milli eğitim sisteminin o dönemki fiziksel imkanları dolayısıyla bir süre sonra öğretim sürecini ve öğrenmeyi olumsuz etkileyecek bazı pedagojik sorunlar doğurmuştur. Programdaki önemli sorunlarından birisi birleştirilmiş sınıfların sayısının fazla oluşu noktasında karşımıza çıkmaktadır. Birleştirilmiş sınıfların yönetimi ile ilgili konuların programda ayrı bir başlık halinde yer almasına ve zaman çizelgelerinde sınıfların bir araya getirilmesine rağmen programın öncelikle normal sınıflara göre düzenlenmiş olması bu sınıflarda öğretmenlerin her zaman daha fazla sınıf yüküyle karşılaşmalarına neden olmuştur. Bu sebeple öğretmenler, aynı sınıftaki farklı sınıf kademelerindeki öğrencilerle ilgilenen yeterli zamanı bulamıyorlardı. Bu durum birleştirilmiş sınıflı okullarda ders çeşitliliğinin fazla olması, farklı derslere ait bilgi, beceri, tavır ve davranışları kazandırmada büyük sıkıntılara yol açıyordu. 1948 İlkokul Programının bir diğer sorunlu yanı amaçlar ve içerik kısımları arasındaki tutarsızlıktı. Programın amaç, ilke ve açıklamalar kısmı modern eğitim standartları dikkate alınarak yapılmasına karşın içerik kısmı aynı hassasiyetlere göre doldurulmadığından uygulamada önemli boşluklar görülüyordu. Programa getirilen bir diğer eleştiriye 1948 programının her sınıf düzeyi için genel bir çerçeve çizmesi ve böylelikle yerellik ilkesine yönelik öğretim faaliyetlerini sekteye ugratmasıydı. Programın standartlaştırılması, okulu yakın çevre ve toplumun kalkınma merkezi haline getirme kabiliyetine engel olmaktaydı (Karagöz, 1966).

Ayrıca ders çeşitliliğinin fazlalığı, sınıflara ayrılan ünitelerin çokluğu ve ikinci devrede ders konularının ufak parçalara bölünmüş olması haftalık çalışma süresini azalttığından konuların derinlemesine işlenmesini olanaksız hale getiriyordu. Ders çeşitliliği ile ders konu ve ünitelerinin fazlalığı dışında muhtelif dersler arasında bağlantı sağlayamama durumu, konu ve ünitelerin birbirini tamamlayacak şekilde olmaması, eğitim-öğretim çalışmalarına önemli zorluklar çıkarıyordu. Programın genel çerçevesinde derslerde öğrenci katılımına yer vermesine rağmen ünite sayısının fazla oluşu, derslerin öğretmenin sunuşuna dayalı olduğu klasik öğretim metodunun yaygın şekilde kullanılmasına neden oluyordu. Programda derslerin ve ünitelerin kısa süre aralıklarına bölünmesi öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve etkinliklerinin dar bir çerçeveye sıkışmasına neden oluyordu. Ayrıca ilgili durum deney, gözlem, inceleme ve diğer uygulamaların yapılmasına olanak sağlamıyordu. Dolayısıyla başlanan işlerin tamamlanmaması ve öğrenimin sürekliliğine engel oluşturması programın bir diğer kusurlu tarafı olarak anılabilir (Karagöz, 1966). Bu durum dönemin ilkokul yönetmeliğinin 43. maddesinde vurgulanan ilkokul programında derslerin tabii ve sosyal çevreyle ilgili olması için okul dışında tabii ve sosyal varlıklarla olaylarının, tetkik ve inceleme amacıyla sık sık geziler yapılması konusunda önemli bir engel oluşturuyordu (MEB, 1959).

### **1948 İlkokul Programı Üzerinde 1960 Öncesi Revizyon Çalışmalarına Dair Bulgular**

1948 İlkokul programının okullardaki iş sürecinde ortaya çıkan sorunlara dair ilk düzenlemeler 1954 yılında yapılmıştır. Bu düzenlemeler, ilgili programın aksayan yönleri ve uygulamada karşılaşılan birtakım güçlükleri çözüme kavuşturmak amacıyla ülkemize getirilen ve 5 Ekim 1951 ve 1 Şubat 1952 tarihleri arasında ülkemizde incelemelerde bulunan Kate Wofford'un hazırlayarak hükümet yetkililerine sunduğu raporuna dayanmaktadır. Bu rapor, altı il merkezinde 700 köy öğretmeni, müfettiş, köy enstitüsü ve öğretmen okulu öğretmenlerine dağıtılan anketten, Adana, Erzurum, Diyarbakır ve Trabzon'daki sınıflarda yapılan incelemeler ve yaklaşık 800 öğretmenin katıldığı genel toplantılara dayanmaktaydı (Wofford, 1952).

Wofford'un Türkiye Eğitimi üzerine bir diğer tavsiyesi Türk öğretmenlerin mesleki bilgi ve deneyimlerini artırmak için Amerika'ya eğitime gönderilmeleriydi. Türk Milli Eğitim Bakanlığı ile ICA arasında bir iş birliği anlaşması yapılarak yüksekokul ve üniversite mezunu öğretmenlerden yapılacak sınavda başarı gösterenler arasından seçilenlerin bir yıllığına Amerika'ya gönderilmesi kararlaştırılmıştı (MEB, 1958). Böylelikle 25 öğretmen ilköğretim hakkındaki bilgi ve deneyimlerini geliştirmek için Amerika'ya eğitime yollanmıştır. 1953 yılında gerçekleştirilen V. Milli Eğitim Şûrasında ise çağın gereksinimlerine uygun yeni bir ilkokul program taslağı hazırlanması ve pilot uygulamalarının yapılmasından sonra yurt genelinde uygulamaya girmesi kararlaştırılmıştır. Amerika'ya eğitime gönderilen öğretmenlerin geri dönmesinden sonra bu hususta çalışmalar başlatılarak Bolu Köy Okulları Program Taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu taslak Talim Terbiye Kurulunca onaylandıktan sonra uygulamaya konulmuştur. 1955 yılında İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'nce İstanbul şehir ve köylerinde uygulanmak

üzere bir deneme okulları ders programı hazırlanarak yürürlüğe konmuştur (Cicioğlu, 1985). Görüldüğü gibi 1948 İlkokul programı üzerinde yapılan düzenleme çalışmalarıyla ülkemizde öğretim programı hazırlama süreci, ilk defa pilot uygulamaları başlatmakla beraber öğretimi programlama sürecinin uzmanlar tarafından öğretmen ve yöneticilere yönelik anketler ve eğitim-öğretim sürecine dair yerinde müşahedeler ve programın masaya yatırıldığı genel toplantılar gibi ayrıntılı faaliyetleri içerdiği görülmektedir.

1948 ilkokul programı üzerindeki düzenleme çalışmalarından sonra ilkokul birinci, ikinci, üçüncü sınıflardaki pilot uygulamaların verimli bir şekilde yürütülmesine karşılık dördüncü ve beşinci sınıflardaki içeriği açısından program halen daha büyük sorunlar taşımaktaydı. Örneğin çağdaş manada dünya ülkelerinin hiçbirinde bu sınıf kademesinde dünya tarihi, dünya coğrafyası dersleri okutulmazken Türkiye’de öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerinin üzerinde olan bu derslerin okutulması çocuğa görelilik ilkesiyle çelişmekteydi. Hâlbuki ilköğretimin bu iki kademesinde milli tarih ve milli coğrafya derslerinin okutulması yeterli olması gerekirdi. Ayrıca son iki sınıfın geometri ve aritmetik ders programları da içerik olarak yüklü olması ilkokul çağındaki çocukların gelişim düzeylerinin üzerinde bir yükün altına girmelerine neden oluyordu. Programın bir diğer eksik yanı köy ilkokullarında bilginin köylünün günlük yaşamına yönelik içerikten yoksun olması dolayısıyla program köy okullarında eğitim-öğretim hayati amaçlara hizmet etmekten uzak oluşuydu (Cumhuriyet Gazetesi, 9 Haziran 1961). Yine Türkiye’nin kırsal kesimlerinde eğitim öğretimin birleştirilmiş sınıflarda yapılmasına rağmen programın bu konudaki yetersizliği ve bu sınıflara uygun olarak geliştirilememiş oluşu köy ilkokullarında hedeflenen verimin alınmasının önünde bir engel olarak durmaktaydı. 4-14 Şubat 1953 tarihleri arasında çalışmalarını yürüten V. Eğitim Şurasında köy ilkokulları için programın aksayan yönlerinin düzeltilmesi ve yerel koşullara uygun programın belirlenmesine olanak sağlayan önlemlerin alınması ön görülmüşse de bu hususta somut adımlar halen daha atılamamıştır (Aloğlan, 1959).

### **Türkiye Eğitim Milli Komisyon Raporlarındaki 1948 İlkokul Programına Dair Bulgular**

1958-1959 yıllarında çalışmalarını sürdüren Türkiye Eğitim Milli Komisyonu yürürlükte olan ilkokul programında birçok eksiklik bulunduğunu tespit etmiştir. Komisyon 1948 Programının giriş kısmında esaslı amaç ve prensiplere yer verilmesine karşılık okulun çevresindeki doğal, sosyal ve ekonomik çevre unsurlarının dikkate alınmamış oluşu, programın kâfi derecede bir esnekliğe sahip olmayışı içeriğin çok ağır olması gibi kusurları bulunmaktaydı. Ayrıca köy okullarındaki birleştirilmiş sınıflarda her sınıf için, ünite, konu ve içeriği ihtiva etmesi açısından yetersiz bulunmuştu. Bu eksik yönleri dolayısıyla mevcut ilkokul programının yeniden ele alınması gerektiğine karar veren komisyon, bu maksatla bakanlık tarafından uzmanlar, deneyimli öğretmenlerden teşkil edilecek bir komisyon kurulması ve kurulacak komisyonun aşağıdaki bazı hususları dikkate alması tavsiye edilmiştir.

“Programdaki ders içeriklerinin gereksinimleri karşılayacak hale getirilmesi ve bu içeriklerin ilkokul çağ nüfusunun gelişimine uygun olması ve içeriklerin birbirini tekrar etmeyecek şekilde hazırlanması, ulusal birliğe aykırı olmamak koşulu ile ders programının, köylerin ve bölge özelliklerine göre esnetilmesine olanak sağlanması; bu itibarla merkezden yapılacak olan bu programın bir çerçeve programı niteliğinde olması, köy okullarındaki birleşik sınıflı dersliklerde öğrencilerin gruplandırılmasının yetkin bir şekilde gerçekleştirilmesi, ders programının iyileştirilmesi amacıyla denemelerin sürdürülmesi, bir müddetten beri deneme okullarında geliştirilen düşünce ve yolların ders programına yansıtılması, bu programda ilköğretimden sonraki öğrenim kademeleri için sağlam bir referans rolü oynayacak önlemlerin alınması.” (MEB, 1961, 44-45).

Milli Eğitim Planının Hazırlığı ile Görevli Komisyon ise yukarıdaki önerilere yeni bir İlköğretim Kanununun çıkarılmasını da ekleyerek Bakanlığa göndermişti (MEB, 1960). VII. Milli Eğitim Şurasının açılışında konuşan Milli Eğitim Bakanı Hilmi İncesulu bu konuya değinerek yeni ilkokul program taslağının hazırlanmasında bir takım önerilerin dikkate alınmasını söylemişti. Bu önerilere bakıldığında, ilkokulu bitirecek çocukların yaşlarına göre milli tarih duygusu yaratılmış olmaları, fen bilgileri deney ve gözlem becerisi ve yaratıcılığını geliştirecek şekilde çocuklara verilmesi, ilkokullardan mezun olan öğrencilerin mesleki ve teknik okullara gitmeyi isteyecek şekilde hazırlanmaları başlıkları altında toplanmaktaydı (MEB, 1962).

Komisyonların ilkokul programı için tespit ve önerilerinden sonra bakanlık tarafından yeni ilkokul programının hazırlanmasıyla ilgili bir eylem planı oluşturulmuştur. Buna göre; hazırlanan şekle ait bu raporlar Millî Eğitim Bakanlığınca çoğaltılarak bir kısmı teşkilata gönderilmiştir. Bakanlık yeni şekil üzerinde teşkilatın da görüşlerini almak amacıyla bütün kaza ve ilköğretim müdürlükleri bünyesinde programlar üzerinde çalışarak tekliflerin en geç 1962 Nisan ayı ortasına kadar bakanlığa gönderilmesine

dair taleplerini bütün teşkilatlara göndermiştir. Böylelikle son şeklini alacak olan yeni ilkököl programı öncelikle birkaç okulda deneme mahiyetinde tetkik edilecek ve alınacak olumlu neticelere göre süratle bütün okullara dağıtılacaktı (Hürriyet Gazetesi, 24 Şubat 1962).

## VII. Milli Eğitim Şurasının 1948 İlkokul Programı Hakkındaki Tespitlerine Dair Bulgular

Bu hususta hazırlıklardan bir diğeri ise İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından 1948 İlkokul Programında gidilecek revizyon esaslarının bir rapor halinde tespit ettirilmesi için bir komisyon kurulmasıydı (Cicioğlu, 1985). 1961 yılı sonbaharında Ankara'da çalışmalarına başlayan komisyon, 1948 yılından itibaren yapılan bütün çalışmaları incelediği çalışmaların sonucunda elde edilen neticeleri bir rapor halinde Millî Eğitim Bakanlığına göndermiştir. Ayrıca Şubat 1962'de köy, şehir, ilkököl öğretmen, müdür, müdür yardımcısı, müfettişler ve çeşitli meslek dersi öğretmenleri yeni bir programın hazırlığına bakanlıkça işe koşulmuştu. Bu çalışmalar sonucunda hazırlanan program taslağı Talim Terbiye Kuruluna sunulmuş ve Ankara'da çeşitli seminerler, kurslar düzenlenerek uygulanacak bu taslak üzerinde çalışmalara başlanılmıştır (Kocatürk, 1965). Bu sırada Ankara'da 5-15 Şubat 1962 tarihleri arasında çalışmalarını sürdüren VII. Milli Eğitim Şurasında Fakir Baymur'un başkanlığında 16 kişiden oluşan komisyonun hazırladığı *İlkokul Programında Yapılacak Değişikliklerle İlgili Rapor* ile yeni programın ana çerçevesi belli olmuştu. Bundan sonra Millî Eğitim Bakanlığı illere gönderdiği bir genelge ile öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının programla ilgili görüşlerine başvurmuştur. Yapılan bütün bu inceleme ve deneme sonuçları ışığında yeni program ana hatlarıyla bir taslak halinde tespit edilmiştir (Alpan, 1964).

Bu taslakta yeni bir ilkököl programı geliştirmenin gerekçesini belli başlı maddeler altında toplamıştı. Bunlardan ilki, eski programın memleketin siyasi hayatı, sosyal yapısı, ekonomik düzeni ve bilim ve teknolojiadaki ilerlemeler gibi yerel ve evrensel düzeydeki gelişmelere paralel sürekli bir geliştirmeye ihtiyacının olmasıydı. İkincisi ise UNESCO ve Dünya Öğretmenler Federasyonunun Türkiye'yi ve diğer ülkeleri inceledikten sonra mevcut ilkököl programında birtakım değişiklikler yapılmasını tavsiye etmesiydi. Bu konuda bir diğer gerekçe ilköğretim meseleleri üzerine çalışmalarını sürdüren V. Millî Eğitim Şurası, ilkököl programları üzerinde birtakım inceleme ve değerlendirmeler yaptıktan sonra mevcut programın hangi yönlerinin değiştirilip geliştirilmesi hususunda bazı kararlar alması ve programın yeniden gözden geçirilmesine dair önerilerinden oluşmaktaydı. 1961 yılında kabul edilen 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun okul öncesi, ilkököl sonrası, özel eğitim ve diğer bazı konularda programa yansımaya gereken önemli yenilikler getirmesi, yeni ilkököl programının gerekçelerinden bir diğeri oluşturulmaktaydı. Yine 1948 İlkokul Programının amaçları bunları gerçekleştirmeye vasıta olan müfredatla çelişki halinde bulunan, farklı iki eğitim anlayışına dayanmaktaydı. 1948 İlkokul Programının normal sınıflar ve şehir ilkökullarına göre hazırlanan birleştirilmiş sınıflı okullar ve köy ilkökullarında öğretim süreci için büyük zorluklar çıkarması, programın yeniden geliştirilmesinin gerekçelerinden biriydi. İlkokulun ikinci devrede de toplumsallaştırma ilkelerine gidilmesi gereği 1948 programının çocuk gelişimi ilgili olan pedagojik ilkelere gereği kadar yer verilmemesi ve içerik olarak çok yüklü olması ilgili programın eksik yanlarından birisiydi. Ayrıca eski program yerel şartları ve ihtiyaçları karşılayacak esnek bir çerçeve program olmaktan ziyade yurdun her tarafında aynı şekilde uygulanması gereken bir program hüviyeti taşıması dolayısıyla konu ve ünitelerin çocuğun ve mahalli ihtiyaçların arasında gerekli bağlantıların kurulmasını ve öğrenmeyi çocuk için anlamlı hale getirmeyi güçleştiriyordu. Mevcut programdaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin güvenilir ve yeterli olmaması, yeni bir ilkököl programının gerekçelerinden sonuncusunu oluşturuyordu (Karagöz, 1966).

Taslağın geliştirilmesi açısından ön görülen yeniliklerse altı başlık altında toplanmaktaydı. Buna göre program hazırlığına ilkököl öğretmen, yönetici ve deneticileri arasından yeter sayıda uygulayıcının katılması sağlanmalıdır. Bütün hazırlık komitelerinin önceden iyice açıklanıp anlaşılmalı hazırlıkla ilgili temel ilkelerin ışığı altında çalışmaları yürütmeleri sağlanmalıdır. Programın hazırlık çalışmaları tamamlanınca aynı anda bütün yurtda uygulanması ve belli sayıdaki şehirlerde koşulları elverişli bazı okullarda denemeye geçilmelidir. Seçilecek illerin kriterlerinin belirtilmemesine karşın pilot uygulama öncesi ilgili şehirlerdeki milli eğitim müdürlükleri ve, okul yöneticilerine yeni program hakkında seminerler verilmesi öngörülmüştür. Keza pilot okulların eğitim araç ve dökümanları ile desteklenmesi ve okulların her ilde kurulacak program geliştirme komiteleri tarafından desteklenmesi ve denetlenmesi de üzerinde önemle durulan bir konuydu. Keza program geliştirme ve değerlendirmenin bir süreç ve uzmanlık gerektirmesi dolayısıyla seçilen illerdeki uygulamalara yön vermeli ve programın gelişmesine önderlik etmek amacı ile ilköğretim genel müdürlüğüne bağlı bir program geliştirme bürosu kurulması ve yeterli personel ve uzmanlarla donatılması kararlaştırılmıştır. Son olarak da uygulama sürecinin aşamalı olarak



beş yıl süre ile genişletilip geliştirilmesi, yapılan sürekli ve nihai değerlendirmenin gerektirdiği değişiklikler yapıldıktan sonra yurdun tamamına yayılmasına karar verilmiştir.

Hazırlık ve uygulamayla ilgili bu esaslar içinde çalışmaya geçilerek nihayetinde ortaya çıkan 1962 program taslağı (Enç, 1968) incelendiğinde öğretim programından gelen güçlüklerin çoğunu giderdiği görülmekteydi. Öncelikle yeni program içeriğinde çevre özellikleri dikkate alarak düzenlenmişti. Programda birleştirilmiş sınıfların ayrı bir bölümde ele alınması, muhteva dersleriyle çalışmaların yeni bir anlayış ve görüşe göre düzenlenmiş olması taslakta atılan ileri bir adım olarak göze çarpmaktaydı. Program taslağı ülkenin ihtiyaçları dikkate alınarak bilim, teknoloji ve toplumun sosyal dokusundaki gelişmelere göre hazırlanmıştı. Buna rağmen taslağın toplumsal gerçeklerimize daha uygun bir nitelikte olmasını sağlamak amacıyla program taslağı bütün okullarda yürürlüğe koymadan önce ülkemizin belirli bölgelerindeki bazı ilkokullarda deneyerek geliştirilmesi yoluna gidilmiştir (Karagöz, 1966).

Program taslağındaki konular ilköğretimin amaçlarını gerçekleştirmede bir araç olarak düşünülmüş ve ona göre düzenlenmişti. 1948 programını hayat bilgisi bölümündeki birinci sınıfın 30 konusu 6 ünite; ikinci sınıfın 31 konusu 6 ünite; üçüncü sınıfın 28 konusu 5 ünite halinde birleştirilerek toplu öğretim toplu öğretim ilkesi gerçekleştirilmiştir. İkinci devrede tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri, ülke incelemeleri; tabiat bilgisi, aile bilgisi ve tarım bilgisi dersleri fen ve tabiat bilgileri adı altında birleştirilmiş, ders adeti azaltılmış ve konular kaynaştırılarak üniteler haline getirilmek suretiyle toplu öğretim ilkesi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca 1962 program taslağını 1948 programından ayıran bir diğer özellik, birinci ve ikinci devre içerik derslerinin konuları, öğrencilerin öğrenme ve kavrama düzeylerine göre hafifletilmesiydi. Ayrıca program taslağındaki üniteler, ünite planının yapılması sırasında öğrencilerin ve çevrenin ilgi, ihtiyaç ve problemlerine göre şekillendirilmesi için fazla ayrıntıya girilmeden çerçeve ve anahtar şeklinde verildiği görülmekteydi (Tekişik, 1967).

## **1968 İlkokul Programının Geliştirme ve Pilot Okullarda Deneme Sürecine Dair Bulgular**

1968-1969 eğitim öğretim yılında ülke çapında yürürlüğe girecek olan yeni ilkokul programı eğitim tarihimizde üzerinde en uzun deneme ve geliştirme çalışmalarının sürdürüldüğü programdı. 1962 yılında hazırlanan ön program taslağı Talim Terbiye Kurulunca incelenerek 12 Eylül 1962 tarih ve 215 sayılı kararla beş yıl süre ile bazı okullarda denenmesi ve geliştirilmesi koşuluyla uygulanması uygun görülmüştür. 1962 İlkokul Program Taslağı, 1962-1963 öğretim yılında yurdumuzda birbirinden farklı 14 şehirde seçilen 106 okulda denenmeye başlanmasına karar verilmişti. Millî Eğitim Bakanlığınca seçilen bu iller; İstanbul, Ankara, Afyon, Antalya, Adana, Bolu, Bursa, Denizli, Diyarbakır, Edirne, Denizli, Erzurum, Konya, İzmir ve Samsun gibi beşerî, ekonomik ve sosyolojik açıdan farklı özellikleri içeren şehirlerdi. Her bir şehirde merkezde bir okul, tek öğretmenli beş sınıflı bir köy okulu ve iki öğretmenli beş sınıflı köy okulları olacak şekilde seçilmiştir (Milliyet Gazetesi, 13 Temmuz 1962).

Talim Terbiye Kurulu bir süre sonra taslak programın uygulanmasıyla ilgili gerekli değerlendirmelerin yapılabilmesi için 18 Kasım 1962 tarih ve 260 sayılı kararıyla programın deneme okullarındaki uygulama çalışmalarını 1968-1969 öğretim yılına kadar uzatılmasına karar vermiştir. Böylelikle Türkiye’de 1948 İlkokul Programı düzenlenmesi üzerine V. Millî Eğitim Şurasından sonra başlatılan ve esnek bir çerçevede devam eden çalışmalar, 1962 yılında gözden geçirilecek olan ilkokul programına bazı esaslar getirmiştir. Ayrıca 1960’ta çıkarılan 222 Sayılı İlköğretim Kanunu ile bu esaslar desteklenmişti. 1948 programının uygulamada çıkardığı sorunların incelenmesi sonucunda yeniden düzenlenen programa bazı olumlu boyutlar kazandırmıştır. Bunlardan en önemlisi, programın değerini düşüren deneme sözcüğü yerine ilk defa program geliştirme kavramının kullanılmış olmasıdır. İlköğretim Genel Müdürlüğü 1964 yılında bu çalışmalar için kullanılan deneme deyimini kaldırarak bunun yerine daha uygun düşen program geliştirme deyimini kullanılmasına karar vermiştir (Varış, 1983).

1962 İlkokul Program taslağı üzerindeki 1965 öncesi İnönü Koalisyon hükümetleri döneminde başlanılan geliştirme çalışmaları 1965 sonrası Adalet Partisi Hükümeti döneminde devam etmişti. Eylül 1966’da İlköğretim Haftasının açış konuşmasında Millî Eğitim Bakanı Orhan Dengiz; *1962’de başlayan ilkokul program geliştirme çalışmalarımız devam etmektedir. Programın kesinleşmesi pek tabii olarak metotlarımızda, ders kitaplarımızda, yardımcı ders kitaplarımızda öğretim malzemelerimizde akislerini bulacaktır* (MEB. 1966a) diyerek program geliştirme çalışmaları ve deneme uygulamalarının devam ettiğini açıklamıştır. Bu dönemde programın uygulanması sürecinde ortaya çıkan eksiklikler genel olarak uygulama ve değerlendirme çalışmalarının belli bir merkezden yönetilememesi noktasında toplanmasıydı. Yetkililer bu sorunu çözmek için Talim Terbiye Dairesinde bir test bürosu kurulması yoluna gitmiştir. Programın deneme uygulama araçları ve geliştirme çalışmalarıyla toplam 20 milyon Türk lirasına mal olan

hazırlıkları süresince ilköğretim müfettişleri ve meslek dersi öğretmenleri için seri halde oryantasyon seminerleri düzenlenmeye devam etmiştir.

Bunun dışında 1962 program taslağı deneme uygulamalarına başlanıldığı 1962-1963 yılından itibaren yalnızca resmi görevliler değil, eğitim camiasının mensupları tarafından da dikkatle takibe alınarak bazı eleştirilere tabi tutulmaktaydı. İleriye sürülen bu eleştiriler başlıca iki noktada toplanmaktaydı. Bunlardan ilki yeni ilkököl programının 1948 programından farklı bir şey getirmediğiydi. İkinci eleştiriye yeni programın yerellik ilkesini esas alarak öğretmen veya il program geliştirme komitelerine gereğinden fazla iş bıraktığı iddiasıydı. Buna ek olarak programın uygulanması birçok malzeme ve kaynakların sağlanmasını gerektirmesi dolayısıyla uygulamada aksaklıklara sebep olduğu yönündeydi (Enç, 1968). Yine 1962 yılındaki program taslağının yurt çapında deneme uygulamalarından elde edilen sonuçların yeterince açık ve kesin olmadığı, ilkeler ve öğretim konuları hususunda bazı yenilikler getirdiği ama okullarımızın fiziksel bünyesine uymayan, intibaksızlıklara sebep olacak birtakım yönlerinin bulunduğu ve bu noktada tekrar değerlendirmelere ihtiyaç olduğu savunulmuştur (Üstün, 1966).

Bu sırada yeni ilkököl program taslağı üzerindeki deneme uygulamaları devam ederken bakanlık Program Geliştirme Rehberlik Kursları düzenleyerek program taslağını öğretmen, müfettiş ve idarecilere tanıttıyordu. Belirli aralıklarla düzenlenen bu kurslardan on iki ve on üçüncüsü 13-29 Haziran 1966 tarihleri arasında Ankara'da gerçekleşen kurs sonrasında İlköğretim Genel Müdürlüğü Milli Eğitim Bakanı Orhan Dengiz'in imzasının bulunduğu bir genelgeyi valiliklere yollayarak programın yeter derecede tanıtımının yapıldığı, bundan sonraki aşamada program geliştirme çalışmalarının program taslağının bilimsel değerlendirme ekseninde gerçekleştirilmesine ağırlık verileceği belirtiliyordu (MEB. 1966b). İlhami Ertem'in Milli Eğitim Bakanlığı döneminde 1962 program taslağı geliştirme ve deneme çalışmalarının bir yıl daha uzatılmasına dair karar alınmıştır. Bu kararın gerekçesi Bakanlık Teftiş Kurulunun yaptığı incelemeler neticesinde programın değerlendirmesinin yeterli olmadığı ve tespit edilen yeni esaslar dâhilinde program değerlendirmesi için bir yıllık ek süreye ihtiyaç oluşuydu (MEB. 1967a). İlhami Ertem imzasıyla valiliklere gönderilen 8 Ekim 1967 tarihli 322.1/2-42078 sayılı bir genelgede bakanlık, program taslağı üzerindeki son uygulamaları teşkil edecek bu süreçte yalnızca sürekli denetime uygun olan okulların katılmasını salık veriyordu.

Gerçekleştirilecek bu program geliştirme çalışmalarının her aşamasını izlemek ve aksayan yanlarını tespit etmek için bir komisyon teşkil edilmesi bakanlığın bu konuda aldığı bir diğer karar olarak karşımıza çıkmaktaydı. Bu kapsamda Milli Eğitim müdürlüklerinin başkanlığında kurulacak komisyonda varsa bir öğretmen okulu ve eğitim enstitüsü meslek dersi öğretmeni, Milli Eğitim Müdürlüklerince seçilecek bir veya birkaç öğretim müfettişi ve program geliştirme çalışmalarında faydalı olabilecek bir ilkököl öğretmeni bulunması önerilmiştir. Bu komisyonun kendi aralarında ve okullarla iş birliği içinde çalışmaları sonucu hazırlayacakları raporlardan ilki Şubat 1968, ikincisi ise Mayıs 1968 tarihine kadar bakanlığa gönderilecekti. İllerdeki program değerlendirme çalışmaları tamamlandıktan sonraki aşamada ise bakanlıkta program geliştirme çalışmalarını izlemek üzere bir değerlendirme komisyonu teşkil edilerek illerden gelen raporlar bu komisyon tarafından incelenecekti. Bu incelemeler sonucunda gereken düzenlemeler yapılmak suretiyle program yeniden kaleme alınacak böylelikle son şekli verilecek olan program 1968-1969 ders yılından itibaren uygulanabilmesi için 1967-1968 öğretim yılı içinde tamamlanacaktı. Bakanlık, üzerinde bütün deneme ve geliştirme hazırlıkları tamamlanan ilkököl programının deneme yapılan okulların bütün sınıflarında, diğer okulların ise birinci devrelerinden itibaren uygulamaya konulmasını uygun bulmuştur (MEB. 1967b).

Bu sırada İlköğretim Genel Müdürlüğü, 29 Aralık 1967 tarihli ve 322-2/1-66082 sayı ile valiliklere bir genelge daha göndererek bir yandan programa yöneltilen eleştirilere cevap verirken diğer yandan programla ilgili hazırlıkların bütün hızıyla devam ettiğini belirtiyordu. Genelgede program geliştirme çalışmalarının olumlu ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için, bugüne kadar illerden alınan raporlar, basında yer alan inceleme ve öneriler, bakanlık elemanlarının illere yaptıkları gezilerdeki izlenim sonuçları, meslekî toplantı, kurs ve seminerlere katılan uygulamada görev alan öğretmenlerin ileri sürdükleri görüşler dikkate alınarak illerdeki programı geliştirme çalışmalarında bazı hususların göz önünde tutulması gerektiği ifade edilmiştir. Bunlardan ilki, il Millî Eğitim Müdürü, ilköğretim müfettişleri, ilkököl müdürleri, ilköğretmen okulu yönetici ve meslek dersleri öğretmenlerinin iş birliği içinde çalışmaları izleyerek uygulamalarda aksayan yönleri tespit edip bu aksaklıkları gidermek için gerekli dönüt ve düzeltmelerle sürece rehberlik etmeleriydi.

Bu konuda İlköğretim Genel Müdürlüğünün üzerinde durduğu bir diğer husus, öğretmen, öğrenci ve velilerdeki olası ön yargıları kırmaya yönelikti. Genel Müdürlük, 1962 İlköğretim Programı Taslağının, aslında 1948 programının geliştirilmiş şekli ve kendi gerçeklerimizden doğan millî bir program olduğu görüşündeydi. Keza Genel Müdürlük, programın uygulanma aşamasında hazır ve pahalı araçları

gerektirmediğinden çocukların çeşitli kabiliyetlerini geliştirmesi bakımından doğal ve sosyal çevrenin canlı birer araç olarak incelenmesi gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Buna göre programın uygulanmasında basit malzemelerden öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılıp kullanılacak araçların daha yararlı olacaktır. Son olarak Genel Müdürlük, öğrencilerin kapasitelerini aşan ezberleme bilgileri yerine gerekli temel bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmayı başlıca amaç olduğu gibi konuların anlatılması gerektiğini belirtmiştir.

Genel Müdürlük ilgili tarih ve sayısı belirtilen genelgede ilköğretim müfettişlerinin, program taslağını ilgililere tanıtılmaları, yorumlanmasında ve uygulanmasında yardımcı olmalarını belirterek öğretmenlerin ise bu süreçte öğrencilerin seviye ve olanaklarını aşan ev ödevleri vermemeleri, velilerin ise gelir düzeylerinin üstünde kitap, dergi gibi ders araç ve gereçleri satın almaya zorlamamaları gerektiğini belirtmekteydi. Ayrıca program taslağının yeniden düzenlenmesinde dikkate alınmak üzere özellikle taslağın hangi yönlerde aksadığı ve bu aksaklıkların giderilmesi hakkında düşüncelerin ilişikte gönderilen rapor formları ve çizelgelerde belirtilerek en geç şubat ayı sonuna kadar bakanlığa gönderilmesi de sürecin sağlıklı işleyebilmesi adına elzem görülmüştür (MEB, 1968a).

Buradan da anlaşılacağı üzere gerek resmi yetkililer gerekse öğretmenlik mesleğine mensup görevliler içeriden ve dışarıdan yapıcı eleştiriler ve dönütlerle 1962 ilköğretim taslak programının geliştirilmesi sürecine büyük destek vermişlerdi. 1968-1969 öğretim yılı başında ilköğretim haftasını açış konuşmasında Milli Eğitim Bakanı İlhami Ertem, 1953 yılında ilk hazırlıklarına başlanan 1962 yılından bu yana deneme ve taslak isimleriyle bir kısım okullarımızda uygulanan İlkokul Programına, uygulayıcıların, idarecilerin, konu ile ilgili üniversite ve yüksekokulların öğretim üyelerinin komisyonlar ve seminerler halinde belirttikleri fikirlerden basınımızın eleştirilerinden yararlanarak son şeklini verildiğini bu öğretim yılında, bütün okullarda bu program uygulanacağı ve böylelikle altı yıldır ilköğretimde farklı seviyeler meydana getiren çift program uygulanmasına son verileceği açıklamasında bulunmuştur (MEB, 1968b).

### **1968 İlkokul Programının Kabul Edilmesi ve Programın Getirdiği Yeniliklere Dair Bulgular**

Nihayetinde altı yıl süren pilot uygulamalar ve geliştirme çalışmaları neticelerini değerlendirmek için 25-30 Nisan tarihleri arasında İlkokul Programını Değerlendirme Seminerinde incelenerek üzerinde bazı düzenlemelere gidilmişti. Bundan sonraki aşamada Talim Terbiye Dairesinin 1 Temmuz 1968 gün ve 171 Sayılı kararı ile 1968 ilköğretim Programı kabul edilerek yürürlüğe girmiştir. Daha önce de belirttiğimiz gibi 1968 ilköğretim programında çift öğretim yapan ve birleştirilmiş sınıflarda faaliyette bulunan okullarda uygulanırken ortak bir anlayış yakalamak, öğretim sürecinde ve ortamında kullanılan yöntem ve tekniklerde görüş birliğine varmak, uygulamaları kolaylaştırmak ve böylece verimi artırmak amacıyla çalışmalarda dikkate alınacak genel esaslar belirtilmiştir. Programda bahsi geçen bu esaslar aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

Eğitim, öğretim çalışmalarında öğretmen okul, program kitap, ders araçları ve bütün eğitim teşkilatı, gelecek nesillerin daha iyi yetiştirilmelerinde başat araçlardır. Bu araçlar ancak, çocukların fiziksel, bilişsel ve toplumsal alanlardaki yetenek ve kabiliyetleri esas alınarak düzenlendiğinde faydalı olabilecek unsurlardır. Bu sebeple eğitim-öğretim kurumlarının görevi, öğrencilerin ulusal hedeflere uygun standartlara göre eğitmek, bütün öğrencilere gücü nispetince ihtiyacı olan bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkları kazandırmak, özellikle araştırma, tetkik, bilimsel düşünme ve öğrenme yollarını kazandırarak öğrendiklerini yeni durumlara uygulama yeteneğini geliştirmek, çevresine uyumunu ve etkili bir şekilde yaşamasını sağlamaktır. Bu bakımdan öğrencilere bu hedeflere hizmet etmeyen bilgiler yerine, onların kendi kendine etkin olmasını sağlayacak gerekli rehberlik sunularak eğitim-öğretimin hedeflerine uygun davranışların kazandırılmasına çalışılmalıdır (İlkokul programı, MEB, 1968c, 17).

Buna bağlı olarak da yeni ilköğretim programında ilköğretim ve derslerin hedefleri davranışlara dönüşebilecek şekilde tanımlanmış, müfredat da buna uygun olarak yakın çevre, öğretimde toplulaştırma, konular ve üniteler olarak üç esasa göre düzenlenmiştir. 1968 ilköğretim programında yakın çevre öğrencilerin yoğun olarak etkisinde buldukları ve etkileşim halinde oldukları, okuldan sonra içinde yaşayacakları ve etkili bir üyeleri olacakları alan olarak tanımlanmaktaydı. Bu bakımda yakın çevre öğrenciye daha kolay öğrenme olanağı sağlayan öğrencinin öğrenme gücü ve isteğini ortaya çıkaran başat alan olduğundan 1968 ilköğretim programında yakın çevre eğitim-öğretimin hedeflerini gerçekleştirmek için tüm sınıf kademelerinde hareket noktası olarak kabul ediliyordu. Çocuğun yakın çevreyi inceleyen anlaması ve sevmesi için çocuk çevresini doğa, toplum, kültür, turizm, kültür, tarımsal üretim, orman, sağlık, yönetim, folklor ve sanayi, ulaşım ve geçim kaynakları gibi doğal, beşerî ve ekonomik özellikleri bağlamında tanımalı, çevrenin ihtiyaç ve sorunlarına karşı duyarlılık kazanmalıydı. Programda öğrencide yeni davranışların ortaya çıkması için çevre ile girilecek ilişkinin üzerinde önemle durulmaktadır. Böylelikle bir yandan öğrencilerin çeşitli

ihtiyaçları karşılanırken diğer yandan çevreyle olan ilişkilerinde daha becerikli olmasını sağlayacağından eğitim öğretim sürecinde yerellik başat bir ilke olarak kabul edilmiştir (İlkokul programı, MEB, 1968c).

1968 İlkokul Programının bir özelliği de öğretimde toplulaştırma esasına dayanmasıydı. Buna göre ilkokul çağındaki öğrencileri, olay ve olguları, öğrenciye kazandırılmak istenen bilgileri genel olarak toptan algılama eğiliminde olduğundan programda dersler ayrı bilim dallarına göre hazırlanmış bir şekilde değil; ders bloklarının bir araya getirildiği toplulaştırma esasına göre düzenlenmiştir. Dersler birinci devre de olduğu gibi ikinci devrede de toplulaştırılmıştır. Tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri sosyal bilgiler; tabiat bilgisi, aile bilgisi ve tarım-ış dersleri ise fen ve tabiat bilgileri adı altında bir araya getirilmiştir. Ayrıca yazı dersi Türkçe dersi içine alınmıştır. Böylelikle ikinci devredeki bütün dersler iki miğfer etrafında toplanmıştı. (MEB, 1968c) 1968 İlkokul programı ile yapılan düzenlemede ilkokul birinci ve ikinci devre dersleri tablo 12de verildiği şekildeydi:

Tablo 1.

*1968 ilkokul programında dersler*

İlkokul Birinci Kademe Dersler	İlkokul İkinci Kademe Dersler
Hayat Bilgisi	Sosyal Bilgiler
Türkçe (Yazı)	Fen ve Tabiat Bilgileri
Matematik	Din Bilgisi
Resim-İş	Türkçe (Yazı)
Müzik	Matematik
Beden Eğitimi	Resim-İş
...	Müzik

(Kaynak Veri: MEB, 1968d)

1968 İlkokul Programında bir önceki ilkokul programında gidilen düzenlemelerden bir diğeri ise konular ve ünitelerin yeni bir esasa göre düzenlenmesiydi. Programda ilkokul kademesindeki öğrencilerin zihni ve fiziksel gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak oluşturulmasıydı. İlkokul ikinci devrede ders konularının büyük ölçüde hafifletilmesi ve bazı konuların müfredattan çıkarılarak bazı konuların kısaltılmış olmasının gerekçesi de bu anlayışa dayanmaktaydı. Bununla birlikte matematik gibi sayısal derslerde olduğu üzere ileri düzeydeki çocuklara yönelik olarak programa serbest konuların eklenmesi de ihmal edilmemiştir. Ancak bu konuların isteğe bağlı ve sadece bu seviyeye ulaşmış öğrenciler için geçerli olması kararlaştırılmıştır. Programın bu konuda getirdiği bir diğer yeni düzenleme ise ders konularının ayrı bilimsel disiplinlere göre oluşturulması yerine dersler arasındaki ilgi ve ilişkiler göz önüne alınarak öğretim üniteleri içinde kaynaştırılmış olmasıydı. Konu ve ünitelerin seçimindeyse öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, kabiliyetlerini geliştirecek etkinliklerin yapılması esas olarak kabul edilmiştir. Çerçeve program niteliğini taşıyan 1968 İlkokul Programında üniteler ülke genelindeki ortak ihtiyaçları karşılamak amacıyla ana öğeler şeklinde hazırlanmıştır. Programın çevre özelliği ve sınıf seviyesinin getireceği diğer ayrıntıları ise süreçte öğretmen ve öğrencilere bırakılmıştır. Programın esaslarına göre öğretmenlerin ünitelerin işlenişinde ünite ve konu sıralamasına uyma zorunluluğu bulunmamaktaydı. Ayrıca yeni programa göre öğretmen uygun bulduğu takdirde iki miğfer ekseninde bir araya getirilen üniteleri sıralayarak tek bir miğfer haline getirebiliyordu. Bu durum, Sosyal Bilgilerden bir ünite bitirdikten sonra Fen ve Tabiat Bilgisinden bir ünite alınarak sırayla işlenmesine olanak tanıyordu (İlkokul Programı, MEB, 1968c).

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç olarak 1948 ilkokul Programının içeriği ve döneminin Türk milli eğitim sistemi içindeki fiziksel olanakların bir sonucu olarak ortaya çıkan sorunlar, 1954 yılından itibaren programda yeniden düzenlemelere gidilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Türk Millî Eğitim Bakanlığı bu süreçte yerli ve yabancı uzmanlardan da yararlanarak birtakım çalışmalar başlatmıştır. Bunlardan ilki, 1953 yılında gerçekleştirilen V. Milli Eğitim Şûrasında çağın ihtiyaçlarına uygun yeni bir ilkokul program taslağı hazırlanması ve deneme uygulamalarının yapılmasından sonra yurt genelinde uygulamaya girmesinin kararlaştırılması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu hususta atılan bir diğer adım Bolu Köy Okulları Program Taslağı adı altında bir ilkokul program taslağının hazırlanması ve hazırlanan bu taslağın Talim Terbiye Kurulunca onaylandıktan sonra uygulamaya konulması ve 1955'te İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından İstanbul'un şehir merkezi ve köylerindeki okulları kapsayacak ders programı hazırlanarak yürürlüğe konulmasıydı. Fakat ilerleyen zamanlarda bu konuda alınan kararlar ve çalışmaların somut adımlar haline getirilemediği görülmektedir.

1960'lı yıllara gelindiğinde yeni bir ilkokul program taslağının hazırlanmasına dair çalışmalara, çeşitli resmi komisyonların sürece dahil edilmesi ile hız verilerek VII. Milli Eğitim şurasında bu konuda önemli kararlar alınmıştır. Şurada her yaşta vatandaşlar için eşit eğitim fırsatı sunulması, ilgi ve yeteneklerine göre en üst seviyede yetiştirmenin eğitim sisteminin temel ilkelerinden biri olduğu vurgulanmıştır (Kara vd., 2023). Şurada görüşülen konulardan biri de yeni ilkokul program taslağına rehberlik edecek esaslar belirlenmesiydi. Bu kapsamda hazırlık çalışmaları başlatılan ve son şekli verilen taslağın pilot uygulaması 1962-1963 öğretim yılından itibaren Türkiye'nin belli bölgelerinde seçilen okullarda başlatılmıştır. Altı yıl boyunca sürece bu pilot uygulama döneminde ilgili taslak programı geliştirme çalışmalarına da yer verilerek Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Genel Müdürlüğü, il ve ilçe düzeyinde yetkililerin de aktif olarak yer aldığı bu süreçte başta programın okullarda uygulanmasında birinci derecede görev alacak öğretmenlere yeni program hakkında sürekli eğitim verilmiştir. Bütün bu uygulama ve geliştirme çalışmalarından elde edilen dönütler ışığında program üzerinde gerekli düzeltme ve düzenlemelerin yapılmasının ardından 1968-1969 öğretim yılından itibaren yurt çapında uygulamaya konulmuştur. Türk Milli Eğitim tarihinde en uzun program geliştirme ve pilot uygulama özelliğine sahip bu program ile ayrı disiplinler halinde verilen tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri sosyal bilgiler dersi adı altında birleştirilmiştir. Yine tabiat bilgisi, aile bilgisi ve tarım-iş dersleri ise fen ve tabiat bilgisi çatısı altında tek bir ders haline getirilmiştir. Böylelikle ilkokul ikinci devre disiplinler arası bir program yaklaşımına geçilerek toplu öğretim modeli benimsenmiştir.

1968 programın amaçları, felsefi açıdan incelendiğinde kültürel mirasın aktarımına yapılan vurgu, realist felsefe, işe yarayacak bilgilerin öğretilmesi gerektiği ve bilimsel yöntemin kullanılmasının önemi üzerinde durulması gibi hususlar, pragmatist felsefe, öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesine yönelik vurgular ise natüralizm felsefi akımıyla ilişkilendirilebilir. Programda eğitim-öğretimde özellikle bilimsel yöntem basamaklarının kullanılması gerekliliğinin savunulması, pragmatizm felsefi akımına ağırlık verildiğini göstermektedir. Toplum hayatında demokrasi ilkelerine vurgu yapılması ise dönemin siyasi atmosferi ile ilişkilendirilebilir. Yine okul ve demokrasinin içselleştirilmesi arasında kurulan bağ açısından pragmatizmin programdaki yansımaları olarak değerlendirilebilir. Son olarak kişilik gelişimi ve ahlaki karakter sahibi yurttaş yetiştirme amacı ise realist eğitim felsefesinden esintiler taşımaktadır (Çiğdem & Akdağ, 2021).

Bu araştırmanın önerileri ise üç cihette toplanabilir. 1968 ilkokul programının uygulamaya konulmasını izleyen yıllarda toplu öğretim modelinin ilkokulların dışında ortaokul programlarına da yaygın hale getirilmesi kararlaştırıldığı ve nihayetinde 1971-1972 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulduğu görülmektedir. Alan yazın ilgili literatür incelendiğinde ise bu uygulamanın gerekçeleri ve uygulama sürecinde yapılan çalışmalara dair bir araştırmanın literatürde yer almadığı görülmektedir. Bu nedenle toplu öğretim modelinin ortaokul programlarına yaygın hale getirilmesine dair araştırmalar yapılması, ilgili literatür açısından önem taşımaktadır.

Bu süreç ile ilgili gerek Talim Terbiye Kurulu Başkanlığında gerekse Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler dergisinde bu konuda yapılacak çalışmaları gösterecek oldukça fazla resmi döküman bulunmaktadır. Buna karşın 1970 ile 1980 yılları arasında münferiden sosyal bilgiler ve fen bilgisi dersleri özelinde herhangi bir araştırmaya rastlanılmamaktadır. Bu zengin dökümanlardan yola çıkarak ilgili zaman aralığı sosyal bilgiler ve fen ve tabiat bilgisi dersleri özelinde çalışılabilir.

Son olarak milli eğitim sistemi içerisinde öğretim programlarına dair her düzenleme ve yenilik ders kitaplarında da değişikliğe gidilmesini gerektireceğinden 1968 İlkokul programı ile yürürlüğe giren ders kitapları ile 1948 ilkokul programına ait ders kitaplarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme yaklaşımları ve ölçme-değerlendirme araçları bağlamındaki farklılıkları konusunda mukayeseli çalışmaların yapılmasının, Türk Milli Eğitimin sisteminin gelişim sürecinin nitelik ve niceliğe dönük yönleri hakkında literature önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Abanoz, G. (2021). *1960-1971 yılları arasında Türkiye'de eğitim politikaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Aloğlan, B. (1959). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim problemi ve köy öğretmenlerinin bugünkü durumu. *Eğitim Hareketleri Dergisi*, 10-11.
- Alpan, N. (1964). Yeni ilkokul program taslağının dayandığı ilkeler. *Eğitim Hareketleri*, 109, 22-25.
- Batır B. (2020). Ülke ve toplum incelemeleri dersinin vatandaşlık eğitimi bağlamında değerlendirilmesi. *SBedergi*, 7, 129-157. <https://doi.org/10.29228/sbe.47032>.
- Cevizci, A. (2023). *Eğitim felsefesi*, İstanbul: Say Yayınları

- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*, İstanbul: Say Yayınları.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk ve ortaöğretim (tarihi gelişimi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Cumhuriyet Gazetesi, (1961, 9 Haziran). Milli eğitim seferberliği. *Cumhuriyet Gazetesi*.
- Çiydem E., & Akdağ, H. (2021). Türkiye'deki İlkokul/İlköğretim Programlarının Felsefi Temeller Açısından İncelenmesi (1924-2018). *Vakanüvis- Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 6, Prof. Dr. Süleyman Büyükkarcı Özel Sayısı, 52-82. <https://doi.org/10.24186>.
- Enç, M. (1968). İlkokul taslak programı ve serüveni. *Eğitim Dünyası*, 9, 6-10.
- Gall, M.D., Gall, J. P., & Borg, W.R. (2015). *Applying educational research how to read, do, and use research to solve problems of practice*. Logan: Pearson.
- Gökalp, M. (2020). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademi.
- Hürriyet Gazetesi, (1962, 24 Şubat). İlkokullar için yeni müfredat programı yapıldı. *Hürriyet Gazetesi*.
- Hewit, T.W. (2018). *Eğitimde Program Geliştirme, Neyi Neden Öğretiyoruz*. C. Özkurt, vd., (Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kara, İ., Tokmak, A., & Öztürk, M. B. (2023). Cumhuriyet dönemi milli eğitim şuralarının vatandaşlık eğitimi politikaları bağlamında incelenmesi (1921-2021). *DTCF Dergisi* 100. Yıl Özel Sayısı. 92-121. <https://doi.org/10.33171>.
- Karagöz, S. (1966). *İlkokul program taslağı ışığında köy ilkokullarında eğitim ve öğretim*. Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu Yayınları. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Kocatürk, E. (1965). İlkokul program taslağı üzerine. *Öğretmen*, 201, 5.
- MEB, (1948). *İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (1958). Öğretmen yetiştiren müesseselerimize eleman yetiştirmek üzere Amerika'ya gönderilecekler hk. *Tebliğler Dergisi*, Cilt, 21, Sayı: 997
- MEB, (1959). *İlkokullar Yönetmeliği*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (1960). *Milli Eğitim Planını Hazırlığı ile İlgili Komisyonun Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (1961). *Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (1962). *VII. Millî Eğitim Şûrası Açış Konuşması (5 Şubat-1962)*. İstanbul Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (1966a). Milli eğitim bakanı orhan dengiz'in ilköğretim haftasını açış konuşması. *Tebliğler Dergisi*, 1420(29).
- MEB, (1966b). Program geliştirmede rehberlik kursuna katılan ilköğretim müfettişleri hakkında. *Tebliğler Dergisi*, 1426(29).
- MEB, (1967a). İlhami Ertem'in yaptığı 1967-1968 öğretim yılı ilköğretim haftası açış konuşması. *Tebliğler Dergisi*, 1471(30).
- MEB, (1967b). İlkokul program taslağı hakkında. *Tebliğler Dergisi*, 1472(30).
- MEB, (1968a). Program geliştirme çalışmaları hakkında. *Tebliğler Dergisi*, 1488(31).
- MEB, (1968b). Milli eğitim bakanı sayın ilhami ertem'in "ilköğretim haftası"ni açış konuşması. *Tebliğler Dergisi*, 1522(31).
- MEB, (1968c). *İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (1968d). İlkokullarda okutulan dersler hakkında. *Tebliğler Dergisi*, 1526(31).
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research a guide to desing and implementation*. S. Turan (Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Milliyet Gazetesi, (1962, 13 Temmuz). Yeni ders yılında 14 ilde deneme okulları açılacak. *Milliyet Gazetesi*.
- Patton, M. (2001). *Quin, qualitative research & evaluation methods*. Londra: Suge Papplications.
- Saray, Ö. (1964). Eğitimde program geliştirme çalışmaları ve deneme okulları. *Eğitim Dünyası*, 16(1) 20-35.
- Tekışık, H.H. (1967). *İlköğretim ile ilgili kanunlar, ilkokul öğretmenlerine rehber kitaplar*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Üstün, K. (1966). Görüşler ve düşünceler, *Ülkücü Öğretmen*, 8(90), 14-15.
- Wofford, K. (1952). *Köy ilkokulları hakkında rapor*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Variş, F. (1983). Program geliştirme çalışmaları. (ss. 193-234). *Cumhuriyet Döneminde Eğitim, Bilim Kültür Dizisi Atatürk Kitapları* içinde. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Variş, F. (1989). Eğitimde program geliştirmeye sistematik yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 7-12. doi: 10.1501/egifak\_0000000866
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

## ÖĞRETMENLİK KARIYER BASAMAKLARI SİSTEMİ STRATEJİK BİR YAKLAŞIM MIDIR?\*

### IS THE TEACHING CAREER STAGES SYSTEM A STRATEGIC APPROACH?

Osman Kürşat ACAR<sup>1</sup>, Merve ERTÜRK<sup>2</sup>, Nesrin KAPLAN<sup>3</sup>

**ÖZ:** Öğretmenlik mesleğinin geliştirilebilmesi adına birçok adım atılmaktadır. Bu adımlardan birisi de öğretmenlik kariyer basamaklarıdır. Öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleği olmasının sağlanması, mesleki kalitenin ve verimliliğin artırılması gibi pek çok hedefle uygulanmaya başlanmıştır. Mevcut çalışmada öğretmenlik kariyer basamaklarının bu hedeflere ulaşmayı sağlayabilecek stratejik bir adım olup olmadığının ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Amaç kapsamında nitel araştırma yöntemine başvurulmuş ve Isparta ilindeki devlet okullarında görev yapan 16 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, MAXQDA analiz programı ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlerin genel olarak söz konusu sistemi desteklemediklerine, sistemin var olan düzeni bozacağına ve okul ikliminin doğasına uymadığına yönelik görüşleri tespit edilmiştir. Katılımcılar yoğun olarak kariyerlerinde durağanlık yaşadıklarına yönelik ifadelerde bulunmuşlardır. Sistemin istenilen hedefleri gerçekleştirmek için stratejik bir adım olmadığı öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmek isteyen öğretmenlerin bu isteklerinde genel olarak maddi kaygıların etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenleri ve öğretmenlik mesleğini geliştirebilmek için öğretmenlerin taleplerine kulak verilmesi ve alınacak kararların paydaşlarla birlikte alınması, kapsamın genişletilmesi, basamak görev tanımlamalarının net bir şekilde belirlenmesiyle stratejik bir yaklaşım olabileceği tespit edilmiştir.

**ABSTRACT:** Many steps are being taken to improve the teaching profession. One of these steps is the teaching career steps. It has started to be implemented with many objectives, such as ensuring that the teaching profession is a career profession and increasing professional quality and productivity. In the present study, it is aimed to find out whether the teaching career ladder is a strategic step to achieve these goals. Within the scope of the aim, qualitative research method was used and interviews were held with 16 teachers working in public schools in Isparta. The data obtained from the interviews were analyzed with the MAXQDA analysis program. As a result of the analysis, it was determined that teachers generally did not support the system in question, that the system would disrupt the existing order and that it did not comply with the nature of the school climate. Participants frequently expressed that they experienced stagnation in their careers. It has been observed that the system is not a strategic step to achieve the desired goals and that financial concerns are generally effective in these wishes of teachers who want to rise in the teaching career ladder. It has been determined that in order to develop teachers and the teaching profession, listening to the demands of teachers, making decisions together with stakeholders, expanding the scope, and clearly determining step job descriptions can be a strategic approach.

**Anahtar Sözcük:** Kariyer, Kariyer Basamakları, Öğretmenlik, Strateji **Keywords:** Career, Career Ladders, Teaching, Strategy

#### Bu makaleye atf vermek için:

Acar, O. K., Ertürk, M. ve Kaplan, N. (2024). Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sistemi Stratejik Bir Yaklaşım Mıdır?, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 656-675.

#### Cite this article as:

Acar, O. K., Ertürk, M. and Kaplan, N. (2024). Is the Teaching Career Stages System a Strategic Approach?, *Trakya Journal of Education*, 14(2), 656-675.

\* Bu çalışma, 20-22 Ekim 2022 tarihlerinde Osmaniye Korkut Ali Üniversitesi 22. Uluslararası Kamu Yönetimi Forumu'nda özet bildirisi olarak sunulmuş çalışmanın genişletilmiş halidir.

<sup>1</sup> Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta/Türkiye, e-mail: osmanacar@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1961-645X

<sup>2</sup> YÖK 100/2000 Doktora Bursiyeri, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta/Türkiye, e-mail: d2040225029@ogr.sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6622-0204

<sup>3</sup> Arş. Gör., Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta/Türkiye, e-mail: nesrinkaplan@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1973-0041



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

An effectively functioning education system is one of the elements required for a country to reach the status of a developed country in all respects. (Çapa ve Çil, 2000: 69). Teachers are the foundation of the education system. (Kavcar, 1987). The importance of the teaching profession for a country is accepted by all societies and regulations in this direction are put into practice. It is seen as a necessity to develop the teaching profession in order to improve both the development of the profession and the quality of education. The Ministry of National Education has started to implement the teaching profession career stages model in order to increase and develop the quality of teachers and the teaching profession. Based on the research question, the aim of the research is to try to find out whether the career ladder system is a strategic approach for the teaching profession to become a career profession.

### Method

In this study, data were collected by interview technique, which is one of the qualitative research methods. The phenomenology design was used in the research. The participants of the research consist of teachers working in public institutions and organizations in Isparta. While determining the participants, the easily accessible case sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was preferred. In-depth interviews (25-40 minutes) were conducted with 16 teachers using a semi-structured interview questionnaire. In qualitative research, the researcher aims to determine research questions, not hypotheses. The research question of this study is; “Is it a strategic approach to implement a career ladder system so that teaching can become a career profession?” constitutes the sentence. Interviewer statements at the end of the data collection process were tried to be analyzed using the content analysis method. The statements obtained from the interviews with the participants were deciphered and analyzed through the MAXQDA Analytics Pro 2020 program.

### Findings

Within the scope of the research, participants' opinions were taken about whether the teaching career ladder system was a strategic step. These opinions were analyzed and 5 themes were created. “situation analysis”, “strategic perception”, “steps and management”, “career plateau phase” and “system proposal” are the determined themes. First of all, the participants were asked to comment on the teaching career steps and the advantages and disadvantages of the system. The participants' opinions on this question were analyzed and the first theme of the research, “situation analysis theme”, was created. Participants generally criticized the regulation and its practices. They stated that the step system would lead to discrimination and polarization among teachers, and that parents would want to choose between a teacher with a title and a teacher without a title. They stated that the exam isn't a measurement tool, that it is not appropriate for everyone to be subject to the same education and exam without distinguishing between branches in the criteria, and that there are no field restrictions in postgraduate education. They stated that the training programs are not of the necessary quality, seniority should not be a criterion, steps are a practice against the nature of the teaching profession, and all these practices will negatively affect the status and prestige of teachers. Some of the participants also stated that they supported the regulation and that the career ladder system could provide the intended change and development. Participants were asked their opinions on whether the career ladder system was a strategic step. According to the participants' statements, the “strategic perception theme” was created. The majority of the participants reported that the teaching career steps isn't a strategic step. Participants stated that improvement could not be achieved thanks to exams and training videos, and that the career steps system was not a strategic step since the aim was only to pass the exam and receive financial support. Only two of the participants stated that the system was a strategic step in regaining the lost reputation of the teaching profession and increasing the effectiveness and efficiency of teachers. Participants were also asked their opinions on whether administrators should be selected from among specialists and head teachers, depending on the career ladder system. Based on the participants' statements, the “steps and management theme” was created. While some participants thought that people with titles would be more suitable for management, some participants didn't agree with this opinion. They stated that management is a separate skill. Another question asked to the participants was whether they were at a career plateau. Based on the participants' statements, the “career plateau phase theme” was



created. As a result of the analysis, some of the participants stated that they experienced stagnation due to the structure of the profession, while others stated that they took part in various activities to improve themselves. In the last question asked to the participants, they were asked whether they had any suggestions for the system in question, and if so, what they were, and the “system suggestion theme” was created from the answers received. Participants generally suggested taking performance-oriented and practice-oriented steps, supported by in-service training instead of exams, within the framework of teachers' demands.

## Discussion and Conclusion

As a result of the findings obtained from the study, it can be said that dividing teachers into levels and creating a ladder system in the teaching profession is not an effective step for the teaching profession. While the laddering system is expected to provide progress, it is thought to cause further separation and loss of motivation for the profession. Career ladders are not accepted as a desired practice by teachers, and the Ministry of National Education needs to take more strategic steps. With this study, both the models that decision makers will use on behalf of the profession and suggestions for researchers who will study this subject are presented.

## GİRİŞ

Bir ülkenin her bakımdan gelişmiş bir ülke statüsüne ulaşması için gerekli olan unsurlardan birisini, etkin bir şekilde işleyen eğitim sistemi oluşturmaktadır (Çapa ve Çil, 2000: 69). Eğitim sisteminin yapı taşını oluşturanlar ise öğretmenlerdir (Kavcar, 1987). Seferoğlu (2004: 41) iyi bir öğretmen için “kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmen” ifadesini kullanmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin bir ülke için önemi bütün toplumlar tarafından kabul edilmekte ve bu yönde düzenlemeler uygulamaya konulmaktadır. Hem mesleğin gelişimi hem de eğitim kalitesinin yükseltilebilmesi adına öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi bir zorunluluk olarak görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin kalitesinin artırılması ve geliştirilmesi için öğretmenlik mesleği kariyer basamakları modeli uygulanmaya başlanmıştır.

Öncelikle kariyere yönelik mevcut literatür incelendiğinde kariyer kavramının en yalın tanımı, ömür boyu devan eden çalışma deneyimidir (Semwal ve Dhyani, 2017: 87). Diğer bir ifade ile, insanların yıllar boyunca aynı veya farklı örgütlerde üstlendikleri mesleki pozisyonları gereği (Werther ve Davis, 1985: 258), yaptıkları işler dizisidir (Noe, 2009: 400). TDK (2023)’e göre ise kariyer, “Bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık”tır. Kariyer kavramını ifade eden çeşitli tanımlarda genel olarak; çalışma hayatında ilerleme, gelişme, birbirini takip eden işler, bu işlerle ilgili olarak edinilen davranışlar, tutumlar, bilgi/beceriler ve dikey hareketlilik gibi noktalara dikkat çekilmektedir (Aytaç, 2005).

Yıllar boyunca bireylerin mesleklerini ve kariyerlerini seçmelerinde etkili olan çeşitli nedenler bulunmaktadır. Söz konusu nedenlerin neler olduğunun tespit edilebilmesi amacıyla Edgar Schein tarafından 1996 yılında kariyer çapaları (değerleri) modeli ortaya atılmıştır. Schein (1996) bireylerin kariyerleri ile ilgili algıladıkları beklenti, istek, değer, bilgi ve beceri gibi unsurların tümünün temsili olan kariyer kimliğini kariyer çapası şeklinde ifade etmiştir. Kariyer çapaları çalışanın güçlü ve zayıf yönlerinin netleştirilmesine yardımcı olmakta ve çalışanın gelecekteki kariyer davranışlarına yön vermektedir (Beck ve Lopa, 2001). Çalışanların elde ettiği çeşitli başarılar ve deneyimler onlarda mesleki bir benlik algısını yani kariyer çapalarını geliştirmektedir (Schein, 1978). Schein tarafından ortaya atılan kariyer çapaları kariyer benlik algısı ile ilişkilendirilmiştir. Söz konusu kariyer çapaları ilk olarak özerklik-bağımsızlık, güvenlik-istikrar, teknik fonksiyonel yetkinlik, genel yönetsel yetkinlik ve girişimcilik-yaratıcılık şeklinde beş temaya ayrılmış, daha sonra 1980’li yıllarda Schein tarafından genişletilerek hizmet ve kendini adama, saf meydan okuma ve hayat tarzı şeklinde üç tema daha eklenerek sekiz ayrı temaya çıkartılmıştır. Çapalardan ikincisi olan güvenlik-istikrar temasını önemseyen çalışanlar gelecekteki kariyerlerini garanti altına almayı ve uzun vadede istikrarlı bir kariyere sahip olmayı istemektedirler. İşlerinde de açık ve net görev tanımlarının olmasına önem vermektedirler (Schein, 1996: 80-82). Bu durum da çalışanların kariyerlerinde ilerleme olasılıklarının azalmasına, güvenli bir liman buldukları yerde kıyıya çekilip aynı yerde durmalarına yani durağanlıklarına neden olmaktadır.

Nitekim tüm çalışanlar, çalışma hayatları boyunca sürekli gelişme ve ilerleme kaydedemeyebilir bazen belli bir noktada durağan şekilde yer alabilirler. Durağanlaşmayı ifade edebilmek adına kariyer platosu kavramı ilk olarak Ference, Stoner ve Warren (1997) tarafından “terfi elde etme olasılığının çok

düşük olduğu kariyer noktası” şeklinde ifade edilmiştir. Burada kullanılan terfi kavramı ile sadece dikey terfi hareketlerine vurgu yapılmaktadır (Sanborn ve Berger, 1990). Feldman ve Weitz (1988) ise yatay terfi kavramını da tanıma eklemiştir. Bu doğrultuda kariyer platosu veya kariyer durağanlığı kavramı, çalışanların çalışma hayatlarının bir noktasından itibaren artık yükselme olanaklarının süreli ya da süresiz olarak azalması anlamına gelmektedir (Erdoğan, 2003: 115). Çalışanların bu noktaya ulaşmasına birçok faktör neden olabilmektedir. Bunlar arasında yetenek ve eğitim eksikliği, başarıya olan ihtiyacın azalması, ödemelerin adil olmaması ve maaş artışlarından memnuniyetsizlik yaşanması, iş sorumluluklarında karışıklık yaşanması ve kuruma bağlı nedenlerden ötürü gelişme fırsatlarının olmaması yer almaktadır (Noe, 2009: 433).

Öğretmenlerin kariyer çapaları düşünüldüğünde güvenlik ve istikrar çapasının baskın olduğu söylenebilir. Bu noktada, mesleğin gerek istihdam güvencesi sağlaması gerekse maddi güvence sağlaması etkili olmaktadır. Bu da beraberinde öğretmenlerde kariyer platosuna düşmeyi yani durağanlaşmayı getirmektedir. Öğretmenlerin geliştirilmesi ve ilerlemelerinin sağlanması gibi başlıca amaçlarla Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde 2017-2023 yılları arasında kapsayan Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi hazırlanmıştır. Belgede öğretmenlerin yetiştirilmesi, geliştirilmesi ve istihdam edilme süreçlerine yönelik 3 ana amaç, 8 hedef ve bu hedefleri gerçekleştirebilmek için 35 eylem belirlenmiştir. Söz konusu amaçlar; istihdam edilen kişilerin yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireyler olmalarını sağlamak, öğretmenlikleri boyunca öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürmek, öğretmenlik mesleğine yönelik olan olumsuz algıları iyileştirmek ve öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik algıları iyileştirmek ve öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek adına belirlenen hedeflerden birisinde kariyer ve ödüllendirme sisteminin geliştirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu hedef kısaca öğretmenlik mesleğine de diğer bütün mesleklerde olduğu gibi bir kariyer olanağı ve kariyer gelişim planı sunulması gerekliliğini ifade etmektedir. Aynı zamanda şu anda var olan eğitim sisteminin öğretmen yeterliklerine dayalı bir performans değerlendirmeye, sınavlara, öğrenci başarısına ve benzer kriterlere dayalı olarak yeniden yapılandırılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2017). Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi’nde ifade edilen tüm bu hususların öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği haline getirmeye yönelik olduğu söylenebilir. Fakat öğretmenlik mesleğinin kendine has özelliklerinden ve kariyer mesleklerinin sahip olması gereken bazı özelliklerden dolayı böylesi stratejik bir hedef uygulamaya geçirilemeyebilir (Yıldırım ve Kaplan, 2022: 74).

Öğretmenlerin ülkenin gelişmesi ve kalkınmasındaki rolleri düşünüldüğünde öğretmenlik mesleğindeki kaliteyi yükseltmek, öğretmenleri kendilerini geliştirmeye sevk etmek, yaşanan mesleki tükenmişlikleri engelleyebilmek ve öğretmenlerin eğitim sistemi içerisindeki etkinliğini artırabilmek adına Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bir diğer düzenleme öğretmen kariyer basamakları sistemi olmuştur (Demir, 2011: 54). Kariyer basamakları sistemine yönelik ilk uygulama olan ve MEB tarafından kabul edilen “Öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” 13/08/2005 yılında Resmî Gazete’de yayınlanmıştır. Öğretmenlik kariyer basamakları ile ne ifade edildiği yönetmeliğin 6. Maddesinde “Öğretmenlik, adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır.” şeklinde sunulmuştur. Daha sonra 2008 yılında Anayasa Mahkemesi’ne dava açılmış ve bazı maddelerin iptaline yönelik karar alınmıştır. Kararın resmî gazetede yayınlanmasından sonra öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik bir gelişme yaşanmamıştır.

14/04/2022 tarihinde 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu Resmî Gazete’de yayınlanmış ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 43. Maddesi yürürlükten kaldırılmıştır. Toplamda 12 maddeden oluşan Kanunu’nun 3. Maddesinde “Öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” şeklinde ifade edilmektedir. Kanunun 5. Maddesi’nde Aday Öğretmenlik ve 6. Maddesinde ise Öğretmenlik Kariyer Basamakları konusuna yer verilmiştir. Buna dayanarak 12/05/2022 tarihinde Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği kabul edilmiş ve Resmî Gazete’de yayınlanmıştır. Yönetmeliğin 11., 12., 13., 14., 15. ve 16. Maddesi Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına ayrılmıştır. Madde 11’de öğretmenlik kariyer basamakları “Öğretmenlik; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır.” şeklinde ifade edilmiştir. Yönetmelikten elde edilen bilgilere dayanarak öğretmen, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik ünvanına sahip olabilmek adına gerekli olan şartlar Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.

*Kariyer basamakları sistemi sınav koşulları*

Öğretmen	Adaylık- Öğretmenlik dâhil 1-10 yıl arası çalışma şartı		
Uzman Öğretmen	*10 yıl hizmeti bulunmak. *Mesleki gelişime yönelik Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını tamamlamak. **Uzman öğretmenlik için öngörülen asgari çalışmaları tamamlamak. *Kademe ilerlemesinin durdurulmasına yönelik cezası bulunmamak.	Yazılı sınavda 70 ve üzeri puan almak.	Yüksek lisans eğitimini tamamlayanlar uzman öğretmenlik için yapılan sınavdan muafırlar.
Başöğretmen	*Uzman öğretmenlikte en az 10 yıl kıdemi olmak. *Mesleki gelişime yönelik Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamlamak. **Mesleki gelişim alanlarında başöğretmenlik için öngörülen çalışmaları tamamlamak	Yazılı sınavda 70 ve üzeri puan almak.	Doktora eğitimini tamamlayanlar, başöğretmenlik için yapılacak sınavdan muaf tutulur.

\*\* İşaretili maddeler Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin uzman öğretmen ünvanı alabilmeleri için aday öğretmenlikle birlikte öğretmenlikte en az 10 yıl hizmette bulunmaları, en az 180 saatlik Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını tamamlamaları, kademe ilerlemesini durdurmaya yönelik ceza almamaları ve yapılan yazılı sınavdan 70 ve üzeri puan almaları gerekmektedir. Ek olarak, yüksek lisans eğitimini tamamlayan öğretmenlerin yazılı sınavdan muaf olacakları ifade edilmiştir. Başöğretmen ünvanına sahip olabilmeleri içinde uzman öğretmenlikte en az 10 yıl hizmette bulunmaları, en az 240 saatlik Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamlamaları, kademe ilerlemesini durdurmaya yönelik ceza almamaları ve yapılan yazılı sınavdan 70 ve üzeri puan almaları gerekmektedir. Sınavdan muaf olabilmek için de doktora eğitimini tamamlamaları gerektiği belirtilmiştir. Sınavdan muaf olabilmek için alınan yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin lisans eğitimi ile aynı olması gerekliliği öne sürülmemiştir. Yani adayların herhangi bir bölümden yüksek lisans ve doktora eğitimlerini tamamlamaları sınavdan muaf olmalarını sağlamaktadır.

Gerek sendikalardan gerekse öğretmenlerden öğretmenlik kariyer basamakları sistemine yönelik eleştiriler ve iptaline yönelik talepler devam etmektedir. Anayasana Mahkemesine açılan son iptal davası sonucunda Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun 6. Maddesinin 1 numaralı fıkrasında yer alan ve uzman öğretmenliğe yönelik “mesleki gelişim alanlarında uzman öğretmenlik için öngörülen asgari çalışmaları tamamlamış olan” ve başöğretmenliğe yönelik “mesleki gelişim alanlarında başöğretmenlik için öngörülen çalışmaları tamamlayanlar” şeklindeki ifadelerin iptaline karar verilmiştir. Sınava yönelik bazı maddelerin iptali sağlanmış olsa da sınav iptal edilememiştir (NTV, 2023).

19 Kasım 2022 tarihinde yapılan Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı sonuçlarına ilişkin yapılan açıklamada ünvan alma şartlarını taşıyan öğretmenlerin %95’inin kariyer sistemine başvurduğu ve başvuru yapan öğretmenlerden %99’unun da eğitimlerini tamamlayarak sınava girdikleri ifade edilmiştir. Uzman öğretmenlik sınavına başvuran 432 bin 672 öğretmenden 422 bin 368’i sınavda başarılı olmuştur. Sınavda başarılı olan ve sınavdan muaf olan toplam 516 bin 974 öğretmen uzman öğretmen ünvanı almaya hak kazanmıştır. Başöğretmenlik sınavına ise 68 bin 67 uzman öğretmen başvurmuş ve 66 bin 422 öğretmen sınavdan başarılı olmuştur. Doktora eğitimini tamamlayan 257 uzman öğretmen ile birlikte toplamda 66 bin 679 uzman öğretmen başöğretmenlik ünvanını almaya hak kazanmıştır (MEB, 2022).

Bu çalışmada öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleği olabilmesi için kariyer basamakları sisteminin stratejik bir yaklaşım olup olmadığının ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle katılımcıların öğretmenlik kariyer basamakları sistemine yönelik genel görüşleri alınmış, kariyer basamaklarını sisteminin öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine, verimliliklerini ve kalitelerine arttırmalarına katkısı olabilecek stratejik bir adım olup olmadığı, kariyer basamakları sistemine bağlı olarak yönetici kademesindeki öğretmenlerin uzman ve başöğretmenler arasından seçilip seçilmesi gerekliliği sorulmuştur. Devamında katılımcıların kariyerlerinde durağanlık yaşayıp yaşamadıklarına, öğretmenlik basamak sistemi modelinin onlara hitap edip etmediğine yönelik görüşleri ve sürece yönelik önerileri alınmıştır.

## YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar pek çok farklı disiplinden ögeler içerdiği için bir şemsiye kavram olarak kabul edilir bu nedenle de herkes tarafından onaylanan bir tanım bulmak zordur. Tüm yöntem, süreç ve yönelimleri açıklayan bir tanım bulmak zor olsa da nitel araştırma; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve durumların normal bir ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulduğu süreçler bütünü olarak ifade edilebilir (Yıldırım, 2018: 40-42). Bu çalışmada nitel araştırmalarda en sık kullanılan mülakat (görüşme) tekniğiyle veriler toplanmıştır (Yıldırım, 2018: 41-42). Mülakat tekniği, bireylerin duygu ve düşüncelerini, tecrübelerini ve algılarını ortaya çıkarmada yararlanan oldukça etkili bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 1992).

Araştırmada olgubilim/fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bu desenin temelini, farkında olduğumuz ama derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olguların ortak anlamını keşfetme süreci oluşturmaktadır. Veri toplama süreci, olguyu (fenomeni) ilgilendiren kişilerle yapılan mülakatları içerirken bu sayı ortalama 3-4 kişi ile 10-15 kişi arasında değişebilmektedir (Creswell, 2018: 79-81).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları Isparta'da kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Nitel araştırmalarda farklı yöntemlerle seçilen çalışılabilir sayıda küçük örneklerle çalışma yürütülmektedir. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örneklemede zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen olayların derinlemesine çalışılması imkânı bulunmaktadır (Patton, 1987). Çalışmada Ağustos 2022-Eylül 2022 tarihleri arasında yarı-yapılandırılmış mülakat soru formu kullanılmış ve 16 öğretmen ile derinlemesine görüşmeler (25-40 dk) gerçekleştirilmiştir. Görüşmede yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

#### Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem	Eğitim Durumu	Mezun Olduğu Fakülte	Kademe	Sınava Başvuru	Okuldaki Görevi
K1	Kadın	21 Yıl ve Üzeri	Yüksek Lisans	Eğitim Fakül.	İlkokul	Başvurdu	Öğretmen
K2	Erkek	11-15 Yıl	Yüksek Lisans	Eğitim Fakül.	İlkokul	Başvurdu	Müd. Yrd.
K3	Kadın	11-15 Yıl	Lisans	Eğitim Fakül.	Ortaokul	Başvurdu	Öğretmen
K4	Kadın	11-15 Yıl	Lisans	Eğitim Fakül.	İlkokul	Başvurmadı	Öğretmen
K5	Kadın	6-10 Yıl	Lisans	Eğitim Fakül.	Ortaokul	Kıdem Eksik	Öğretmen
K6	Kadın	6-10 Yıl	Lisans	Fen-Edeb. Fakül.	Lise	Kıdem Eksik	Öğretmen
K7	Kadın	21 Yıl ve Üzeri	Lisans	Eğitim Fakül.	İlkokul	Başvurdu	Öğretmen
K8	Erkek	1-5 Yıl	Lisans	Eğitim Fakül.	Lise	Kıdem Eksik	Öğretmen
K9	Kadın	16-20 Yıl	Lisans	Eğitim Fakül.	İlkokul	Başvurdu	Öğretmen
K10	Erkek	11-15 Yıl	Lisans	Eğitim Fakül.	Ortaokul	Başvurdu	Müdür
K11	Erkek	16-20 Yıl	Lisans	Eğitim Fakül.	Okul Öncesi	Başvurmadı	Müdür
K12	Erkek	11-15 Yıl	Lisans	Eğitim Fakül.	Ortaokul	Başvurdu	Öğretmen
K13	Erkek	11-15 Yıl	Lisans	Eğitim Fakül.	Lise	Başvurdu	Öğretmen

Tablo 2 devamı...

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem	Eğitim Durumu	Mezun Olduğu Fakülte	Kademe	Sınava Başvuru	Okuldaki Görevi
K14	Erkek	11-15 Yıl	Lisans	Eğitim Fakül.	İlkokul	Başvurdu	Müd. Yrd.
K15	Erkek	21 Yıl ve Üzeri	Lisans	Eğitim Fakül.	İlkokul	Başvurdu	Öğretmen
K16	Kadın	16-20 Yıl	Lisans	Eğitim Fakül.	Ortaokul	Başvurdu	Öğretmen

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya dahil olan katılımcıların çoğunluğunun erkek, 11-15 yıllık bir kıdem sahip, lisans eğitimini tamamlamış, eğitim fakültesi mezunu, ilkokulda ve öğretmenlik görevinde çalışan kişilerden oluştuğu dikkat çekmektedir. Aynı zamanda 16 katılımcıdan 11’i kariyer basamaklarında yükselmek için sınava başvurularını yapmıştır.

### Araştırma Sorularının Belirlenmesi

Nitel araştırmalarda araştırmacı hipotezleri değil, araştırma sorularını belirlemeyi hedefler (Creswell, 2017: 139). Bu çalışmanın araştırma sorusunu; “Öğretmenliğin bir kariyer mesleği olabilmesi için kariyer basamakları sisteminin uygulamaya geçirilmesi stratejik bir yaklaşım mıdır?” cümlesi oluşturmaktadır. Görüşme soruları hazırlanırken ilgili literatür ve konuya ilişkin yönetmelikler incelenmiş ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının kariyer basamakları sistemi ve sınava ilişkin duyuru ve haberleri takip edilmiştir. Bu minvalde ilk olarak 7 soru üzerinde yoğunlaşmış, uzman görüşlerinin ardından da 5 ana soruya indirgenerek görüşme soruları son haline getirilmiştir. Görüşme sorularına ek olarak katılımcıların demografik bilgileri, kıdem yılı, eğitim durumu, okuldaki görevleri gibi çalışma için önemli olduğu düşünülen diğer sorulara da yer verilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

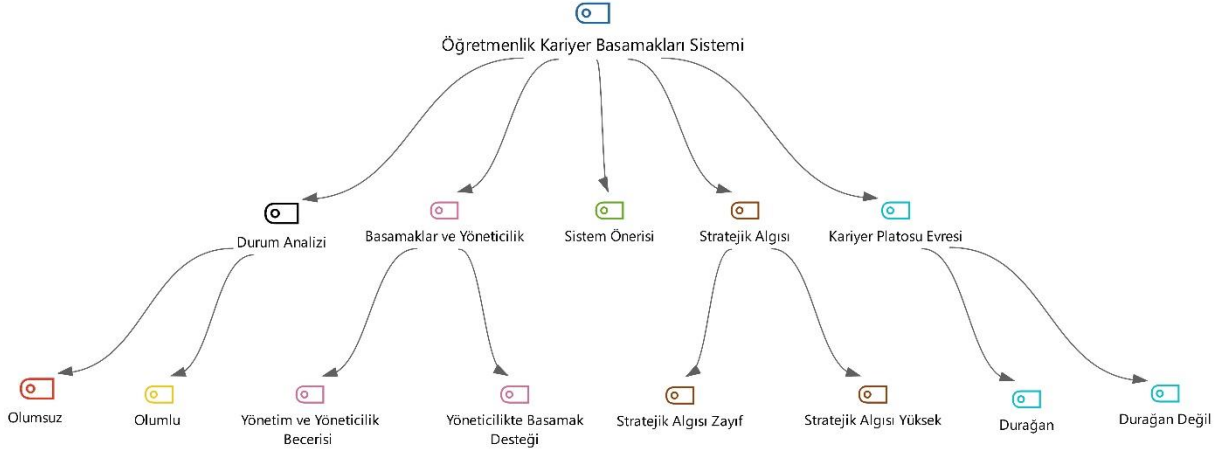
Veri toplama süreci sonundaki görüşmecî ifadeleri, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmeye çalışılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen ifadeler deşifre edilerek MAXQDA Analytics Pro 2020 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. İçerik analizi yönteminde verilerin analizinde yapılan adımlar sırasıyla şunlardır; İlk olarak görüşmecî verileri tekrardan düzenler ve anlamlı verileri saptamaya çalışır. İkinci adım verilerin kodlanmasıdır. Kodlama sürecinde araştırmacı kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümleri isimlendirir yani kodlar. Bu kodlama, bazen tek bir kelime olabileceği gibi birkaç kelimedenden de oluşabilir. Üçüncü adımda birbirine benzeyen kodların belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi yer almaktadır. Bu aşamada temaların taslak hali oluşmaya başlar. Taslak temalara göre kodlar tekrardan düzenlenebilir, ortak bir bağlam bulunduğu takdirde birleştirilebilir. Dördüncü olarak temalar arasındaki ilişkiler saptanarak araştırma sorularının altında organize edilmelidir. Son aşama olarak kodlara ve temalara göre veriler betimlenir, ilgili literatürden desteklenerek örnekleme, açıklamalara ve yorumlara yer verilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 242-252). Bu çalışmada da mülakat sürecinde elde edilen veriler önce birkaç defa okunmuş, veriler düzenlenmiş ve daha sonra kodlamalara başlanmıştır. Kodlamaların ardından kategoriler ve son olarak da temalar şekillenmeye başlamıştır. Kodlama ve temalaştırma işlemlerinin daha sistematik olması açısından nitel bir analiz programıyla çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği açısından elde edilen veriler araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda ayrı ayrı okunarak kodlanmış ve görüş ayrılığı yaşanan kodlar üzerinde tekrardan düşünülmüş ve gerekli tartışmalar yapıldıktan sonra ilgili kod ve temalar tekrardan düzenlenmiştir.

### Araştırmanın Etik İzni

Katılımcılara mülakat öncesi çalışmaya dair bilgiler verilerek, kimliklerinin araştırma etiği gereği gizli tutulacağı ve araştırma amacı dışında başka bir yerde kullanılmayacağı bilgisi verilmiştir. Etik kurul izni kapsamında; (Süleyman Demirel Üniversitesi), (21.06.2023), (E-87432956-050.99-520501) sayılı belge alınmıştır.

## BULGULAR

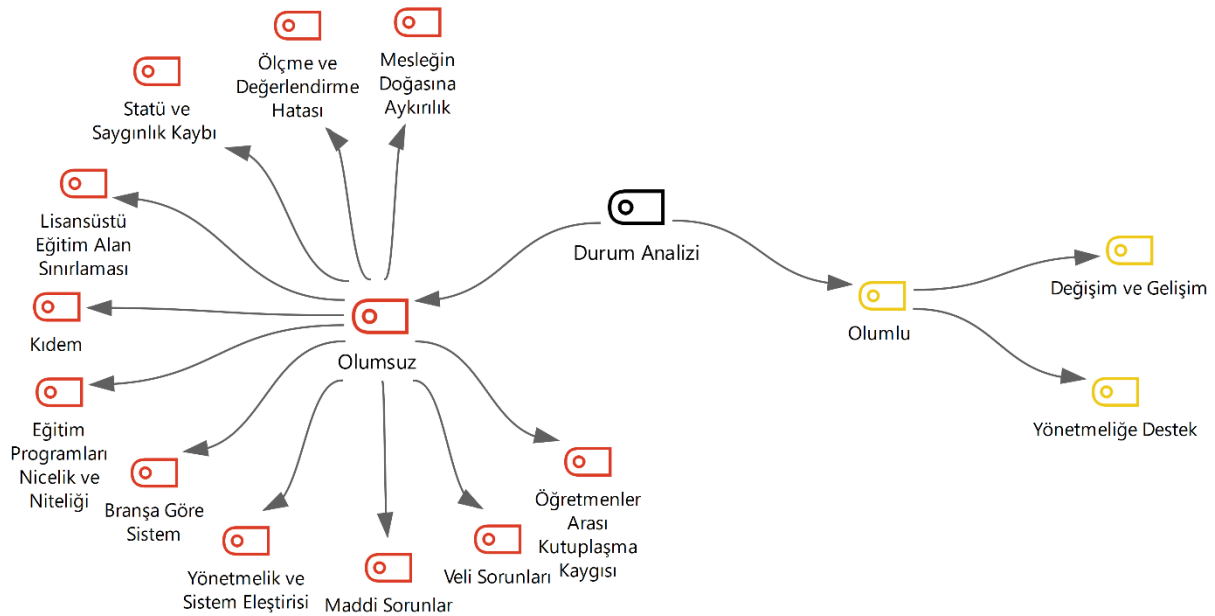
Araştırma kapsamında katılımcıların; MEB'in öğretmenlerin geliştirilmesi, yetiştirilmesi, statülerinin güçlendirilmesi ve yaşanabilecek mesleki tükenmişliklerin engellenebilmesi amacıyla başlatmış oldukları öğretmenlik kariyer basamakları sistemine ve bahsedilen bu hedeflere ulaşmada basamak sisteminin stratejik bir adım olup olmadığına ilişkin görüşleri analiz edilerek 5 tema oluşturulmuştur.



Şekil 1. Araştırmanın genel çerçevesi

Şekil 1’de görüldüğü üzere çalışma kapsamındaki ana temaları “Durum Analizi”, “Stratejik Algısı”, “Basamaklar ve Yöneticilik”, “Kariyer Platosu Evresi” ve “Sistem Önerisi” oluşturmaktadır.

**Tema 1. Durum Analizi Teması:** Katılımcılardan öncelikle Öğretmenlik Kariyer Basamakları hakkındaki yorumları, sisteminin artıları ve eksilerine yönelik görüşleri alınmıştır. Katılımcıların görüşlerinden öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik genel algıları ortaya konulmak istenmiştir. Katılımcıların görüşleri analiz edilmiş ve araştırmanın ilk teması olan “Durum Analizi Teması” oluşturulmuştur. Durum analizi temasına ait hiyerarşik kod alt kod modeline Şekil 2’de yer verilmiştir.



Şekil 2. Durum analizi temasına ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli

Şekil 2’de görüldüğü üzere durum analizi teması altında olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategori belirlenmiştir. Olumsuz kategorisinde; “yönetmelik ve sistem eleştirisi”, “öğretmenler arası kutuplaşma”, “veli sorunları”, “ölçme ve değerlendirme hatası”, “statü ve saygınlık kaybı” “maddi sorunlar”, “mesleğin doğasına aykırılık”, “kıdem”, “lisansüstü eğitim alan sınırlaması”, “eğitim programlarının nicelik ve

niteliği”, ve “bransa göre sistem” olmak üzere 11 farklı kod yer almaktadır. Olumlu kategorisi ise “yönetmeliğe destek” ile “değişim ve gelişim” olmak üzere 2 kod ile ifade edilmiştir.

**Olumsuz Görüş/Yönetmelik ve Sistem Eleştirisi Kodu:** Olumsuz kategorisi içerisinde yer alan bu kod 48 öne çıkan ifade ile katılımcılar tarafından en fazla tekrar edilen görüş olmuştur. Hem Millî Eğitim Bakanlığı sistemi hem de güncel öğretmenlik kariyer basamakları sistemi yetersiz bulunmuştur. Öğretmenlerin taleplerine kulak verilmediğinden ve bir öğretmenin uzman öğretmen de olsa başöğretmen de olsa günün sonunda aynı işi yaptıklarından bahsedilmiştir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

*“Kendini geliştiren, çağa ayak uyduran kısaca yerinde saymayıp öğrencileri için kendini her açıdan geliştiren bir öğretmenle, olduğu yerde sayan, teknoloji ile hiçbir bağı olmayıp öğrenmeye de çalışmayan bir öğretmenin aynı kariyer basamağında olması doğru değildir. Bana göre, kariyer basamaklarının tek olumlu tarafı öğretmen maaşlarında istenilen miktarda olmasa da maddi olarak bir farklılık kazanacaktır.” (K1)*

*“Basit bir sınavla uzman olup yine basit bir sınavla başöğretmen olunarak kendinden daha eğitilmiş ve kendini geliştirmiş donanımlı (bir defaya mahsus yapılmış sınava katılmayan) bir öğretmenden ünvan olarak üstün olmamalıdır.” (K2)*

*“Yeterli düzenlemeler yapılmadan acele atılmış bir adım. Sınav kararı ve zamanı arasındaki süre, eğitimlerin içeriğinin yetersizliği de bu adımı zor ve tartışılır hake getirmiştir.” (K7)*

*“..... Sonradan yama gibi üretilen sistemlerin öğrencilerimiz için verimlilik konusunda bir gelişme sağlayacağını düşünmüyorum.” (K4)*

*“..... Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasını da deneme yanılma yoluyla hayata geçirilmeye çalışılan şu anda başarısız olacak bir uygulama olarak görüyorum. Mevcut saha çalışmaları iyi yapılmıyor ve başarısızlıklar kabullenilmiyor. Bazen yeni ortaya atılan uygulama eskisinden daha kötü ve verimsiz oluyor. Araştırma ve geliştirme çalışmaları çok yetersiz.” (K8)*

*“Bakanlığın söylemlerine bakarak vaat edilen rakamlar büyük bir kazanım olarak görülmekte devamlılığı veya uygulanabilirliği kafalarda soru işareti bırakmaktadır. Ayrıca kanunun sürekli manipüle edilmesi içeriğinin tam olarak anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Olumsuz açıdan bakarsak kanun sakat olarak ortaya çıkmış eklemeler ile düzeltilmeye çalışıldığı çok açıktır. Zira sınav yapılacak olması başlı başına bir hatadır. Çünkü sınav sonucu uzman olan öğretmenin yapacağı iş değişmeyecektir. ....Öğretmenlerin desteğini almayan hiçbir projenin başarılı olması beklenemez. Sınava başvuru veya videoların izlenmesi gibi sayısal istatistiki bilgiler bakanlığı yanıltmaktadır” (K10)*

**Olumsuz Görüş/Öğretmenler Arası Kutuplaşma Kaygısı Kodu:** Katılımcılar bu koda yönelik görüşlerini öne çıkan 19 ifade ile dile getirmişlerdir. Katılımcılar aynı işi yapan farklı ünvanlara sahip öğretmenler arasında anlaşmazlıkların doğabileceğini söylemişlerdir. Aynı zamanda iletişim problemleri ve gruplaşmaların yaşanabileceği yönünde de tedirgin olduklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

*“Bizler daha yeni göreve başladığımız için kıdem yılımızı tamamlayamadığımız için sınava giremiyoruz. Bu durumu öğrenci anlamaz, veli anlamaz, eşin dostun çevren anlamaz. Kime ne anlatacaksınız. Zor bir durumla baş başa kalacağız. Ya da bütün şartları tutuyor sınava girdi fakat kazanamadı ne olacak şimdi öğretmenler odasını düşünemiyorum.” (K6)*

*“Kariyer basamaklarının ayrışmasından dolayı öğretmenler hem statüsel hem de maaş farkı olarak ayrışacak bu durum personeller arasında ayrışmaya ve statüsel çatışmalara yol açacaktır.” (K8)*

*“Öğretmenler Odası ikliminde gruplaşmanın söz dalaşının olacağı aşikardır. 2006’da yapılan hataların bir benzeri maalesef bu kanunla tekrar hortlayacaktır. O dönemde uzman olduğu için kendini diğer öğretmenlerden üstün gören, sınıfının en iyi sınıf, hatta oturduğu koltuğun en iyi koltuk olmasını isteyen bir grup yaratılmıştır.” (K10)*

**Olumsuz görüş/Veli sorunları kodu:** Katılımcılar öğretmenler arasındaki ünvan farklılıkları nedeni ile velilerin öğretmenleri beğenmeyeceklerini, öğretmenler arasında kıyasa başlayacaklarını ve çocuğunun öğretmenini kendilerinin seçmek isteyeceklerini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak katılımcılar şunlardan bahsetmiştir;

*“Veli çocuğunu birinci sınıfa kaydettirmek için idarenin yanına geldiğinde doğal olarak öğretmenin başöğretmen olmasını isteyecektir. Bu da öğretmenler arasında yeni yeni oluşan olumlu ortama zarar verecektir.” (K4)*

*“Veli açısından bakarsak ücretli öğretmenin, çocuğunun dersine girmesini istemeyen sürekli öğretmen seçen ve beğenmeyen bir veli profiline koz verilmiş olacaktır. Bu öğretmen sınavı geçemedi ben buna çocuğumu vermem denildiğinde okul idaresi buna nasıl bir çare bulacaktır. Şimdiki dönemde aynı ücretli öğretmenlerde yaşanmakta.” (K10)*

*“Okul kayıtlarında sınıflar arasındaki öğrenci- veli profilindeki dengesizlik artacaktır.... Tercih edilen ve edilmeyen öğretmen olmanın onur kırıcı tarafı da son derece can sıkıcıdır. Bu şartlarda veliler arasındaki kariyer sahibi öğretmeni olma söylentilerinin de yayılması bilgi sahibi olmayan insanların bile fikir sahibi olmasına sebep olacaktır.” (K7)*

**Olumsuz görüş/Ölçme ve değerlendirme hatası kodu:** Katılımcılar öncelikle bir öğretmenin gelişiminin ve ilerlemesinin ölçülebilmesi için sınav yapılmasının etkili bir yöntem olmadığını ve sınavda ezber yeteneği güçlü kişilerin başarılı olacağını ifade etmişlerdir. Belli bir kıdem yılını sağlayarak, sadece video izleyerek ve sınavdan yüksek puan alarak bir ünvan sahibi olunamayacağını, olunmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların söz konusu koda yönelik ifadeleri şu şekildedir;

*“Öğretmenleri gözlemek, mesleğinde ne kadar iyi olduğunu belirlemek bir süreç gerektirir. Bir sınavla bu etkili biçimde ölçülemez. Daha çok mesleğine aşık ve mesleğinde başarılı bir öğretmen uygulamada, öğretme becerisinde çok iyi olan bir öğretmen sınav anı kaygıları ile başarısız olabilir ve iyi bir öğretmen olmanıza rağmen uğradığı bu durum onda motivasyon eksikliğine sebep olur.” (K11)*

*“.... Ancak yapılacak olan bu sınav öğretmenin mesleki yeterliliğini ölçmekten çok uzaktır. Yalnızca bu sınav değil hiçbir sınav öğretmenin mesleki yeterliliğini ölçmez, ölçemez.” (K14)*

*“Bu sistem öğretmenin kendisini geliştirmesi için hiçbir zemin hazırlamamaktadır. Keza 180 saatlik videoyu izlersen, sınavdan 70 puan alırsan uzman öğretmen olacaksın denmektedir. Bu eğitimlerle öğretmenlerin uzmanlığı değil, ezber yeteneği ölçülmek istenmektedir.” (K15)*

*“Meslekte geçirilen süre tecrübe olarak değerlendirilip kademe, kıdem olarak daha etkili bir ücret artışı olarak yansıtılmadığı. Şu an yeni başlayan öğretmen ile 15 yıllık öğretmen arasında anlamlı bir maaş farkı yoktur. Benzer şekilde bir meslekte uzman olmak için sınav bir kriter olmalı mıdır tartışılır. Sınav konularını sözel becerileri iyi olan her öğretmen ezberler, öğrenir ve sınavdan geçer not alabilir.” (K3)*

**Olumsuz görüş/Statü ve saygınlık kaybı kodu:** Katılımcılar öğretmenlerin statüsü için bu sistemin etkili olmadığını ve ünvanı alamayan öğretmenlerin saygınlıklarının azalabileceğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadesine aşağıda yer verilmiştir;

*“Öğretmenin yetersiz olduğu düşüncesi ile öğrenci üzerindeki etkisini de geçersiz kılabilir. Teneffüslerde öğretmenin kariyeri ile övünen ya da utanan öğrencilerin derste öğretmenini dinleme ve değer verme düzeyini tahmin etmek zor değil.” (K7)*

**Olumsuz görüş/Maddi sorunlar kodu:** Katılımcılar genel olarak öğretmenlerin maddi sıkıntılar çektiklerini, ünvanın getirisi maaş olduğu için bu sınava girdiklerini ve hakları olan bir paranın sınavla verilmesi olayına karşı olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların söz konusu koda yönelik ifadeleri şu şekildedir;

*“Verimlilik ve kalite insanların biraz da maddi durumları ile alakalı. Asgari ücretten biraz üstünde maaş alan öğretmen, öğle arası yemeğinde ne yiyeceğini düşünmemeli. Biz daha Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde temel basamaklardayken kimse entelektüel öğretmen falan filan düşünmesin. Aç tavuk kendini buğday ambarında sanır misali gerçekçi olmak lazım. Çoğu konular laf-ı güzaf.” (K12)*

*“Kariyer basamağı sınavla olmaz. Olsa olsa maaş artırma olur bunun adı.” (K15)*

*“Şu an öğretmenler kariyer değil maaşlarındaki artışa odaklandıkları için eğitim açısından hiçbir getirisi olmayacaktır.” (K1)*

*“Sistem hakkında öğretmenlerin zaten hakkı olan ek bir paranın bu sınavla verilmemesi şu anki ekonomik şartlarda onlara verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K11)*

**Olumsuz görüş/Mesleğin doğasına aykırılık kodu:** Katılımcılar öğretmenlerin değerinin bir sınav ile ölçülemeyeceğini, öğretmenliğin bir karakter, kişilik ve gönül işi olduğunu ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

*“Öncelikle mesleğinizi sevmeniz, önemsemeniz onunla birlikte gelişmeniz, onunla dertlenmeniz gerekiyor. Severek isteyerek yapılan hiçbir şey boşa gitmez. Güzel ürünler çıkar ortaya, tadından yenmez. Şimdi dünyaya gelsem yine yeniden öğretmen olmak isterdim. Mesleğimi çok seviyorum ve aşığım. Bir çocuğun kalbine dokunabilmek çok güzel bir duygu. Parayla satın alamazsınız, öyle bir duygu işte...” (K6)*



“Ayrıca öğretmenlik sadece eğitim bilimleri derslerini alıp oradaki kavramları ezberleyerek yapılacak bir iş değil. Öğretmenlik aslında karakter, kişilik işi. Her kişi öğretmenlik yapacak vasıflara sahip olmayabilir. Kapıyı kapattıktan sonra çocukların yüreklerine inmek onlara eğilmek bambaşka bir şey. Onların dertleri ile dertlenmek başka. Evet belki bu manevi durumları ölçmek çok zor ama keşke bir sınav olsa da bu tarz özellikler sınava alınsa.” (K13)

“Öğretmen uzman veya başöğretmen olarak ayrılamaz. Öğretmen öğretmendir, zaten bu da en fazlasıdır. Daha üstü yoktur.” (K14)

**Olumuz görüşü/Kıdem kodu:** Katılımcılardan bazıları kıdem şartının gerekli olduğunu ifade ederken bazıları kıdemın esas alınmaması gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Bir meslekte uzman olmak için kriter o meslekte geçirilen süre ile ilgili olmamalıdır. Yeni başlayıp sürekli kendini geliştiren yenilikçi ve değişime ayak uyduran öğretmenler ile yıllarca kendini geliştirmeden mesleğine devam eden öğretmen öğrenciye aynı oranda faydalı olur mu tartışmaya açıktır.” (K3)

“Böyle bir uygulama sınav ve seminer ile olmamalı öğretmenlerin kıdem yılına göre olmalı. Nasıl ki askeri düzende yıl ile alınan rütbeler ilerlemekte neden öğretmenlerin maaşlarındaki artış ve ünvan bir sınav ile olmalı anlaşılacak bir durum değil.” (K4)

“Bu basamaklar bir sınava tabii tutulmadan verilmeliydi. Ya da belli bir kıdem yılını tamamlayan herkese verilmeliydi. Bizler daha yeni göreve başladığımız için kıdem yılımızı tamamlayamadığımız için sınava giremiyoruz. Kariyer basamağı denince aklıma ilk olarak deneyim geliyor. Ve bir öğretmen bence en az 10 yıllık tecrübesinden sonra gerçek anlamda bir şeylerin farkına varıyor. Bu süreçte birçok okul kültürü ve iklimi ile karşılaşılıyor ve her biri ona farklılıklar katıyor. Kısacası 10 yılın sonunda farklı bir öğretmen oluyor. Bu farklılığın ünvanında da olması bizi sevindirir. Fakat sınav ile ölçülerek değil. Tecrübe ile ölçülmesini tercih ederiz.” (K6)

**Olumsuz görüş/Lisansüstü eğitim alan sınırlaması kodu:** Katılımcılar lisansüstü eğitimin farklı bir alanda yapılmasının faydalı olmayacağını, eğitim alanında yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların konusuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir;

“Alan dışı yapılan yüksek lisansın öğretmenlere uygulamada ne gibi katkı sağlayacağı belli midir?” (K15)

“Lisansüstü eğitimlerin sadece eğitim alanlarında yapılması gerekir. Hatta bu eğitimler bakanlık tarafından açılacak ve sadece görev yerinde ilgili fakültelelere bağlı ön sınav şartı olmaksızın kabul sistemiyle yürütülebilir.” (K7)

**Olumsuz görüş/Eğitim programlarının nicelik ve niteliği kodu:** Katılımcılar eğitimlerin online olmaması gerektiğini, eğitim programlarını tamamlayabilmek adına videoların açık bırakılıp izlenmediğini, tüm branşlara aynı eğitimin verilmesinin etkili bir yöntem olmadığını, eğitimlerin içeriklerinin ve eğitimi veren kişilerin uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Ama verilen eğitimlerin uzaktan online olmasının yeterli olmadığını hatta bu konuda birçok öğretmenin konuşmalarında videoları dinlemediklerini, videoyu açıp başka işlerini yaptıklarını, başka işlerle uğraştıklarını duydum. Bunlar gerçek olan şeyler, şimdi soruyorum size eğitimler ne kadar verimli oldu. Neler öğrenildi, dinlenmeden önemsenmeden ne kadar verimli oldu. Birçoğu zorunluluktan sadece videoları ilerletti. Demem o ki eğitimin hakkını vermek lazım. Ben oturdum vaktimi ayırdım ve saatlerce hatta günlerce eğitimleri seyredip takip ettim ama belki de sınava girdiğimizde hiç eğitimleri seyretmeyen insanlar kazanacak ben kaybedeceğim.” (K9)

“Verilen online eğitimlerin içeriği yeniliğe dönük ve gelişim odaklı eğitimler değildir. Eğitimleri veren kişilerin özgün bir anlatımdan yoksun olduğu görülmektedir.” (K8)

**Olumsuz görüş/Branşa göre sistem kodu:** Katılımcılar tüm branşların aynı sınava tabi olunmasını etkili bir sistem olarak görmediklerini, bir ölçüm olacak ise bunun branşlara uygun olacak şekilde ayarlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“...Ayrıca bu sınav beden eğitimi öğretmenini, resim öğretmenini veya müzik öğretmeninin uzmanlığını nasıl ölçecektir? onlara ne gibi kazanımlar sağlayacaktır?” (K15)

“Ancak onlarca farklı branş öğretmenine tek tip seçme uygulamak şeffaflık ve objektiflik açısından sorgulanabilir. Yapılacak olan sınavın her branşa hitap etmiyor olması bu konuyu amacına

ulaştırmayacaktır. Yapılacak olan sınavın her branş öğretmenine alanına göre ve eğitim bilimleri konularından yapılması gerekir.” (K5)

Durum analizi teması altında yer alan olumlu kategorisi kapsamında ise 2 kod belirlenmiştir. Bunlar; “yönetmeliğe destek” ile “değişim ve gelişim” şeklinde belirtilmiştir.

**Olumlu görüş/Yönetmeliğe destek kodu:** Katılımcılar öğretmenlik kariyer basamakları yönetmeliğinin önemli ve gerekli bir adım olduğundan bahsetmişlerdir. Katılımcıların konusuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir;

“Kariyer basamakları her memur ve öğretmenin hakkıdır. Lakin bu hak tecrübeyle de alınabilir.” (K6)

“Öğretmenlik mesleği kariyer basamakları özellikle yurtdışında olduğu gibi öğretmenlere meslekleri boyunca kendilerini geliştirme ve eğitimlerini arttırma noktasında önemli bir adımdır.” (K8)

“Öğretmenlik meslek kanunu yıllardan beri çıkarılmakta geç kalınmış bir kanundur. Eş değer OECD ülkelerine bakınca birçoğunda ihtisas mesleği olarak kabul edilen öğretmenlik bizim ülkemizde ise geçmiş dönemlerde yapılan hatalar neticesinde iki yıllık mezunları, veteriner, ziraat, iktisat mezunu ataması yapılacak kadar önem verilmeyen bir meslek haline getirilmiştir. Bakanlığın yıllardan beri sayı üzerindeki veriler ile ilerleme kaydedememesinin sebebi budur. Alanında uzman olmayan kendini geliştirmek için mücadele etmeyen bir öğretmen ordusu yaratılmıştır.” (K10)

“Her meslekte yükselme ve kariyer planlaması olması gerektiği gibi öğretmenlik mesleğinde de bulunması bir gerekliliktir. Kariyer basamaklarının olması öğretmenin kendini sürekli geliştirmesine yeniliklere açık olmasına ve çağın gerektirdiği teknolojik vb. gelişmelere ayak uydurmasını sağlayacak böylelikle sürekli kendini sorgulayan ve geliştiren bir öğretmen modeli ortaya çıkacaktır.” (K5)

**Olumlu görüş/Değişim ve gelişim kodu:** Katılımcılar kariyer basamakları sayesinde öğretmenlerin kendilerini geliştireceğini ve meslekten dolayı yaşayabilecekleri durağanlıktan kurtulabileceklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

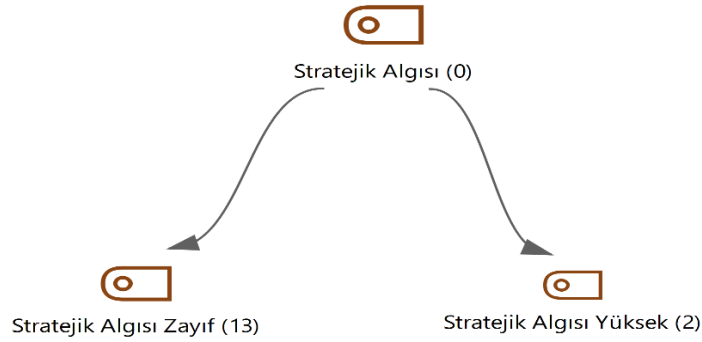
“Özellikle yüksek lisans mezunu kişilerin uygulanacak sınavdan muaf tutulması bu uygulamanın öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi noktasında ortaya çıktığını gözler önüne sermektedir. Durağan bir şekilde devam eden öğretmenler bu uygulama ile birlikte kendilerini güncelleme ihtiyacı hissedecek ve lisansüstü eğitimlere yöneleceklerdir.” (K8)

“Öğrencilerini gelişime davet eden bir meslek grubunun önce kendini geliştirmesinin beklenmesi doğru bir düşüncedir. Fakat hangi şartlarda ve ne şekilde?” (K7)

“Uzman öğretmenlik mesleki gelişim çalışmaları tablosu içeriğinde yerine getirilmesi halinde sınavsız uzman öğretmenliğe geçiş için koşullar sunulmuştur. Bu insanları motive edici ve geliştirici bir süreçtir. Meslek sürecinde sizi harekete geçirecek unsurların olması durağanlığı önleyip sürekli bir değişim ve yeniliği sağlayacağı için olumlu tarafları da vardır.” (K3)

**Tema 2: Stratejik Algısı Teması:** Katılımcılara kariyer basamakları sisteminin stratejik bir adım olup olmadığına yönelik fikirleri sorulmuştur. Bu soru ile MEB’in hedeflediği amaçlara ulaşabilmesi için basamak sisteminin gerekliliğinin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, dört yıllık periyotlar halinde stratejik plan raporları yayınlamaktadır. 2019-2023 yıllarını kapsayan stratejik plan raporunda 2018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu’nun uygulanmaya başlanmasıyla stratejik plan hazırlama zorunluğunun getirildiği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, kamu kalkınma planları ve ilgili mevzuat gereği benimsenen prensipler ile geleceğe ilişkin misyon ve vizyonların belirlenmesi, stratejik amaç ve ölçülebilir hedeflerin oluşturulmasına dair vurgu ve önceden belirlenmiş performans göstergelerinin ölçme ve takibinin yapılması şartı getirilmiştir. Başarılı bir stratejik planlamadan bahsedebilmek için hazırlık aşamasının sistematik bir şekilde uygulanması, katılımın yüksek düzeyde olması ve takım çalışmasının sağlıklı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda MEB, stratejik planları hazırlama sürecinde durum analizlerinin ardından amaç ve hedefler belirlemektedir. 2019-2023 tarihlerini kapsayan stratejik planda yer alan “Öğretmen ve okul yöneticilerinin gelişimlerini desteklemek amacıyla yeni bir mesleki gelişim anlayışı, sistemi ve modeli oluşturulacaktır.” hedefi ile ilgili planda yer alan diğer maddelerde olduğu gibi bazı risklerden bahsedilmektedir. Bu risklerden biri, paydaş kitlelerin taleplerinde temel amaçlar açısından yeterince uzlaşa sağlanamaması vurgusudur (MEB, 2024). Bu çalışmaya katılım sağlayan öğretmen ifadeleri de incelendiğinde öğretmenlerin bir sistem arayışında olduğu ama uygulanmak istenen sistem ile beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı ifade edilebilir. Bunlara ek olarak, devamlı ve hızlı değişen model ve sistem arayışlarının öğretmenler açısından stratejik bir plan dahilinde hazırlanmadığı düşüncesine yol açtığı görüşüne de varılabilir.

Katılımcıların ifadelerine göre “Stratejik Algısı” teması oluşturulmuştur. Stratejik algısı temasına ait hiyerarşik kod alt kod modeline ise Şekil 3’te yer verilmiştir.



Şekil 3. Stratejik algısı temasına ilişkin hiyerarşik kod alt kod modeli

Şekil 3’te görüldüğü üzere stratejik algısı teması “stratejik algısı zayıf” ve “stratejik algısı yüksek” kodları ile ifade edilmiştir.

**Stratejik algısı/Stratejik algısı zayıf kodu:** Katılımcılar tarafından ağırlıklı olarak sistemin stratejik bir adım olmadığı dile getirilmiştir. Katılımcılar öğretmenlerin gelişmesi, kalite ve verimliliklerinin artması yolunda sınavın etkili bir araç olmayacağını, bu sistemin sadece ünvan alıp maaş artışı için kullanılacağını ve sınavı geçene kadar bir ivme kazanacaklarını sonrasında yine kaldıkları yerden devam edeceklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Öğretmenlerde sınav sonrası alacakları kariyer ile sadece maddi değişiklik olacaktır. Öğretmen aldığı kariyer sonucunda kendini geliştirmeye ihtiyaç duymaz. Sınav sonrası alacağı kariyeri de parayı da almıştır. Onu daha ileriye götürecek bir durum yoktur. Amaç sınavı geçmekse zaten geçmiştir. Sınav öncesi öğretmen ne durumdaysa yine aynı durumda olacak öğrencisine verdiği eğitimde herhangi bir değişiklik olmayacaktır.” (K1)

“Bu gelişimin sınavla olacağını düşünmüyorum. Yapılacak kariyer sınavının öğretmenlerin gelişimine de öğrencilerin gelişimine de faydası olacağını düşünmüyorum. Sadece sınavı kazanana kadar belki bir çaba gösterir sonrasında kaldığı yerden devam ederler diye düşünüyorum. Bu sistem ile öğretmen kendini geliştirecek, eğitim öğretim politikaları gelişecek, verimlilik kalite artacak ve öğrenciler gelişecek görüşüne katılmıyorum.” (K9)

“Sadece bir sınav ile bu mesleğin geliştirilebileceğini düşünmüyorum. 3-5 video ile eğitim ile inanılmaz bir değişim olmaz. Verilen bu eğitim öğretmenin ne bilgisini artırır ne de sınıftaki performansını geliştirir. Bu eğitim ile öğrenciye asla katkı olmaz. Ne gibi bir faydası olabilir ki!” (K13)

“Kalite ve verimlilik konusunda en ufak bir artışın olacağını düşünmüyorum. Öğretmen, öğrenci hangi açıdan bakarsanız bakın bu değişmeyecektir. Bu konuda geçmiş dönemlerde yapılan yanlışlara yenileri eklenmiş olacaktır. 2005 el yazısı faciası bunun bir örneğidir. Yıllarca zorla yazdırılmaya çalışılan el yazısı bir gece aniden kaldırılmıştır.” (K10)

“Stratejik bir hamle değildir mevcut ekonomik konjonktürde öğretmenin ağzına bir damla bal çalmaya yönelik bir hamle olarak başladığını düşündüğüm kariyer basamakları içerik açıklandıktan sonra bunu da sağlamayarak mesleğe ilişkin ciddi sıkıntılar çıkartabilecek bir duruma dönüşmüş durumdadır.” (K15)

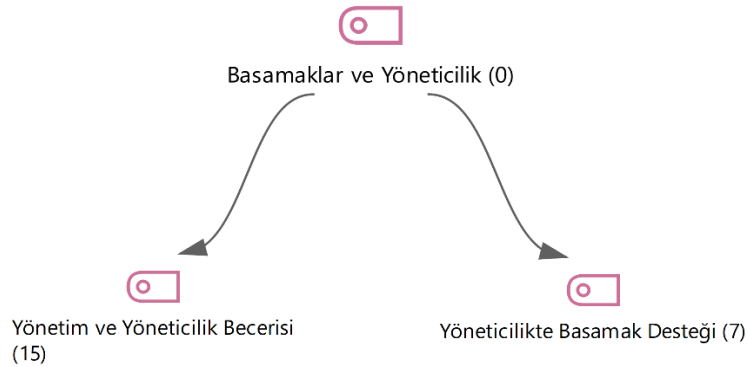
**Stratejik algısı/Stratejik algısı yüksek kodu:** On altı katılımcıdan sadece ikisi bu sistemin istenilen amaçlara ulaşabilmek adına stratejik bir adım olabileceğini düşünmektedir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Öğretmenlik mesleği kariyer basamakları stratejik bir uygulamadır. Uygulama aslında öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi ve öğretmenlere yönelik olumlu düzenlemeler noktasında adım atılması için tasarlanmıştır. Kamuoyuna yönelik elbette hamlesel adımları da vardır. Bu stratejik uygulama planı ve altyapısı iyi hazırlandığında iyi bir uygulamaya dönüşeceği gibi şu an yetersiz bir uygulama olarak kalmaktadır.” (K8).

“Öğretmenlik mesleği kariyer basamakları eğer öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini amaçlıyorsa stratejiktir.” (K11)

**Tema 3: Basamaklar ve Yöneticilik Teması:** Katılımcılara yöneltilen bir diğer soruda, kariyer basamakları sistemine bağlı olarak yöneticilerin uzman ve başöğretmenler arasından seçilip seçilmemesi

gerekliliği konusuna yönelik düşünceleri sorulmuştur. Katılımcıların ifadeleri üzerine basamaklar ve yöneticilik teması oluşturulmuştur. “Basamaklar ve Yöneticilik Temasına” ait hiyerarşik kod alt kod modeline Şekil 4’te yer verilmiştir.



Şekil 4. Basamaklar ve yöneticilik temasına ilişkin hiyerarşik kod alt kod modeli

Şekil 4’te görüldüğü üzere basamaklar ve yöneticilik teması “yönetim ve yöneticilik becerisi” ve “yöneticilikte basamak desteği” kodları ile ifade edilmiştir.

**Basamaklar ve yöneticilik/Yönetim ve yöneticilik becerisi kodu:** Katılımcılar yoğun olarak yönetim ve yöneticilik becerisi koduna yönelik ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcılar yöneticilik yapabilmek için herhangi bir basamakta yer alamaya gerek olmadığını, yöneticiliğin bir karakter işi olduğunu, herkesin yöneticilik yapamayacağını ve uzman ya da başöğretmen ünvanına sahip bir öğretmenin ünvanı olmasından dolayı daha iyi bir yöneticilik yapabileceğine inanmadıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Benim bakış açıma göre benim üstümdeki idari kademenin uzman ya da başöğretmen olması benim için önemli değildir. Yönetimden anlayan, öğretmeni için idareciliğin önemini anlamış, öğretmenin severek çalışmasını sağlayan bir müdürün hiçbir ünvanı olmasa da olur.” (K4)

“Kariyer basamakları sistemi kurulduktan sonra yöneticilerin uzman ve başöğretmenler arasından olmasına gerek olmadığını düşünüyorum. Yöneticilik yeteneği olan insanlar yönetici olabileceğini düşünüyorum.” (K16)

“Yöneticilerin bu ünvanları almasını doğru bulmuyorum. Sadece onlara has olmamalı. Çünkü yöneticilerin de görevlerinin ehli olmayanları var.... Gerçekten bulunduğu yere hakkıyla mı geldi? Uzman-başöğretmenin de yönetici olabilir mi fikrine karşıyım. Çünkü herkes yönetici olabilecek özellikleri taşıyabilir.” (K13)

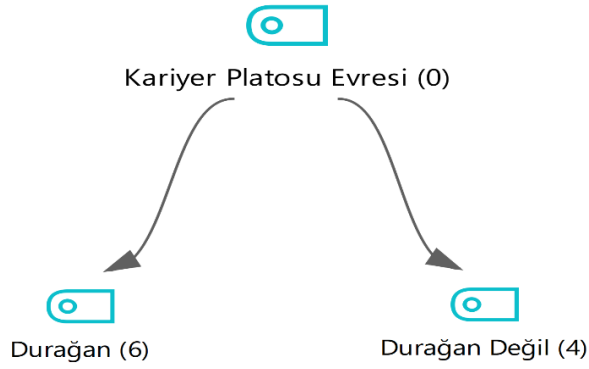
**Basamaklar ve yöneticilik/Yöneticilikte basamak desteği kodu:** Katılımcılar müdür pozisyonuna getirilecek kişilerin uzman veya başöğretmen ünvanını alan kişilerden seçilmesinin faydalı olacağını ve müdürlük pozisyonu için zaten belli bir mesleki birikimin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Gelişime açık insanları, kendi gelişiminde büyük adımlar atmış insanlar yönetmelidir. Böylece basamaklar arasındaki mesafe doğru ayarlanacak, hiyerarşide saygı ve güven artacaktır.” (K7)

“Yönetici seçiminde profesyonelliğe gitmek bakanlığa artı katacağı kesindir. Zaten bakanlığın amacının bu olduğu ortadadır. Çünkü bakanlığın üst yönetiminde öğretmen kökenli yönetici sayısı neredeyse sıfırdır. Bu şekilde sınıfı solumadan öğretmenin yaşadığı duygu yoğunluğunu yaşamadan onlar hakkında karar verebilmek kanunlar çıkarabilmek çok da anlamlı olmayacaktır.” (K10)

“Kariyer basamakları sistemi kurulduktan sonra yöneticiler uzman ve başöğretmenler arasından olabilir. Bir makama yükselmek için emek, zaman ve tecrübe gereklidir.” (K11)

**Tema 3: Kariyer Platosu Evresi Teması:** Katılımcılara yöneltilen diğer bir soruda kariyer platosunda olup olmadıkları sorulmuştur. Bu soru ile herkes tarafından güvenli bir liman olarak görülen öğretmenlik mesleğinde mesleklerini icra eden öğretmenlerin durağan bir durumda olup olmadıklarının ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Katılımcıların ifadelerine bağlı olarak “Kariyer Platosu Evresi Teması” oluşturulmuştur. Şekil 5’te kariyer platosu evresi temasına ilişkin hiyerarşik kod alt kod modeline yer verilmiştir.



Şekil 5. Kariyer platosu evresi temasına ilişkin hiyerarşik kod alt kod modeli

Şekil 5’te görüldüğü üzere kariyer platosu evresi teması “durağan” ve “durağan değil” kodları ile ifade edilmiştir.

**Kariyer platosu evresi/Durağan kodu:** Katılımcılar yoğun olarak kariyerlerinde durağanlık yaşadıklarına yönelik ifadelerde bulunmuşlardır. Öğretmenlik mesleğinin genel sabit bir plan ve program dahilinde yapılıyor olmasından dolayı durağanlık yaşandığını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Kendimi durağan-sabit kariyer platosu içinde hissediyorum. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde genel olarak çeşitli hizmet içi eğitimler olmakla birlikte yeri geldiğinde bu eğitimleri çok faydalı ve verimli olarak görüyorum ama mesleki doyum noktasında tüm çerçeveye baktığımızda bu eğitimlerin beni yeterli düzeyde geliştirmedeği kanaatindeyim. Genel iş ve uygulamalara baktığımızda ise uygulamaların tekdüze veya sabit bir şekilde devam ettiğini gözlemlemekteyim. Kurum yöneticileri ise çalışanlarından özgün taleplerde bulunmuyor ve yaratıcı bir yöneticilik anlayışına girmiyor. Bu durum bende ise durağan bir çalışma ortamı algısı oluşmasına neden oluyor. Kendimi her sene aynı şeyleri yapacakmışım gibi hissediyorum.” (K8)

“Kendimizi durağan bir kariyer platosunda hissettiriyorlar maalesef. Öğretmen camiasında da bu durum ileride büyük sorunlara gebe demek istedim.” (K12)

**Kariyer platosu evresi/Durağan değil kodu:** Katılımcılardan bazıları ise durağanlık yaşamadıklarını, sürekli kendilerini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Kendimi asla durağan bir kariyer platosunun içinde hissetmiyorum. Meslekte geçirdiğim her yıl her dakika bana yeni şeyler katıyor.” (K6)

“Kendimi geliştirmek için her türlü seminer ve kurslara katılmaya çalışıyorum. Gündemi takip etmeye çalışıyorum. Teknolojik aletleri sınıfımda etkinliklerde kullanıyorum. O yüzden de kendimi durağan değil gelişime ve değişime açık olarak görüyorum.” (K9)

“Eğitim Fakültesi mezunu bir öğretmenim. Bunun dışında eğitim ve eğitimle ilgili tezli ve tezsiz yüksek lisans yaptım. Ayrıca diğer alanlarda da eğitimime devam ediyorum.” (K2)

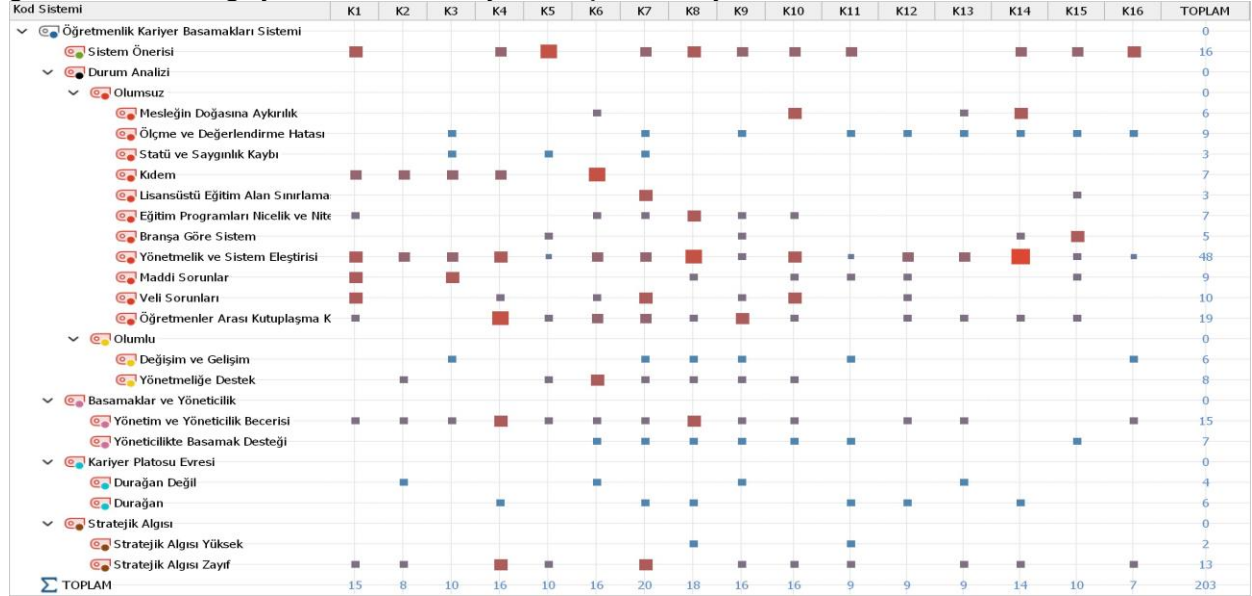
**Tema 4: Sistem Önerisi Teması:** Katılımcılara yöneltilen son soruda ise söz konusu sisteme yönelik önerilerinin olup olmadığı var ise neler olduğu sorulmuş ve alınan cevaplardan “Sistem Önerisi Teması” oluşturulmuştur. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini sağlayacak bir sistem kurulmalıdır. Sistem içinde öğretmenler kendilerini geliştirmek için hizmet içi eğitimlere katılmalı (denetlenen eğitimler olmalıdır)dır. Bu eğitimlerde; teknoloji araçlarını kullanma, eğitim öğretimde farklı metot ve teknikler, çocukların yaş gruplarına göre kişisel fiziksel özelliklerini tanıma ..... ya da ilgi duydukları bir sanat alanında kendilerini geliştirmeyi öğrenecekleri eğitim almaları konusunda (yüksek lisan, doktora, ikinci bir üniversite gibi) konulara yer verilebilir. Bunun yanında öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için uzaktan olmayan yüz yüze olacak yüksek lisans, doktora programlarına katılmaları için düzenlemeler yapılabilir. Aldıkları eğitim durumlarına göre kariyer verilebilir, maaşlarda düzenlemeler yapılabilir.” (K1)

“Bunun yerine öğretmenlere kendi alanlarında uygulamalı, alanları için gerekli hizmet içi eğitimler artırılmalı, yurtdışı uygulamaları, dünyada başka ülkelerde nasıl olur gezdirmeleri, öğretmenleri artırılmalıdır. Bakış açısı ve ufuk genişletilmelidir. Sınırların dışına çıkılmalıdır. Dediğim gibi daha çok uygulamaya dönük olmalıdır.” (K11)



Katılımcıların görüşlerinin kodlanması ile oluşturulan tema ve kategorilerin toplu halde görülebilmelerini sağlayan kod matris tarayıcısına Şekil 6'da yer verilmektedir.



Şekil 6. Kod Matris Tarayıcısı

Şekil 6'da hangi katılımcının hangi kod ve kategorilere görüş bildirdiği görülebilmektedir. Ayrıca kod ve kategorilerdeki yoğunlaşılan alanlar yer almaktadır. Kod matris tarayıcısına göre toplamda 203 adet kodlama yapılmıştır. En çok görüş bildirilen ve çalışma için en önemli görülen kısımlar sırasıyla; yönetmelik ve sistem eleştirisi, öğretmenler arası kutuplaşma kaygısı, sistem önerisi ve stratejik algının zayıf olduğunun ifade edildiği alanlardır.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada, Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği ve Öğretmenlik Meslek Kanunu çerçevesinde istenen hedeflere ulaşabilmek adına söz konusu yönetmeliğin stratejik bir adım olup olmama durumuna yönelik öğretmen görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerden; Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sistemini nasıl bulduklarına, sistemin öğretmenlik mesleğinin etkinliğini ve verimliliğini arttırmak için stratejik bir adım olup olmadığına, kurum müdürlerinin ünvanı olan öğretmenler arasından seçilip seçilmemesine, kariyerlerinde durağanlık yaşayıp yaşamadıklarına yönelik düşünceleri alınmış ve söz konusu modele yönelik önerileri istenmiştir. Alınan cevaplar ve gerçekleştirilen analizler sonucunda bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcıların öğretmenlik kariyer basamakları sistemine yönelik görüşleri çerçevesinde oluşturulan birinci tema altında olumlu ve olumsuz görüşlere yer verilmiştir. Katılımcılar çoğunlukla yönetmeliği ve uygulamaları eleştirmişler, basamak sisteminin öğretmenler arasında ayrıma ve kutuplaşmaya yol açacağını, velilerin ünvanı olan öğretmen ile ünvanı olmayan öğretmen arasında tercih yapmak isteyeceklerini, sınavın bir ölçme aracı olmadığını, kriterlerde branş ayrımı yapmadan herkesin aynı eğitim ve sınava tabi olmasının uygun olmadığını, lisansüstü eğitimlerde alan sınırlamasının yapılmadığını, eğitim programlarının gerekli nitelikte olmadığını, kıdem bir kriter olmaması gerektiğini, basamakların öğretmenlik mesleğinin doğasına aykırı bir uygulama olduğunu, tüm bu uygulamaların öğretmenlerin statüsünü ve saygınlıklarını olumsuz etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Genç ve Balyer (2023) de araştırmalarında kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasında ayrıma neden olacağını, ekip ruhunu ve huzuru bozacağını, okul iklimini olumsuz etkileyeceğini, öğretmenlerin aynı işi yaptıklarını ve öğretmenler arasında böyle bir ayrıma gidilmesinin adil olmadığını, velilerin ve öğrencilerin ünvanlarına göre öğretmenleri kıyaslayacaklarını, kariyer basamakları sisteminin gerekli ama sistemsel olarak eksik ve yetersiz olduğunu, yazılı sınavının objektif bir ölçme aracı olmadığını, sınavın öğretmenin alan bilgisini ölçmediğini, verilen eğitimlerin uzmanlığı ölçmede yetersiz olduğu tespit ederek örtüşen bulgular elde etmiştir. Ayrıca yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin sınavdan muaf olmasının doğru bir uygulama olduğunu ancak yeterli olmadığını aynı zamanda bu kişilerin süre beklemeden yükselmeleri gerektiğini tespit etmiştir. Demir (2011)'in çalışmasında da öğretmenlik kariyer basamakları sisteminin uygulanması sonucunda ortaya çıkan ya da çıkabileceği öngörülen olumsuz durumların içinde öğretmenler arası olumsuz

duygu ve tutumların ortaya çıkabileceği akabinde de öğretmenler arasında huzursuzluğun yaşanabileceği ifade edilmiştir. Çobanoğlu ve İlkin (2023) de çalışmalarında kariyer basamakları uygulamasının gerekli olmadığını ve öğretmenlik mesleği için uygun olmadığını, sistemin öğretmenler arasında kutuplaşmaya ve ayrımcılığa neden olacağını, öğretmenleri itibarsızlaştıracağını, kıdem yılının azaltılması gerektiğini, lisansüstü eğitimlerin uygun alanlardan yapılmadığını, lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlerin de sınava girmesi gerektiğini, ölçme ve değerlendirme aracı olarak sınavın kullanılmasının uygun olmadığını, sınav için hazırlanan eğitim programlarının niteliğinin iyi olmadığını ve videoların sadece izleme şartını sağlamak adına izlendiğini tespit ederek araştırma ile paralel sonuçlar elde etmişlerdir. İş ve Birel (2022) de çalışmalarında sistemin eksik ve yetersiz olduğuna, öğretmenleri sınıflandırmayı doğru bulmadıklarına, kutuplaşmaların yaşanacağına, ünvan alınsa dahi aynı işin yapılıyor olduğuna, sistemin sadece maddi bir getirisi olduğuna, öğretmenlerin itibarsızlaştırıldıklarına, hizmet süresinin çok uzun olduğuna, eğitim programlarının içeriğinin uygun olmadığına ve lisansüstü eğitimde alan ayrımı olması gerektiğine yönelik bulguları çerçevesinde çalışma ile benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Gül ve Güngör (2022) de yaptıkları çalışmada öğretmenlik meslek kanununu içeriği boş ve acemice hazırlanan dar kapsamlı bir kanun olarak ifade edildiğini belirtmiştir. Öğretmenlik kariyer basamakları sistemine karşı çıktıklarına, sınava tabi olmasının yanlış olduğuna, kıdem sürelerinin uzun olduğuna, sınav içeriklerinin her alana uygun olmadığına, ünvanın sadece pasif bir statü sağladığına, öğretmenler arasında huzursuzluk ve eşitsizlik yaratacağına, velilerin öğretmen seçme çabası içerisine gireceğine yönelik bulguları çalışma ile örtüşmektedir.

Çalışmada ulaşılan olumlu görüşlere göre katılımcılardan bazıları da yönetmeliğe destek verdiklerini, kariyer basamakları sisteminin amaçlanan değişim ve gelişimi sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Genç ve Balyer (2023) de çalışmalarında kariyer basamakları sisteminin öğretmenlerin gelişmesi için gerekli olduğunu çünkü mesleğe başlanılan ilk günden emekli oluncaya kadar aynı basamakta kalmamak adına yararlı bir uygulama olacağını, öğretmenleri motive ve teşvik edeceğini ve mesleki deformasyonları engelleyeceğini tespit etmişlerdir. Çobanoğlu ve İlkin (2023) de yaptıkları çalışmada katılımcılardan bazılarının kariyer basamakları sisteminin gerekli olduğunu, basamakların öğretmenlere farklılık ve itibar sağlayacağını ifade ederek benzer bulgulara ulaşmışlardır. Özdemir, Doğan ve Demirkol (2022) da araştırmalarında kariyer basamakları sisteminin mesleki gelişimin sürekliliği için gerekli bir uygulama olduğunu, basamaklar arası geçişlerde sınav uygulamasına olumlu baktıklarını tespit ederek çalışma ile benzer sonuçlar elde edilmiştir. İş ve Birel (2022) de çalışmalarında öğretmenlerin kariyer basamakları sayesinde öğretmenlik mesleğinin itibarının yükseleceğine dair bulgulara ulaşmıştır. Yönetmeliğe olumlu yönde destek veren diğer bir çalışmada, öğretmenleri monotonluktan kurtaracağı, moral ve motivasyonu artan öğretmen ile birlikte eğitimin niteliği ve veriminin yükseleceği, öğretmenin bireysel gelişimlerine faydalı olacağı, araştırma noktasında öğretmeni teşvik edeceği ve son olarak çalışan kişi ile çalışmayan kişinin ortaya çıkabileceğini ifade etmiştir (Çakır, 2023: 1065).

Öğretmenlik kariyer basamakları sisteminin stratejik bir adım olma durumuna yönelik olarak oluşturulan temada da katılımcıların çoğunluğu stratejik bir adım olmadığını bildirmişlerdir. Katılımcılar sınav ve eğitim videoları sayesinde gelişme sağlanamayacağını, amacın sadece sınav geçmek ve maddi desteği almak olduğu için basamak sisteminin stratejik bir adım olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan sadece iki tanesi öğretmenlik mesleğinin kaybettiği itibarını geri kazanmasında, öğretmenlerin etkinliklerinin ve verimliliklerinin artırılmasında sistemin stratejik bir adım olduğunu ifade etmiştir. Gerçekleştirilen bir çalışmada da Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yer alan basamak sisteminin öğretmenlik meslek imajı için uygun olduğu görüşüne yer verilmiştir (Köse ve Öztürk, 2023: 371). Deniz (2009)'in yaptığı çalışmada da öğretmenlik mesleğinin, ilgili kanunla birlikte hem kariyer mesleğine dönüşmüş olduğu hem de kariyer basamakları sisteminin daha işlevsel bir hal aldığı ifade edilmiştir. Ayrıca kariyer basamakları sisteminin öğretmenlerin bireysel gelişimleri noktasında motive edici bir güç olduğu sonucuna varılmıştır. Stratejik bir adım olmadığı hususuna destek nitelikte olabilecek bir diğer çalışmada da kanunun çıkmasının önemli olduğu fakat kapsamının dar, sınıflandırmanın yetersiz, süreç boyunca paydaşların dahil edilmediği, öğretmenlerin gerçek gereksinim ve beklentilerini karşılanamayacağı ifadelerine yer verilmiştir (Altan, 2017; Altan ve Özmusul, 2022: 39).

Katılımcıların buldukları kariyerler evrelerinde durağanlık yaşayıp yaşamadıklarına yönelik verdikleri cevaplar çerçevesinde oluşturulan diğer bir temada, katılımcılardan bazıları mesleğin yapısı itibarıyla durağanlık yaşadıklarını ifade ederken bazıları kendilerini geliştirmek ve kariyer platosunda yer almamak adına çeşitli faaliyetlerde yer aldıklarını ifade etmişlerdir. Yahşi (2020) de çalışmasında öğretmenlerin üçüncü yıllarından sonra hiyerarşik yapı sebebiyle kendilerini kariyer platosunda hissettiklerini tespit etmiştir. Aydın (2018) da öğretmenlerin uzun süre aynı işi aynı biçimde yaptıklarından dolayı kariyer platosu içerisine girebileceklerini belirtmiştir. Ural (2007) ise kariyer basamakları sistemi ile

mesleğin sabit kalmadığını öğretmenlerin hem güncel bilgileri takip etmeleri hem de işsel motivasyonlarını artırebilmeleri açısından önemli olduğunu vurgulamıştır.

Okul müdürleri, şube müdürleri, il ve ilçe müdürlerinin ünvan almış öğretmenler arasından seçilip seçilmemesine yönelik verdikleri cevaplar çerçevesinde oluşturulan temada katılımcılar farklı görüşler bildirmişlerdir. Bazı katılımcılar yöneticilik için ünvan sahibi kişilerin daha uygun olacağını düşünürken bazı katılımcılar bu görüşe katılmamıştır. Yöneticiliğin ayrı bir meziyet olduğundan ünvana sahip olmakla yöneticilik yapılamayacağını ifade etmişlerdir. Yıldız, Ateş ve Pehlivan (2022) da çalışmalarında okul yöneticiliği için kariyer basamak sisteminin olması ve ünvanların korunması gerektiğine yönelik olarak benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Özdemir, Doğan ve Demirkol (2022) de çalışmalarında terfi ve görevde yükselmek için öğretmenlerin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik ünvanına sahip olma zorunluluğunun getirilmesi gerektiğini önermektedir.

Katılımcıların sisteme yönelik önerileri çerçevesinde ise son tema oluşturulmuştur. Katılımcılar genel olarak öğretmenlerin talepleri çerçevesinde sınav yerine hizmet içi eğitimlerle desteklenen, performans odaklı ve uygulamaya yönelik adımlar atılmasını önermişlerdir. Çobanoğlu ve İlkin (2023) de çalışmalarında basamakların sadece bir sınav sonucunda alınmaması gerektiğini, bunun yanında kıdem, lisansüstü eğitim, mesleki gelişim projeleri, hizmet içi eğitimler ve performansların da değerlendirilmesi gerektiğini, uygulamalı eğitimler almaları gerektiğini ifade ederek çalışma ile örtüşen sonuçlara ulaşmışlardır. Özdemir, Doğan ve Demirkol (2022) da çalışmalarında katılımcılardan kariyer basamakları sistemine yönelik önerilerde bulunmalarını istemişlerdir. Alınan cevaplardan katılımcıların kıdeme göre ünvan almaları, kariyer basamakları arasındaki hizmet sürelerinin kısaltılması gerektiği, hizmet içi eğitimlerin, yüz yüze eğitimlerin ve bilimsel çalışmaların gerekliliği yönünde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Gül ve Güngör (2022) de çalışmalarında sınav yerine gerekli eğitimlerin istendiğini ifade ederek benzer öneriler elde etmiştir.

Araştırma sonucunda katılımcı görüşlerinden hareketle öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir; Öncelikle öğretmenlik mesleğinin nitelik ve niceliğinin artırılması için daha ciddi adımların atılması ve atılan adımların süreklilik göstermesi gerekmektedir. Öğretmenler için atılabilecek her adımda öğretmenlerin ve öğretmen sendikalarının görüşlerinin alınması, süreçte karar verici olarak yer almaları ve öğretmenlerin hem sorunlarına hem de taleplerine kulak verilmesi gerekmektedir. Bu yüzden meslek kanununun yeniden gözden geçirilmesi öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarına cevap verilmesi sağlanmalıdır. Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için öncelikle maddi sıkıntıları ortadan kaldırılmalıdır. Öğretmenlerin gelişmeleri için alanlarında lisansüstü eğitimlerini tamamlamaları ve yurtdışı eğitimlerine katılmaları için destekler verilmelidir. Kariyer basamaklarına göre uygulanan sınavın her branş için ayrı ayrı ayarlanması, sadece sınavın değil hizmet içi eğitimlerin ve performansların da istenilen kriterler içerisinde yer alması gerekmektedir. Aynı zamanda kariyer basamakları sisteminde uygulanan kıdem süresinin uzun olduğu bu sürelerin aşağı çekilmesi gerektiği düşünülmektedir. Kariyer basamakları uygulaması ile gerek öğretmenler arasındaki ilişkilerin bozulmasını gerekse öğretmenlerin veliler ve öğrenciler karşısında itibarlarının düşmesini engellemek için uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik pozisyonlarının görev tanımlarının net bir şekilde belirtilmesi, net bir ünvan ve maaş farkı olacaksa ünvanlar arasında da görev farklılıklarının olması gerektiği düşünülmektedir. Son olarak, çalışmaya konu olan sınav sisteminin uygulanmakta olduğu ilk dönemler için stratejik bir yaklaşımla sistemin hazırlanmadığı algısının yüksek olduğu ifade edilebilir. Önümüzdeki yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı sistemindeki bu uygulamaların stratejik bir bilinçle yapılmaya başlanmasıyla ünvan ve sınav değerlendirme kriterlerinin akademik kariyer sisteminde var olan doçentlik, profesörlük ünvanlarında olduğu gibi daha net bir şekilde belirlenmesi ile stratejik bir bakış açısıyla hazırlandığı algısının oluşabileceği düşünülmektedir. Halihazırda uygulanan öğretmenlik kariyer basamağı sisteminden beklenen düzeyde verim alınmadığı ve bu sebeple de sistemin en başına dönülerek hem politika yapımcılarının hem Millî Eğitim Bakanlığı teşkilatının hem de kamu yöneticilerinin stratejik bir bilinçle hareket etmesi, bu doğrultuda amaç ve hedeflerin hazırlanması ve gerekli düzenlemelerin yeniden yapılmasıyla kariyer basamakları sistemine dair kalıcı çözümler getirileceği düşünülebilir.



## KAYNAKÇA

- Altan, M. Z. ve Özmuş, M. (2022). Geleceğin Türkiye’inde Öğretmen Refahı: Öğretmenlik Meslek Kanununun Kayıp Parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42.
- Altan, M. Z. (2017). *Profesyonel Öğretmenliğe Doğru* (5. Baskı). Pegem.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik Kariyer Evreleri ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065.
- Aytaç, S. (2005). *Çalışma Yaşamında Kariyer (Yönetimi, Planlaması, Gelişimi ve Sorunları)*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beck, J. and Lopa, J. M. L. (2001). An Exploratory Application of Schein’s Career Anchors Inventory to Hotel Executive Operating Committee Members. *Hospitality Management*, 20, 15-28.
- Bogdan, R. and Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Çakır, M. (2023). Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamaklarının Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(7), 1049-1067.
- Çobanoğlu, F. ve İlkın, A. (2023). Öğretmenlerin Yenilenen Kariyer Basamakları Uygulaması Hakkındaki Görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 155-173.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri- Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). 6. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Deniz, B. (2009). Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (3), 53-80.
- Erdoğan, N. (2003). *Kariyer Geliştirme (Kurum ve Uygulama)*. 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ference, T.P., Stoner, J.A. and Warren, E.K. (1997). Managing the Career Plateau. *Academy of Management Review*, 2(4), 602-612.
- Feldman, D. C. and Weitz, B. A. (1988). Career Plateaus in the Salesforce: Understanding and Removing Blockages to Employee Growth. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 8(3), 23-32.
- Genç, Y. ve Balyer, A. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies-Education*, 18(1), 97-121.
- Gül, İ. ve Güngör, C. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1098-1123.
- İş, A. ve Birel, F. K. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 21(84).
- Kavcar, C. (1987). Yüksek Öğretmen Okulunun Öğretmen Yetiştirmedeki Yeri. G.U Sempozyumu, Ankara.
- Köse, A. ve Öztürk, G. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun Mesleki İmaj Bağlamında Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 357-377.
- Semwal, M. and Dhyani, A. (2017). Impact of Training and Career Development on Employee Engagement. *NICE Journal of Business*, 12(1), 87-101.
- MEB (2017). <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi/icerik/406> (Erişim Tarihi: 03.09.2023).
- MEB (2022). <https://www.meb.gov.tr/cumhurbaskani-erdogan-uzman-ve-basogretmen-ünvani-almaya-hak-kazanan-ogretmen-sayilarini-acikladi/haber/28280/tr#:~:text=Uzman%20C3%B6C4%9Fretmenlik%20s%C4%B1nav%C4%B1na%20ba%C5%9Fvuran%20432,368'i%20s%C4%B1navda%20ba%C5%9Far%C4%B1%C4%B1%20oldu> (Erişim Tarihi: 02/09/2023).

- MEB (2024). [https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=550](https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=550) (Erişim Tarihi: 14/02/2024).
- Noe, R., A. (1999), *İnsan Kaynaklarının Eğitim ve Gelişimi*, (Çev. Canan Çetin). İstanbul: Beta Basım Yayım ve Dağıtım.
- NTV (2023). <https://www.ntv.com.tr/galeri/egitim/basogretmenlik-ve-uzman-ogretmenlik-sinavi-kaldirilacak-mi-ogretmenlik-meslek-kanununun-iptali-istenen-maddeleri,bj4wrVsyukmXfm2Zyi1xRA> (Erişim Tarihi: 02/09/2023).
- Özdemir, T. Y., Doğan, A., ve Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik Kariyer Basamakları Hakkında Öğretmen Görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 53-67.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. 4. Baskı, Sage.
- Sanborn, G. M. (1990). *Toward a Theory of Promotion Satisfaction: Development of Constructs and Alternative Models. Paper presented at Annual Academy of Management Meeting*, San Francisco: CA.
- Schein, E. H. (1978). *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*. Reading, MA: Addison-Wesley Pub.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45.
- Ural, İ. (2007). *Kariyer Basamaklarında Yükselme Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Werther, Jr W. B. and Davis, K. (1985). *Personnel Management and Human Resources*.
- Yahşi, Ö. (2020). İlçe Millî Eğitim Müdürlerinin Kariyer Giriş Evresinde Yaşadıkları Sorunlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 644-675.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18).
- Yıldırım, A. ve Kaplan, N. (2022). İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları Açısından Bir Kariyer Mesleği Olarak Öğretmenlik. K. ÇİNÇİN içinde, *Eğitim Bilimlerinde Güncel Problemler* (59-88) Ankara: Nobel Yayınevi
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 11. Baskı, Ankara: Seçkin.
- Yıldız, B. B, Ateş, F. ve Pehlivan, F. (2022). Okul Müdürlerinin Yönetici Görevlendirme Yönetmeliklerine İlişkin Algı ve Beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 465-484.

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ SİBER AYLAKLIK VE BİLİŞSEL KAPILMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

### INVESTIGATION OF TEACHER CANDIDATES' LEVELS OF CYBERLOAFING AND COGNITIVE ABSORPTION

Başak ERKOÇ<sup>1</sup>, Samir İSMAYILOV<sup>2</sup>, Duygu MUTLU BAYRAKTAR<sup>3</sup>

**ÖZ:** Dijital teknolojilerin sağladığı çeşitli avantajlar nedeniyle eğitim ortamlarında kullanılmasıyla birlikte bu teknolojilerin olumsuz yansımaları da araştırmalara konu olmuştur. Eğitim ortamları ile ilgili yapılmış çalışmalarda, siber aylaklık ve bilişsel kapılma kavramları da karşımıza çıkmaktadır. Covid19 salgını sebebiyle eğitim kurumlarının zorunlu uzaktan eğitime geçmesi öğrencilerin teknoloji kullanımında artışa sebep olmuştur. Bu nedenle araştırmamızda Covid19 salgını sonrası Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, küme örnekleme yöntemi ile Türkiye'deki yedi coğrafi bölge yedi küme olarak ele alınmış ve bu bölgelerde bulunan çeşitli üniversitelerin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile 327 kadın ve 111 erkek olmak üzere toplam 438 kişiden gönüllü olarak veri toplanmıştır. "Demografik Bilgi Formu", "Siber Aylaklık Ölçeği" ve "Bilişsel Kapılma Ölçeği" veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre "gün içinde internet kullanım sıklığı" ve "internette en çok vakit harcanan kategori" değişkenleri açısından öğrencilerin hem siber aylaklık hem de bilişsel kapılma düzeyleri arasında anlamlı fark gözlemlenirken, "cinsiyet" değişkeni açısından sadece bilişsel kapılma düzeyleri arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Ayrıca siber aylaklık ve bilişsel kapılma puanları arasında anlamlı, orta düzey ve pozitif ilişki tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** siber aylaklık, bilişsel kapılma, öğretmen adayları

**ABSTRACT:** Due to the various advantages provided by digital technologies, the negative reflections of these technologies have also been the subject of research, as they are used in educational environments. In studies on educational environments, the concepts of cyberloafing and cognitive absorption are also encountered. Due to the Covid19 epidemic, the transition of educational institutions to compulsory distance education has led to an increase in the use of technology by students. Therefore, in our study, it was aimed to examine the relationship between cyberloafing and cognitive absorption levels of teacher candidates studying at universities in Turkey after the Covid19 epidemic. Within the scope of the research, seven geographical regions in Turkey were considered as seven clusters with cluster sampling method, and data were collected voluntarily from a total of 438 individuals, 327 women and 111 men, by accessible sampling method from the students studying at the Faculty of Education of various universities in these regions. "Demographic Information Form", "Cyberloafing Scale" and "Cognitive Absorption Scale" were used. According to the results, a significant difference was observed between the levels of both cyberloafing and cognitive absorption of the students in terms of the "frequency of internet use during the day" and "the category where the most time was spent on the internet" variables, while a significant difference was observed only between the cognitive absorption levels in terms of the "gender" variable. In addition, a significant, moderate and positive relationship was found between cyberloafing and cognitive absorption scores.

**Keywords:** cyberloafing, cognitive absorption, teacher candidates

**Bu makaleye atf vermek için:**

Erkoç, B., İsmayılov, S. ve Mutlu Bayraktar, D. (2024). Öğretmen Adaylarının Siber Aylaklık ve Bilişsel Kapılma Düzeylerinin İncelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 676-690.

**Cite this article as:**

Erkoç, B., İsmayılov, S. & Mutlu Bayraktar, D. (2024). Investigation of Teacher Candidates' Levels of Cyberloafing and Cognitive Absorption. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 676-690.

<sup>1</sup> Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, basak.erkoc@std.yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3229-8836

<sup>2</sup> İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, İstanbul/Türkiye, samir.ismayilov@ogr.iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0226-2074

<sup>3</sup> Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, İstanbul/Türkiye, dmutlu@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2276-3768

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Various software, applications, websites and consumers equipped with developing technology can be beneficial and curative. In addition to the advantages it provides, technology also has negative effects. Our research study focuses on the concepts of cyberloafing and cognitive distraction, which are one of these negative effects. In the field of education, cyberloafing can be defined as the student's use of technology for extracurricular purposes during the lesson.

The concept of cognitive absorption is explained as the state of deep commitment experienced by the individual in interaction with technology. This commitment is considered as 5 dimensions. These are time, curiosity, focus of interest, pleasure and control. Our aim in this study is to examine the relationship between the level of use of technology for extracurricular purposes by the participants during the lesson and the level of commitment they experience in their interactions with technology and to reveal whether these variables differ significantly according to various demographic characteristics.

### Method

In this study, the relational survey model was used. This method aims to determine the presence or degree of relational change between determined variables. (Fraenkel & Wallen, 2008). The population of the research consists of education faculty students. Since the population of our research consists of pre-service teachers in Turkey, cluster sampling method was used. In this context, seven geographical regions in Turkey were considered as seven clusters. Voluntary participation of pre-service teachers studying at the faculties of education of the universities selected from these seven clusters was ensured through the convenience sampling method. The sample of the research consists of teacher candidates who are studying in education faculties of various universities in seven regions of Turkey in the 2021-2022 academic year and volunteering to participate in the study. A total of 438 students, 327 female and 111 male, participated in the study. "Demographic Information Form" and two scales were used to collect the research data. One of the two scales is "Cyberloafing Scale" and the other is "Cognitive Absorption Scale". In order to determine the descriptive characteristics of the participants, questions related to gender, age, department, grade level, university name, grade point average, frequency of daily internet use and the site categories where the most time is spent on the internet were included. The Cyberloafing Scale consists of 5 sub-dimensions and 30 items. The names of the subscales are Sharing, Shopping, Status Updating, Content Access and Gaming/Betting. The Cognitive Absorption Scale consists of 4 sub-dimensions and 17 items. The titles of the sub-dimensions are Time, Curiosity, Interest and Pleasure. In the data collection phase, the scales were administered to the participants via a digital form. No missing data was observed in the responses given by the participants. The responses were converted into Likert type and transferred to the SPSS 21.0 program. Independent sample t-test and MANOVA test were used to analyze the data collected using scales.

### Discussion and Conclusion

According to the first research question of our study, there is a significant, moderate and positive relationship between students' cognitive absorption and cyberloafing levels. In other words, it is seen that students with high cyberloafing levels also have high cognitive absorption levels (Arıkan & Özgür, 2019; Hayıt & Dönmez, 2016; Sevinç, 2021).

Another finding of our study is that there is a significant difference between the cognitive absorption scores of the participants according to their gender. According to this finding, male participants experience more engagement with technology than female participants (Tanrıverdi & Karaca, 2018). However, cyberloafing scores do not change significantly according to the gender of the participants (Sevinç, 2021; Gezgin, Arslantaş & Şumuer, 2018). Another finding of the research was that the participants' levels of both cognitive absorption and cyberloafing changed significantly according to the frequency of internet use during the day and the category variables where the most time was spent on the internet (Gülner & Ünsal, 2020; Yazgan & Yıldırım, 2020). The group that used the Internet for 5 hours or more during the day showed higher mean scores of cyberloafing and cognitive absorption than the group that used the Internet for 3-5 hours. A significant difference was observed between the social media category and the news and educational purposes category in terms of cyberloafing scores (Tanrıverdi &

Karaca, 2018; Sevinç, 2021). In addition, as a result of the study, it was determined that the scores of cyberloafing and cognitive distraction did not differ significantly according to the variables of department (Arıkan & Özgür, 2019), class (Çok, 2018; Tatlı & Sadık, 2021), GPA.

This study was conducted in the spring semester of the 2021-2022 academic year with the voluntary participation of pre-service teachers from the clusters determined by the cluster sampling method. It is recommended that future research on this subject should be conducted with a sample that better reflects the population.

## GİRİŞ

Hızla gelişen teknoloji hayatımızın birçok alanında kalıcı değişikliklere neden olmaktadır. Bu değişiklikler hayatımızı büyük oranda kolaylaştırmakta ve yeni fırsatlar sunmaktadır. İnternet ile birlikte her an her yerden ulaşılabilir olmak, ihtiyaçlara anında erişebilmek günlük alışkanlıklarımızı değiştirmek ile birlikte yeni alışkanlıklar kazandırmaktadır. İnternet ve teknoloji kullanımı, farklı sektörler sağladığı avantajlar ile bu sektörlerin gelişimine ve üretkenliğine hız kazandırmıştır. Bu üretkenlik artışı ile birlikte kullanıcı sayısı ve süresi de o oranda artış göstermiştir. 2021 yılında Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) web sitesinde yayınlanan verilere göre internet kullanım durumu, 16-74 yaş bireylerde bir önceki yıla göre %3,6 oranında artarak, %82,6 olarak açıklanmıştır. Evden internete erişim kullanımının, bir önceki yıla göre %1,3 artarak %92,0'a yükseldiği belirlenmiştir (TÜİK, 2021).

Teknolojik gelişmelerin ve internetin sunduğu avantajlardan eğitim alanında da yararlanılabilmesi için uzun yıllardır bu konuda birçok araştırma yapılmış ve çok sayıda projeler geliştirilmiştir. Öğrenenlerin zaman ve mekan bağımsız bir şekilde öğrenmesini sağlayan uzaktan eğitim sistemlerindeki teknolojik gelişmeler, senkron ve asenkron eğitim imkanını daha da yaygın hale getirmiştir. Sadece uzaktan eğitim fakültesi dersleri ve örgün eğitimin belirli dersleri için sunulan uzaktan eğitim, 2020 yılı mart ayı itibari ile yaşanan salgın döneminde Türkiye'deki tüm eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime ara vermesi ile zorunlu hale gelmiştir. Salgın döneminde uzaktan eğitim ile öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmesi sürecin başarılı tarafı iken, öte yandan öğrencilerin süreçte sosyal açıdan yüz yüze eğitime göre bazı zorluklar yaşamalarına neden olmuştur. Her kademedeki öğrenciler, uzaktan eğitim nedeniyle ekran kullanım süresinin oldukça üstüne çıkarak, günün büyük kısmında teknolojik cihazlar ve internet kullanmışlardır. Topçuoğlu ve Kuruçay (2022) tarafından yapılan bir çalışmada pandeminin lise düzeyindeki öğrencilerin internet kullanım sürelerini artırıp artırmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların %56'sının pandemi sebebiyle ekran kullanma sürelerinin arttığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin internet kullanım sıklığının artması, teknoloji ve internet bağımlılığı, derslerde internetin ders dışı amaçlar için kullanımı gibi olumsuz etkilerin ortaya çıkması ile sonuçlanmıştır (Schmidt, Anedda, Burchartz, Eichsteller, Kolb, Niggi Niesser, Oriwol, Worth ve Woll, 2020; Gökler ve Turan, 2020). Bunun paralelinde alanyazında yapılan araştırmalar, ders esnasında internet kullanımının artmasının sonucu olarak öğrencilerin derse olan ilgisinin azaldığını ve öğrenme kalitesinin düştüğünü göstermektedir (Askew, 2012; Karaoğlu, Yılmaz, Yılmaz, Öztürk, Sezer ve Karademir, 2015). Bu sonuçlar arasında gösterebileceğimiz, siber aylaklık ve bilişsel kapılma durumlarının incelenmesi bu çalışmanın temel amacı olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışma Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeylerinin cinsiyet, bölüm, genel not ortalaması, gün içinde internet kullanım sıklığı ve internette en çok vakit harcanan kategorilere göre farklılaşma durumlarını incelemeyi amaçlamıştır.

### Siber Aylaklık

İnternetin yapılması gereken amaçlar dışında kullanımı anlamına gelen siber aylaklık kavramı alanyazında ilk olarak Lim (2002) tarafından işletme alanındaki çalışmalarda kullanılmıştır. Lim (2002) siber aylaklık kavramını iş yeri personellerinin mesai saatleri içerisinde interneti görev ve sorumlulukları dışında kullanmaları olarak tanımlamıştır. Bu kavram eğitim alanında yapılan araştırmalarda ise ilk olarak Adams (2006) tarafından çalışılmıştır. Ülkemizde ise siber aylaklık kavramının tanımı ilk kez Kalaycı (2010) tarafından ders saatleri içinde öğrencilerin eğitimin amaçları dışında internet kullanması olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin öğretmenlerin ders anlattıkları sırada teknolojik aletlerini ve interneti kullanarak oyun oynaması, arkadaşları ile mesajlaşmaları, haberleri okumaları siber aylaklık olarak tanımlanır (Kalaycı, 2010).

Salgın sebebi ile okulların uzaktan eğitime geçmesi internet ve mobil teknolojilerin kullanım sıklığının artmasına neden olmuştur (Schmidt, vd., 2020). Bu da öğrencilerin siber aylaklık davranışlarının yaygınlaşmasında etkili olmuştur (Özdemir, Yıldız ve Şahan, 2021). Siber aylaklık davranışı ile ilgili genel

düşünce kişileri olumsuz yönde etkilediği şeklinde olsa da Oravec (2002) iş ortamında siber aylaklık yapmanın iş verimliliği ve etkinliğini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Öte yandan eğitim ortamlarında siber aylaklık davranışlarının akademik başarıyı olumsuz etkilediği yapılan çalışmalarda görülmektedir (Kibona ve Mgaya, 2015). Wu ve arkadaşları tarafından 2018 yılında yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin siber aylaklık davranışları ile akademik performansları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. 1050 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada 548 kişi sınıf içi, 502 kişi ise sınıf dışı siber aylaklık davranışı sergilemiştir. Sınıf içinde siber aylaklık davranışı sergileyen grubun akademik performanslarının olumsuz etkilendiği belirtilmiştir. Sonuç olarak siber aylaklığın sınıf içinde yapıldığında dikkat dağıtıcı bir unsur olduğu fakat sınıf dışında yapıldığında ise pozitif etkileri olabileceği rapor edilmiştir. Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, siber aylaklık davranışının derslere yönelik dikkat ve motivasyonu azalttığı, öğrencilerin çalışmalarındaki verimliliği olumsuz etkilediği ve öğrencilerin öğrenmelerinde düşüşe neden olduğu sonuçlar arasında sunulmuştur (Bağrıaçık Yılmaz, 2017; Kalaycı, 2010; Kurt, 2011; Yıldırım, 2016; Şenel, Günaydın, Sarıtaş ve Çiğdem, 2019). Bu olumsuz etkenler göz önüne alındığında siber aylaklık davranışının sebepleri üzerine farklı araştırma grupları ile yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Alanyazında, siber aylaklık davranışının nedenleri ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında farklı sonuçlara rastlanmaktadır. Tatlı ve Sadık (2021) öğretmen adaylarının ders esnasında yaptıkları siber aylaklığın nedenlerine yönelik araştırmalarında, öğrencilerin güdülenme ve yürütücü kaynaklı nedenlerle siber aylaklık yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Şenel ve arkadaşları (2019) da gerçekleştirdikleri çalışmada öğrenme isteksizliğinin siber aylaklığı etkilediğini saptamışlardır. Öte yandan 2020 yılında Yazgan ve Yıldırım internet bağımlılığının, Doğusoy ve arkadaşları ise bölüm, günlük internet kullanım süreleri ve internet kullanma becerileri değişkenlerinin siber aylaklık davranışları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada ise, salgın sonrası değişen yeni durumlarla birlikte, öğretmen adaylarının siber aylaklık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

### **Bilişsel Kapılma**

Teknoloji dünyasında bazen isteyerek bazen mecburi olarak kullandığımız platformların birçoğu kullanıcıları kendinde tutmaya çalışırken bu durum farklı sorunlara da yol açmaktadır. Türkel ve Dilmaç 2019 yılında ergenlerin katılımı ile yürüttükleri araştırma sonucunda yalnızlık düzeyleri ile sosyal medya kullanımı arasında pozitif, yaşam doyumları arasında ise negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan lise öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin akademik başarı ile internet kullanım durumları arasında negatif bir ilişki olduğu, dolayısı ile internet kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını düşürdüğü araştırmanın sonucu olarak belirtilmiştir (Borak ve Beki, 2021).

Bu çalışmada öğretmen adaylarının siber aylaklık düzeylerini açıklamada, bireyin teknoloji ile etkileşiminde yaşadığı deneyimleri anlamamıza yönelik olan Bilişsel Kapılma Kuramından yararlanılmıştır. Agarwal ve Karahanna (2000) ortaya koydukları bu kuramda, bilişsel kapılma kavramını teknoloji kaynaklı yaşantılardaki derin bağlılık durumu olarak tanımlamaktadırlar. Bu bağlılık durumu 5 boyut olarak ele alınmıştır. Bunlar:

1. Zaman: Bireyin teknoloji ile etkileşimde bulunduğu sürede geçen zamanın farkında olmaması
2. Merak: Bireyin teknoloji ile olan etkileşim süresince duyduğu merak.
3. İlginin odaklanması: Bireyin teknoloji ile olan etkileşiminde dikkatini tamamen ilgilendiği aktiviteye vermesi.
4. Zevk: Bireyin teknoloji ile olan etkileşimden zevk alması.
5. Kontrol: Bireyin teknoloji ile olan etkileşim süresince kontrole sahip olduğunu hissetmesi.

Alanyazına bakıldığında, bilişsel kapılma üzerine çalışmalardan biri sosyal ağ kullanan üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiş ve bilişsel kapılma düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda bilişsel kapılma düzeyinin cinsiyete, sosyal ağda bulunan takip sayısı ve kullanımı konusunda sınırlama değişkenlerine göre anlamlı değişiklik göstermediği bulunmuştur, öte yandan çalışma grubunun internet kullanım sürelerinin büyük bir kısmını sosyal ağ kullanımına ayırdıkları da gözlemlenmiştir (Dursun ve Çuhadar, 2015). Diğer bir çalışmada ise üniversite öğrencilerinin web teknolojilerini kullanırken yaşadıkları bilişsel kapılma durumunu incelemiştir. Bu incelemenin sonucunda üniversite öğrencilerinin bilişsel kapılma düzeylerinin zevk ve zaman alt boyutlarında daha yüksek olduğu ve web teknolojilerini kullanırken yaşadıkları bilişsel kapılma durumunun cinsiyete, bölüme ve internette geçirdikleri süreye göre anlamlı fark olmadığı ortaya konulmuştur (Ünsal ve Ekşioğlu, 2019). Alanyazın incelemesi sonucunda bilişsel kapılma üzerine yapılan çalışmaların salgın öncesi olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin bilişsel kapılma düzeylerini salgın sonrasında inceleyen bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

### **Siber Aylaklık ve Bilişsel Kapılma**

Siber aylaklık ve bilişsel kapılma ile ilgili Vural (2007) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre öğrencilerin internette harcadıkları süre bilişsel kapılma düzeyini etkilemektedir. İnternette geçirilen süre arttıkça bilişsel kapılma düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin interneti ders esnasında farklı amaçlar için kullanmalarının bilişsel kapılma üzerinde etkili bir değişken olduğu rapor edilmiştir. Pandemi sonrasında internette geçirilen sürenin artması ile birlikte siber aylaklık ve bilişsel kapılma üzerine yapılan çalışmalar önem kazanmaya ve birçok farklı değişken açısından ele alınmaya başlamıştır.

Hayıt ve Dönmez (2016) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Türkiye'deki iki devlet üniversitesinde öğrenim gören 169 öğrenciden toplanan verilerin sonucuna göre değişkenler arasında pozitif yönlü, anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. İlişkinin etki büyüklüğü incelendiğinde düşük düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.

Bir diğer çalışma ise öğretmen adayları üzerinde 2019 yılında Arıkan ve Özgür tarafından gerçekleştirilmiş ve çalışmanın sonucunda iki değişken arasında düşük düzeyde, pozitif bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca araştırmacılar katılımcıların akademik başarılarına göre siber aylaklık puanları arasında anlamlı fark olduğunu, fakat aynı durumun bilişsel kapılma puanı için geçerli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Tanrıverdi ve Karaca (2018) ise ergenlik döneminde olan ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada katılımcıların cinsiyetlerine göre bilişsel kapılma durumlarının kız öğrencilerin lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yakın zamanda gerçekleştirilen çalışmalardan biri de ortaöğretim öğrencileri ile yapılmış ve katılımcıların siber aylaklık, bilişsel kapılma ve akıllı telefon bağımlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeye odaklanmıştır (Sevinç, 2021). Araştırma sonucunda ilgili 3 değişken arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki bulunmuştur. Okul türü, okulda cep telefon kullanımının kısıtlanması, akıllı telefonda gün içinde geçirdikleri süre değişkenleriyle siber aylaklık etkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken cinsiyet, sınıf, evde internet kullanımının kısıtlanması değişkenleri açısından bir fark bulunamamıştır.

Yapılan çalışmalar; örneklem, değişkenler ve zaman açısından farklılık göstermektedir. Bu çalışmada ise, özellikle salgın sonrası var olan durumu ortaya koymak, öğretmen adayları açısından farklı değişkenlerle ilgili sonuçları analiz etmek ve sonuçlar ışığında önerilerde bulunmak amaçlanmaktadır.

### **Araştırma Soruları**

Literatür taraması sonucunda siber aylaklık üzerine yapılmış çalışmaların genellikle çalışanlara yönelik gerçekleştirildiği, eğitim alanında ise sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Öğrenenlere yönelik yapılan çalışmalarda ise çalışmaların örneklemini tek bir üniversitede bulunan öğretmen adayları ile sınırlı kalmıştır. Ayrıca bu çalışmaların geneli Covid19 salgın sürecinden önce gerçekleştirilmiştir. Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde, teknolojinin etkileri ile ilgili yapılan çalışma sonuçlarının güncel tutulması önem taşımaktadır. Salgın sürecinde eğitim kurumlarının uzaktan eğitime geçmesi ile birlikte öğrencilerin teknoloji ile etkileşimi, internet kullanım sıklığı veya ekranda geçirdikleri süreler önemli ölçüde artmıştır (Topçuoğlu ve Kuruçay, 2022). Bu nedenle daha önce yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların güncellenebilmesi, genellenebilmesi ve Covid19 salgın sonrası oluşan sonuçların ortaya konulması için öğretmen adaylarının siber aylaklık ile bilişsel kapılma düzeyleri arasındaki ilişki ve bu düzeylerin farklı değişkenlere göre incelenmesi çalışmamızın başlıca amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir.

1. Öğretmen adaylarının bilişsel kapılma düzeyleri ile siber aylaklık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Öğretmen adaylarının siber aylaklık düzeyleri farklı değişkenler (cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, not ortalaması, gün içinde internet kullanım sıklığı, internette en çok vakit harcanan kategori) açısından farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının ders esnasında yaşadıkları bilişsel kapılma düzeyleri farklı değişkenler (cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, not ortalaması, gün içinde internet kullanım sıklığı, internette en çok vakit harcanan kategori) açısından farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu yöntem, belirlenen değişkenler arasında ilişkisel değişimi ve derecesini ortaya koymayı amaçlar (Fraenkel ve Wallen, 2008).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise pandemi dönemi 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin yedi bölgesinde bulunan çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinden çalışmaya katılım sağlayan öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Araştırmamızın evrenini Türkiye'deki öğretmen adayları oluşturduğu için örnekleme seçimi için küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Geniş coğrafi alana yayılan evreni doğru yansıtmak için birimler yerine evren içinde oluşan gruplardan seçimler yapılarak örnekleme oluşturulmalıdır (Yağar ve Dökme, 2018). Bu bağlamda Türkiye'deki yedi coğrafi bölge yedi küme olarak ele alınmıştır. Bu yedi kümeden seçilen üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile araştırmaya gönüllü katılımı sağlanmıştır. Tablo 1'de örnekleme ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 1.  
*Çalışma grubuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler*

		N	%
Cinsiyet	Kadın	327	74,7
	Erkek	111	25,3
Bölüm	Yabancı Diller	55	12,6
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	85	19,4
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	54	12,3
	Güzel Sanatlar	8	1,8
	Matematik ve Fen Bilimleri	69	15,8
	Temel Eğitim	95	21,7
	Türkçe ve Sosyal Bilimler	30	6,8
	Beden Eğitimi ve Spor	3	0,7
	Özel Eğitim Öğretmenliği	39	8,9
	Sınıf Düzeyi	1	90
2		191	43,6
3		108	24,7
4		40	9,1
Diğer		9	2,1
Genel Not Ortalaması	0 – 2.00	8	1,8
	2.01- 2.50	34	7,8
	2.51 – 3.00	120	27,4
	3.01 – 3.50	193	44,1
	3.51 – 4.00	83	18,9
Gün İçinde Ortalama İnternet Kullanım Sıklığı	1-3 saat	99	22,6
	3-5 saat	187	42,7
	5 saat ve üzeri	152	34,7
İnternette En Çok Vakit Harcanan Kategoriler	Sosyal Medya	274	62,6
	Haber	19	4,3
	Oyun	18	4,1
	Müzik, Dizi, Film	99	22,6
	Eğitsel Amaçlar	28	6,4



Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya 327 kadın, 111 erkek olmak üzere toplam 438 öğrenci katıldığı görülmektedir. Çalışmaya katılanların büyük çoğunluğunu sırasıyla Temel Eğitim, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Matematik ve Fen Bilimleri ve Yabancı Diller bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine bakıldığında 191 öğrenci 2. sınıf, 108 öğrenci 3. sınıf, 90 öğrenci 1. sınıf ve 40 öğrenci 4. sınıf düzeyindedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun genel not ortalaması 2.51-3.00 ile 3.01-3.50 arasında değişmektedir. 99 öğrencinin gün içinde ortalama internet kullanım sıklığı 1-3 saat arasında, 187 öğrencinin gün içinde ortalama internet kullanım sıklığı 3-5 saat arasında ve 152 öğrencinin gün içinde ortalama internet kullanım sıklığı 5 saat ve üzerindedir. İnternette en çok vakit harcanan kategoriler değişkenine bakıldığında 274 öğrenci Sosyal Medya seçeneğini, 99 öğrenci Müzik, Dizi, Film seçeneğini, 28 öğrenci Eğitsel Amaçlar seçeneğini, 19 öğrenci Haber seçeneğini ve 18 öğrenci Oyun seçeneğini işaretlemişlerdir.

## Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla Demografik Bilgi Formu ve iki ölçek kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan Demografik Bilgi Formu iki ayrı alan uzmanı tarafından kontrol edilmiş olup, gereken düzeltmeler yapılmıştır. Bilgi formunda katılımcıların tanımlayıcı özelliklerini belirlemek amacıyla cinsiyet, yaş, üniversite, bölüm, sınıf düzeyi, üniversite adı, genel not ortalaması, günlük internet kullanım sıklığı ve internette en çok vakit harcanan site kategorilerine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Kullanılan ölçeklerden birincisi Bilişsel Kapılma ölçeği (BKÖ) Agarwal ve Karahanna (2000) tarafından geliştirilmiş, Usluel ve Vural (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Diğer seçilen ölçek; 2016 yılında Akbulut ve arkadaşlarının geliştirdiği "Siber Aylaklık Ölçeği (SAÖ)"dir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının siber aylaklık düzeylerini ölçmek için kullanılan SAÖ 5 alt boyut ve 30 maddeden oluşur. Alt boyutların isimleri ise Paylaşım, Alışveriş, Durum Güncelleme, İçerik Erişimi ve Oyun/Bahis'tir. 5'li Likert tipinde geliştirilmiş olan ölçeğin yanıtları "Hiçbir zaman" ile "Her zaman" arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre Cronbach alfa güvenirlik katsayısının değeri .86 olarak bulunmuştur.

BKÖ 4 alt boyut ve 17 maddeden oluşur. Alt boyutların başlıkları ise Zaman, Merak, İlgi ve Zevk şeklindedir. Ölçeğin maddeleri cevaplanırken 10'lu likert tipinde derecelendirme ifadeleri kullanılmaktadır. İfadelerden "Kesinlikle katılmıyorum" 1 puana eşitken, "Kesinlikle katılıyorum" ifadesi 10 puan değerindedir. Ölçeğin güvenirlik çalışması sonucuna bakıldığında Cronbach's  $\alpha$  güvenirlik katsayısı 0.923 bulunmuştur.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aşamasında, ölçekler katılımcılara dijital form ile uygulanmıştır. Oluşturulan çevrimiçi form demografik bilgilere ilişkin sorular, siber aylaklık ve bilişsel kapılma ölçeği soruları olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Katılımcıların verdikleri yanıtlarda eksik veri gözlenmemiştir. Yanıtlar likert tipine dönüştürülüp SPSS 21.0 programına aktarılmıştır. Verilerin normal dağılımını tespit etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde siber aylaklık için çarpıklık değerinin 0.112, basıklık değerinin -0.341 ve bilişsel kapılma için çarpıklık değerinin -0.224, basıklık değerinin -0.292 olduğu saptanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ve +1 arasında olması durumu verilerin normal dağıldığını gösterir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2006). Bu nedenle analizler için parametrik testlerden basit korelasyon, t-testi ve çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır.

## BULGULAR

Çalışmanın ilk araştırma sorusuna ilişkin katılımcıların siber aylaklık puanları ile bilişsel kapılma puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

*Öğretmen adaylarının siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeylerine ilişkin korelasyon testi sonuçları*

Değişkenler	N	r	p
Siber Aylaklık ve Bilişsel Kapılma	438	0.367	0.000*

\*p<.05

Tablo 2’de yer alan sonuçlara göre, siber aylaklık ve bilişsel kapılma puanları arasında anlamlı, orta düzey ve pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ,  $r=0.367$ ). Öğrencilerin siber aylaklık düzeyleri arttıkça bilişsel kapılma puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre bilişsel kapılma düzeylerini analiz etmek amacıyla uygulanan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3.

*Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre bilişsel kapılma düzeylerine ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları*

	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Kadın	327	111.64	25.209	-2.079	436	0.038
Erkek	111	117.45	26.104			

Tablo 3’te yer alan analiz sonucuna göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının bilişsel kapılma düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür ( $p<0.05$ ,  $t_{(436)}=-2.079$ ). Erkek öğretmen adaylarının bilişsel kapılma puanlarının ( $\bar{X}_{\text{erkek}}=117.45$ ), kadın öğretmen adaylarının bilişsel kapılma puanlarından ( $\bar{X}_{\text{kadın}}=111.64$ ) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre siber aylaklık düzeylerini analiz etmek amacıyla uygulanan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4.

*Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre siber aylaklık düzeylerine ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları*

	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Kadın	327	84.09	13.762	-1.184	436	0.237
Erkek	111	85.89	13.974			

Tablo 4’te yer alan analiz sonucuna göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının siber aylaklık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür ( $p>0.05$ ,  $t_{(436)}=-1.184$ ).

Öğretmen adaylarının siber aylaklık ve bilişsel kapılma puanlarının bölümlerine göre değişimini belirlemek amacıyla MANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 5.

*Öğretmen adaylarının bölümlerine göre siber aylıklık ve bilişsel kapılma düzeyleri arasındaki farka ilişkin MANOVA testi sonuçları*

Bağımlı Değişkenler	Bölüm	N	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p
Siber Aylıklık Düzeyi	Yabancı Diller	55	84.87	14.30	8	1.817	.072
	BÖTE	85	87.06	13.68			
	PDR	54	84.81	16.05			
	Güzel Sanatlar	8	76.88	17.32			
	Matematik ve Fen Bilimleri	69	80.42	10.99			
	Temel Eğitim	95	86.46	12.31			
	Türkçe ve Sosyal Bilimler	30	82.60	14.16			
	Beden Eğitimi ve Spor	3	88.67	7.02			
Özel Eğitim	39	83.67	16.07				
Bilişsel Kapılma Düzeyi	Yabancı Diller	55	118.80	24.55	8	.942	.481
	BÖTE	85	115.28	24.63			
	PDR	54	109.48	24.75			
	Güzel Sanatlar	8	106.50	38.13			
	Matematik ve Fen Bilimleri	69	112.41	24.72			
	Temel Eğitim	95	113.88	24.66			
	Türkçe ve Sosyal Bilimler	30	106.10	26.46			
	Beden Eğitimi ve Spor	3	109.00	35.38			
Özel Eğitim	39	111.85	29.13				

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının bölümlerine göre siber aylıklık ve bilişsel kapılma düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ( $F=1.337$ ,  $p>.05$ , Wilks'  $\Lambda = 0.952$ ,  $\eta^2=.024$ ). Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının bölümlerinin siber aylıklık ve bilişsel kapılma puanları üzerinde anlamlı etkisi olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının siber aylıklık ve bilişsel kapılma puanlarının sınıf düzeylerine göre olan farkını belirlemek amacıyla MANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 6.

*Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre siber aylıklık ve bilişsel kapılma düzeyleri arasındaki farka ilişkin MANOVA testi sonuçları*

Bağımlı Değişkenler	Sınıf düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p	$\eta^2$
Siber Aylıklık Düzeyi	1	90	83.90	16.19	4	.645	.631	.006
	2	191	85.17	13.13				
	3	108	85.13	13.07				
	4	40	81.63	14.04				
	5(diğer)	9	83.89	10.68				
Bilişsel Kapılma Düzeyi	1	90	110.42	28.22	4	.826	.509	.008
	2	191	113.83	24.48				
	3	108	115.75	24.30				
	4	40	109.30	28.70				
	5(diğer)	9	110.22	18.15				

Tablo 6'da görüldüğü üzere analiz sonucunda öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre siber aylıklık ve bilişsel kapılma düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ( $F=.587$ ,  $p>.05$ , Wilks'  $\Lambda = 0.989$ ,  $\eta^2=.005$ ). Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin siber aylıklık ve bilişsel kapılma puanları üzerinde anlamlı etkisi olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının genel not ortalamalarının siber aylıklık ve bilişsel kapılma puanlarına etkisini belirlemek amacıyla MANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 7.

*Öğretmen adaylarının genel not ortalamalarına göre siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeyleri arasındaki farka ilişkin MANOVA testi sonuçları*

Bağımlı Değişkenler	Genel Not Ortalaması	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	$\eta^2$
Siber Aylaklık Düzeyi	0.00 - 2.00	8	92.38	15.48				
	2.01 - 2.50	34	86.26	15.67				
	2.51 - 3.00	120	85.76	13.00	4	1.57	0.17	.014
	3.01 - 3.50	193	84.11	13.99				
	3.51 - 4.00	83	82.36	13.41				
Bilişsel Kapılma Düzeyi	0.00 - 2.00	8	130.38	23.37				
	2.01 - 2.50	34	111.29	24.40				
	2.51 - 3.00	120	116.95	24.44	4	2.06	0.08	.019
	3.01 - 3.50	193	111.40	24.74				
	3.51 - 4.00	83	110.64	28.66				

Tablo 7’de görüldüğü üzere MANOVA testi sonucunda öğretmen adaylarının genel not ortalamaları ile siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeyleri arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ( $F_4=1.459$ ,  $p>.05$ , Wilks’  $\Lambda = 0.974$ ,  $\eta^2=.013$ ). Bu durumda, öğretmen adaylarının genel not ortalamasının siber aylaklık ve bilişsel kapılma puanları üzerinde etkisi yoktur.

Öğretmen adaylarının gün içinde internet kullanım sıklıklarına göre siber aylaklık ve bilişsel kapılma puanlarındaki değişimi belirlemek amacıyla MANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 8.

*Öğretmen adaylarının gün içinde internet kullanım sıklıklarına göre siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeyleri arasındaki farka ilişkin MANOVA testi sonuçları*

Bağımlı Değişkenler	Gün İçinde İnternet Kullanım Sıklığı	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Fark	$\eta^2$
Siber Aylaklık Düzeyi	0 – 1 saat	0	-	-					
	2 – 3 saat	99	80.4	15.02	2	6.91	.001*	3>2	.031
	4 – 5 saat	187	84.8	12.46				4>2	
	5 saat üzeri	152	86.9	14.06					
Bilişsel Kapılma Düzeyi	0 – 1 saat	0	-	-					
	1 – 3 saat	99	102.9	27.01	2	14.2	.000*	3>2	.061
	3 – 5 saat	187	112.8	23.10				4>2	
	5 saat üzeri	152	120.0	25.29				4>3	

\*p&lt;.05

Tablo 8’de görüldüğü üzere MANOVA testi sonucunda öğretmen adaylarının gün içinde internet kullanım sıklıkları ile siber aylaklık ve bilişsel kapılma düzeyleri arasında anlamlı fark gözlenmiştir ( $F_2=8.001$ ,  $p<.05$ , Wilks’  $\Lambda = 0.930$ , kısmi  $\eta^2=.036$ ). Etki büyüklüğü katsayısının  $.01 \leq \eta^2 < .06$  aralığında olması “düşük düzeyde etki”,  $.06 \leq \eta^2 < .14$  aralığında olması “orta düzeyde etki”,  $.14 \leq \eta^2$  olması “yüksek düzeyde etki” olarak yorumlanmaktadır (Kirk, 1996).

Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre gün içinde internet kullanım sıklığının siber aylaklık düzeyi üzerinde düşük düzeyde etkiye ( $\eta^2 = .031$ ) sahip olduğu, bilişsel kapılma düzeyi üzerinde ise orta düzeyde etkiye ( $\eta^2 = .061$ ) sahip olduğu söylenebilir.

Yapılan analiz sonucunda gruplar arasındaki farkı araştırmak üzere Post Hoc testi yapılmıştır. 1-3 saat internet kullanan grubun siber aylaklık puan ortalaması ( $\bar{x}=80.41$ ) ile 3-5 saat internet kullanan grubun siber aylaklık puan ortalaması ( $\bar{x}=84.80$ ) arasında 3-5 saat internet kullanan grup lehine fark olduğu bulunmuştur. Gün içinde 1-3 saat internet kullanan grup ile 5 saat ve üzeri internet kullanan grubun siber aylaklık puan ortalaması ( $\bar{x}=86.94$ ) arasında 5 saat ve üzeri internet kullanan grup lehine anlamlı fark bulunmuştur.

bilişsel kapılma düzeyi açısından gruplar arası anlamlı farklılık incelendiğinde ise 1-3 saat internet kullanan grubun bilişsel kapılma puan ortalaması ( $\bar{x}=102.99$ ) ile 4-5 saat internet kullanan grubun bilişsel kapılma

puan ortalaması ( $\bar{x}$ =112.84) arasında 4-5 saat internet kullanan grup lehine, 1-3 saat internet kullanan grup ile 5 saat üzeri internet kullanan grubun bilişsel kapılma puan ortalaması ( $\bar{x}$ =120.05) arasında 5 saat üzeri internet kullanan grup lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Gün içinde 5 saat üzeri internet kullanan grup, 4-5 saat internet kullanan gruba göre daha yüksek bilişsel kapılma puan ortalaması göstermiştir. 4-5 saat arası internet kullanan grup ve 5 saat üzeri internet kullanan grup arasında bulunan anlamlı farklılık ise 5 saat üzeri internet kullanan grup lehinedir. Bu sonuçlara göre ekran kullanım süresi arttıkça siber aylıklık ve bilişsel kapılmanın da arttığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının siber aylıklık ve bilişsel kapılma puanlarının internette en çok vakit harcadıkları kategorilere göre anlamlı olarak fark olup olmadığını belirlemek amacıyla MANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 9.

*Öğretmen adaylarının internette en çok vakit harcadıkları kategoriye göre siber aylıklık ve bilişsel kapılma düzeyleri arasındaki farka ilişkin MANOVA testi sonuçları*

Bağımlı Değişkenler	İnternette En Çok Harcanan Kategori	N	En Vakit	ss	sd	F	p	Fark	$\eta^2$
Siber Aylıklık Düzeyi	Sosyal Medya	274	86.49	13.17					
	Haber	19	76.37	11.32					
	Oyun	18	84.56	14.79					
	Alışveriş	-	-	-	4	6.01	.000*	1>2 1>6	.053
	Müzik, Dizi, Film	99	83.05	14.39					
Bilişsel Kapılma Düzeyi	Eğitsel Amaçlar	28	76.39	14.13					
	Sosyal Medya	274	116.05	25.20					
	Haber	19	105.42	30.75					
	Oyun	18	111.22	27.38					
	Alışveriş	-	-	-	4	2.58	.037*	-	.023
	Müzik, Dizi, Film	99	108.02	24.62					
	Eğitsel Amaçlar	28	108.82	24.04					

\*p<.05

Tablo 9'da görüldüğü üzere MANOVA testi sonucunda öğretmen adaylarının internette en çok vakit harcadıkları kategoriler ile siber aylıklık ve bilişsel kapılma düzeyleri arasında anlamlı fark gözlenmiştir ( $F_4=3.545$ ,  $p<.05$ , Wilks'  $\Lambda=0.937$ ,  $\eta^2=.032$ ). Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre internette en çok vakit harcanan kategorinin siber aylıklık düzeyi ( $\eta^2=.053$ ) ve bilişsel kapılma düzeyi açısından düşük etkiye ( $\eta^2=.023$ ) sahip olduğu söylenebilir.

Gruplar arasındaki farkın analizi için Post Hoc testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre sosyal medya kategorisi ile haber ve eğitsel amaçlar kategorisi arasında siber aylıklık puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sosyal medya kategorisi siber aylıklık puan ortalaması ( $\bar{x}$ =86.49) ile haber kategorisi siber aylıklık puan ortalaması ( $\bar{x}$ =76.37) arasında sosyal medya kategorisi lehine, sosyal medya kategorisi ile eğitsel amaçlar kategorisi siber aylıklık puan ortalaması ( $\bar{x}$ =76.39) arasında sosyal medya kategorisi lehine farklılık bulunmuştur.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkiye'de yer alan üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının siber aylıklık ve bilişsel kapılma düzeylerinin arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bu düzeyleri etkileyen bağımsız değişkenlerin saptanması amaçlanmıştır. Bu amaçla Türkiye'nin farklı bölgelerindeki öğretmen adaylarına ulaşılarak veriler toplanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının bilişsel kapılma düzeyleri ile siber aylıklık düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu

gözlemlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmen adaylarının siber aylıklık davranışlarının artmasının, bilişsel kapılma düzeylerinin de artmasına sebep olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekler çalışmalara rastlanmıştır (Arıkan ve Özgür, 2019; Hayıt ve Dönmez, 2016; Sevinç, 2021).

Araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının bilişsel kapılma puanlarının cinsiyet değişkeni açısından bu düzeylerin anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Sonuçlara göre erkek öğretmen adaylarının bilişsel kapılma puanları, kadın öğretmen adayların bilişsel kapılma puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Alanyazına bakıldığında Tanrıverdi ve Karaca (2018) tarafından ergenler ile yapılan çalışmada da erkek öğrencilerin bilişsel kapılma düzeylerinin kadın öğrencilerin bilişsel kapılma düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna varıldığı görülmektedir. Öte yandan bir araştırmada bilişsel kapılma düzeyinin erkek öğretmen adayları lehine yüksek olduğu ancak anlamlı farklılık olmadığı rapor edilmiştir (Arıkan ve Özgür, 2019). Siber aylıklık açısından yapılan analizlerde ise siber aylıklık puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında benzer sonuca ulaşan birçok makale bulunsa da (Sevinç, 2021; Gezgin, Arslantaş ve Şumuer, 2018; Çınar ve Cinisli, 2018; Doğusoy, Sevinç ve Ergün, 2020), katılımcıların cinsiyetlerine göre siber aylıklık puanları arasında anlamlı farklılık tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır (Arıkan ve Özgür, 2019; Hayıt ve Dönmez, 2016; Şenel vd., 2019; Yazgan ve Yıldırım, 2020; Korucu ve Senem, 2019; Çok, 2018; Çok ve Kutlu, 2018). Bu çalışmada siber aylıklık değişkeninin cinsiyete göre farklılaşmamasının sebebi üniversite düzeyinde olan katılımcıların teknolojiye veya internete erişimlerinin kolay olması, teknolojiyi kullanma alanında yeterli seviyede olmaları olabilir.

Araştırmamızın diğer bir bulgusu ise öğretmen adaylarının hem bilişsel kapılma hem de siber aylıklık düzeylerinin eğitim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık göstermediğidir. Buradan yola çıkarak derslerinde teknolojinin diğer bölümlere kıyasla daha fazla kullanıldığı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğrencilerinin bilişsel kapılma ve siber aylıklık düzeylerinin diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden anlamlı şekilde farklılaşmama durumu derslerde teknolojinin fazla kullanımının öğrencilerin bilişsel kapılma ve siber aylıklık düzeylerini etkilemediği şeklinde açıklanabilir. Arıkan ve Özgür (2019) ve Hayıt ve Dönmez (2016)'in yaptıkları çalışmalarda da Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğrencilerinin bilişsel kapılma ve siber aylıklık düzeylerinin diğer bölüm öğrencilerinden anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaştığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının bölümlerine göre siber aylıklık puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşan çalışmalar da alanyazında bulunmaktadır (Doğusoy, Sevinç ve Ergün, 2020; Tatlı ve Sadık, 2021).

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri açısından bilişsel kapılma ve siber aylıklık düzeylerinin değişimi incelendiğinde her iki değişkenin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmen adayları ve üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bazı çalışmalar da (Çok, 2018; Tatlı ve Sadık, 2021; Çok ve Kutlu, 2018) siber aylıklık düzeyinin sınıf açısından anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Korucu ve Senem (2019) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada siber aylıklık düzeyinin sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılık gösterdiği sonucuna varmıştır. Aynı şekilde ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırma çalışmasında da (Sevinç, 2021) sınıf düzeyi açısından siber aylıklık puanları arasında anlamlı fark bulunmazken, bir diğer çalışma (Tanrıverdi ve Karaca, 2018) anlamlı fark oluştuğunu ortaya koymuştur. Alanyazında incelenen çalışmaların farklı örneklemeler üzerinde yapıldığı düşünüldüğünde farklı sonuçlar elde edilmesi beklenen bir sonuçtur. Aynı zamanda üniversite öğrencilerinin sınıflara göre yaş ortalamalarının yakın olması sınıf değişkeni açısından bilişsel kapılma ve siber aylıklık düzeylerinde fark elde edilmemiş olmasını açıklayabilmektedir.

Genel not ortalamasının siber aylıklık ve bilişsel kapılma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusu araştırma sonuçlarından bir diğeridir. Alanyazın incelendiğinde bulunan bu sonuç ile benzerlik gösteren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Şenel, Günaydın, Sarıtaş ve Çiğdem (2019) tarafından yapılan bir araştırmada akademik başarının siber aylıklık davranışı üzerinde etkili bir yordayıcı olduğunu saptanmıştır. Eğitim ortamlarında siber aylıklık davranışı sergilemenin akademik başarı üzerinde negatif bir etki yarattığı belirtilmiştir (Kibona ve Mgaya, 2015). 2018 yılında Çok tarafından yapılan bir araştırmaya göre ise 0-2.00 ve 2.01-3.00 arası genel not ortalamasına sahip olan üniversite öğrencilerinin siber aylıklık düzeyleri 3.01-4.00 arası not ortalamasına sahip olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının siber aylıklık ve bilişsel kapılma düzeylerini farklı değişkenler açısından inceleyen Arıkan ve Özgür (2019), akademik başarı ile bilişsel kapılma düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulamazken siber aylıklık ile akademik başarı arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmadaki genel not ortalaması değişkenine ait bulgunun alanyazında bulunan sonuçlar ile farklılık göstermesinin sebebi salgın döneminin etkileri olarak yorumlanabilir. Bu çalışmadaki veriler Türkiye'nin yedi bölgesinde yer alan çeşitli üniversitelerden toplandığı için salgın döneminde verilen

eğitimlerin ortamları ve süreçleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bu nedenle ulaşılan sonuçların üzerinde bu durumun etkili olduğu da söylenebilir.

Araştırma sonuçları arasında, öğretmen adaylarının gün içinde internet kullanım sıklıklarının siber aylıklık ve bilişsel kapılma düzeyleri açısından anlamlı bir fark gözlenmesidir. Gün içinde 5 saat ve üzeri internet kullanan grup, 3-5 saat internet kullanan gruba göre daha yüksek siber aylıklık ve bilişsel kapılma puan ortalaması göstermiştir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde bu bulgunun bazı çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmüştür. Gülnar ve Ünsal (2020) tarafından yapılan çalışmada 9 saat ve üzeri internet kullanan üniversite öğrencilerinin 1-4 saat arasında internet kullanan öğrencilere göre daha yüksek siber aylıklık puan ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır. Benzer şekilde Yazgan ve Yıldırım (2020) tarafından üniversite gençliği üzerinde yapılan çalışmada da günlük internet kullanım süresi artan öğrencilerin siber aylıklık puanlarının da yükseldiği gözlenmiştir. Ayrıca Korucu ve Kara (2019) çalışmalarında gün içinde internet kullanım sıklığı 0-1 saat olan öğretmen adayları ile 2-3, 4-5, 6 saat ve üzeri olan öğretmen adayları arasında anlamlı fark saptamışlardır. Üniversite öğrencileri ile Çok (2018) tarafından yapılan çalışmada ise gün içinde internet kullanım süreleri artan öğrencilerin siber aylıklık puan ortalamaları, gün içinde daha az internet kullanan öğrencilere göre anlamlı ve yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak, gün içinde internet kullanım süreleri artan bireylerin siber aylıklık ortalama puanlarının da arttığı söylenebilir (Doğusoy, vd., 2019). Ancak alanyazın incelendiğinde gün içinde internet kullanım sıklığı değişkenine göre siber aylıklık ve bilişsel kapılma düzeyleri ile ilgili anlamlı farklılık bulunmayan çalışmaların olduğu görülmüştür (Ünsal ve Ekşioğlu, 2019).

Öğretmen adaylarının internette en çok vakit harcadıkları kategoriler ile siber aylıklık ve bilişsel kapılma düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde; siber aylıklık puanı ile arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyal medya kategorisi ile haber ve eğitsel amaçlar kategorisi arasında siber aylıklık puanları açısından anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Sevinç (2021) tarafından yapılan çalışmada da ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin internette en çok vakit geçirdiği ortamlar arasında Whatsapp, Instagram ve Telegram gibi sosyal medya uygulamaları yer almaktadır. Bu bulgular ile benzer sonuçlar gösteren bir çalışma ise Tanrıverdi ve Karaca (2018) tarafından yapılmıştır.

Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde küme örnekleme yöntemi ile belirlenen kümelerden ulaşılabilir öğretmen adaylarının gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu konu ile ilgili ileride yapılacak çalışmalarda evreni daha iyi yansıtacak örneklem ile çalışılması önerilmektedir. Ayrıca yapılacak yeni çalışmalarda siber aylıklık ve bilişsel kapılma düzeylerini etkileyen değişkenlere ek olarak farklı değişkenlerin incelenmesinin de sonuçlar açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Adams, D. (2006). Wireless laptops in the classroom (and the Sesame Street syndrome). *Communications of the ACM*, 49(9), 25-27.
- Agarwal, R., ve Karahanna, E. (2000). Time flies when you're having fun: Cognitive absorption and beliefs about information technology usage. *MIS quarterly*, 665-694.
- Akbulut, Y., Dursun, Ö. Ö., Dönmez, O., ve Şahin, Y. L. (2016). In search of a measure to investigate cyberloafing in educational settings. *Computers in Human Behavior*, 55, 616-625.
- Arıkan, F., ve Özgür, H. (2019). Öğretmen Adaylarının Siber Aylıklık Ve Bilişsel Kapılma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Askew, K. L. (2012). *The relationship between cyberloafing and task performance and an examination of the theory of planned behavior as a model of cyberloafing*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], University of South Florida, USA.
- Bağrıaçık Yılmaz, A. (2017). Lisansüstü öğrencilerinin siber aylıklık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Karma bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 113-134.
- Borak, N. ve Beki, A. (2021). Sosyal Medya Bağımlılığının Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi. *Toplumsal Politika Dergisi*, 2 (1), 61-76.
- Çınar, O., ve Cinisli, Z. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin siber aylıklık davranışları. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 39-48.
- Çok, R. (2018). *Üniversite öğrencilerinde çeşitli akademik değişkenlerin siber aylıklık davranışlarını yordama durumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.

- Çok, R. ve Kutlu, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin ders esnasında ders dışı internet kullanım davranışları ile akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4 (1), 1-21.
- Doğusoy, B., Sevinç, M., ve Ergün, H. (2020). Öğretmen Adaylarının Siber Aylaklık Davranışlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1321-1332.
- Dursun, Ö. Ö., & Çuhadar, C. (2015). Sosyal ağ kullanıcılarının bilişsel kapılma düzeyleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 241-253.
- Fraenkel, J., ve Wallen, N. (2008). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill.
- Gezgin, D. M., Arslantaş, T. K., & Şumuer, E. (2018). Meslek lisesi öğrencilerinin siber aylaklık düzeyinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(2), 408-424.
- Gökler, M. E., ve Turan, Ş. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde problemler teknoloji kullanımı. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 5, 108-114.
- Gülner, M., ve Ünsal, H. (2020). A study on the smartphone cyberloafing activities of university students in Turkey. *International Journal of Science and Education*, 3(2), 92-100.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R. ve Tatham, R. (2006) *Multivariate Data Analysis*. 6th Edition, Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Hayıt, T., ve Dönmez, O., (2016). Üniversite Öğrencilerinin Siber Aylaklık Profilleriyle Bilişsel Kapılma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. 5th World Conference on Educational and Instructional Studies (ss.72). Antalya, Türkiye
- Kalaycı, E. (2010). *Üniversite öğrencilerinin siber aylaklık davranışları ile öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Ankara, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Karaoğlu Yılmaz, F. G., Yılmaz, R., Öztürk, H. T., Sezer, B., ve Karademir, T. (2015). Cyberloafing as a barrier to the successful integration of information and communication technologies into teaching and learning environments. *Computers in Human Behavior*, 45(April 2015), 290–298.
- Kibona, L., ve Mgaya, G. (2015). Smartphones' effects on academic performance of higher learning students. *Journal of Multidisciplinary Engineering Science and Technology*, 2(4), 777-784.
- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 746-759.
- Korucu, A. T., ve Senem, K. A. R. A. (2019). Öğretmen adaylarının derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ile sanal ortam yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 41-56.
- Kurt, M. (2011). Siber aylaklık davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22–24 September 2011, Elazığ.
- Lim, V. K. (2002). The IT way of loafing on the job: Cyberloafing, neutralizing and organizational justice. *Journal of organizational behavior: the international journal of industrial, occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(5), 675-694.
- Oravec, J. A. (2002). Constructive approaches to Internet recreation in the workplace. *Communications of the ACM*, 45(1), 60-63.
- Özdemir, C., Yıldız, A., ve Şahan, S. (2021). Cyberloafing Behaviors of Health Professional Students During Distance Education in the COVID-19 Pandemic Period. *JHE (Journal of Health Education)*, 6(1), 1-6.
- Schmidt, S.C.E., Anedda, B., Burchartz, A. et al. (2020). Physical activity and screen time of children and adolescents before and during the COVID-19 lockdown in Germany: a natural experiment. *Sci Rep* 10, 21780.
- Sevinç, M. (2021). *Ortaöğretim öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı, bilişsel kapılma ve siber aylaklık etkinlik düzeyleri arasındaki ilişkisinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Mersin.
- Şenel, S., Günaydın, S., Sarıtaş, M. T., ve Çiğdem, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin siber aylaklık seviyelerini yordayan faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 95-105.
- Tanrıverdi, Ö., ve Karaca, F. (2018). Ergenlerin demografik özelliklerine göre bilişsel kapılma ve siber aylaklık etkinlik düzeylerinin incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5(2), 285-315.
- Tatlı, Y. ve Sadık, F. (2021). Öğretmen Adaylarının Ders Esnasında Siber Aylaklık Yapma Nedenlerinin İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (43), 6530-6563.
- Topçuoğlu, A. ve Kuruçay, H. İ. (2022). Pandemi gençlerinde ekran ve internet kullanımı. G. Gürçay ve A. Manafidizaji (Ed.), *Karadeniz 8. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi Tam Metin Kitabı* içinde



- (s. 47-64). Karadeniz 8. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri, Ordu. UBAK Yayınevi.
- TÜİK. (2021, Ağustos 26). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması.
- Türkel, Z. ve Dilmaç, B. (2019). Ergenlerde sosyal medya kullanımı, yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 57-70.
- Usluel, Y. K., ve Vural, F. K. (2009). Adaptation of cognitive absorption scale to Turkish. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(2), 77-92.
- Ünsal, H. ve Ekşioğlu, S. (2019). "Üniversite Öğrencilerinin Web Teknolojilerinde Bilişsel Kapılma Durumları", *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, (Issn:2630-631X) 5(25): 1735-1742.
- Vural, K., F. (2007) Öğretmen adaylarının Web'le ilgili bilişsel kapılmaları ve kabulleri. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 42(2), 77-92.
- Wu, J., Mei, W., ve Ugrin, J. C. (2018). Student cyberloafing in and out of the classroom in China and the relationship with student performance. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(3), 199-204.
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 1-9.
- Yazgan, Ç. Ü., ve Yıldırım, A. F. (2020). Üniversite gençliğinde internet bağımlılığı ve derslerde siber aylaklık davranışları. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(Özel Sayı), 5-29.
- Yıldırım, E. (2016). *Sınıf öğretmenleri adaylarının siber aylaklık sorununa ilişkin durum analizi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Elazığ.

## KARAKTER VE DEĞER EĞİTİMİNDE UZAKTAN ÖĞRETİMLE TARTIŞMALI KONULARA BAKIŞ

### OVERVIEW OF CONTROVERSIAL ISSUES IN CHARACTER AND VALUES EDUCATION PROVIDED THROUGH DISTANCE EDUCATION\*

Elvan GÜNEL<sup>1</sup>

**ABSTRACT:** The primary objective of education is to enhance individuals' thinking skills and their thought processes including the cultivation of character and the internalization of values. Engaging students in discussions on controversial topics encourage critical thinking. This phenomenological research aims to investigate how students enrolled in the Non-Thesis Master's Degree Program on Character and Values Education through Distance Education perceive controversial issues such as discrimination, violence, and gender roles. Furthermore, the study aims to examine the influence of the Global Education in Character and Values Education course on students' perceptions of these controversial issues. The course incorporates various activities, assignments, and discussions to connect these topics with character and values education. The study also seeks to provide insights into students' perspectives on controversial issues in character and values education and explore how a specific course shape their perception and understanding of these matters.

**ÖZ:** Eğitimin temel amacı bireylerin düşünme becerilerini ve düşünce biçimlerini geliştirecek yolları onlara kazandırmaktır. Öğrencileri tartışmalı konulardaki tartışmalara dahil etmek, eleştirel düşünmeyi teşvik eder. Bu araştırmanın amacı Karakter ve Değer Eğitimi Uzaktan Öğretim Tezsiz Yüksek Lisans Programı'na kayıtlı öğrencilerin tartışmalı konulara (örn. ayrımcılık, şiddet ve toplumsal cinsiyet) yönelik algılarının nasıl olduğunun anlaşılmasıdır. Olguların bilim deseninde gerçekleştirilen bu çalışmada Karakter ve Değer Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı'nda verilen ve bu konuların karakter ve değer eğitimi ile bağlantısının çeşitli etkinlikler, ödevler ve tartışmalar yoluyla kurulduğu Karakter ve Değer Eğitiminde Küresel Eğitim dersinin öğrencilerin bahsi geçen tartışmalı konulara yönelik algılarını nasıl şekillendirdiğini incelemektedir. Çalışma aynı zamanda öğrencilerin karakter ve değerler eğitimindeki tartışmalı konulara ilişkin bakış açıları hakkında iç görü sağlamayı ve belirli bir dersin bu konuları anlama süreçlerini ve algılarını nasıl şekillendirdiğini keşfetmeyi amaçlamaktadır.

**Keywords:** Character and Values Education, Distance Education, Teaching Controversial Issues.

**Anahtar sözcükler:** Karakter ve Değer Eğitimi, Uzaktan Öğretim, Tartışmalı Konuların Öğretimi.

**Bu makaleye atf vermek için:**

Günel, E. (2024). Karakter ve Değer Eğitiminde Uzaktan Öğretimle Tartışmalı Konulara Bakış, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 691-708.

**Cite this article as:**

Günel, E. (2024). Overview of Controversial Issues in Character and Values Education Provided Through Distance Education. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 691-708.

\* This study is supported as part of project no. 2212E209, accepted by the Anadolu University Scientific Research Projects Commission.

<sup>1</sup>Professor, Department of Turkish and Social Sciences Education, Anadolu University, Eskişehir, Turkey.  
<https://orcid.org/0000-0002-6864-2072>.

Mail: elvang@anadolu.edu.tr

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### Giriş

Değerler eğitimi, sivil ve ahlaki değerler eğitimini de içeren eğitim yoluyla değerlerin aktarımının güçlendirilmesine odaklanan bir alandır (Halstead & Taylor, 2000; Kantar, 2014; Lickona, 1991). Karakterin gelişimi ve değerlerin içselleştirilmesi önemlidir (Çiftçi, 2003). Tartışmalı konuların farklı stratejiler kullanılarak öğretilmesi, bireylerin bilgili, açık fikirli olma ve karmaşık konularda rasyonel tartışmalara girebilme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Brank & Wylie, 2013; Çopur, 2015). Uzaktan eğitim ise, öğretene ve öğrenenin aynı fiziksel alanı paylaşmadığı, teknoloji aracılığıyla iletişim kurduğu ve herhangi bir kurum tarafından tasarlanan bir öğrenme ve öğretme sürecidir (Moore & Kearsley, 2012). Karakter eğitimi için eğitimcilerin iyi planlanmış, deneyimsel eğitim faaliyetlerine ve fırsatlarına ihtiyaçları vardır (Allen & Friedman, 2010; DeBellis & Goldin, 2006; Leder & Grootenboer, 2005; Yazıcı & Yazıcı, 2011). Karakter ve değerler eğitiminde tartışmalı konuları ele almak için sınıf içi etkinlikler, çevrimiçi tartışmalar ve ödevler kullanılabilir ki bu yöntem etkili bir öğretim yaklaşımı olma potansiyeline sahip olmasına rağmen nadiren kullanılmaktadır (Çopur, 2015). Bu araştırmanın amacı Karakter ve Değer Eğitimi Uzaktan Öğretim Tezsiz Yüksek Lisans Programı'na kayıtlı öğrencilerin tartışmalı konulara (örn. ayrımcılık, şiddet ve toplumsal cinsiyet) yönelik algılarının nasıl olduğunun anlaşılması, Karakter ve Değer Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı'nda verilen ve bu konuların karakter ve değer eğitimi ile bağlantısının çeşitli etkinlikler, ödevler ve tartışmalar yoluyla kurulduğu Karakter ve Değer Eğitiminde Küresel Eğitim dersinin öğrencilerin bu tartışmalı konulara yönelik algılarını nasıl şekillendirdiğinin incelenmesidir. Bu bağlamda bu araştırmanın karakter ve değerler eğitiminin nasıl daha etkili verilebileceği konusunda daha derin bir anlayış sağlayacağına inanılmaktadır.

Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır;

1-Karakter ve Değer Eğitimi Uzaktan Öğretim Tezsiz Yüksek Lisans Programı'na kayıtlı öğrencilerin tartışmalı konulara (örn. ayrımcılık, şiddet ve toplumsal cinsiyet) yönelik algıları nasıldır?

2-Karakter ve Değer Eğitimi Uzaktan Öğretim Tezsiz Yüksek Lisans Programı'nda verilen ve bu konuların karakter ve değer eğitimi ile bağlantısının çeşitli etkinlikler, ödevler ve tartışmalar yoluyla kurulduğu Karakter ve Değer Eğitiminde Küresel Eğitim dersi öğrencilerin bahsi geçen tartışmalı konulara yönelik algılarını nasıl şekillendirmektedir?

### Yöntem

Araştırmanın amacına uygun olduğu gerekçesiyle bu araştırmada nitel araştırmada kullanılan desenlerden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını belirlemek için amaçlı katılımcı seçimi (ölçüt örnekleme) gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde Karakter ve Değer Eğitimi Uzaktan Öğretim Tezsiz Yüksek Lisans Programı'na kayıtlı öğrencilerden Karakter ve Değer Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı'nda seçmeli olarak verilen ve tartışmalı konuların karakter ve değer eğitimi ile bağlantısının çeşitli etkinlikler, ödevler ve tartışmalar yoluyla kurulduğu tek ders olan Karakter ve Değer Eğitiminde Küresel Eğitim dersine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada veriler uzaktan eğitim yoluyla Karakter ve Değerler Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı'na kayıtlı öğrencilerle çevrim içi olarak gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, açık uçlu sorulardan oluşan bir anket, katılımcılar tarafından haftalık olarak tutulan ve dersin bu konuları kapsayan kısmını ayrıntılarıyla anlatan yansıtıcı günlükler, dersin amacına uygun olarak hazırlanan kavram haritası ve üç tartışmalı konu hakkında üç filmin analizini içeren öğrenci ödevleri ve öğrencilerin ders boyunca her haftanın konusunu incelemelerini sağlamak için sorulan soruların analizini içeren haftalık çevrim içi tartışmalardan elde edilmiştir. Analiz süreci araştırma boyunca devam etmiş ve bu süreçte elde edilen veriler, tümevarımsal yaklaşımla NVivo paket programında analiz edilmiştir. Satır satır kodlama yapılarak önce kodlara ulaşılmış, elde edilen kodlardan temalara ve belirlenen temalardan hareketle araştırmanın bulgulara ulaşılmıştır.

## Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular katılımcıların çoğunluğunun tartışmalı konuları, uzlaşmayı gerektiren ve farklı tarafların birden fazla görüşünü içeren konular olarak tanımladıkları, ancak bazı katılımcıların bu kavramı sadece “tartışmayı içeren” konularla sınırladıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, katılımcıların toplumsal cinsiyet, eğitim ve değerler, dini konular, sosyal, ekonomik ve çevresel konuları tartışmalı konular olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar dersin sonunda, tartışmalı konuların yarattığı olumsuz durumların, demokratik bir ortamda demokratik kişilik gelişimiyle, değerler eğitimi ve küresel eğitimle, dünyanın birbirine bağlı ve bağımlı olduğunun farkına vararak, bireysel farkındalık kazanımıyla ve küresel vatandaşlar yetiştirerek önlenebileceğine inandıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, katılımcılar bireysel farkındalık, hoşgörü, farklılıklara saygı duyma ve öz-kontrol becerilerinin kazandırılması için tartışmalı konuların karakter ve değer eğitiminin bir parçası olması gerektiğine inandıklarını vurgulamışlardır. Katılımcılar ayrıca, tartışmalı konuların öğretiminde öğretmenlerin tarafsız olması gerektiğini vurgulamışlar ve tartışmalı konuların, sınıfta tartışmaya uygun bir ortam oluşturularak, öğrencilerin gelişim evrelerini dikkate alan örnekler ve etkinliklerle basitten karmaşığa doğru verilmesi gerektiğine inandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bulguları katılımcıların ayrımcılığı temelleri, yapısı, türleri, sonuçları ve önleme yöntemleri bağlamında ele aldıklarını ortaya koymuştur. Katılımcıların hepsi ayrımcılığa maruz kalındığında da uygulayan pozisyonunda bulunduğu da zarar görüldüğünü, bunun sonucunda duygusal travma yaşanabileceğini, ayrımcılığın şiddete ve bireylerin yaşamlarını olumsuz şekilde etkilemeye varan sonuçları olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Son olarak, katılımcıların şiddetin insanların yetersizlik ve aşağılık duygularından, toplumsal ve kurumsal eksikliklerden ve iktidar arzusundan kaynaklandığını, şiddeti, şiddet türleri, yapısı, sonuçları ve önleme yöntemleri çerçevesinde tanımladıkları anlaşılmıştır.

## Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, katılımcıların tartışmalı konuları farklı şekillerde tanımladığı görülmektedir. Kuş ve Öztürk (2019), öğretmenlerin eğitim sistemini ve dini farklılıkları tartışmalı konular olarak algıladığını belirlemiştir, ayrıca Çopur (2015), öğretmenlerin eğitim ve sınav sistemini tartışmalı bir konu olarak gördüğünü tespit etmiştir. Diğer yandan, Woolley (2020), öğretmen adaylarının cinsel yönelimi tartışmalı bir konu olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, alanyazında öne çıkan diğer tartışmalı konular arasında kadına yönelik şiddet, terör, milliyetçilik, liyakatsizlik, yozlaşma, sınav sistemi, ve yargı bağımsızlığı gibi konular bulunmaktadır (Seçgin, 2009). Katılımcılar, tartışmalı konuların karakter ve değer eğitiminin bir parçası olması gerektiğine inanmaktadırlar. Bu konuların, bireylerin bireysel farkındalık, hoşgörü, farklılıklara saygı duyma ve öz-kontrol becerileri kazanmasına katkı sağlayabileceğine ve olumsuz durumların, farklı eğitim yaklaşımlarına dayalı eğitim vermek yoluyla önlenebileceğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca, tartışmalı konuların öğretilmesinin öğrencilerin önyargılarını azaltmalarına, farklılıklara saygı duyma konusunda yeterli kazanmalarına, aktif ve bilinçli vatandaşlar olarak topluma katkı sağlamalarına yardımcı olabileceği belirtilmektedir (Hand & Levinson, 2012; Hess, 2009). Katılımcılar, ayrımcılığın zararlı sonuçlar doğurduğuna ve duygusal travmalara yol açabileceğine inanmaktadırlar. Assari ve Lankarani (2017) de ayrımcılık ile bireylerin psikolojik rahatsızlıkları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, katılımcıların şiddeti, insanların yetersizlik ve aşağılık duygularından, toplumsal ve kurumsal eksikliklerden ve iktidar arzusundan kaynaklanan bir olgu olarak algıladıkları bulunmuştur. Benzer olarak, okullarda yaygın olan şiddete dair, öğretmenlerin kurumsal yapıların şiddeti önlemeye yönelik yetersiz olduğu algısını taşıdığına dair araştırmalar da mevcuttur (Brandt, 2021; Çaylı & Çaylı, 2022).

## INTRODUCTION

Values education focuses on strengthening the transfer of values by using education and includes civic and moral values education (Halstead & Taylor, 2000; Kantar, 2014; Lickona, 1991). Moral development, i.e., the development of character and the internalization of values, is part of education (Çiftçi, 2003). Throughout literature focused on values education, there is a limited literature regarding teaching about controversial issues through values education, even though these two areas intertwined. Educating students in controversial issues encourages them to think about a particular subject or problem with a view to ensuring that the subject is well understood, and raises awareness of that subject and/or problem (Aykaç, 2005). The use of controversial topics can help developing individuals who are knowledgeable about

contemporary issues, open-minded, and able to engage in complex and rational conversations which often create an environment to gain values efficiently (Brank & Wylie, 2013; Çopur, 2015). Teaching about values through distance education is another subject that is studied limitedly. Distance education is a learning and teaching process designed by any institution in a planned way in which the teacher and the learner exist without sharing the same physical space, and communicating through the use of technology (Engelbrecht, 2005; Moore & Kearsley, 2012; Özyürek & Bedge, 2016). The United States Distance Learning Association (USDLA) defines distance education as activities carried out using satellites, audio-visual equipment, interactive graphics, and computer-based and multimedia technologies (2004). It has been highlighted by Sivaswaroop (2009) that the use of distance education methods in character and values education is more favorable than traditional methods, and can be expected to continue throughout life for the raising of awareness about values. Literature contains limited studies of the provision of character and values education specifically through distance education. Deveci (2015) suggests that values education can be delivered effectively by means of websites, television programs, and online education, and claims that teacher candidates regard values education as an important part of social life that can be delivered through distance education.

In order to create an effective educational environment for character education, educators need well planned educational activities and opportunities that are based on experience (Allen & Friedman, 2010; DeBellis & Goldin, 2006; Leder & Grootenboer 2005; Yazıcı & Yazıcı, 2011). Character and values education can address controversial issues through classroom activities, online discussions, and assignments and has the potential to be an effective means of equipping students with effective domain competencies. Studies in literature, however, suggest that it is not a frequently used approach due to the low self-efficacy related to the teaching of these subjects (Çopur, 2015). A review of studies of character and values education indicates that studies usually focus on investigating the knowledge and practices of teachers. Ergin and Karataş (2014) revealed that teachers mostly see values education as the education provided to regain the supposedly lost values. Another study, Tokdemir (2007) found the knowledge of the participants in values education to be lacking, although they had a positive attitude towards values education, and despite feelings of inadequacy related to values and their teaching, they believed that it was necessary to include values education in the curriculum. Erkuş (2012) reported that the values education courses in the studied curricula fell short of providing effective education, and as a result, individuals learn from other sources, highlighting those values based on other media could have an adverse effect on character development. According to Özdaş (2013), teachers working at secondary school believe that undesirable student behaviors occur due to lack of values. In Çatalbaş's (2018) study, it was stated that the most significant problem encountered in practice was the inadequacy of teachers in the teaching of values and that this deficiency had an adverse effect on values education. Mawardi, Raharjo and Olawale Fahm (2021) found that aiming to strengthen the strategies used in values education by focusing on Islamic values in online learning environments that teachers used methods such as reinforcement and sanctions to enrich the learning process, but complained about issues such as technical problems, economic barriers, student apathy, and boredom. Gabatbat and Santander (2021), in their study on the importance of values education delivered in virtual environments, reported that the participants emphasized such benefits as individual character development, psychological development, and support for the socialization of students. In addition, Sivaswaroop (2009) argued that values education provided through distance education was more effective in raising awareness of values than values education delivered by traditional methods. In character and values education, emotions, thoughts, and values among the affective domain competencies are as important as cognitive competencies or the level of knowledge that individuals are expected to have, while effective outcomes may sometimes be considered of secondary importance (Yaşaroğlu, 2013). Such outcomes include raising awareness, observation, showing interest, attributing responsibility, attention and care, and appreciation (Demirel, 2020). Uğurlu and Doğan (2016) also suggest that teaching controversial issues can effectively provide students with such outcomes as understanding and developing different perspectives. Teaching about controversial issues through various classroom activities can support the effective delivery of character and values education. The aim of the study is to understand how students enrolled in a Non-Thesis Master's Degree Program on Character and Values Education through Distance Education perceive controversial issues (e.g., discrimination, violence, and gender roles), and how the Global Education in Character and Values Education course, in which such issues are linked to character and values education through various activities, assignments, and discussions shapes students' perceptions of controversial issues. In this regard, it helps clarify how controversial issues are perceived within the framework of character and values education, and how students' perceptions of such issues are shaped by

their classroom experiences, thus contributing to literature in this field. In addition, the study provides a deeper understanding of how character and values education can be delivered more effectively.

In accordance with the aim of the research, answers to the following questions were sought;

1) What are the perceptions of controversial issues (e.g., discrimination, violence, and gender roles) of the students enrolled in the Non-Thesis Master's Degree Program on Character and Values Education through Distance Education?

2) How does the Global Education in Character and Values Education course delivered in the Non-Thesis Master's Degree Program on Character and Values Education through Distance Education, in which the connection of controversial issues with character and values education is established through various activities, assignments, and discussions shape students' perceptions of such issues?

## METHOD

Since the aim of this research is to understand how students enrolled in the Non-Thesis Master's Degree Program on Character and Values Education through Distance Education perceive controversial issues (e.g., discrimination, violence, and gender roles), and how the Global Education in Character and Values Education course, in which such issues are linked to character and values education through various activities, assignments, and discussions, shapes their perception of controversial issues, the study used a phenomenological design. Through such a design, which is included in the interpretive paradigm, it is attempted to discover how individuals define their experiences and how their experiences shape the social phenomenon under investigation (Creswell, 2013).

### Participants of the Study

A purposeful selection method (criterion sampling) was employed to select participants for the study. In this method, the researcher includes situations and/or participants that meet predetermined criteria in the research (Patton, 2005). The criterion set for this purpose was attendance of the Global Education in Character and Values Education course, which is an elective and only course that establishes the connections between controversial issues and character and values education through various activities, assignments, and discussions in the Fall Term of the 2022–2023 academic year. In the study, the examinations, assignments, reflective diaries, and online discussions of 43 students who took the Global Education in Character and Values Education course were analyzed through a document analysis and semi-structured online individual interviews were conducted with 11 students after obtaining their consent and the necessary permissions on 19<sup>th</sup> of August 2022 with the number of 356044 from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Anadolu University. Details of the interviewed participants are provided in Table 1.

Table 1  
*Details of Interviewed Participants*

Participant	Branch	Teaching Experience	Sex	Hometown	Age
İrem	Psychological Counseling and Guidance	12	Female	Bursa	38
Kadriye	Psychology	-	Female	Kayseri	25
İpek	English	9	Female	Istanbul	32
Melis	Preschool Teaching	-	Female	Çankırı	34
Adile	Special Education	13	Female	Zonguldak	37
Dilek	Clothing	-	Female	Istanbul	37
Demet	Turkish	16	Female	Amasya	39
Sultan	Biology	7	Female	Mersin	-
Ceren	English	2	Female	Afyonkarahisar	26
Ayten	Healthcare Services	20	Female	Aydın	44
Neşe	Preschool Teaching	9	Female	Eskişehir	31

### Data Collection Tools

Data for the research was gathered through the followings; 1) semi-structured interviews, which were conducted online with students enrolled in the Non-Thesis Master's Degree Program on Character and Values Education through Distance Education, 2) the questionnaire, comprising open-ended questions, was sent via e-mail to students who were enrolled in the course and who agreed to participate voluntarily and they were asked to give brief answers to the questions, 3) reflective diary, which was kept weekly by the participants detailing the part of the course that covered such issues, 4) student assignments that were in accordance with the purpose of the research involving a concept map and analysis of three movies about three controversial issues, 5) online discussions which were weekly discussions, which involved an analysis of questions to make students analyze each week's subject during the course.

Within the scope of the research, two semi-structured interviews were planned to be conducted with 10 students, but due to time constraints, a total of 11 participants were interviewed once. Details of the interviews, which were conducted before the commencement of course activities, and are presented in Table 2.

Table 2

*Details of the Interviews with the Participants*

Participant	Interview Date	Place	Duration
İrem	06.12.2022	Online Platform	33'14''
Kadriye	06.12.2022	Online Platform	21' 02''
İpek	06.12.2022	Online Platform	28'34''
Melis	07.12.2022	Online Platform	09'07''
Adile	07.12.2022	Online Platform	16' 22''
Dilek	07.12.2022	Online Platform	19'16''
Demet	08.12.2022	Online Platform	18'50''
Sultan	13.12.2022	Online Platform	19'42''
Ceren	13.12.2022	Online Platform	18'27''
Ayten	14.12.2022	Online Platform	14'17''
Neşe	15.12.2022	Online Platform	19'37''

Activities carried out during the course are presented in Table 3.

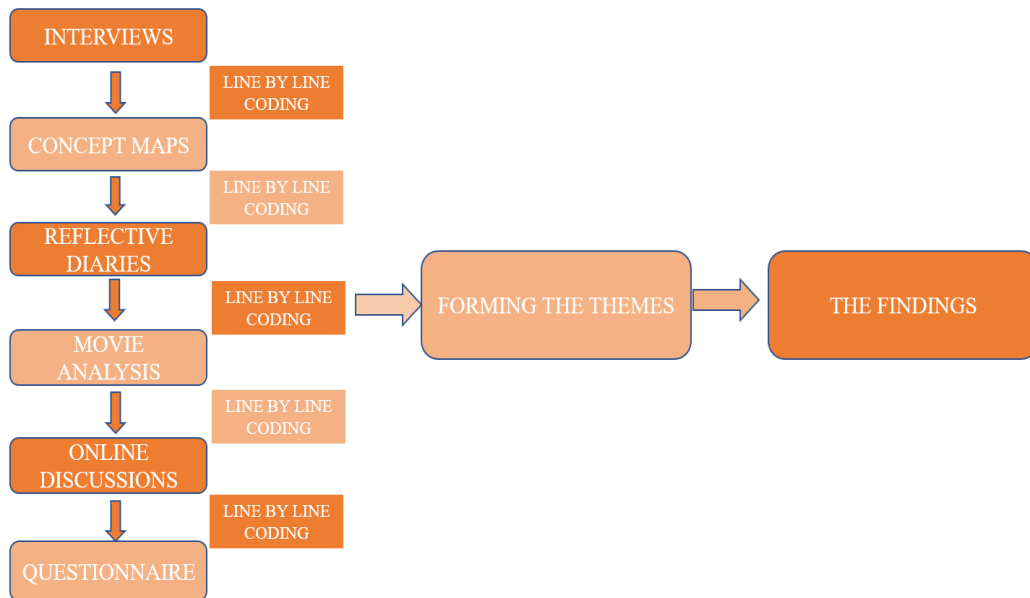
Table 3

*Activities Carried Out During the Course*

ACTIVITY	CLASS HOURS (AVERAGE)
Movie Analysis	60 Minutes
Document Analysis	60 Minutes
Concept Mapping	40 Minutes
Research Paper Reviews	20 Minutes Each in 8 Weeks
Classroom Discussions	Weekly

### Data Analysis

The analysis process continued for the duration of the research, and the obtained data were analyzed using the NVivo package program with an inductive approach, since there was no specific theme. First, the codes were created by coding line by line, themes were then obtained from the codes, based on which the findings of the research were obtained. Figure 1 provides an explanation of how the data obtained by the various data collection methods were gathered and analyzed.



*Figure 1. Data diversification and inductive data analysis*

### **Trustworthiness**

To ensure the trustworthiness of the research, the data collection methods were diversified through the use of multiple data collection tools. After the analysis of the obtained data, member-checking was employed. The participants were asked to provide confirmation of the accuracy of the meaning deduced by the researcher. In addition, some of the data obtained by the researcher were analyzed by an independent researcher, and the data were re-analyzed after based on the received feedback. The interview questions in the study were also analyzed by an independent field expert and edited in line with their feedback.



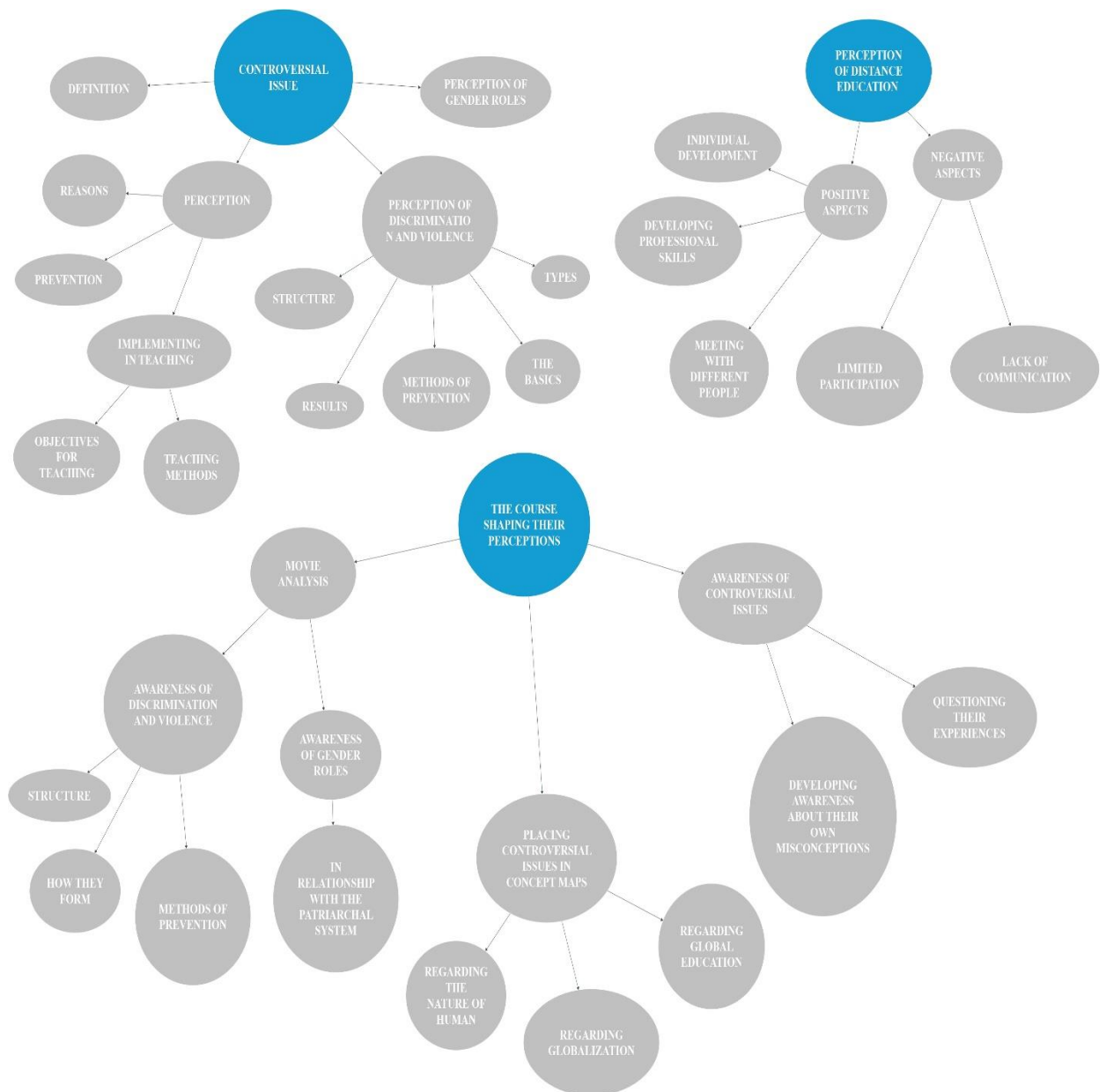


Figure 2. Thematic view of the findings of the inductive analysis

### Ethical Approval

In this study, research ethics principles were observed and necessary ethics committee permissions were obtained. Within the scope of ethics committee permission, the document was obtained from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Anadolu University on 19<sup>th</sup> of August 2022 with the number of 356044.

## FINDINGS

### Participants' Perceptions of Controversial Issues

One of the findings of the study was that most of the participants defined a controversial issue as one that needs to be agreed upon and that is subject to the different views of more than one side, while other participants defined it merely as an issue that “involves a dispute.” Among the participants, Kadriye defined controversial issues as “issues about which differing opinions are expressed”, Ayten describe them as "bringing together different ideas and stating them as an assessment", and İrem defined them as "subjects on which different ideas are put forward that cannot be agreed upon, and on which different perspectives

are held by different people." In addition, the participants defined controversial issues as issues "that are undecided", "over which people disagree", and "over which two sides do not agree." The participants also identified gender roles, education, values, religious, social, economic, and environmental issues as controversial.

The participants argued that preventing negative consequences arising from contentious matters could be accomplished by nurturing global citizens within a democratic setting. This entails a specific focus on fostering democratic personality development through values and global education. They highlighted the importance of recognizing the interconnectedness and interdependence of the world and emphasized the need for individuals to improve their self-awareness. By adopting these strategies, they also believed that undesirable outcomes could be minimized. The participants stated further that there was a need to address controversial issues in character and values education to ensure the development of a culture of awareness, tolerance, and respect for differences, and to help individuals acquire self-control skills. The participants also emphasized that teachers should remain impartial when teaching controversial issues, and conveyed their belief that controversial issues should be addressed, from simple to complicated, from an early age by maintaining an environment in the classroom in which discussion is encouraged through examples and activities.

The participants' perceptions of discrimination, violence, and gender roles among the controversial issues constituted another finding of the research. It was found that the approach of the participants to discrimination addressed its basis, nature, type, consequences, and means of prevention. The participants stated they believed that discrimination was based on their self-construal, their perception of differences, and the will to power and value. In her diary, Yeşim explained, "[people] are fed by prejudices, which gives rise to stereotypes in society. While people see themselves as superior, they stigmatize others to make up for their own shortcomings." Dilek, on the other hand, stated that discrimination was based on people's self-construal, and their efforts to feel valuable and establish power, further explaining, "people build their own worthiness, and lay the foundations [of this] by devaluing and humiliating others." Moreover, Berrin said she believed that the at the core of discrimination was the feeling of unable to tolerate differences, noting, "we marginalize other people because of their differences, just for our own interests, and we play innocent by taking shelter behind the sense of self."

The participants' perception of the nature of discrimination is one of the key findings of the research. Participants stated they believed that discrimination was structurally class-hierarchical, applied positively and negatively, included violence, was forbidden by religion [Islam], and had such qualities that it could be done involuntarily as well. Mustafa, underlining the hierarchical aspect of discrimination, said, "It is seen that both the strong and the weak mutually discriminate against each other. We believe that half the world does not know how the other half lives, or we assume that this girl is rich and will not care about you", and suggested that discrimination could manifest itself in positive and negative ways in our everyday lives.

Ceren considered violence and discrimination inseparable, stating, "[discrimination] certainly includes violence, but it is a bigger concept than violence." Only Arzu emphasized how discrimination is addressed in Islam, "We know that discrimination is prohibited in Islam. But I realize that we do it a lot in our daily lives." Most of the participants stated during the interviews that they agreed that discrimination could be unintentional. Ceren provided her perception of the nature of discrimination, saying, "Even by saying we do not discriminate, we may be discriminating against others. It can even be unintentional." Another finding of the study was that the participants explained only about discrimination based on language, religious beliefs, ethnic origin, and gender roles. Melis offered her perception of discrimination based on gender roles, "When I think about discrimination, there are these schemas that first come to my mind. The first things that springs to my mind are the concepts associated with the gender roles." İrem, who immigrated from Bulgaria to Turkey when she was a child, explained the concept of discrimination based on her own experience, "I started kindergarten there, where they always warned me not to speak Turkish otherwise my Bulgarian teacher would get angry, etc. They still do it." Kadriye also added "I am of Circassian origin. My teacher would come to class and look at me, saying he did not like Circassians at all, and I would feel very sad."

All of the participants stated they believed that both the target and the perpetrator of discrimination were harmed, and that discrimination led to trauma, restriction on the lives of individuals, and violence. İpek provided an explanation of the impact of discrimination on human life:

*"I witnessed discrimination by my primary school teacher; I still cannot forget those days. I have unpleasant memories of my primary school years for this reason. I remember him vividly favoring certain students in the class, treating them differently, more kindly."*

İrem explained the feelings of restriction created by discrimination based on her own experiences:

*"I am a person who paid a price to come to my homeland, but who is marginalized in her homeland. I had to pay more attention to my manners as an immigrant girl who had no choice but to be hardworking because my parents had left everything behind."*

Finally, all of the participants stated that different opportunities exist for stamping out discrimination, including education, preventing the cultural reproduction of discrimination, maintaining close contact with those exposed to discrimination, maintaining a vision of divine unity and individual moral development. Dilek said, "Values that are needed to live with or overcome discrimination and violence should be taught," while Suna suggested that to deal with discrimination, "We need to remember and think about the eternal beloved. We need to love the created for the sake of the creator." Bilge expressed her thoughts as "Understanding and respecting cultures; respecting differences; understanding one's own cultural heritage; being able to communicate with different cultures and dealing with what is different are important."

It was found that the participants defined violence in terms of its basis, nature, types, consequences, and means of prevention. One of the findings of the present study is that the participants believe violence to be associated with a sense of inadequacy, social and institutional deficiencies, and the desire for power.

Offering her opinion of the role of feelings of inadequacy in the violent tendencies of humans, Ceren said:

*"Frankly, many people get angry when they encounter something that goes against their point of view, or they may act impulsively or negatively when faced with something about which they feel abhorrent or otherwise think negatively. I think that is why violence emerges."*

Suna, on the other hand, drew attention to the inadequacy of efforts to combat violence institutionally, saying that "the inadequacy of sanctions also plays a role in the spread of violence." Furthermore, Dilek, commented on the social aspect of violence, "Sometimes, violence can be unconsciously accepted and applied as a normal situation due to the inherited values created by customs, traditions, and culture. Suna explained the relationship between violence and the desire for power, "At the core of violence is the desire to control others, to display power, to punish, to vent anger." The participants referred to the structural aspects of violence as actions that vary in severity from one class to another, that are perpetrated by people, that mostly target women and children, and that are resorted to by people who make poor value judgments. İpek claimed that violence may differ in severity from one class to another by saying "I remember how traumatic it was when our teacher beat us, one by one, and hit those [who were well off or who were the children of other teachers] much more gently, or did not hit them at all."

Arzu and Kadriye claimed that human beings are weak and may become aggressive. According to Arzu, "The most basic human features are weakness and dependence. It is the only species that engages in violence out of nowhere." Suna, on the other hand, highlighted that women and children are the primary targets of violence.

Some of the participants identified three categories of violence, namely, psychological, cyber, and physical emphasizing that discrimination was a phenomenon that should be addressed together with violence, while others stated that they could not make sense of violence. İrem, addressing the issue of psychological violence, said:

*"Sometimes even a glance can be considered violence to a person. If you flash somebody that kind of look, they may feel truly worthless and disgusting. This is also a kind violence. That momentary glance may interrupt the other person's life."*

Kadriye gave her interpretations of cyber and physical violence, "It can be verbal or written. Nowadays there are many who we refer to as cyber bullies, who say things to people that they would do not dare tell them in person on WhatsApp or on other online platforms."

Most of the participants stated that violence leads to decreased productivity, emotional damage, and distorted perceptions of reality, but that violence can be prevented through values education, sanctions of

different kinds, and effort to understand others. Hüsniye explained the damage that psychological violence can cause to one's perceptions of reality, saying, "It damages the sense of self. It distorts one's perception of reality." Demet, drawing upon personal experience, spoke about the impact of being exposed to violence in one's professional career:

*"When I was doing the Comenius Project with my best friend in Ankara, we broke up. He was doing sneaky things behind our backs so that he could visit other countries. As a result, I did not consider participating in the Comenius Project again."*

Many of the participants offered opinions of how violence could be prevented. Suna said, "We turn on the TV every day only to see an increase in violence, substance abuse, fraud, and people engaged in self-harm. In this age of rapid change, we need education to teach us fundamental human values." Another finding of this study was that some of the participants attempted to define the concept of gender roles through focus on gender roles equality, and stated their belief that gender roles equality is not an attainable goal, and leads to a conflict between gender roles. Dilek expressed her belief that gender roles equality is unrealistic, "I know we have a male-dominant society."

### **How the Global Education in Character and Values Education Course Shapes the Participants' Perceptions of Controversial Issues**

One of the findings of the research is that Global Education in Character and Values Education course encouraged the participants to think about their own experiences and question their own behaviors during and after the discussion of controversial issues and the various activities in the course. Some of the participants stated that while taking the course, they became aware of their own prejudices, negative emotions (e.g., hatred), violent, and discriminative tendencies. Sema noted that her perspective of the refugee students in her teaching classes had changed as a result of her raised awareness: "After I took the course, my perspective of problematic students changed. The school in which I work is primarily attended by students from Syria. I try to understand them and think like them now." Birsnel explained how she had started to question herself: "During this course, I realized that I was also guilty of stereotyping and prejudicial behaviors, albeit unintentionally." İrem also expressed "I tried to understand how the concepts of stigma, marginalization, discrimination, racism, ummahism, sexism, and prejudice had affected my personality, and their effects on my profession."

Another finding of the research was that the course helped the participants corrected their misconceptions about controversial issues. Neşe explained the awareness she had gained as follows:

*"When I look back, the most important benefit of the course was that I came to understand the differences between the concepts we discussed. I realized that I did not know the meanings of such concepts as stigmatization, marginalization, discrimination, prejudice, and that sometimes I was using them incorrectly."*

Commenting on the course, Sultan said: "It prompted us to think about many concepts. I can say that it remedied the incorrect and incomplete understandings we attributed to those concepts." The concept mapping activity showed that the participants perceived the controversial issues only in relation to their effects on humans, globalization, and global education.





*“The references to religion, nationalism, discrimination, and prejudices against different individuals in the movie and the message given throughout the movie, namely, that kindness, honesty, and love can change the world through a snowball effect, seem to be very valuable to me in terms of character and values education.”*

Referring to the movie “Mutluluk”, İpek explained her perception that gender roles are embedded in the patriarchal system, and that this could be a factor in increasing and facilitating violence against women:

*“The tendency towards violence against women, which is the dominant theme of the movie, is further reinforced by the phenomenon of honor killing. The fact that the patriarchal structure increases violence against women, the acts of violence ordinary and permanent. One of the most undesirable situations for women is to become accustomed to such aggressive behaviors.”*

Sultan explained that she had had the opportunity to evaluate her own thoughts and actions through the movie analyses carried out as part of the course. She said “It was a moment of sadness when I realized that I should live with more empathy and be especially careful with my words.”

### **Participants’ Perceptions of Distance Education**

Since the study was carried out as part of a course within a non-thesis master's degree program, it also revealed the participants’ perception of distance education. The participants listed the positive aspects of distance education, including the facilitation of the acquisition of professional skills and individual development, the creation of an educational environment in which different people can come together, and the facilitation of attendance to the course. Adile explained how distance education had contributed to her professional development: “I think it is definitely very effective. We wrote the Teknofest Project yesterday at school and I realized that I had learned a lot in this program.” Canan, on the other hand, emphasized how the distance education program had contributed to her individual development: “If we had not been offered the opportunity to attend the courses remotely, it would have been almost impossible for me to attend under my current conditions.”

Ayten described the positive vibe created by an educational environment that brings together differences, “Actually, it is generally positive, given that people from many different provinces come together, as they all bring different points of view. We inevitably create a sense of us there.” Melis emphasized on distance education was its facilitation of access to education, “The good thing about it is that we can do things directly anywhere, anytime; we can connect. I think this is the most positive aspect of it. To discuss about controversial issues, I think distance education offers great advantages.”

The participants saw the absence of a requirement to turn on their cameras during classes as a positive aspect of distance education, and stated their belief that distance education is affordable and efficient, while the ability to record the classes was a further advantage. İrem explained how distance education and the absence of a requirement to turn on the camera encouraged her to attend the classes: “Face-to-face classes can definitely provide a different transition. Turning on the camera is both an advantage and a disadvantage for me. I am home with children, this is definitely an advantage.”

Emphasizing the economic nature of distance education, Dilek said:

*“In my opinion, distance education, like everything else, has its pros and cons, but for me the benefits outweigh the drawbacks. This course is held completely online, and I am very happy right now because I incur no travel costs and save time.”*

Kadriye expressed an opinion that the recording of classes in distance education allowed students to include education in their everyday life practices, saying, “It saves time, and there is convenience in being able to stream the recorded classes, as well as the evening classes, particularly for those who are busy working during the day.”

Another finding of the study is the participants’ perceptions that the inability of the participants to attend the class via video conference in courses leads to a lack of communication and limited participation. The participants stated that having limited knowledge of the use of technical tools and the problems that can occur while using such tools can make it difficult to attend classes in distance education programs. Demet and Kadriye mentioned some disadvantages of distance education. According to Demet, “If people turn on their cameras, their sincerity can be understood from their facial expressions and what they write.

If they turn off their cameras and we cannot communicate, we cannot understand what they are thinking and write.” Kadriye also said, “These are just some of disadvantages of delivering courses through distance learning. People generally do not attend classes through video conferencing and prefer writing down short sentences, and all these factors reduce the motivation of the teachers.”

İrem stated that her limited knowledge of the use of the platform on which the courses are delivered in distance education made it difficult for her to attend the classes, saying: “I am trying to figure out the system, and honestly I don’t have a clue what I am doing right now. Fortunately, we have a WhatsApp group through which we help each other.” Kadriye also conveyed her belief that the possible disruptions that may occur during distance education may be detrimental to the process, “Sometimes my Internet connection crashes. I get stressed. I cannot focus properly on the moment. Sometimes there is a power cut, the computer shuts down, etc. There can be such problems. I think distance education can sometimes be demotivating.”

## CONCLUSION, DISCUSSION, and IMPLICATIONS

Based on the findings of the study, it can be concluded that the majority of the participants defined controversial issues as those that need to be agreed upon, and that must be considered based on the views of different parties, although some of the participants suggested that this was the case only related to issues “involving a dispute”. The participants referred to gender roles, education and values, and religious, social, economic, and environmental issues as controversial issues. In previous studies, Kuş and Öztürk (2019) found that teachers perceived the education system and religious differences as controversial issues, Çopur (2015) found that teachers considered the education and examination system to be controversial, while Woolley (2020) suggested that teacher candidates perceived sexual orientation as a controversial issue. Contrasting the findings of the present study, there are studies in literature reporting violence against women, terrorism, nationalism, incompetence, corruption, examination system, judicial independence, and unemployment to be the most important controversial issues in Turkey (Seçgin, 2009).

After the class, the participants shared that by focusing on democratic personality development, values and global education, and understanding that the world is interconnected and interdependent, improving self-awareness, and raising global citizens, negative outcomes of controversial issues could be prevented. There have been studies in the literature reporting that teachers believe lessons on controversial issues should be included in the curriculum (Byford et al., 2009; Tannebaum, 2020; Zembylas & Kambani, 2012).

The participants stated that controversial issues should be included in character and values education, if a culture of self-awareness, tolerance, and respect for differences is to be developed, and to help people acquire skills in self-control. The participants also emphasized that teachers should be impartial when teaching controversial issues, and conveyed a belief that controversial issues should be addressed from simple to complicated by creating an environment appropriate for discussion in the classroom, using examples and activities that take into account the developmental stage of the students. Gert-Jan Wansink et al. (2023) suggest that it is important for students to perceive the classroom environment as a safe place when teaching them controversial issues. Sætra (2021) draws attention to the importance of social relations and interactions in the classroom, and the application of appropriate rules during discussions of controversial issues. Some participants suggested that awareness of controversial issues could be raised through religious education on how to respect boundaries. It is highlighted in literature that teaching controversial subjects can help students overcome their prejudices, respect differences, and participate in society as active and conscious citizens (Hand & Levinson, 2012; Hess, 2009).

Another finding of the study is that the participants consider discrimination, violence, and gender roles to be controversial issues. The findings of the study indicated that the approach of the participants to discrimination addressed its basis, nature, types, consequences, and means of prevention. All of the participants stated that when exposed to discrimination, or when in the position of a perpetrator of discrimination, they suffer harm and may experience emotional trauma as a result, and stated that the potential consequences of discrimination include violence, negatively affecting the lives of individuals. Mulvey et al. (2020) reported a relationship between perceived discrimination and bullying among young people in their study of a student sample. Assari and Lankarani (2017) reported a positive correlation between discrimination and psychological disorders, while other studies in the literature have suggested that discrimination negatively affects the academic achievement of individuals (Assari & Caldwell, 2018; Banerjee et al., 2018; Benner & Graham 2013; Stephan & Stephan, 2013). Xiong et al. (2021) claim that discrimination can be detrimental to both the lives and group activities of individuals, and to increase their aggression levels.



One of the findings of the study was that the participants believed violence stems from feelings of inadequacy and inferiority, from social and institutional deficiencies, and from desire for power, and referred to violence in the context of its types, nature, consequences, and means of prevention. There have been previous studies in the literature highlighting an understanding among teachers that the reason violence is so common in schools relates to the failure of authorities to take the necessary measures (Brandt, 2021; Çaylı & Çaylı, 2022). Gorgon et al. (2020) found that both teachers and students believed that violence in schools could be reduced by providing students with more guidance and counseling, and that teachers should be equipped with the necessary skills to deal with violence.

The results of the research suggested that the Global Education in Character and Values Education course encouraged the participants to question their own beliefs and to reflect on controversial issues, both while learning them and afterwards. It was further found that the course helped the participants gain self-awareness of their misconceptions regarding controversial issues. Another finding of the study was that the movie analyses carried out as part of the course led the participants to consider the nature of discrimination and violence, how they occur, the means of preventing them, and the relationship between gender roles and the patriarchal system, supported them in gaining an awareness and perspective of such issues, and encouraged them to evaluate their own beliefs. Previous studies have identified education as a determining factor in the perception of discrimination in individuals (Verkuyten & Thijs, 2013; Vervaeke et al., 2018). Balakrishnan (2017) reported art activities to be instrumental in raising awareness of discrimination and violence, and in helping in the acquisition of critical thinking skills.

Körükçü (2021) noted in his study of social studies teachers that they found values education to be ineffective when delivered online, while the participants in the present study highlighted the pros of distance education, including the facilitation of the acquisition of professional skills and individual development, the creation of an environment in which different people can come together, and the facilitation of attendance to the course. Finally, the participants emphasized that the inability of students to attend distance education courses visually resulted in a lack of communication and limited their participation. Er and Saritiken (2022) found that teachers had limited technical knowledge, and reported that distance education gave rise to miscommunication between teachers and students.

In the light of the findings of the study, the following suggestions can be made:

- In an effort to eliminate any conceptual confusion related to the definition and scope of controversial issues, courses on controversial issues should be given more focus in non-thesis Master's degree programs.
- To equip students with the ability to cope with the social and psychological challenges associated with the discrimination and violence arising out of the increased communication and interaction with different cultures in the globalizing world, courses covering such issues should be incorporated into the non-thesis Master's degree programs.
- Various activities can be included in courses teaching controversial issues so as to provide students with a profound understanding of such matters.
- Character and Values Education Programs should be expanded to raise awareness of controversial issues, social changes and conflicts, and to improve the coping skills of those involved.
- To make the education process more effective, instructions and training should be provided on the use of the distance education systems to students before the commencement of the education process.

## REFERENCES

- Akman, Ö. & Bastık, U. (2016). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında İhtilafli Konular İçerisinde Yer Alan 'Aile' Kavramının İncelenmesi: Bir İçerik Analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 247-263.
- Allen, K. N. & Friedman, B. D. (2010). Affective learning: A taxonomy for teaching social work values. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 7(2), 1-12.
- Assari, S., & Lankarani, M. M. (2017). Discrimination and psychological distress: gender differences among Arab Americans. *Frontiers in Psychiatry*, 8, 23. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2017.00023>
- Assari, S., & Caldwell, C. H. (2018). Teacher discrimination reduces school performance of African American youth: Role of gender. *Brain Sciences*, 8(10), 1-14. <https://doi.org/10.3390/brainsci8100183>.
- Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri*. Ankara, Naturel Kitap Yayın Dağıtım.

- Balakrishnan, B. (2017). A novel module for cultivate unity and harmony in multicultural society through arts Education. *Journal for Multicultural Education*, 11(4), 306-322. DOI 10.1108/JME-03-2015-0009.
- Banerjee, M., Byrd, C., & Rowley, S. (2018). The relationships of school-based discrimination and ethnic-racial socialization to African American adolescents' achievement outcomes. *Social Sciences*, 7(10), 1–19. <https://doi.org/10.3390/socsci7100208>.
- Benner, A. D., & Graham, S. (2013). The antecedents and consequences of racial/ethnic discrimination during adolescence: Does the source of discrimination matter?. *Developmental Psychology*, 49(8), 1602.
- Brandt C. O. (2021) Reluctant representatives of the state: teachers' perceptions of experienced violence (DR Congo), *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(4), 546-563, DOI: 10.1080/03057925.2019.1649593.
- Brank, E. & Wylie, L. (2013). Let's discuss: Teaching students about discussion. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 13. 23.
- Byford, J., Lennon, S. & Russell, W.B. (2009). Teaching controversial issues in the social studies: A research study of high school teachers, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*. 82(4), 165-170. <https://doi.org/10.3200/tchs.82.4.165-170>.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design* (3.baskı). Thousand Oaks: Sage.
- Çatalbaş, M. (2018). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Karakter Eğitiminin İncelenmesi ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Hakkındaki Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Çaylı, A. & Çaylı, Ü. (2022). Okullarda yaşanan şiddet olaylarının çözümüne yönelik yönetici öğretmen ve veli görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 161-188. <https://doi.org/10.57115/karefad.1089186>.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Çopur, A. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tartışmalı Konuların Öğretimine İlişkin Düşüncelerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çopur, A. & Demirel, M. (2016). Türk Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tartışmalı Konuların Öğretimi Üzerine Düşünceleri. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 80-95.
- Debellis, V. & Goldin, G. (2006). Affect and meta-affect in mathematical problem solving: A representational perspective. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 131–147.
- Demirel, Ö. (2020) *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Deveci, H. (2015). Value education through distance learning: opinions of students who already completed value education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(1), 112-126.
- Engelbrecht, E. (2005). Adapting to changing expectations: Post-graduate students' experience of an e-learning tax program. *Computers and Education*, 45, 217–229.
- Er, O. & Saritiken H. (2022). Perceptions of Middle School Turkish Language Teachers on Using e-Learning Tools in Grammar Teaching. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 10(4), 9-18. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.4p.9>.
- Ergin, E. & Karataş, S. (2014). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: bir durum çalışması. *Journal of Educational Science*, 2(2), 33-45.
- Erkuş, S. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Gabatbat, M. E. C., & Santander, N. D. (2021). The value of values education in the virtual classroom. *Bedan Research Journal* 6, 31-55.
- Gert-Jan Wansink, B., Mol, H. Kortekaas, J. & Mainhard, T. (2023). Discussing controversial issues in the classroom: Exploring students' safety perceptions and their willingness to participate. *Teaching and Teacher Education*, 125, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104044>.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Hand, M. & Levinson, R. (2012). Discussing controversial issues in the classroom. *Educational Philosophy and Theory*. 44 (6), 614-629. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x>.
- Hess, D.E. (2009). *Controversy in the classroom*. Routledge.

- Kantar, Ş. (2014). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde 100 temel eser yoluyla değerler eğitimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kuş, Z., & Öztürk, D. (2019). Social Studies Teachers' Opinions and Practices Regarding Teaching Controversial Issues. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(8), 15-37.
- Leder, G. C. & Grootenboer, P. (2005). Editorial: affect and mathematics education. *Mathematics Education Research Journal*, 17(2), 1-8.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Newyork: Bantam Books.
- Mawardi, I., Raharjo, A. B. & Olawale Fahm, A. G. (2021). Teachers strategies in strengthening character education based on Islamic Values in online learning during the Covid19 pandemic. *Jurnal Tarbiyatuna*, 12 (2), 87-97.
- Mulvey, K. L., Gönültaş, S., Hope, E. C., Hoffman, A. J., DiStefano, C., Irvin, M. J., & Carlson, R. (2021). The Complex Nature of Youth Aggression: Relations Between Cognition, Discrimination, and Peer Perceptions of Bullying Involvement. *Youth & Society*, 53(6), 979–1000. <https://doi.org/10.1177/0044118X20920085>.
- Moore, M. & Kearsley, G. (2012). *Distance education: a system view of online learning*. Wadsworth.
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Özyürek, A. & Begde, Z. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 592-605.
- Sætra, E. (2021) Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 345-357, DOI: 10.1080/00313831.2019.1705897.
- Seçgin, F. (2009). *Öğretmen Adaylarının Tartışmalı Konuların Öğretimine İlişkin Algı, Tutum ve Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548529>.
- Sivaswaroop, P. (2009). Ethical and value sensitization through open and value and value sensitization through open and distance learning. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 10(3), 146-155.
- Stephan, C. W., & Stephan, W. S. (2013). *An integrated threat theory of prejudice*. In "Reducing Prejudice and Discrimination" (S. Oskamp, ed.). Psychology Press, New York, NY, USA, pp. 33–56.
- Tannebaum, R. P. (2020). Controversial Public Issues in the Secondary Classroom: Exploring Teachers' Thoughts and Perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 47(1), 7–26. <https://www.jstor.org/stable/26876429>.
- Tokdemir, M.A. (2007), *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Uğurlu, N. B. & Doğan, A. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının ve Akademisyenlerinin Tartışmalı Konuların Öğretimi ile İlgili Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 219-237.
- USDLA (2004). United States Distance Learning Association: Definition of distance learning. Accessed on 15.01.2023 at <http://www.usdla.org>.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2013). Multicultural education and inter-ethnic attitudes. *European Psychologist*, 18(3), 179-190. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000152>.
- Vervaet, R., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2018). The ethnic prejudice of flemish pupils: The role of pupils' and teachers' perceptions of multicultural teacher culture. *Teachers College Record*, 120(5), n5.
- Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 8 (7), 849-858.
- Yazıcı, S. & Yazıcı, A. (2011). *Felsefi, psikolojik ve eğitim boyutlarıyla karakter*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Zembylas, M. & Kambani, F. (2012) The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107-133, DOI: 10.1080/00933104.2012.670591.
- Woolley, R. (2020). Tackling Controversial Issues in Primary Education: Perceptions and Experiences of Student Teachers. *Religions*, 11(4):184. <https://doi.org/10.3390/rel11040184>.
- Xiong, R. Xia, Y. & Li, S. D. (2021) Perceived Discrimination and Aggression Among Chinese Migrant Adolescents: A Moderated Mediation Model. *Front. Psychol.* 12(65) 1270. doi: 10.3389/fpsyg.2021.651270.

## BİLİM VE SANAT MERKEZİ ÖĞRETMELERİ İLE OKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL TÜKENMİŞLİKLERİNİN İNCELENMESİ

### AN INVESTIGATION OF DIGITAL BURN-OUT OF SCIENCE AND ART CENTER TEACHERS AND SCHOOL TEACHERS

<sup>1</sup>Fatma YILDIRIM, <sup>2</sup>Soner AKYÜZ

**ÖZ:** Bu araştırma, BİLSEM öğretmenleri ile okullarda görev yapan öğretmenlerin dijital tükenmişliklerinin kurum türü ve günlük internet kullanım süreleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubunu Türkiye’de bulunan Bilim ve Sanat Merkezlerinde görevine devam eden 187 öğretmen ile okullarda görev yapan 196 öğretmen olmak üzere toplam 383 gönüllü öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Toplanan araştırma verileri istatistiksel paket program aracılığıyla analiz edilmiştir. Kolerasyon analizinden sonra günlük internet kullanım süresi ve kurum türünde öğretmen grupları arasındaki anlamlı farklılık olup olmadığını bulmak için tek yönlü ANOVA ve bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda BİLSEM öğretmenlerinin günlük internet kullanım süresine göre dijital tükenmişlik ve alt boyutlarında farklılık olmadığı görülürken okullarda görev yapan öğretmenlerin dijital tükenmişlik ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kurum türüne bakıldığında ise BİLSEM öğretmenlerinin okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek dijital yıpranmaya maruz kaldığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre gelecekte yapılacak araştırmaların BİLSEM ve okullarda görev yapan öğretmenlerin dijital tükenmişliğinde okul çevresi, mesleki ve dijital yeterliliklerin etkisinin araştırılması önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Bilsen, öğretmenler, tükenmişlik, dijitalleşme, dijital tükenmişlik.

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Yıldırım, F., & Akyüz, S. (2024). Bilim ve sanat merkezi öğretmenleri ile okullarda görev yapan öğretmenlerin dijital tükenmişliklerinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 709-720.

#### **Cite this article as:**

Yıldırım, F., & Akyüz, S. (2024). An investigation of digital burn-out of science and art center teachers and school teachers, *Trakya Journal of Education*, 14(2), 709-720.

**ABSTRACT:** This study is the examination of digital burnout of SAC teachers and school teachers according to the type of institution and daily internet usage time. In this study, Quantitative research method has been used. The participants are 383 volunteer teachers in total, 187 teachers from Science and Art Centers in Turkey and 196 teachers working at schools. The convenience sampling method has been used in the study. The data were analyzed by using the SPSS program. After correlation analysis, One-way anova and independent sampling t-test have been applied to find out whether there is a significant difference between the teacher groups in the duration of daily internet use and the type of institution. As a result, it is observed that there is no difference in digital burnout and its sub-dimensions according to the daily internet usage time of SAC teachers, while a significant difference is found in the digital burnout and sub-dimensions of school teachers. According to the type of institution, SAC teachers have been exposed to higher digital attrition than school teachers. Accordingly, the future researches should investigate the effects of school environment, professional and digital competencies on the digital burnout of SAC and school teachers.

**Keywords:** Sac, teachers, burnout, digitalization, digital burnout.

### EXTENDED ABSTRACT

<sup>1</sup> Dr. (Soonchunhyang University, PhD degree), Elazığ/TÜRKİYE, e-mail: fatmay11056@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1981-1765

<sup>2</sup> Uzm. Psk. Dan, Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi, Sakarya/TÜRKİYE, e-mail: sonerb2525@gmail.com, ORCID:0000-0001-7481-8700

## **Introduction**

Individuals have changed both themselves and their communities with new discoveries and technology. This process of change not only continues in a cycle and continues to affect each other, but it has also moved onto another dimension with digitalization. The first traces of digital change have proved to go hand in hand with the development of computer technologies and mobile technologies, as well as the internet and networks. This digital transformation has changed the ways of production and transfer of information and brought two important features to societies. The first is to be an information society and the other to be a digital society. Information and communication technologies are of great importance in the sustainability of the information and digital society. A new era has been entered in digitalization with communication and information technologies and the new generation of digital individuals or digital natives has started to earn these names since the 1990s. This generation has grown up with the newly developing technology and has adapted most of their lives to information and communication technologies. Students are involved in digital life with games, tablets, computers and phones at every stage of education beginning from pre-school and lasting till post-doctoral. The teachers are in the first place in terms of theoretical knowledge on today's digital tools as their basic competence skills and technical skills, whereas their deficiency at the stage of teaching the use of digital tools and systems, a now-natural part of students' life, points at the fundamental cultural differences together with the skill limitations in using technology, which delays the adaptation to digital education alongside with its application in life. It is expected from teachers to have a holistic education approach suitable for the digital age, to use digital resources professionally and to give their students the ability to produce these digital resources. It is stated that long-term use of digital tools causes mental fatigue, emotional deprivation, stress, anxiety, depression and burnout. The intensity of digital life and educational practices also brings digital burnout in teachers. The current study is to reveal the digital burnout level of teachers working in schools and Science and Art Centers and to reflect this new concept and its effect on teacher training programs. In addition, it is considered that it can contribute to the professional development training carried out for teachers.

## **Method**

The sample of convenience has been used in this study. The participant group of the research consists of 383 people, including 187 teachers working in Science and Art Centers and 196 teachers working in public schools in Turkey.

The Digital Burnout Scale developed by Erten and Özdemir (2020) was used in the research. The scale is a 5-point Likert scale and consists of 3 sub-factors which are as follows; digital depreciation from 1 to 12 questions, digital deprivation from 13 to 18 questions, and emotional exhaustion from 19 to 24 questions. The collected research data were analyzed by using the SPSS.26 program. One-way anova and independent sampling t-test have been applied to find out whether there is a significant difference between the teacher groups in the duration of daily internet use and the type of institution.

## **Discussion and Conclusion**

This study has been conducted on the digital burnout that may occur in SAC and school teachers due to sudden changes in information technologies and digital technologies that have already become an important part of education. While the result of the study indicates that there is actually no difference in the digital burnout of SAC teachers and school teachers according to the type of institution, it is revealed that teachers in SAC have had higher perceptions of digital attrition, which is a sub-dimension of digital burnout, compared to school teachers.

On the one hand, the level of satisfaction of the Science and Art Center teachers is high due to the educational activities they carry out with the Science and Art Center students, which proves to be a reducing factor in their digital burnout, on the other hand, the attitudes of the administrators and families as well as the insufficient technological tools and long working hours negatively affect their motivation. Therefore, it is necessary to conduct a detailed research on the reasons why Science and Art Center teachers are exposed to digital burnout. In particular, studies should be conducted to determine whether the duration of project execution, participation in scientific studies and the use of information technologies affect digital burnout. Applying a guidance program for the digital burnout of teachers working in institutions affiliated to the Ministry of National Education and developing the knowledge, skills and practices of these teachers on information technologies by using methods such as courses and seminars will help prevent digital burnout. In addition, it is of great importance to include more courses and practices covering these subjects in teacher training programs in order to carry out the necessary vocational trainings for digital literacy and the use of technological tools and equipment. In light of all these results, the following recommendations are listed:

- Providing a guidance program for the digital burn-out of teachers of the Ministry of National Education and developing the knowledge and practices of these teachers on information technologies using methods such as seminars should help prevent digital burn-out.
- It is an important point that more courses and practices related to these subjects in teacher training programs to carry out the necessary vocational training for digital literacy and tools.
- It is necessary to conduct detailed research on why SAC teachers expose to digital burn-out.
- Future studies can be conducted to determine whether SAC and school teachers' work on project execution, participation in scientific studies, and the duration of using information technologies affect digital burn-out.

## GİRİŞ

Toplumu oluşturan bireyler dönüşümün temel unsurları olarak hem kendilerini hem de ait oldukları toplulukları teknoloji ve yeni keşiflerin aracılığıyla değişime uğratmıştır. Bu değişim süreci birbirini etkilemeye devam edip dijitalleşme ile başka bir boyuta geçmiştir. Dijital değişimin ilk izlerinin bilgisayar teknolojileri ve mobil teknolojilerinin yanı sıra internet ve teknoloji ile birlikte öğretmen yeterliliklerini de güncelleniş ve aynı zamanda yeni sorumluluklar yüklemiştir. Siber zorbalık, veri güvenliği ve dijital pedagoji gibi konularda hem kendini güncel tutmak hem de öğrencileri bilgilendirmek gibi yetkinliklere sahip olma öğretmenlerin iş yükünü artırıp tükenme noktasına getirebilmektedir (Kopcha, 2012; Qoura, 2020). Bununla birlikte dijital tabanlı eğitimin sürdürülebilmesi için sınıfların, kaynakların ve teknolojilerin öğrenme ortamları ile birleştirmek, öğrencilerin bu yeni ortama ayak uydurmasını sağlama ve kendilerinin de teknoloji uyum göstererek aktif kullanmasını sağlamak günümüz öğretmenlerin bir başka mücadele alanı olmuştur (Geng, 2021). Bütün öğretmenlere bu misyonlar yüklenmiş olmasına rağmen öğretmenin yaşı, kurum deneyimi, bilgi teknolojilerini kullanma yeterliliği, motivasyonu ve öz-güveni gibi etmenler dijital yaşam ve eğitime uyumu etkilemektedir (Ferri vd., 2020; Erol ve Aydın, 2021). Böyle bir yeni yaşam ve öğretim stili öğretmenlerde mesleki gelişimi getirmenin yanı sıra tükenmişliği de getirebilmektedir.

Yeni nesil öğretmenlerde temel yetkinlik alanlarından biri olarak dijital araç ve sistemlerin kullanılmasına yönelik teknik becerilerin öğretimi öncelikler arasında olmuşsa da beceri sınırlılıkları ve teknoloji kullanımında kültürel farklılıklar dijital eğitime ve yaşama adaptasyonu geciktirmektedir. Bu adaptasyon sürecindeki gecikmeler ise öğretmenlerde strese ve uyum problemlerine neden olmaktadır (Ottestad, Kelentrić & Guðmundsdóttir, 2014). Ayrıca öğretmenlerden beklenen diğer bir yaklaşım, dijital çağa uygun bütüncül bir eğitim yaklaşımına sahip olmasıdır yani dijital kaynakları mesleki açıdan tam olarak kullanma ve öğrencilerine bu dijital kaynakları üretme becerisini kazandırmasıdır. Bütün bu beklentiler ile öğretmenler aşılması zor güçlüklerle karşılaşmakla birlikte ciddi bir yetersizlik duygusuna kapılmaktadırlar. (Yücel, Acun, Tarman & Mete, 2010; Lund vd., 2014; Ocak & Karanfil, 2021). Dijital hayat ve eğitim uygulamalarının yoğunluğu öğretmenlerde dijital tükenmişliği de yanında getirmektedir.

Dijital tükenmişlik, ilk olarak çalışan kişilerde görülmüş olup uluslararası düzeyde tanımlaması yapılmış yeni bir olgu olarak görülmektedir (Quill, 2017). Dijital tükenmişlik, dijital cihazların ulaşılabilirliğinin artırması ve kullanımı ile uzun çalışma sürelerinin kombinasyonundan doğmuş psikolojik bir olgudur. Bu kombinasyon insan yaşamı üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak değişikliklere neden olmuştur. Bu değişikliklerin bazıları psikolojik ve sosyal sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bunlar stres, olumsuz katılım sağlama, verimin düşmesi, rutin ile baş edememe, sosyal uyum problemleri, işe bağlılık problemlerinin yanında göz hassasiyeti, baş ağrıları, fiziksel ve zihinsel yorgunluk gibi fiziksel yapıyı bozmadır (Chang, 2014; Breytenbach, 2015; Ruddy, 2017). Bu değişikliklerin neden ve sonuçlara yönelik çalışmalar hız kazanmış ve birçok bilimsel alanın inceleme konusu olmaya başlamıştır.

Dijital tükenmişlik, teknolojik araçların normalden uzun süre ve yoğun bir şekilde kullanılmasından zihinsel ve duygusal güçsüzlük ile beraber stres ve kaygının takip ettiği belirtiler olarak görülmektedir (Erten & Özdemir, 2020). Sosyo-duygusal hayatın yanı sıra bilişsel faaliyetlerin olumsuz etkilendiği bir sağlık sorunu haline gelmiştir. Reinecke ve arkadaşları (2016) 14-85 yaş aralığında 1,557 kişi ile yürüttüğü çalışmada e-mail ve sosyal medya üzerinden yürütülen iletişimin strese neden olduğu gibi tükenmişliğe ve depresyona da neden olduğunu saptamıştır. Korunovska ve Spiekermann (2019)'ın literatür taramasında dijitalleşmenin insanlar üzerinde enerji boşalımı ve tükenmişliğe yol açtığı sonucuna varmıştır. Yine Göldağ (2022)'in yürüttüğü çalışmada 925 üniversite öğrencisinde ortalamanın üstünde dijital tükenmişlik olduğunu saptamıştır.

Son yıllarda çalışma ortamında ve koşullarında ciddi değişim ve dönüşümler yaşandığı görülmektedir. Teknoloji hızına yetişilemeyecek kadar gelişim göstermiş, masaüstü bilgisayarlarda yapılan işler artık dizüstü bilgisayarlar, tabletler ve akıllı telefonlarla yapılmaya başlanmıştır. Çok hızlı gelişen teknolojiyle birlikte 2019 yılında COVID-19 salgınının yaşanması ile çalışma hayatı ve ortamı da bu

durumdan etkilenmiştir. Özellikle öğretmenler, akademik personeller, dijital danışmanlık hizmetleri sunan çalışanlar online toplantılar, faaliyetler ve ders anlatım süreçlerinden dolayı çevrimiçi süreçleri daha fazla kullanmışlardır. Pandemi sürecinden sonra birçok kişi hala online olarak çalışmaktadır. Bu çalışma hayatı dijital tükenmişliği yaşayan kişi sayısının artmasına yol açmıştır. Amerikada yapılan araştırmada pandemi öncesi çalışanların dijital tükenmişlik seviyeleri %20 iken pandemi dönemi ve sonrasında bu oran %69'a yükselmiştir (Fox, 2020). Bu etkinin azaltılmasına yönelik olarak çalışmalar devam etse de hala etkin bir çözüm bulunamamıştır. Bunun sebeplerinden biri olarak mesleklerdeki bu tükenmişlik oranının ve nedeninin farklılaşmasıdır.

Öğretmenler dijital tükenmişliğe maruz kalan meslek grupları içerisinde yer almaktadır. Çünkü birçok öğretmen sınavlardan ödevlere kadar birçok alanda dijitalden faydalanmaktadır. Ayrıca EBA ve ÖBA gibi öğretmen bilişim ağları dijitalde geçirilen süreyi arttırmıştır (Dilekçi, 2023). Bununla birlikte web 2.0 araçlarının kullanımı, internet sorunları ve dijital araçlarda ortaya çıkan problemlerden dolayı öğretmenler dijital tükenmişliğin eşiğindedir (Beşaltı vd., 2023). Bu öğretmen grupları içerisinde Bilsem öğretmenleri dijitalden devlet okullarındaki öğretmenlere göre daha fazla yararlanmaktadır. Projeler bunun en büyük nedenlerinden biridir, çünkü öğrencilerle proje üretme Bilsem'lerin kuruluş temellerinden biridir. BİLSEM'ler 1995 yılında kurulmuş, üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların ilgi ve yeteneklerine yönelik okul ders saatleri dışında hizmet sunan merkezlerdir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde sunulan eğitim-öğretim hizmetleri, örgün eğitim hizmetlerinin ana merkezini oluşturan okullardan farklıdır. İlk ve ortaokullarda akademik bilgileri öğrenen öğrenciler bu bilgileri sınavlardan yüksek not alma ve bir üst sınıf düzeyine geçmek için kullanırlar. Fakat Bilim ve Sanat Merkezlerinin eğitim anlayışında akademik bilgiyi sınav ya da buna benzer uygulamalarda kullanmak gibi bir durum söz konusu değildir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde proje tabanlı öğretim modeli kullanılarak öğrenciler yetenek alanlarına göre eğitim almakta ve istenilen ölçütlere göre projeler ortaya koymaları beklenmektedir. Ayrıca bu kurumlarda çalışacak öğretmenler "MEB Bilim ve Sanat Merkezlerine Öğretmen Seçme ve Atama Klavuzu"na göre değerlendirilir (MEB, 2022). Başvuru yapan öğretmenlerin eğitim durumu, varsa ödülleri, cezaları, yapmış olduğu ve katıldığı projeler, danışmanlıklar, çalıştay ve kongre katılım durumları, yayınları, sanatsal faaliyetleri, ölçüt olarak alınarak değerlendirme yapılır. Sonrasında boş norm kadronun üç katı kadar öğretmen sözlü mülakata katılmaya hak kazanır. Sözlü mülakatlarda da öğretmenlerin iletişim becerileri, konuyu kavrama ve ifade etme becerileri, bilimsel gelişmelere açıklık, teknoloji kullanımına yatkınlık, yaratıcılık ve isteklilik, güncel bilgileri takip etme düzeyleri dikkate alınır (Şahin, 2018). Bundan dolayı bu öğretmenler sadece mesleki ve akademik gelişimde dijitalleri kullanmaz ayrıca öğrencilerle yürüttükleri bilimsel projelerde de dijitaleri çokça kullanırlar. Dijital göçmenler ve öğrenenler olan Bilsem öğretmenlerinin ve formal okullarda görev yapan öğretmenlerin dijitalleşmeden ne kadar etkilendiğini gösteren bir çalışmalar literatürde oldukça azdır. Bundan dolayı mevcut çalışma devlet okullarında ve Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin dijital tükenmişlik seviyesini ortaya koyarak öğretmen yetiştirme programlarına bu yeni kavram ve etkisinin yansımaları sağlamaktır. Ayrıca öğretmenler için yürütülen mesleki gelişim eğitimlerine katkı sağlamaktır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Mevcut çalışmanın amacı Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenler ile MEB okullarında görev yapan öğretmenlerin dijital tükenmişlik seviyesini belirleyerek bir karşılaştırmakla birlikte aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. BİLSEM ve okullarda görev yapan öğretmenlerin dijital tükenmişliği ve alt boyutlarının kurum türü, kıdem yılı, günlük internet kullanımının birbiriyle ilişkisi var mıdır?
2. BİLSEM öğretmenlerinin günlük internet kullanım süresi göre dijital tükenmişlikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Okullarda görev yapan öğretmenlerin günlük internet kullanım süresine göre dijital tükenmişlikleri arasında anlamlı fark var mıdır?
4. BİLSEM ve MEB'e bağlı diğer okullara devam eden öğretmenlerin kurum türü bakımından dijital tükenmişliklerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme yöntemi, kolayca katılımcılara ulaşılabilirliği sağlayan ve katılımcılardan hızlı bir şekilde yanıt almayı amaçlayan tesadüfe dayalı olmayan bir örneklem biçimidir (Kothari, 2004).

### Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye'de Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev alan 187 öğretmen ile devlet okullarında görev alan 196 öğretmen olmak üzere toplam 383 kişiden oluşmaktadır. Bilim ve Sanat Merkez'lerine atama yapılabilmesi için öğretmenlerin taşınması gereken şartlar vardır. Öncelikle öğretmenler, iki türlü değerlendirilmeye alınırlar. Bunlardan birincisi değerlendirme kriterleri olup değerlendirmenin %60'ını oluştururken sözlü puan değerlendirmenin %40'ını oluşturmaktadır. Değerlendirme kriterlerinde en önemli hususlarından biri üstün zekâlılar öğretmenliğinden mezun olmak, diğeri lisansüstü eğitim (Doktora ve Yüksek Lisans) almış olmasıdır. Ayrıca TÜBİTAK 'a proje yazmak ve akademik yayınlara sahip olmak diğer önemli hususlardandır (MEB, 2022). Devlet okullarına atamada ise mülakat ve Kamu Personel Seçme Sınav'ında yeterli sıralamaya girmesi gerekmektedir (MEB, 2017). Katılımcıların sayısı, cinsiyetleri, kıdem yılları, atama şekilleri ve kurumlarının frekansları ve yüzdelikleri aşağıdaki Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1.

*Katılımcıların cinsiyet, kıdem yılı ve kurum bazında dağılımı*

Cinsiyet	f	%
Erkek	182	47,5
Kadın	201	52,5
<b>Kıdem Yılı</b>		
1~5 yıl arası	40	10,4
5~10 yıl arası	76	19,8
10~15 yıl arası	94	24,5
15~20 yıl arası	71	18,5
20 yıl ve üstü	102	26,6
<b>Kurum Türü</b>		
BİLSEM	187	48,8
Devlet Okulu	196	51,2
<b>Toplam</b>	383	100,0

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya %52,5 si bayan %47,5' si erkek katılımcı katılmıştır. Kıdem yılı bakımından sırasıyla en fazla %26,6 ile 20 yıl ve üstü, %24,5 ile 10~15 yıl arası, %19,8 ile 5~10 arası, %18,5 ile 15~20 yıl arası ve son olarak %10,4 ile 1~5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler katılmıştır. Ayrıca, kurum bazında %48,8' ünü BİLSEM öğretmenleri, %51,2'sini devlet okulu öğretmenleri oluşturmaktadır.

Tablo 2.

*Günlük internet kullanım süresine ilişkin dağılım*

Günlük İnternet Kullanım Süresi	BİLSEM		Okul	
	f	%	f	%
1~2 saat	29	15,5	48	24,5
2~3 saat	42	22,5	72	36,7
3~4 saat	59	31,6	41	20,9
4~5 saat	57	30,5	35	17,9
<b>Toplam</b>	187	100,0	196	100,0



Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılanların günlük internet kullanım süresi ve internet kullanım nedenlerine ilişkin dağılım verilmiştir. BİLSEM öğretmenlerinin günlük internette geçirdiği en fazla süre 3~4 saat (%31,6) iken okullarda görev yapan öğretmenler en fazla 2~3 saat (%36,7) geçirmektedirler. İki grupta en az günlük internet kullanım süresi 1~2 saat olup BİLSEM öğretmenleri için %15,5’lik kısmı, devlet okulları için 4~5 saat olup %17,9’luk kısmına denk gelmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Yapılan araştırmada demografik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacılar tarafından hazırlanmış “Kişisel Bilgi Formu” ile “Dijital Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Dijital Tükenmişlik Ölçeğini yapılan çalışmada kullanmak için Erten ve Özdemir (2020)’den ölçek kullanım izni alınmıştır.

### Kişisel Bilgi Formu

BİLSEM ve okullarda görev yapan öğretmenlerin demografik özelliklerine yönelik bilgiler elde etmek için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Formda öğretmenlerin; cinsiyet, kıdem yılı, internet kullanım süresi ile ilgili değişkenlere yönelik sorular yer almıştır.

### Dijital Tükenmişlik Ölçeği

Araştırmada Erten ve Özdemir (2020)’in geliştirmiş olduğu Dijital Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert olup, 3 alt faktörden oluşmaktadır. 5’li likert yapıdaki ölçek “ hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmektedir. 1 den 12’ inci soruya kadar dijital yıpranma, 13’ ten 18’ inci soruya kadar dijital yoksunluk, 29’ dan 24’üncü soruya kadar duygusal tükenme boyutu olmuştur. Ölçeğin yapıcılığı Cronbach's Alpha değeri 0.94 olarak saptanırken mevcut araştırmada Cronbach's Alpha değeri olarak 0.91 değeri bulunmuştur.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de Bilim ve Sanat Merkezlerinde ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlere, görev yaptıkları BİLSEM ya da okul idareleri tarafından verilen form ve dijital ortamda bazı uygulamalar (Whatsapp, Telegram) aracılığıyla gönderimi sağlanan Google Form ile katılımcılara ulaşılmıştır. Katılımcılara, araştırmanın konusu, amacı ile ilgili gerekli bilgiler paylaşılmış çalışmaya gönüllü katılım sağlamak isteyen öğretmenlere veri toplama araçları gönderilmiştir. Veri toplama işlemleri tamamlandıktan sonra toplanan veriler kontrol edilip yanıt verilmeyen maddeleri tespit edilen verilen veri setinden çıkarılmıştır. Betimsel analiz için uygun bulunan 383 veri üzerinden analizler yapılmıştır.

### Betimsel Analiz

Bu çalışmada grupların normal dağılımda olup olmadığını bulmak için normallik testi değerleri olarak Skewness ve Kurtosis’e bakılmıştır. Skewness değeri -.042 ile, 317 arasında Kurtosis ise -.393 ile -.856 olarak saptanmıştır. Normallik dağılımının olup olmadığını kontrolü için Kurtosis ve Skewness değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması gerektiği kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Aşağıda Tablo 3’te Kurtosis ve Skewness ve betimsel analiz değerleri verilmiştir.

Tablo 3.

#### Betimsel analiz ve dağılım

	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	S.D	Skewness	Kurtosis
<b>Dijital Tükenmişlik</b>	383	1.08	3.04	2.034	.499	-.042	-.856
1. Dijital Yıpranma	383	1.00	3.50	2.032	.538	.047	-.617
2. Dijital Yoksunluk	383	1.00	4.00	2.038	.694	.298	-.469
3. Duygusal Tükenme	383	1.00	4.17	2.035	.638	.317	-.393

### Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada etik ilkelere dikkat edilerek araştırmada kullanılan ölçekler için geliştiricilerinden, etik kurulundan ve Milli Eğitim Bakanlığı’ndan izinler alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu 04.10.2022 tarih ve 12/25 karar sayılı belge ile izinler alınmıştır.

## BULGULAR

BİLSEM ve okullarda görev yapan öğretmenlerin dijital tükenmişliği ve alt boyutlarının kurum türü, kıdem yılı, günlük internet kullanımının birbiriyle ilişkisi, BİLSEM öğretmenlerinin günlük internet kullanım süresi göre dijital tükenmişlikleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, Okullarda görev yapan öğretmenlerin günlük internet kullanım süresine göre dijital tükenmişlikleri arasında anlamlı fark olup olmadığı, BİLSEM ve MEB'e bağlı diğer okullara devam eden öğretmenlerin kurum türü bakımından dijital tükenmişliklerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik analizler yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo halinde verilmiştir.

BİLSEM ve okullarda görev yapan öğretmenlerin dijital tükenmişliği ve alt boyutlarının kurum türü, kıdem yılı, günlük internet kullanımının birbiriyle ilişkisi Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.

### Korelasyon analiz sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	4.1	4.2	4.3
1.Kurum Türü	-	.243**	-.202**	-.071	-.106*	-.021	-.020
2. Kıdem Yılı	-.243**	-	-.047	-.087	-.079	-.062	-.071
3.İnternet G.K.S	-.202**	-.047	-	.193**	.161**	.186**	.130*
4.Dijital Tükenme	-.071	-.087	.193**	-	.887**	.717**	.855**
4.1 Dijital Yıpranma	-.106*	-.079	.161**	.887**	-	.387**	.669**
4.2 Dijital Yoksunluk	-.021	-.062	.186**	.717**	.387**	-	.503**
4.3 Duygusal Tükenme	-.020	-.071	.130*	.855**	.669**	.503**	-

Tablo 4'te görüldüğü üzere yapılan Pearson Korelasyon analizinin sonucuna göre kurum türünün kıdem yılı ile ( $r=-.243$   $p<0.05$ ), internet günlük kullanım süresi ile ( $r=-.202$   $p<0.05$ ), dijital tükenmişliğin alt boyutu olan dijital yıpranma ( $r=-.106$   $p<0.05$ ) ile negatif ilişkisi vardır. İnternet günlük kullanım süresinin, dijital tükenmişlik ( $r=.193$   $p<0.05$ ) ve alt boyutları olan dijital yıpranma ( $r=.161$   $p<0.05$ ), dijital yoksunluk ( $r=.186$   $p<0.05$ ), duygusal tükenme ( $r=.130$   $p<0.5$ ) ile pozitif ilişkisi vardır.

Tablo 5.

### Kurum türüne göre bağımsız örneklem t testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	t testi		
					t	sd	p
1.Dijital Tükenmişlik	BİLSEM	187	2.070	.509	1.389	381	.166
	Okul	196	1.999	.488			
1.1 Dijital Yıpranma	BİLSEM	187	2.090	.531	2.087	381	.038
	Okul	196	1.976	.539			
1.2Dijital Yoksunluk	BİLSEM	187	2.053	.702	.418	381	.676
	Okul	196	2.023	.687			
1.3Duygusal Tükenme	BİLSEM	187	2.048	.666	.385	381	.700
	Okul	196	2.023	.611			

P < 0.05

Tablo 5'te görüldüğü üzere BİLSEM ve okullarda görev yapan öğretmenlerin dijital tükenmişlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasıyla ( $t=1.389$ ;  $p>.166$ ) beraber dijital tükenmişliğin alt boyutu olan dijital yıpranmalarında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t=2.087$ ;  $p<.038$ ). BİLSEM öğretmenlerinin okul öğretmenlerine göre daha çok dijital yıpranmaya maruz kaldığı görülmüştür.

Tablo 6.

*BİLSEM öğretmenlerinin günlük internet kullanımına ilişkin tek yönlü anova testi sonuçları*

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Var. K.</b>	<b>KT</b>	<b>Sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>1. Dijital Tükenme</b>	1~2 saat	29	1.923	.505	G.Arası	1.264	3	.421	1.640	.182
	2~3 saat	42	2.005	.471	G.İçi	47.013	183	.257		
	3~4 saat	59	2.114	.545	Toplam	48.277	186			
	4~5 saat	57	2.148	.491						
<b>Toplam</b>		187	2.070	.509						
1.1 Dijital Yıpranma	1~2 saat	29	1.974	.460	G.Arası	.888	3	.296	1.047	.373
	2~3 saat	42	2.043	.525	G.İçi	51.742	183	.283		
	3~4 saat	59	2.100	.558	Toplam	52.629	186			
	4~5 saat	57	2.174	.541						
<b>Toplam</b>		187	2.090	.531						
1.2 Dijital Yoksunluk	1~2 saat	29	1.821	.640	G.Arası	3.570	3	1.190	2.470	.063
	2~3 saat	42	1.924	.638	G.İçi	88.173	183	.482		
	3~4 saat	59	2.178	.758	Toplam	91.743	186			
	4~5 saat	57	2.137	.688						
<b>Toplam</b>		187	2.053	.702						
1.3 Duygusal Yıpranma	1~2 saat	29	1.925	.763	G.Arası	.768	3	.256	.571	.653
	2~3 saat	42	2.007	.604	G.İçi	81.966	183	.448		
	3~4 saat	59	2.079	.667	Toplam	82.734	186			
	4~5 saat	57	2.108	.665						
<b>Toplam</b>		187	2.048	.666						

P &lt; 0.05

Tablo 6'da görüldüğü üzere BİLSEM öğretmenlerinin günlük internet kullanma süresi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (F=1.640, p>0.05). Ayrıca ölçeğin alt boyutlarında da anlamlı farklılık görülmemiştir.

Tablo 7.

*Okullarda görev yapan öğretmenlerin günlük internet kullanımına ilişkin tek yönlü anova testi sonuçları*

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Var. K.</b>	<b>KT</b>	<b>Sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>1. Dijital Tükenme</b>	1~2 saat	48	1.764	.475	G.Ara	3.883	3	1.294	5.828	.001
	2~3 saat	72	2.027	.478	G.İçi	42.639	192	.222		
	3~4 saat	41	2.144	.447	Toplam	46.523	195			
	4~5 saat	35	2.095	.477						
<b>Toplam</b>		196	1.999	.488						
1.1 Dijital Yıpranma	1~2 saat	48	1.701	.458	G.Ara	4.874	3	1.625	6.020	.001
	2~3 saat	72	2.066	.575	G.İçi	51.820	192	.270		
	3~4 saat	41	2.093	.519	Toplam	56.694	195			
	4~5 saat	35	2.031	.474						
<b>Toplam</b>		196	1.976	.539						
1.2 Dijital Yoksunluk	1~2 saat	48	1.816	.734	G.Ara	4.416	3	1.472	3.219	.024
	2~3 saat	72	1.986	.588	G.İçi	87.807	192	.457		
	3~4 saat	41	2.227	.703	Toplam	92.222	195			
	4~5 saat	35	2.147	.728						
<b>Toplam</b>		196	2.023	.687						
1.3 Duygu Yıpranma	1~2 saat	48	1.840	.557	G.Ara	3.237	3	1.079	2.978	.033
	2~3 saat	72	1.993	.623	G.İçi	69.576	192	.362		
	3~4 saat	41	2.162	.614	Toplam	72.813	195			
	4~5 saat	35	2.171	.601						
<b>Toplam</b>		196	2.023	.611						

P &lt; 0.05

Tablo 7’de görüldüğü üzere yapılan tek yönlü anova testine göre okullarda görev yapan öğretmenlerin günlük internet kullanım süresine göre dijital tükenmişlik seviyelerinde farklılığa rastlanmıştır ( $F=5.828$ ,  $p<0.001$ ). Grup sayılarının birbirine yakın olması nedeniyle Post Hoc Testinde Gabriel Testi seçilmiştir (Field, 2016). Bu testin sonucuna göre gruplar arasında 1~2 saat günlük internet kullanan okullarda görev yapan öğretmenlerin ( $X=1.764$ ), 2~3 ( $X=2.027$ ), 3~4 ( $X=2.144$ ) ve 4~5 ( $X=2.095$ ) saat günlük internet kullanan öğretmenlere göre dijital tükenmişliğinin daha az olduğu sonucuna varılmıştır. Yani internette günlük olarak geçirilen saatin artması ile tükenmişlik seviyelerinin arttığı görülmüştür. Dijital tükenmişliğin alt boyutları olan dijital yıpranmada 3~4 saat ( $X=2.093$ ) ve 4~5 saat ( $X=2.031$ ) günlük internet kullanan öğretmenlerin 1~2 saat ( $X=1.701$ ) günlük internet kullanan okul öğretmenlere göre dijital yıpranmasının daha yüksek olduğu, dijital yoksunlukta 3~4 saat ( $X=2.227$ ) günlük internet kullanan okul öğretmenlerin 1~2 saat ( $X=1.816$ ) günlük internet kullanan okul öğretmenlerine göre dijital yıpranmalarının daha yüksek olduğu görülmekle beraber duygusal yıpranmada anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

BİLSEM öğretmenlerinin gerek projeler ve gerekse BİLSEM öğrencileri ile ders işleme sürecinde aktif olarak teknolojiyi ve dijital araç-gereçleri kullanmaları, dijital araç-gereçlerin BİLSEM öğretmenleri üzerindeki etkilerini farklılaştırmaktadır. Ayrıca BİLSEM öğrencileri ile eğitim ve öğretim faaliyetleri, yönetici tutumları, bilişim teknolojilerini kullanım düzeyleri gibi birçok faktör BİLSEM öğretmenlerinin mesleki veya dijital tükenmişliğine etki edebilmektedir (Yılmaz vd., 2018; Tuna & Çimen, 2013; Türkçarpar, 2011). Yapılan araştırmalarda BİLSEM öğretmenlerinin BİLSEM öğrencileri ile yürütülen eğitim ve öğretim faaliyetlerinden memnun olduklarından her ne kadar tükenmişlik algılarını azaltsa da aile ve yönetici tutumlarıyla birlikte teknik araç-gereçlerin eksikliği, çalışma saatlerinin fazlalığı motivasyonlarını negatif yönde etkilemesi BİLSEM öğretmenlerinin kısımda olsa dijital tükenmişliğe uğramalarının nedenleri arasında gösterilebilmektedir (Çalışkan, 2017; Bozan, Savi & Çakar, 2020; Kır & Akbaşlı, 2021). Bu da dijital yıpranmayı beraberinde getirebilmektedir. Bununla birlikte bilişim teknolojileri uygulamalarının kurumda az olması ve dijital yeterliliklerdeki eksiklikler dijital yıpranmaya yol açtığı gibi iş yükü algıları da dijital yıpranmaya etki etmektedir (Şahin & Şahin, 2013; Çelik Şahin, Yılmaz & Naillioğlu, 2020). Sonuç olarak BİLSEM öğretmenlerinin dijital yıpranmaya maruz kalma nedenlerinin neler olduğuna ilişkin detaylı bir araştırmanın yapılması gerekmektedir. Özellikle proje yürütme, bilimsel çalışmalara katılma, bilişim teknolojilerini kullanım sürelerine ilişkin çalışmaların yapılmasının dijital tükenmişliğe etki edip etmediğine dair çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırmada toplanan verilerin analizine göre dijital tükenmişlikte BİLSEM öğretmenlerinin günlük internet kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık görülmemişse de okullarda görev yapan öğretmenlerin günlük internet kullanım süresine bağlı olarak dijital tükenmişlik algılarında anlamlı farklılık bulunmuştur. 1~2 saat günlük internet kullanan okullarda görev yapan öğretmenlerin, 3~4 ve 4~5 saat günlük internet kullanan öğretmenlere göre dijital tükenmişliğinin daha az olduğu sonucuna varılmıştır. Pandemi süreci ile birlikte ülkemizde eğitim öğretim faaliyetlerinin çevrimiçi yapılması, ders içeriklerinin daha çok yüz yüze olup dijitale dönük olmamasından kaynaklı problemleri aşmak için öğretmenler yoğun bir çaba göstermesine rağmen özellikle öğretmenlerin dijital eğitim-öğretime yönelik hazır bulunuşluklarının yetersiz olması ve bu yetersizliğe rağmen teknolojik araçları uzun süre kullanmak zorunda kalmaları dijital tükenmişliğe maruz kalmalarına neden olmuştur (Avcı & Seferoğlu, 2011; Durak & Seferoğlu, 2017; Çalışkan, 2017; Şirin vd., 2021). Fakat bu durum tam olarak BİLSEM öğretmenlerinde gerçekleşmemektedir. Çünkü proje, akademik çalışmalar ve BİLSEM’lerin misyonlarından dolayı dijital tükenmişlik türüne daha az maruz kaldığı söylenebilir (Çavuşoğlu, 2005; Türkçarpar, 2011; Şahin & Şahin, 2013; Zimlich, 2015; Fidan, 2020; Al-Saeedat & Doughlas, 2022). BİLSEM öğretmenleri olsun okul öğretmenleri olsun dijital eğitimin verilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Bilişim teknolojilerindeki ani değişimler ve dijital teknolojilerin eğitimin önemli bir parçası haline gelmesi sebebi ile BİLSEM ve okul öğretmenlerinde ortaya çıkabilecek dijital tükenmişliği ilişkin bu çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmanın amacına yönelik olarak kurum türüne bağlı farklılığı bulmak için bağımsız örneklem t-testi yapılmakla birlikte BİLSEM ve okullarda görev yapan öğretmenlerin günlük internet kullanım süresine göre dijital tükenmişliğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak içinde tek yönlü anova testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, kurum türüne göre BİLSEM ve okullarda görev yapan öğretmenlerin dijital tükenmişliklerinde farklılığa rastlanmamakla birlikte BİLSEM öğretmenlerinin dijital tükenmişliğin alt boyutu olan dijital yıpranmada okul öğretmenlerine oranla daha yüksek algılarının olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma kapsamında yoklanan diğer bir değişken ise BİLSEM ve okullarda görev yapan öğretmenlerin günlük internet kullanım sürelerinin dijital tükenmişlik ile anlamlı farklılık yapıp yapmadığıdır. Bu yönde BİLSEM öğretmenlerinin internet günlük kullanım sürelerinin dijital tükenmişlik ve alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermezken okullarda görev yapan öğretmenlerin hem dijital tükenmişlikte hem de alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Özellikle 1 ve 2 saat günlük internet kullanan okul öğretmenlerin 3~4 ve 4~5 saat günlük internet kullanan okul öğretmenlere oranla daha az dijital tükenmişliğe maruz kaldığı saptanmıştır. Ayrıca yapılan Pearson Kolerasyon analizinin sonucuna göre de kurum türünün, kıdem değişkeninin dijital tükenmişliğin alt boyutu olan dijital yıpranma ile negatif ilişkisi vardır. İnternet günlük kullanım süresinin, dijital tükenmişlik ve alt boyutları olan dijital yıpranma, dijital yoksunluk, duygusal tükenme ile pozitif ilişkisi vardır.

Bütün bu sonuçların ışığında aşağıdaki öneriler sıralanmıştır:

- BİLSEM öğretmenlerinin dijital yıpranmaya maruz kalma nedenlerinin neler olduğuna ilişkin detaylı bir araştırmanın yapılması gerekmektedir.
- BİLSEM ve okullarda görev yapan öğretmenlerin özellikle proje yürütme, bilimsel çalışmalara katılma, bilişim teknolojilerini kullanım sürelerine ilişkin çalışmaların yapılmasının dijital tükenmişliğe etki edip etmediğine dair çalışmalar yapılmalıdır.

### KAYNAKÇA

- Al-Saeedat, E. Y., & Douglas, A. (2022). The Degree Of Possessing The Assistive Technological Competencies Of The Gifted Students' Teachers İn Amman Schools. *International Journal of Creativity And Innovation in Humanities And Education*, 4(1). <https://doi.org/50-69>. 10.21608/IJCIHE.2022.246764.
- Avcı, Ü., & Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi Toplumunda Öğretmenin Tükenmişliği: Teknoloji Kullanımı ve Tükenmişliği Önlemeye Yönelik Alınabilecek Önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 13-26.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>Citations: 1,410.
- Beşaltı, M., Kahramanoğlu, R. & Kılıç, A. (2023). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadığı Gerçeklik Şokları. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 5(1), 1-16. [https://anadoluturkegitim.com/files/80/manuscript/manuscript\\_3900/ated-3900-manuscript-114513.pdf](https://anadoluturkegitim.com/files/80/manuscript/manuscript_3900/ated-3900-manuscript-114513.pdf).
- Bloomberg, (2021). Bloomberg Innovation 2021 Index.<https://www.bloomberg.com/news/articles/2021-02-03/south-korea-leads-world-in-innovation-u-s-drops-out-of-top-10> (Erişim Tarihi: 29/06/2022).
- Bozan, İ., & Savi Çakar, F. (2020). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi. *Turkish Studies - Education*, 15(3), 1607-1628. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39986>.
- Breytenbach, C. (2015). Tackling digital burnout in the workplace. <http://www.destinyman.com/2015/02/10/tackling-digital-burnout-in-the-workplace/>, Erişim Tarihi: 25.10.2022.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. W W Norton & Co.
- Chang, D. (2014). Digital burnout the new, invisible threat to businesses. Retrieved from: <http://fluxtrends.co.za/digital-burnout-the-new-invisible-threat-to-businesses/>, Erişim Tarihi: 21.10.2022.
- Çalışkan, E. (2017). Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 37(3), 811 – 833. <https://doi.org/10.17152/gefad.330149>.
- Çavuşoğlu, İ. (2005). “Endüstri Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Bazı Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çelik Şahin, Ç., Güçlü Yılmaz, F., & Naillioğlu, M. (2020). Bilim Ve Sanat Merkezi Yönetici ve Öğretmenlerinin Bilişim Ve Dijitalleşme Konularına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 3(1), 22-37. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1459583>.
- Digital Evolution Index, (2014). *Digital Evolution Index The Next Billion Consumers Move Onto the Global Stage*. The Fletcher International School for Business at Tufts University, USA.
- Dilekçi, A. (2023). Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) eğitim içeriklerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 509-530. <https://doi.org/10.51460/baedb.1249546>.
- Durak, H. Y., & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde Tükenmişlik Duygusunun Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 37(2), 759-788. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/30949/335363>.
- Erol, S., & Aydin, E. (2021). Digital literacy status of Turkish teachers, *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(2), 620-633.<https://doi.org/10.15345/iojes.2021.02.020>.

- Erten, P., & Özdemir, O. (2020). Dijital Tükenmişlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 668-683. <https://doi.org/10.17679/inuefd.597890>.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>.
- Fidan, M. (2021). Teaching profession during the covid-19 pandemic. *Maarif Mektepleri International Journal of Educational Sciences*, 4(2), 1-14. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.789097>.
- Field, A. (2016). DiscoveryStatistics. <https://www.discoveringstatistics.com/repository/contrasts.pdf> (Erişim Tarihi: 09/06/2022).
- Fox, M. (2020). Remote work burnout is growing as pandemic stretches on. Here's how to manage it, <https://www.cnbc.com/2020/07/28/remote-work-burnout-is-growing-as-coronavirus-pandemic-stretches-on.html>, Erişim Tarihi: 25.10.2022.
- Gallardo-Echenique, E., Marques-Molas, L., Bullen, M., & Strijbos, J. (2015). Let's talk about digital learners in the digital era. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Retrieved from: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2196/3337>.
- Geng, H. (2021). Redefining the Role of Teachers in Developing Critical Thinking Within the Digital Era. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 573(1), 18-21. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210824.005>.
- Gorenšek, T., & Kohont, A. (2019). Conceptualization Of Digitalization: Opportunities And Challenges For Organizations In The Euro-Mediterranean Area. *International journal of Euro-Mediterranean studies*, 11(2), 93-115. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:248660995>.
- Göldağ, B. (2022). An Investigation of the Relationship between University Students' Digital Burnout Levels and Perceived Stress Levels. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 7(1), 90-98. <https://doi:10.53850/joltida.958039>.
- Kır, S., & Akbaşı, S. (2021). Being a Teacher in BİLSEM: A Sample from Ankara. *HAYEF: Journal of Education*, 18(2), 193-219. <https://doi: 10.5152/hayef.2021.20030>.
- Kopcha, T. J. (2012). Teachers' Perceptions Of The Barriers To Technology İntegration And Practices With Technology Under Situated Professional Development. *Comput. Educ.*, 59(1), 1109–1121.
- Korunovska, J., & Spiekermann, S. (2019). The Effects of Digitalization on Human Energy and Fatigue: A Review. The Effects of Information and Communication Technology Use on Human Energy and Fatigue: A Review. arXiv:1910.01970 [cs]. Retrieved June 23, 2022 from <http://arxiv.org/abs/1910.01970>.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques*. New Age International.
- Lund, A., Furberg, A., Bakken, J., & Engeli, K. (2014). What does professional digital competence mean in teacher education? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 281–299. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-0>.
- MEB, (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/08144242\\_mevzuat.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144242_mevzuat.pdf) (Erişim Tarihi: 01/08/2022).
- MEB, (2022). Bilim ve Sanat Merkezlerine Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzu. [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/19113005\\_2022\\_yili\\_bylym\\_ve\\_sa\\_at\\_merkezleryne\\_oyretmen\\_secme\\_ve\\_atama\\_kilavuzu.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19113005_2022_yili_bylym_ve_sa_at_merkezleryne_oyretmen_secme_ve_atama_kilavuzu.pdf) (Erişim Tarihi: 01/08/2022).
- Network readiness index, (2021). Portulans Institute. <https://networkreadinessindex.org/> (Erişim Tarihi: 28/06/2022).
- Ocak, G., & Karafil, B. (2021). Teachers' perceptions of their technological competence in learning and teaching process. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 14-30. <https://doi.org/10.52380/mojet.2021.9.4.221>.
- OECD, (2021). *Spurring growth and closing gaps through digitalization in a post-COVID world: Policies to LIFT all boats*. OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/global-forum-productivity/events/Spurring-growth-and-closing-gaps.pdf> (Erişim Tarihi: 29/06/2022)
- OED Online, "digitization" Oxford University Press, June, 2022.
- Ottstad, G., Kelentrić, M., & Guðmundsdóttir, G. (2014). Professional digital competence in teacher education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 243–249. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-0>.
- Özer, M., (2021). Türkiye'de özel yeteneklilere yetenek geliştirme desteğinde bilim ve sanat merkezleri: mevcut durum ve iyileştirme alanları. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 1733, 727-749. <https://doi.org/10.26466/opus.810856>.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, *Part 1: On the Horizon*, 9(5), 1-6. <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>.
- Qoura, A. A. S. (2020). The Digital Teacher: Promises and Challenges. *Sohag University International Journal of Educational Research*, 2(2), 51-64. <http://dx.doi.org/10.21608/SUIJER.2020.97631>.

- Quill, M. (2017). The harmful effects of digital burnout on organisational effectiveness. Brisbane, Sydney, Melbourne: TMS Consulting. Retrieved November 5, 2017 from <http://www.tmsconsulting.com.au/harmful-effects-digital-burnout-organisational-effectiveness/>, Erişim Tarihi: 13.10.2022.
- Reinecke, L. Aufenanger, S., Beutel, M. E., & Dreier, M. (2016). Digital Stress over the Life Span: The Effect of Communication Load and Internet Multitasking on Perceived Stress and Psychological Health Impairments in a German Probability Sample. *Media Psychology*, 2(1), 1–26. <http://dx.doi.org/10.1080/15213269.2015.1121832>.
- Ruddy, N. (2017). *The impact of work engagement and work addiction on digital burnout among highly educated employees within the research industry*, University of Pretoria Faculty of Humanities, Department of Psychology, Magister Artium 51-Rocha D-R. (2004). Working Conditions, Visual Fatigue, and Mental Health Among Systems Analysts in São Paulo, Brazil, *Occupational and Environmental Medicine* 61, 24-32.
- Şahin, F. (2018). *Özel yeteneklilerin eğitimi: eğitsel stratejiler ve örneklerle zenginleştirilmiş müfredat farklılaştırma modelleri*. Nobel Kitabevi.
- Şahin, F., & Şahin, D. (2013). Bilim ve Sanat Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin İncelenmesi. *Journal of Gifted Education Researches*, 1(2), 51-66.
- Şirin, T., Eraltı Şirin, Y., & Can, B. (2021). “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Dijital Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(42), 1236-1245. <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.675>.
- Tuna, M., & Çimen, Z. (2013). “Ankara’da görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi”. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 60-78.
- TÜBİSAD, (2021). *Türkiye 2021 Dijital Dönüşüm Endeksi*. TÜBİSAT Bilişim Sanayicileri Derneği, İstanbul, Türkiye.
- Türkçapar, Ü. (2011). “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Farklı Değişkenlere Göre Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 153(3)135-146. <https://doi.org/10.38021/asbid.1374683>.
- Yener, S. (2018). Teknostresin iş performansı üzerindeki etkisi; tükenmişliğin aracı rolü. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 85-101. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.403114>.
- Yılmaz, A., Esentürk, O., & İlhan, E. (2018). “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Durumları ve Öğretim Sürecinde Bu Duruma Yol Açan Nedenler: Karma Araştırma Yaklaşımı”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2091-2103. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2448>.
- Yücel, C., Acun, I., Tarman, B., & Mete, T. (2010). A Model To Explore Turkish Teachers’ Ict Integration Stages. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 1-9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ908067.pdf>
- Zimlich, S. L. (2015). Using technology in gifted and talented education classrooms: The teachers’ perspective. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 14(1), 101-124. <https://doi.org/10.28945/2209>.

## İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ (ÖÖG) OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUMLARI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

### DEVELOPMENT OF THE SCALE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES (SLD)

Zehra YAŞAR SAĞLIK<sup>1</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrencilere yönelik tutumları ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Örneklemi 512 ilköğretim öğretmenin oluşturduğu bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla alan yazın incelenmiş ve uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Yapı geçerliliği için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri yapılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında ise Cronbach alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla yapılan AFA sonucunda, iki faktörlü, 19 maddeli bir ölçek elde edilmiştir. Faktörlerin özdeğerleri sırasıyla; 6.47 ve 5.57 iken açıkladıkları varyanslar %34.05 ve %29.31 olarak bulunmuştur. AFA ile elde edilen yapıya kanıt sağlamak amacıyla yapılan DFA sonucunda;  $\chi^2/df=4.09$ , RMSEA= 0.07, GFI= 0.85, AGFI= 0.85, CFI=0.93, NFI= 0.91 uyum indeks değerleri elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla ölçeğe ve alt faktörlere ilişkin güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin tamamı ve birinci faktör (kabullenme ve öğretim) için Cronbach alfa ( $\alpha$ ) değeri 0.91, ikinci faktör (duygu ve inanç) için ise 0.95 bulunmuştur. Diğer taraftan yapılan madde analiziyle de ölçeğin tüm maddelerinin üst ve alt gruplar açısından ayırt edici olduğu görülmüştür. Öğretmen tutumları ÖÖG'ye sahip öğrencilerin eğitimi üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Ancak öğretmenlerin bu öğrencilere karşı tutumları her zaman olumlu değildir. Bu nedenle ilköğretim öğretmenlerinin ÖÖG'ye sahip öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesi ve öğretmen tutumlarının hangi sebeplerden dolayı farklılaştığının incelenmesi amacıyla bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumlarıyla ilgili geçerli ve güvenilir bir ölçeğe aracı geliştirilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** İlköğretim öğretmenleri, öğrenci, ölçek geliştirme, özel öğrenme güçlüğü, tutum.

**ABSTRACT:** In this study, it was aimed to develop a scale of primary school teachers' attitudes towards students with special learning difficulties (SLD). In this study, in which 512 primary school teachers were sampled, the survey model was used. In order to ensure the content validity of the research, the literature was examined and expert opinions were utilised. Exploratory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analyses were conducted for construct validity. As part of the reliability study, Cronbach alpha ( $\alpha$ ) reliability coefficient was calculated. As a result of EFA conducted to ensure the construct validity of the scale, a scale with two factors and 19 items was obtained. While the eigenvalues of the factors were 6.47 and 5.57, the variances they explained were found to be 34.05% and 29.31%, respectively. As a result of CFA conducted to provide evidence for the structure obtained with EFA;  $\chi^2/df=4.09$ , RMSEA= 0.07, GFI= 0.85, AGFI= 0.85, CFI=0.93, NFI= 0.91 fit index values were obtained. In order to ensure the reliability of the scale, reliability analyses were conducted for the scale and sub-factors. As a result of the analyses, Cronbach's alpha ( $\alpha$ ) value was found to be 0.91 for the whole scale and the first factor (acceptance and teaching) and 0.95 for the second factor (feeling and belief). On the other hand, item analyses showed that all items of the scale were discriminative in terms of upper and lower groups. Teacher attitudes have a great impact on the education of students with SLD. However, teachers' attitudes towards these students are not always positive. For this reason, in order to determine the attitudes of primary school teachers towards students with SLD and to examine the reasons for which teacher attitudes differ, a valid and reliable measurement tool was developed in this study.

**Keywords:** Primary school teachers, student, scale development, special learning disability, attitude.

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Yaşar Sağlık, Z. (2024). İlköğretim öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü (öög) olan öğrencilere yönelik tutumları ölçeğinin geliştirilmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 721-734.

#### **Cite this article as:**

Yaşar Sağlık, Z. (2024). Development of the scale of primary school teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities (sld). *Trakya Journal of Education*, 14(2), 721-734.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep/Türkiye, zehra.yaslig@hku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5626-4660



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Due to the high and complex cognitive function of learning in the brain, it is inevitable that many children have problems in acquiring the basics of reading, writing and maths (Lagae, 2008). Although some adults prefer to use the term to describe their difficulties, SLD is mostly used in schools (Porter & Lacey, 2005). In most countries, SLD is used for students who do not make sufficient progress in the school curriculum, especially in the areas of language, literacy and numeracy (Westwood, 2004). Students with SLD have various difficulties that affect their lifelong learning and are often hidden (Learning, 2002). These difficulties are classified in four groups in the handbook prepared by the American Psychiatric Association (DSM IV): written expression disorders (dysgraphia), reading disorders (dyslexia), mathematical disorders (dyscalculia), and learning disorders that cannot be otherwise named.

It can be said that teachers' attitudes towards students with SLD have an impact on their performance and academic achievement and that teachers' attitudes have the power to improve or seriously harm the quality of life of students with SLD. This is because teachers' attitudes are reflected both on their relationships with students in the classroom and on their behaviours towards their students (Leatherman & Niemeyer, 2005). Alexander and Strain (1978) stated that teachers' behaviours, expectations and attitudes affect both social and cognitive skills of students. In this context, it is extremely important to understand teachers' attitudes towards students with SLD as teachers' attitudes towards students with SLD have a great impact on the future success of these students. In this study, it was aimed to develop a scale of primary school teachers' attitudes towards students with SLD. This scale will contribute to the literature, teachers, students and researchers in various aspects and will serve as a knowledge base for improving the academic lives of students with SLD.

### Method

In this study, the survey model, which aims to describe an existing situation as it is (Karasar, 2014), was used. Survey research is based on the systematic collection of information from participants in order to understand and/or predict some aspects of the behaviour of the population of interest and enables predictions to be made from a sample that can be related to the entire population with a certain degree of certainty (Sukamolson, 2007).

Considering that SLD generally affects academic achievement in basic courses negatively, the sample of this study consists of classroom, social studies, English, science, mathematics, Turkish, Turkish and religious culture and ethics teachers working in private or public schools in Turkey. In this context, 512 teachers were reached. 62% of the teachers were female (316) and 38% (196) were male. 311 of the teachers were primary school classroom teachers and 201 of them were secondary school branch teachers. In the process of creating the items in the scale, firstly, all studies in the literature on teachers' attitudes towards students with SLD were scanned. Education Resources Information Center (ERIC), DergiPark Academic, ProQuest Digital Dissertations, SAGE Journals Online, Springer LINK, Taylor & Francis, National Thesis Center resources and similar scales (Yaralı, 2015; Kösterelioğlu, 2013; Keskin et al., 2016; Süngü et al., 2020) were used for screening. During the scanning, the keyword "learning disability" was used and the draft item pool was created by reviewing the relationships between individuals with SLD and teachers. A total of 54 draft items were created to include the components of attitude. In order to ensure the content validity of the items, expert opinions were obtained from an expert in the field of measurement and evaluation, an expert in the field of SLD and an expert in the field of Turkish education. In line with the opinions received, 17 items that were not clear, comprehensible and unambiguous, that reported more than one judgement, that did not contain attitude statements were removed, and 5 items that were not suitable in terms of Turkish sentence structure were revised. As a result of expert opinions, a final draft form with 37 items was obtained. The research data were collected face-to-face and online through Google Form online survey application. The items in the scale were graded using a 5-point Likert scale. After EFA and CFA, the scale presented in the appendix with 19 items scored between 1 and 5 was obtained. While the minimum score that can be obtained from the whole scale is 19, the maximum score is 95.

The factor structure and construct validity of the scale were analysed by EFA and CFA, respectively. "Kaiser Meyer Olkin (KMO)" coefficient and "Barlett Sphericity Test" were applied to determine whether the data were appropriate for EFA, and then it was tried to reveal which factors the items in the scale were related to. CFA was applied in order to test the appropriateness of the model presented by

EFA. The internal reliability of the scale was calculated with Cronbach  $\alpha$  values for the whole scale and sub-factors. Then, the difference between the mean scores of the lower and upper 27% groups was calculated with the "t Test for Independent (Unrelated) Samples".

## Findings

The analyses conducted to ensure the construct validity of the scale showed that the first factor (acceptance and teaching) explained 34.05% of the total variance and the second factor (feeling and belief) explained 29.31% of the total variance. In order to verify the obtained structure, CFA was applied and the fit index values were analysed. According to the fit index values, it was concluded that the structure was in an acceptable fit with the data. Cronbach  $\alpha$  coefficient was examined for the total reliability of the scale and it was found that this value was 0.91. Cronbach  $\alpha$  reliability coefficients for the sub-factors were 0.91 for the first factor (acceptance and teaching) and 0.95 for the second factor (feeling and belief).

## Discussion and Conclusion

As a result of the research, a measurement tool consisting of 19 items with two factors was obtained. When the coefficients of the whole scale and sub-factors are considered, it can be said that the reliability of the structure is at a very good level (DeVellis, 2012).

## GİRİŞ

Yeni davranışların kazanılmasını sağlayan en önemli yetilerden biri öğrenmedir. Öğrenme, psikoloji, sinirbilim, davranışsal ekoloji, evrim teorisi ve bilgisayar biliminin yanı sıra diğer birçok disiplinde de araştırmaların ana odak noktası olmuştur (Barron vd., 2015). Genel olarak yaşantılar sonucunda meydana gelen davranış değişikliği şeklinde tanımlansa da öğrenmenin çok geniş ve soyut olması nedeniyle tanımı noktasında süregelen tartışmalar devam etmektedir (Barron vd., 2015; De Houwer vd., 2013; Lachman, 1997). Lachman (1997) bir süreç olarak öğrenmenin tanımlanması ve bu sürecin davranışsal sonuçlarından veya ürünlerinden ayırt edilmesi gerektiğini, davranışın nispeten değişmeden kalabildiğini ve tanımındaki belirsiz sözcüklerin, öğrenme esnasında olanları daha açıklayıcı bir ifade ile temsil eden sözcüklerle değiştirilmesi gerektiğini ifade ederek öğrenmeyi, duyar aracılığıyla gerçekleşen çevresel etkileşim sonucunda uyarıcı-tepki ilişkilerinde nispeten kalıcı bir değişikliğin geliştiği süreç şeklinde tanımlamıştır.

En temel anlamda öğrenme, eğitim bilimleri alanında bilginin kazanılması olarak ifade edilecek olursa, bireyin bilgiyi edinirken zorlanması sonucu ortaya çıkan güçlükler de öğrenme güçlüğü (ÖG) ya da özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) şeklinde tanımlanabilir (Soysal vd., 2001). ÖÖG en az bir öğrenme alanında önemli bir gecikme ile karakterize edilen, ortalama ve ortalama üstü zekâya sahip bir kişinin temel akademik becerileri edinmede yaşadığı, görünüşte açıklanamayan zorlukları belirtmek için kullanılan bir kavramdır (Dapudong, 2013; Selikowitz, 2012). Bu kavram zayıf okuryazarlık, davranışsal problemler dâhil olmak üzere öğrenmeye yönelik her türlü engele atıfta bulunur (Mølster ve Nes, 2018). ÖÖG diğer öğrenme zorluklarından farklıdır; çünkü genellikle sosyal uyumsuzluk, motivasyon eksikliği, yetersiz öğretim, zihinsel kısıtlılık veya çevresel, kültürel ya da ekonomik faktörlerden kaynaklanmaz. (Uduigwome, 2020).

Öğrenmenin beyindeki yüksek ve karmaşık bilişsel işlevi nedeniyle, birçok çocuğun okuma, yazma ve matematiğin temellerini edinme konusunda problem yaşaması kaçınılmazdır (Lagae, 2008). Bazı yetişkinler bu terimi sıkıntılarını ifade etmek için kullanmayı tercih etseler de, ÖÖG çoğunlukla okullarda kullanılır (Porter ve Lacey, 2005). ÖÖG çoğu ülkede okul müfredatında, özellikle dil, okuryazarlık ve matematiksel beceri alanlarında yeterli ilerleme kaydedemeyen öğrenciler için kullanılır (Westwood, 2004). ÖÖG yaşayan öğrenciler yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen ve genellikle gizli olan çeşitli zorluklara sahiptir (Learning, 2002). Bu zorluklar Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından hazırlanan el kitabında (DSM IV); yazılı anlatım bozuklukları (disgrafi), okuma bozuklukları (disleksi), matematiksel bozukluklar (discalculi), başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozuklukları şeklinde dört grupta sınıflandırmıştır. Dapudong (2013) bu sınıflandırmaya; motor koordinasyonlarla ilgili bozukluklar (dispraksi), merkezi işitsel işleme bozuklukları, yüz ifadesi veya vücut dili gibi sözel olmayan öğrenme bozuklukları, görsel algı bozuklukları ve konuşma bozukluklarını (afazi/disfazi) da dâhil ederek yeni bir sınıflandırma yapmıştır. Çeşitli davranışsal ve ruhsal bozukluklar, fiziksel yetersizlikler, görme veya işitme kayıpları ise öğrenme güçlükleri kapsamında değerlendirilmemektedir (Karlıdağ ve Ertürk, 2003).

ÖÖG'nin neden kaynaklandığı tam olarak bilinmese de, ÖÖG olan öğrencilerin hangi özellikleri taşıdıkları konusunda bilgi edinilebilmektedir (Altun ve Uzuner, 2016). Gonen ve Grinberg (2016) ÖÖG olan öğrencilerin; okuma, yazma, imla, yazılı anlatım, dil ve konuşma bozuklukları, matematiksel düşünme veya hesaplamada zorluk, hiperaktivite, algı ve hafıza problemleri, dikkat dağınıklığı gibi özellikler gösterdiklerini; Korkmazlar (1999) dikkat sürelerinin kısa olduğunu, el-göz ve motor koordinasyonlarının zayıf olduğunu, görsel ve işitsel algı sorunları yaşadıklarını, dağınık olduklarını; Learning (2002) ise genellikle düşük özgüvenli olduklarını ve öğrenilmiş çaresizlik duygusu yaşadıklarını belirtmiştir. ÖÖG, belirli bir öğrenme engelinin sonucu olabilir, ancak sosyal sorunlar, uygun olmayan müfredat, yetersiz öğretim veya öğrenmeye olumlu destek olamama gibi nedenlerden dolayı olma ihtimali daha yüksektir (Westwood, 2008). Her ne kadar ÖÖG'ye yönelik belirtiler belirgin olsa da ÖÖG olan çocukların biri diğerine göre farklılık gösterebilmektedir. Bir çocuk yazım ile ilgili güçlük yaşarken bir başka çocuk matematiksel akıl yürütmeye güçlük yaşayabilmektedir. Bu öğrencilerin sorunları yalnızca bir derste olabileceği gibi bütün derslerde de olabilmektedir.

Yıllar boyunca, ÖÖG olan öğrenciler öğretmenleri tarafından “donuk”, “eğitsel olarak normalin altında”, “yavaş öğrenenler”, “düşük başarılı”, “risk altında”, “öğretilmesi zor” ve “öğrenme özürsüz” gibi etiketlenmiştir (Westwood, 2004). Oysa ÖÖG olan öğrenciler okuma, yazma, konuşma, dil, matematiksel işlemler gibi akademik alanlarda yaşatlarına göre zayıf olsalar bile, genel bilişsel yetenekler açısından farklı değillerdir. Fiziksel, ruhsal, zihinsel ve duyuşsal sorunlardan kaynaklanmayan ÖÖG, akademik alanların yanı sıra bireylerin sosyal uyumunu da olumsuz etkileyebilmektedir. ÖÖG olan çocuk akademik başarısızlıkla baş etmek zorunda kalacağı için öğrenme probleminin çocuğun sosyal ve kişisel gelişimi üzerindeki etkisi göz ardı edilmemelidir. Öğrenme becerilerindeki sınırlılıklar, akademik, aile hayatı ve günlük hayat dâhil olmak üzere yaşamın birçok yönünü etkileyen yaşam boyu devam edebilen bir durum olabilir. Örgün öğretimde zorlanan, kendini akranlarından farklı hisseden, ebeveynleri ve öğretmenleri ile ilişkileri bozulan öğrencilerin kimlik gelişimlerinde de olumsuzluklar söz konusu olabilir (Deniz vd., 2009). Thomas ve Uthaman (2019) ÖÖG olan öğrencilerin bütünleştirme ortamlarına dâhil edilmesinin en önemli sebebini, öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilere yönelik olumlu tutumları olduğunu ifade etmiştir.

Birçok öğretmen ÖÖG'ye yönelik davranışlar sergileyen öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için kendinden emin veya yetkin değildir ve öğrencilerini öğrenme güçlüklerinden dolayı sürekli suçlarlar (Westwood, 2008). Yapılan bir araştırma, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik eğitimsel müdahale programlarının hazırlanmasında ve öğrencilerin eğitsel değerlendirmelerinde bilgi eksikliklerinin ve kavramsal yanlışlarının olduğunu ortaya koymuştur (Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017). Yine Özkubat ve diğerleri (2021) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, ÖÖG'ye yönelik öğrenme öğretme süreci, dersi planlama ve ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin uyarlamalarda sınıf öğretmenlerinin sınırlı bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Diğer taraftan, ÖÖG hakkında bilgisi olan öğretmenlerin, bilgisi olmayanlara göre, ÖÖG olan öğrencilere karşı tutumlarının daha olumlu olduğunu gösteren araştırmalar (Avramidis vd., 2000; Carroll vd., 2003; Ekinci vd., 2022; Shari ve Vrandan, 2016) bulunmakla birlikte, ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyi ile öğretmen tutumları arasında herhangi bir ilişki olmayan araştırmalar da bulunmaktadır (Yiğiter, 2005). Nitekim öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumlarının onların performans ve akademik başarısı üzerinde etkisinin olduğu ve öğretmen tutumlarının, ÖÖG olan öğrencilerin hayat kalitesini artırma veya ciddi biçimde zarar verme gücüne sahip olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen tutumları, öğretmenlerin hem sınıfta öğrencilerle olan ilişkilerine hem de öğrencilerine olan davranışlarına yansımaktadır (Leatherman ve Niemeyer, 2005). Alexander ve Strain (1978) öğretmenlerin davranışlarının, beklentilerinin ve tutumlarının öğrencilerin hem sosyal hem de bilişsel becerilerine etkide bulunduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, ÖÖG olan öğrencilere ilişkin öğretmen tutumları bu öğrencilerin gelecekteki başarılarını önemli ölçüde etkilediği için öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilere karşı tutumlarını anlamak son derece önemlidir.

Tutumlar; insanlar, nesnelere, yerler veya faaliyetlere ilişkin olumlu veya olumsuz değerlendirmeleri ifade eden psikolojik yapıdır (Scior ve Werner, 2015). Tutumun konusu, birey veya bireyler grubu ya da bir amaç olabileceği gibi adalet, savaş, özgürlük gibi duyular aracılığıyla algılanamayan bir kavram da olabilir (Baysal, 1981). İnsan davranışlarını anlama noktasında önemli bir kavram olan tutumlar, başta sosyal davranış olmak üzere çeşitli insan davranışlarını açıklamak için sıklıkla kullanılır (Gonen ve Grinberg, 2016). Tutumun, bir hazırlık ve hazır olma durumu anlamına geldiğini belirten Allport (1935), tutumların bireylerin deneyimlerinin, bu tepkileri tetikleyen tüm konulara ve durumlara verdikleri tepkiler üzerinde yönlü ve dinamik bir etkiye sahip olan etkiler olduğunu ifade etmiştir. Zekâ, güdü vb. pek çok psikolojik değişken gibi tutum da doğrudan gözlenemeyen, bileşik, gözlenen birtakım davranışsal işaretlerle yordandabilen kuramsal bir değişkendir (Erkuş, 2012). Tutumun üç bileşenden oluştuğu konusunda fikir birliği vardır. Bunlar: duyuşsal bileşen (nesnenin, kişinin, konunun veya olayın sizi nasıl hissettirdiği), bilişsel bileşen (konuyla ilgili düşünceleriniz ve inançlarınız) ve davranışsal bileşendir

(tutumun davranışınızı nasıl etkilediği) (Shari ve Vranda, 2016). Bu üç bileşen birbiriyle ilişkilidir. Bir kişinin bir konu hakkındaki düşünceleri ondan hoşlanmasını gerektiriyorsa (bilişsel), bu durumda duygusal olarak ondan hoşlanır ve bunu davranışları veya ifadeleriyle (davranışsal) gösterir (Baysal, 1981). Doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan bu üç bileşen sözlü ifadeler ya da davranışsal belirtilerle ölçülür. Örneğin, bilişsel bileşen ölçümleri her zaman sözel olarak rapor edilmeye olanaklı iken, duygusal bileşen otonom sinir sisteminin reaksiyonları (kalp atışı, galvanik deri tepkisi vb.) ile, davranışsal bileşen ise, bizzat açık sergilenen davranışlarla ölçülürse, bileşenlere ilişkin hemen hemen doğrudan ölçümler sağlanmış olur (Erkuş, 2012).

Bu bağlamda, öğretmenlerin ÖÖG'ye sahip öğrencilere yönelik tutumları, üzerinde durulması gereken bir konu olmasına rağmen konuya ilişkin olarak yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin ÖÖG'ye yönelik tutumlarını doğrudan ölçmek amacıyla geliştirilen herhangi bir ölçme aracının bulunmadığı, öğretmen tutumlarının daha çok görüşme tekniği kullanılarak belirlendiği (Ekinci vd., 2022; Karataş Kır, 2021) anlaşılmıştır. Ancak benzer nitelikte sayılabilecek Keskin ve diğerleri (2016) tarafından ÖG olan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeği geliştirilmiştir. Yine öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere (Atik ve Düzdemir, 2023; Kösterelioğlu, 2013; Süngü, 2012; Süngü vd., 2020; Yaralı, 2015) ve kaynaştırma öğrencilerine (Bayar vd., 2015) yönelik tutumlarını ölçen çeşitli ölçme araçları bulunmaktadır. Atik ve Düzdemir (2023) öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını ölçen; davranış ve uyum, sorumluluk ve uyarlamalar, duygu ve farkındalık boyutlarından oluşan 12 maddeli bir ölçme aracı geliştirmiştir. Yaralı (2015) ise özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını ölçmek amacıyla; beğeni, duyarlılık ve olumsuz tutum boyutlarından oluşan 13 maddeli bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bu çalışmaların herhangi bir engeli nedeniyle özel gereksinimi bulunan bireylere yönelik olması nedeniyle doğrudan ÖÖG'ye sahip bireylere yönelik öğretmenlerin tutumlarını ölçebilecek nitelikte ölçme aracı oldukları söylenemez. Bu nedenle bu araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumları ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu ölçek literatüre, öğretmenlere, öğrencilere ve araştırmacılara çeşitli yönlerden katkı sağlayacağı gibi ÖÖG olan öğrencilerin akademik hayatlarının iyileştirilmesi için bir bilgi tabanı olarak hizmet edeceğinden önem arz etmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada, var olan herhangi bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan (Karasar, 2014) tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, ilgilenilen kitlenin davranışlarının bazı yönlerini anlamak ve/veya tahmin etmek amacıyla katılımcılardan sistematik olarak bilgi toplanmasına dayanır ve bir örneklemden elde edilen ve nüfusun tamamıyla belirli bir kesinlik derecesinde ilişkilendirilebilen tahminler yapılabilmesini sağlar (Sukamolson, 2007). Tarama araştırmalarında örneklem sayısı genellikle diğer araştırmalara göre daha büyüktür ve katılımcıların bir olaya ya da konuya yönelik görüşleri, tutumları, yetenekleri, ilgileri, becerileri vb. özelliklerinin belirlenmesi amaçlanır (Büyüköztürk vd., 2008).

### Evren ve Örneklem

ÖÖG'nin genellikle temel derslerdeki akademik başarıyı olumsuz etkilediği düşünüldüğünde bu çalışmanın örneklemini, Türkiye'de özel veya devlet okullarında görev yapan Sınıf, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Fen Bilimleri, Matematik, Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır. Nitekim ortaöğretime geçiş için yapılan merkezi sınavda (LGS) da başarıyı ölçmek için Türkçe, Fen Bilimleri, Matematik, Yabancı Dil (İngilizce), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerine ilişkin sorular yer almaktadır.

Bu kapsamda 512 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlerin %62'si kadın (316), %38'i (196) erkektir. Öğretmenlerin 311'i ilköğretim sınıf öğretmeni, 201'i ise ortaokul branş öğretmenidir. Ölçeğin 38 maddelik taslak formu 512 öğretmene uygulanmış, öğretmenlerden toplanan veriler üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA'nın 19 madde, 2 boyutlu yapısının uygun olup olmadığını incelemek amacıyla 512 öğretmenden random yoluyla seçilen 256 öğretmenden toplanan veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

### İlköğretim Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) Olan Öğrencilere Yönelik Tutumları Ölçeğinin Geliştirilme Süreci

Ölçekteki maddelerin oluşturulma sürecinde ilk olarak öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumlarıyla ilgili literatürde yer alan yayınlanmış (makale, bildiri, rapor vb.) ve yayınlanmamış (yüksek lisans tezi, doktora tezi vb.) bütün çalışmalar taranmıştır. Tarama için; Education Resources Information Center (ERIC), DergiPark Akademik, ProQuest Digital Dissertations, SAGE Journals Online, Springer LINK, Taylor & Francis, Ulusal Tez Merkezi kaynaklarından ve benzer ölçeklerden (Keskin vd., 2016; Kösterelioğlu, 2013; Süngü vd., 2020; Yaralı, 2015) faydalanılmıştır. Tarama sırasında “öğrenme güçlüğü”, “learning disability” anahtar kelimeleri kullanılmış çıkan sonuçlarda ÖÖG olan bireyler ile öğretmen ilişkileri gözden geçirilerek taslak madde havuzu oluşturulmuştur.

Bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumu ele alındığından maddeler yazılırken tutumun bileşenleri temel alınmıştır. Literatürde tutumun alt bileşenlerinin; duyuşsal, davranışsal ve bilişsel olarak ele alındığı belirtilmektedir. Duyuşsal bileşen duygusal tepkileri (örn: öfke, nefret, mutluluk vb.) içerirken, davranışsal bileşen eylemleri içermekte ve bilişsel bileşen ise inançları ve düşünceleri içermektedir (Albuam ve Oppenheim, 1993; Breckler, 1984). Bu kapsamda tutumun bileşenlerini içerecek şekilde 54 taslak madde oluşturulmuştur. Maddelerin kapsam geçerliğinin sağlanması adına ölçme ve değerlendirme alanındaki bir uzmandan, ÖÖG alanındaki bir uzmandan ve Türkçe eğitimi alanındaki bir uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda açık, anlaşılır ve net olmayan, birden fazla yargı bildiren, tutum ifadesi içermeyen 17 madde çıkartılmış, Türkçe cümle yapısı bakımından uygun olmayan 5 madde ise revize edilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda 37 maddelik nihai taslak form elde edilmiştir. Araştırma verileri yüz yüze ve Google Form çevrimiçi anket uygulaması aracılığıyla online olarak toplanmıştır. Ölçekteki maddeler 5’li likert tipi kullanılarak derecelendirilmiştir. AFA ve DFA’den sonra 1 ve 5 arasında puanlanan 19 maddelik ekte sunulan ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin tamamından elde edilebilecek minimum puan 19 iken, maksimum puan 95’tir.

## Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 25 ve Amos 22 programları kullanılmıştır. Ölçeğin faktör yapısı AFA ile yapı geçerliği ise DFA ile analiz edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizine başlanmadan önce tamamlanmamış veya uç değer almış veriler kontrol edildikten sonra herhangi bir verinin çıkartılmasına gerek olmadığı görülmüştür. AFA için verilerin uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla “Kaiser Meyer Olkin (KMO)” katsayısı ve “Barlett Sphericity Testi” uygulanmış daha sonra ölçekteki maddelerin hangi faktörler ile ilişkisi olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Faktörlerin birbirleriyle ilişkili olabilmeye ihtimaline karşı “Varimax Döndürme” tekniği kullanılmıştır (DeVellis, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu şekilde ölçeği oluşturan faktörlerin ve bu faktörlerin altındaki maddelerin belirlenmesi sağlanmıştır. AFA ile ortaya konan modelin uygunluğunun test edilmesi amacıyla DFA uygulanmıştır. Ölçeğin iç güvenilirliği ölçeğin tamamına ve alt faktöre ait Cronbach  $\alpha$  değerleri ile hesaplanmıştır. Ardından alt ve üst %27’lik grupların puan ortalamaları arasındaki fark “Bağımsız (İlişkisiz) Örneklemeler İçin t Testi” ile hesaplanmıştır.

## Araştırmanın Etik İzinleri

Araştırma için Hasan Kalyoncu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Kuruluna başvuru yapılmıştır. 2023/15 etik kurul kararı ve E-97105791-050.01.01-33740 sayılı yazı ile 06.04.2023 tarihinde etik kurul izni alınmıştır.

## BULGULAR

Ölçeğe ilişkin AFA yapılmadan önce KMO ve Bartlett testi yapılmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin KMO değeri 0.93, Bartlett testi sonucu ise 7493.93 ( $p=0.00$ ) olarak bulunmuştur. Tabachnick ve Fidel (2013), faktör analizinin yapılabilmesi için KMO değerinin minimum 0.60 ve Bartlett testinin anlamlı çıkması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre, yapılan KMO değerinin 0.93 ve Bartlett testinin anlamlılık seviyesinin 0.00 çıkması verilerin AFA’ya uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktör yüklerini ortaya koymak amacıyla dik döndürme yöntemlerinden varimax (maksimum değişkenlik) yöntemi uygulanmıştır. Yapılan döndürme işlemi sonucunda ölçeğin özdeğerinin 1’den yüksek 6 faktör altında toplandığı, bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladığı varyansın ise %66.20 olduğu görülmüştür. Hiçbir faktöre yük vermeyen (0.30’un altı) ve binişik maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktör sınırlamasına gidilmeden geriye kalan 19 madde üzerinden analiz tekrarlanmıştır. Yapılan analizde

faktör yüklerinin özdeğeri 1'den yüksek 2 faktörde toplandığı görülmüştür. Tablo 1'de faktör yükleri, ortak faktör varyansları ve ölçek maddelerinin hangi faktörler altında toplandığı gösterilmiştir.

Tablo 1.

*Faktör yük değerleri ve ortak faktör varyansı*

	Maddeler	F 1	F 2	Ortak Varyansı	Faktör
Kabullenme ve Öğretim	M8	ÖÖG olan öğrenci ile konuşurken kendimi rahat hissedirim.	.61		.39
	M10	Sınıfımda ÖÖG olan öğrencinin olması beni motive eder.	.54		.29
	M11	ÖÖG olan öğrencilerle empati kurarım.	.73		.55
	M16	ÖÖG olan öğrencilerin topluma faydalı olacağına inanırım.	.68		.48
	M18	ÖÖG olan öğrencilere yönelik etkinliklere katılırım.	.70		.49
	M19	ÖÖG olan öğrenciye konuyu anlayana kadar tekrar ederim.	.76		.62
	M23	ÖÖG olan öğrencilere rehberlik yapmaya çalışırım.	.77		.63
	M24	ÖÖG olan öğrencileri anlamaya çalışırım.	.79		.63
	M29	ÖÖG olan öğrencime ders anlatırken farklı yöntem ve teknikler uygulardım.	.78		.63
	M31	ÖÖG olan öğrencileri eğitmeyi önemli bulurum.	.77		.62
	M34	ÖÖG olan öğrencilere karşı hassasımdır.	.73		.53
	M37	ÖÖG olan öğrencinin sorunlarına çözüm yolları ararım.	.82		.69
Duygu ve İnanç	M4	ÖÖG olan öğrenci ile uğraşmanın zaman kaybı olduğunu düşünürüm.		.86	.77
	M7	ÖÖG olan öğrenciye ders esnasında ayrı bir ilgi göstermem.		.71	.54
	M22	ÖÖG olan öğrencileri umursamam.		.92	.85
	M25	ÖÖG olan öğrenciye katlanamam.		.91	.86
	M26	Sınıfımda ÖÖG olan öğrenci gördüğümde mutsuz olurum.		.83	.70
	M28	Okulumda ÖÖG olan öğrencinin olması fikrine tahammül edemem.		.95	.90
	M30	ÖÖG olan öğrenciyle aynı yerde olmak beni huzursuz eder.		.94	.89
	Özdeğer:	6.47	5.57		
	Açıklanan Varyans:	34.05	29.31		
	Açıklanan Toplam Varyans:		63.36		

\* 0.40'ın altındaki yük değerleri tabloda gösterilmemiştir.

AFA sonucunda, bir maddenin bir faktör altında belirtilmesi için faktör yükünün minimum 0.40 olması (Field, 2005) ve faktörlerin açıkladığı toplam varyansın %50 ve üzerinde olması (Thompson, 2004) gerekmektedir. Buna göre, Tablo 1 incelendiğinde, birinci faktörün yükü .54 ile .82 arasında değişen 12 maddeden; ikinci faktörün yükü .71 ile .95 arasında değişen 7 maddeden oluştuğu görülmektedir. Tüm faktörlerin toplam varyansın %63.36'sını açıkladığı görülmüştür. Birinci faktör toplam varyansın %34.05'ini oluştururken, ikinci faktör toplam varyansın %29.31'ini açıklamaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında 19 madde ve iki faktörden oluşan modelin, yapı geçerliğini değerlendirmek için DFA yapılmıştır. DFA'da veriler arasındaki uyumun yeterliliği farklı uyum indeksleri kullanılarak belirlenmektedir. En sık kullanılan uyum indeksleri arasında; Chi-Square/Degree of Freedom [ $\chi^2/df$ ], Standardized Root Mean Square Residual [SRMR], Root Mean Square Error of Approximation [RMSEA], Adjusted Goodness of Fit Index [AGFI], Comparative Fit Index [CFI], Normed Fit Index [NFI], ve Goodness of Fit Index [GFI] yer almaktadır. Bu bağlamda bu çalışma kapsamında ortaya çıkan modelin uyum indeksleri değerlendirilmiş ve Minimum Ki-kare değerinin ( $\chi^2 = 618.07$ ,  $n=151$ ,  $p < .05$ ) istatistiksel

olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=0.07, NFI=0.91, CFI=0.93, GFI=0.85 ve AGFI=0.85 olarak bulunmuştur.

Tablo 2.

*Standart uyum indeks değer aralıkları ile ölçğe ilişkin uyum indeks değerleri*

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	Saptanan Değer
RMSEA	$0 \leq \text{RMSEA} \leq 0.05$	$0.05 < \text{RMSEA} \leq 0.08$	0.07
CFI	$0.90 \leq \text{CFI} < 1$	$0.80 \leq \text{CFI} < 0.90$	0.93
GFI	$0.90 \leq \text{GFI} < 1$	$0.80 \leq \text{GFI} < 0.90$	0.85
AGFI	$0.90 \leq \text{AGFI} < 1$	$0.80 \leq \text{AGFI} < 0.90$	0.85
NFI	$0.90 \leq \text{NFI} < 1$	$0.80 \leq \text{NFI} < 0.90$	0.91
$\chi^2/\text{df}$	$0 \leq \chi^2/\text{df} \leq 3$	$3 \leq \chi^2/\text{df} \leq 5$	4.09

Tablo 2 incelendiğinde; ölçğin  $\chi^2 / \text{df}$  (4.09), RMSEA (0.07), GFI (0.85) ve AGFI (0.85) uyum indeks değerlerinin “iyi uyum”; CFI (0.93) ve NFI (0.91) uyum indeks değerlerinin “mükemmel uyum” aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu uyum indeks değerleri modelin uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, ölçme aracının uyum ölçütlerinin standart değer aralığında olduğu söylenebilir.

Ölçğin güvenilirliğine ilişkin bilgi toplama amacıyla ölçğe ve faktörlere ilişkin Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayıları ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Buna göre, 19 maddenin madde-toplam korelasyonları ve Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayıları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

*Ölçek maddelerine ilişkin madde-toplam korelasyonları ile cronbach ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayıları*

Faktörler/ Maddeler	$\bar{X}$	S	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach ( $\alpha$ )
Faktör 1= Kabullenme ve Öğretim (0.91)				
M8	3.92	1.15	.55	.91
M10	2.86	1.26	.46	.92
M11	4.16	1.01	.68	.90
M16	4.13	.96	.63	.91
M18	3.72	1.15	.62	.91
M19	3.90	1.11	.73	.90
M23	4.10	1.10	.73	.90
M24	4.28	.97	.72	.90
M29	4.11	1.03	.72	.90
M31	4.44	.92	.71	.90
M34	4.08	1.03	.66	.91
M37	4.24	.90	.77	.90
Faktör 2 = Duygu ve İnanç (0.95)				
M4	3.68	1.63	.83	.94
M7	3.53	1.38	.65	.96
M22	3.73	1.61	.89	.94
M25	3.62	1.60	.89	.94
M26	3.32	1.60	.77	.95
M28	3.82	1.63	.92	.93
M30	3.77	1.59	.91	.94

Ölçğin madde toplam korelasyonları incelendiğinde, birinci faktörde 0.46 ve 0.77; ikinci faktörde 0.65 ve 0.92 arasında değerler aldıkları görülmektedir. Madde toplam korelasyonlarının 0.30 ve daha fazla olması ölçek maddelerinin geçerliğinin bir kanıtıdır (Nunnally ve Bernstein, 1994). Buna göre, bütün ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonlarının 0.30 ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısının yüksek olması, ölçğin aynı özelliğin öğelerini ölçebilen maddelerden meydana geldiğini ve ölçek maddelerinin birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2006). Buna göre, Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı ölçğin tamamı ve birinci faktör için 0.91, ikinci faktör için 0.95 bulunmuştur.

Diğer taraftan, toplam ölçek puanlarına göre hesaplanmış olan alt ve üst %27’lik grupların puan ortalamaları arasındaki fark t Testi ile incelenmiş olup, veriler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

*Ölçeğin %27'lik alt ve üst gruplar (n=138) için t değerleri*

Madde No		$\bar{X}$	S	df	t	p
M4	Alt Grup	1.97	1.35	274	-22.34	.00*
	Üst Grup	4.78	.60			
M7	Alt Grup	2.32	1.21	274	-17.88	.00*
	Üst Grup	4.54	.80			
M8	Alt Grup	3.17	1.30	274	-9.83	.00*
	Üst Grup	4.49	.88			
M10	Alt Grup	2.31	.94	274	-9.55	.00*
	Üst Grup	3.56	1.20			
M11	Alt Grup	3.60	1.20	274	-11.74	.00*
	Üst Grup	4.86	.34			
M16	Alt Grup	3.60	1.18	274	-9.51	.00*
	Üst Grup	4.68	.63			
M18	Alt Grup	3.08	1.30	274	-11.13	.00*
	Üst Grup	4.49	.69			
M19	Alt Grup	3.06	1.27	274	-13.55	.00*
	Üst Grup	4.69	.59			
M22	Alt Grup	1.95	1.27	274	-27.22	.00*
	Üst Grup	4.94	.22			
M23	Alt Grup	3.27	1.15	274	-14.97	.00*
	Üst Grup	4.83	.39			
M24	Alt Grup	3.67	1.30	274	-10.84	.00*
	Üst Grup	4.90	.29			
M25	Alt Grup	1.76	1.04	274	-32.26	.00*
	Üst Grup	4.87	.44			
M26	Alt Grup	1.78	1.03	274	-22.12	.00*
	Üst Grup	4.53	1.02			
M28	Alt Grup	1.96	1.34	274	-25.90	.00*
	Üst Grup	4.96	.18			
M29	Alt Grup	3.37	1.23	274	-13.07	.00*
	Üst Grup	4.82	.41			
M30	Alt Grup	2.00	1.29	274	-26.58	.00*
	Üst Grup	4.96	.18			
M31	Alt Grup	3.80	1.30	274	-9.63	.00*
	Üst Grup	4.92	.40			
M34	Alt Grup	3.45	1.23	274	-11.22	.00*
	Üst Grup	4.76	.58			
M37	Alt Grup	3.54	1.10	274	-13.85	.00*
	Üst Grup	4.89	.30			

\* p&lt;.001

Ölçeğin t değerlerinin -32.26 ile -9.51 arasında değiştiği ve tamamının anlamlı olduğu (p< .01) görülmektedir. Buna göre, ölçeğin tüm maddelerinin alt ve üst gruplar açısından ayırt edici olduğu söylenebilir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla iki faktörlü, 19 maddeden oluşan bir ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla yapılan analizlerde birinci faktörün (kabullenme ve öğretim) toplam varyansın %34.05'ini, ikinci faktörün (duygu ve inanç) toplam varyansın %29.31'ini açıkladığı görülmüştür. Elde edilen yapının doğrulanması amacıyla DFA uygulanmış ve uyum indeks değerleri incelenmiştir. Uyum indeks değerlerine göre yapının verilerle kabul edilir bir uyum içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin toplam güvenilirliği için Croanbach  $\alpha$  katsayısına bakılmış ve bu değer 0.91 olduğu görülmüştür. Alt faktörlere ilişkin Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayıları ise; birinci faktör (kabullenme ve



öğretim için 0.91, ikinci faktör (duygu ve inanç) için 0.95 bulunmuştur. Ölçeğin tamamı ve alt faktörlerin katsayıları ele alındığında yapının güvenilirliğinin çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir (DeVellis, 2012).

Yapılan bu çalışma, ilköğretim öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumları ölçeğinin iyi doğrulanmış bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Alan yazında benzer nitelikte geliştirilen ölçekler incelendiğinde bu çalışmada elde edilen ölçekle ortak maddelerinin bulunduğu söylenebilir. Konuya ilişkin olarak, Atik ve Düzdemir (2023) tarafından geliştirilen öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumu ölçeğinin duygu ve farkındalık boyutunda yer alan maddelerin ölçeğin duyuşsal boyutuyla, yine Kösterelioğlu (2013) tarafından geliştirilen engellilerin eğitilmesine yönelik tutum ölçeğinin gönüllü katılım boyutunda yer alan maddelerin ölçeğin davranışsal boyutunda yer alan maddelerle uyduğu söylenebilir. Süngü ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen zihinsel engelli öğrencilere yönelik beden eğitimi öğretmen adaylarının tutumları ölçeğinde yer alan maddelerin de bu çalışma ile elde edilen ölçeğin maddeleriyle uyduğu söylenebilir.

Çoğu araştırmacının tutumun bir hazırlık durumu olduğunu ve belirli uyaranlarla karşı karşıya kaldığında belirli bir şekilde tepki verme eğilimi olduğunu kabul ettikleri söylenebilir (Albuam ve Oppenheim, 1993). Bu tepki tutum nesnesine karşı olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilmektedir (Edwards, 1957; Thurstone, 1931). Özellikle öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere karşı olumlu tutumun öğrencilerin performansını artırdığı görülürken olumsuz tutumlarının öğrenme güçlüğü olan çocuklarda düşük performans göstermelerine sebep olduğu söylenebilir (Cornoldi vd., 2018; Woodcock, 2013). Bu kapsamda öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesi ve olası olumsuz tutumlara karşı müdahalelerde bulunulması için öğretmen tutumlarını belirleyecek bir ölçeğe ihtiyaç duyulmaktadır. Okullarda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sayıca fazla olması nedeniyle öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesi açısından bir ölçme aracının geliştirilmesi önemlidir.

Geliştirilen bu ölçek aracılığıyla ilköğretim öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumları genel olarak belirlenebileceği gibi, öğretmen tutumlarının ÖÖG olan öğrencilerin performansları üzerindeki etkisi, özel gereksinimli öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin tutumları arasındaki ilişkiler, branş öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumları arasındaki farklılıklar gibi değişkenler kullanılarak bilimsel çalışmalar yapılabilir. Özellikle ilkokullarda ÖÖG olan öğrencilerin yaygın olması nedeniyle sınıf öğretmenlerinin tutumları incelenebilir. İlgili literatür incelendiğinde, Ross-Hill (2009) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde özel gereksinimli ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin tutumları arasında bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan çalışmada, her iki gruptaki öğretmenlerin tutumlarının da olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Endonezya'da yapılan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerinde öğretmenlerin dâhil edildiği bir çalışmada öğretmenlerin ÖÖG'ye sahip öğrencilerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumunun genel anlamda olumlu olduğu, okul öncesi öğretmenlerinin diğer okul düzeylerindeki öğretmenlere göre daha olumlu tutum gösterdiği, kaynaştırma okullarında öğretmenlik deneyiminin tutumu olumlu etkilediği ve kaynaştırma eğitiminde eğitim programlarına katılan öğretmenlerin henüz eğitime katılmayan öğretmenlere göre tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ediyanto ve Kawai, 2023). Diğer taraftan, Shari ve Vranda (2016) tarafından Hindistan'da yapılan çalışmada ilkokul öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine MacCarthy (2010) tarafından yapılan ÖÖG'ye sahip öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapmış ve yapmamış öğretmenlerin tutumlarının incelendiği çalışmada, her iki grubun tutumlarının da olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın aksine Rakap ve Kaczmarek'in (2010) çalışmasında, sınıflarında ÖÖG'ye sahip öğrencisi olan öğretmenlerin olmayanlara nazaran daha olumlu tutum gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen tutumlarının yaş, cinsiyet, öğretmenlik deneyimi, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle deneyim gibi öğretmen özelliklerinden; öğrenme güçlüğü türü, düzeyi gibi öğrenci özelliklerinden; sınıf mevcudu, sınıf seviyesi gibi okulun özelliklerinden ve ülkelerin gelişmişlik düzeyi, kültürel farklılıklar gibi sosyolojik özelliklerden etkilendiği söylenebilir. Öğretmen tutumları birtakım faktörlerden etkilense bile öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle öğretmen tutumlarını ölçen iyi doğrulanmış bir ölçme aracı özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitiminin iyileştirilmesi noktasında da etkili bir güç olabilecektir.

## KAYNAKÇA

- Albuam, G., & Oppenheim, A. N. (1993). Questionnaire design, interviewing and attitude measurement. *Journal of Marketing Research*, 30(3), 393. <https://doi.org/10.2307/3172892>
- Alexander, C., & Strain, P. S. (1978). A review of educators' attitudes toward handicapped children and the concept of mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 15(3), 390-396. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(197807\)15:3<390::AID-PITS2310150316>3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/1520-6807(197807)15:3<390::AID-PITS2310150316>3.0.CO;2-S)
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In: Murchison, C., Ed., *A handbook of social psychology*. Worcester, MA: Clark University Press. 798-844.
- Altun, T., ve Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44(33-49). <https://doi.org/10.9761/JASSS3366>
- Atik, S. ve Düzdemir, M. (2023). Teachers' attitudes towards students with special needs scale: A validity and reliability study, *E-International Journal of Educational Research*, 14(2), 310-332. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1180828>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Barron, A. B., Hebets, E. A., Cleland, T. A., Fitzpatrick, C. L., Hauber, M. E., & Stevens, J. R. (2015). Embracing multiple definitions of learning. *Trends in Neurosciences*, 38(7), 405-407. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2015.04.008>
- Bayar, A., Özaşkın, A. G., ve Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 175-186. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7556>
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. Yalçın Ofset Matbaası.
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behaviour and cognition as distinct components of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(October), 1191-1205. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.47.6.1191>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cornoldi, C., Capodieci, A., Colomer Diago, C., Miranda, A., & Shepherd, K. G. (2018). Attitudes of primary school teachers in three western countries toward learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 51(1), 43-54. <https://doi.org/10.1177/0022219416678408>
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30, 65-79.
- Dapudong, R. C. (2013). Knowledge and attitude towards inclusive education of children with learning disabilities: The case of thai primary school teachers. *Academic Research International*, 4(4), 496. <https://doi.org/10.5296/ijld.v4i4.6116>
- De Houwer, J., Barnes-Holmes, D., & Moors, A. (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 20, 631-642. <https://doi.org/10.3758/s13423-013-0386-3>
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z., ve Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8, 3, 694-708.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Ediyanto, & Kawai, N. (2023). The measurement of teachers' attitudes toward inclusive education: An empirical study in East Java, Indonesia. *Cogent Education*, 10(2), 2229014. DOI: 10.2478/dcse-2021-0014
- Edwards, A. (1957). *Techniques of attitude scale construction*. Ardent Media.
- Ekinci, H., Çavdar, M., Ekinci, Ş. ve Reşitoğlu Çavdar, H. (2022). İlkokul öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik tutumlarının değerlendirilmesi, *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8 (12): 84-100. <https://doi.org/10.51947/yonbil.1081420>
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd ed.)*. Sage
- Gonen, A., & Grinberg, K. (2016). Academic students' attitudes toward students with learning disabilities. *Journal of Education and Training Studies*, 240-246. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i9.1709>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi "kavramlar ilkeler teknikler"*. Nobel Akademik.
- Karataş Kır, D. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Tez Numarası: 699522) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karlıdağ, F. ve Ertürk, S., (2003). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 4 (1).
- Keskin, İ., Korkut, A. ve Can, S. (2016). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-155. doi:10.17539/aej.43261
- Korkmazlar, Ü. (1999) Özel öğrenme bozukluğu (öğrenme güçlükleri). A. Ekşi (Ed.), *Ben hasta değilim, çocuk sağlığı hastalıklarının psikososyal yönü* içinde (ss. 285-299). Nobel Tıp Kitabevleri.
- Kösterelioğlu, İ. (2013). Engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 211-226.
- Kuruyer H. G., ve Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies*, 12(28), 539- 555. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12494>
- Lachman, S.J. (1997). Learning is a process: toward an improved definition of learning. *J. Psychol.* 131, 477-480. <https://doi.org/10.1080/00223989709603535>
- Lagae, L. (2008). Learning disabilities: definitions, epidemiology, diagnosis, and intervention strategies. *Pediatric Clinics of North America*, 55(6), 1259-1268. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2008.08.001>
- Learning, A. (2002). *Career and Life Management: Guide to Implementation*. Alberta Learning.
- Leatherman, J. M., & Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23-36. <https://doi.org/10.1080/10901020590918979>
- MacCarthy, N. P. (2010). *Attitudes towards inclusion of general education teachers who have and have not taught in an inclusive classroom*. Minneapolis, MN: Walden University Scholar Works.
- Mølster, T., & Nes, K. (2018). To what extent does information and communication technology support inclusion in education of students with learning difficulties? *Universal Journal of Educational Research*, 598-612. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060403>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric testing*. McGraw-Hill.
- Özkubat, U., Sanır, H. ve Özmen, E. R. (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yapılan öğretimsel uyarlamalara ilişkin öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 881-900. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.979746>
- Porter, J., & Lacey, P. (2005). *Researching learning difficulties: A guide for practitioners*. Paul Chapman Publishing.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/08856250903450848>

- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of research in special educational needs*, 9(3), 188-198. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x>
- Scior, K., & Werner, S. (2015). *Changing Attitudes to Learning Disability: A review of the evidence*. Mencap, London.
- Selikowitz, M. (2012). *Dyslexia and other learning difficulties*. Oxford University Press.
- Shari, M., & Vranda, M. N. (2016). Attitude of primary school teachers towards children with learning disabilities. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health*, 323-335. <https://doi.org/10.1177/0973134220160404>
- Soysal, A., Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S., ve Gücüyener, K. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 4, 225-231. <https://www.aylinildenkoçkar.com/wp-content/uploads/2019/03/OOG-makalesi.pdf>
- Sukamolson, S. (2007). Fundamentals of quantitative research. *Language Institute Chulalongkorn University*, 1(3), 1-20.
- Süngü, B. (2012). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarıyla ilgili bir ölçek geliştirme çalışması*. (Tez Numarası: 340788) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Süngü, B., Özer, D. ve Hamarat, B. (2020). Beden eğitimi öğretmen adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarıyla ilgili bir ölçek geliştirme çalışması. *SDÜ Sağlık Yönetimi Dergisi*, 2 (1), 11-26.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. *PsycCRITIQUES* (6th baskı, C. 28). Pearson. <https://doi.org/10.1037/022267>
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Thomas, E., & Uthaman, S. (2019). Knowledge and attitude of primary school teachers towards Inclusive Education of children with specific learning disabilities. *Journal of Social Work Education and Practice*, 4(2), 23-32.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10694-000>
- Thurstone, L. L. (1931). The measurement of social attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 3(26), 249-269. <https://doi.org/10.1037/h0070363>
- Uduigwome, G. (2020). Specific learning disabilities: reading, spelling, and writing strategies. In *Accessibility and Diversity in Education: Breakthroughs in Research and Practice* (pp. 320-355). IGI Global.
- Westwood, P. (2004). *Learning and learning difficulties: A handbook for teachers*. ACER Press.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about learning difficulties*. ACER Press.
- Woodcock, S. (2013). Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 16-29. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.6>
- Yaralı, D. (2015). Özel gereksinimli bireylere yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3).
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 158642) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

**EK**

**İlköğretim Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) Olan Öğrencilere Yönelik Tutumları Ölçeği**

Boyut	Ölçek Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Karasızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<b>Kabullenme ve Öğretim</b>	1. ÖÖG olan öğrenci ile konuşurken kendimi rahat hissedirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	2. Sınıfımda ÖÖG olan öğrencinin olması beni motive eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	3. ÖÖG olan öğrencilerle empati kurarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	4. ÖÖG olan öğrencilerin topluma faydalı olacağına inanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	5. ÖÖG olan öğrencilere yönelik etkinliklere katılırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	6. ÖÖG olan öğrenciye konuyu anlayana kadar tekrar ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	7. ÖÖG olan öğrencilere rehberlik yapmaya çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	8. ÖÖG olan öğrencileri anlamaya çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	9. ÖÖG olan öğrencime ders anlatırken farklı yöntem ve teknikler uygularım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	10. ÖÖG olan öğrencileri eğitmeyi önemli bulurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	11. ÖÖG olan öğrencilere karşı hassasımdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	12. ÖÖG olan öğrencinin sorunlarına çözüm yolları ararım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Duygu ve İnanç</b>	13. ÖÖG olan öğrenci ile uğraşmanın zaman kaybı olduğunu düşünürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	14. ÖÖG olan öğrenciye ders esnasında ayrı bir ilgi göstermem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	15. ÖÖG olan öğrencileri umursamam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	16. ÖÖG olan öğrenciye katlanamam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	17. Sınıfımda ÖÖG olan öğrenci gördüğümde mutsuz olurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	18. Okulumda ÖÖG olan öğrencinin olması fikrine tahammül edemem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	19. ÖÖG olan öğrenciyle aynı yerde olmak beni huzursuz eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## ERGENLERDE DUYGU DÜZENLEME İLE BAŞ ETME YÖNTEMLERİNİN ÜST BİLİŞLERİ YORDAYICILIĞI\*

### THE PREDICTIVE ROLE OF EMOTION REGULATION AND COPING STRATEGIES ON METACOGNITION IN ADOLESCENTS

Hilal DAĞDEVİRAN<sup>1</sup>, Mehmet Ali YILDIZ<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı, ergenlerde duygu düzenleme ile baş etme yöntemlerinin üst bilişleri yordayıcılığını araştırmaktır. Araştırmaya katılan çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Malatya'daki liselerde öğrenim gören, 306'sı kız (%55.5) ve 245'i erkek (%44.5) olan toplam 551 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri, Üst Biliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu, Çocuk ve Ergenler İçin Baş etme Ölçeği Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde tanımlayıcı istatistikler, bağımsız gruplar için t testi, Pearson korelasyon analizi ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, baş etme alt boyutlarının üst biliş puanlarını yordama düzeyinin %8.5 olduğu, açıklanan üst biliş toplam varyansına %6.6'lık bir katkı getirdiği ve bu katkının anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygu düzenleme alt boyutlarının üst biliş puanlarını yordama düzeyinin ise %23.8 olduğu, açıklanan üst biliş toplam varyansına %15.3' lük bir katkı sağladığı ve bu katkının da anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar, yorumlanmış ve alan yazın bağlamında tartışılarak alanda çalışan araştırmacılara ve uzmanlara öneriler sunulmuştur.

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to investigate the predictability of metacognition of emotion regulation and coping strategies in adolescents. The sample of the study consisted of a total of 551 students, of which 306 were girls (55.5%) and 245 were boys (44.5%), who were studying in high schools in Malatya in the 2021-2022 academic year. The research data were collected through the Metacognition Scale Child and Adolescent Form, the Regulation of Emotions Questionnaire for Adolescents, the Coping Scale for Children and Youth, and the Personal Information Form. In the analysis of the research data, descriptive statistics, t-tests for independent groups, Pearson correlation analysis, and hierarchical regression analysis strategies are used. According to the results gained from the research, it was found that the level of predicting metacognition scores of the coping sub-dimensions was 8.5%, contributing 6.6% to the total variance of metacognition explained, and this contribution was at a significant level. It has been reached that the level of predicting metacognition scores for emotion regulation sub-dimensions is 23.8%, contributing 15.3% to the total variance of metacognition explained, and this contribution is at a significant level. The results obtained from the conclusion of the research were interpreted and discussed within the framework of the literature, and suggestions were made to field experts and researchers.

**Anahtar sözcükler:** Üst biliş, baş etme, duygu düzenleme, ergenler

**Keywords:** Metacognition, coping, emotion regulation, adolescents

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Dağdeviran, H., Yıldız, M. A., (2024). Ergenlerde duygu düzenleme ile baş etme yöntemlerinin üst bilişleri yordayıcılığı, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 735-747.

#### **Cite this article as:**

Dağdeviran, H., Yıldız, M. A., (2024). The predictive role of emotion regulation and coping strategies on metacognition in adolescents. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 735-747.

1

<sup>1</sup> \*Bu çalışma 22-25 Haziran 2022 tarihleri arasında Ege Üniversitesinde gerçekleştirilmiş olan IX<sup>th</sup> International Eurasian Educational Research Congress (EJERCongress 2022)'te bildiri özeti olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup>Psikolojik Danışman, Malatya/Türkiye, dagdeviranhilal@gmail.com, 0000-0003-3590-3405

<sup>2</sup>Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman/Türkiye, maliyildiz@adiyaman.edu.tr, 0000-0003-3297-2982 (Sorumlu yazar)

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

A review of literature revealed that there are no studies that jointly examine the relationship between emotion regulation coping strategies and metacognition together. Therefore, investigating the predictive role of emotion regulation and coping strategies in metacognition among adolescents may be useful for mental health professionals such as psychological counselors in schools, child and adolescent psychiatrists, and clinical psychologists working with children and adolescents when planning protective, preventive and intervention studies for these groups. Thus, the main purpose of this article is to examine the predictive role of emotion regulation and coping strategies in metacognition among high school-aged adolescents.

### Method

In this study, a cross-sectional research design was used based on the descriptive method. The predictor variables of the study are gender, emotion regulation strategies, and coping strategies, and the predicted variable is metacognition. The study group consisted of 551 students, 306 girls (55.5%) and 245 boys (44.5%), who were studying at Malatya Hacı Ahmet Akıncı Anatolian High School, Cumhuriyet Anatolian High School and Battalgazi Anatolian High School in Battalgazi district of Malatya province in 2021-2022. The research data were collected through the Metacognition Scale Child and Adolescent Form, the Regulation of Emotions Questionnaire for Adolescents, the Coping Scale for Children and Youth, and the Personal Information Form. In the analysis of the data, descriptive statistics, t-tests for independent groups, Pearson correlation analysis, and hierarchical regression analysis were used. Gender was determined as the control variable hierarchical regression analysis. In order to determine whether there are data with extreme values that do not meet the linearity and normality assumptions in the study group, Cook distance values and Mahalanobis distance values were obtained—for each student (critical value for 9 variables = 27.88, value for the research group = 26.88). Consequently, seven students with extreme values were identified, and their data were excluded from the analysis. Additionally, scatter diagrams, histograms, and normal distribution curves were examined. It was found that the distribution of the data was almost normal. Kurtosis, skewness, tolerance, and VIF values were also calculated before the analyses, and it was found that all values met the assumptions of the regression analysis. The significance level in the study was taken as .05. The IBM SPSS 23.0 programme was used to analyse the data.

### Findings

This study investigated the predictive roles of emotion regulation and coping strategies for metacognitions of adolescents. Based on the results of the analysis, the gender variable was determined as the control variable in the hierarchical regression analysis. In the first model of the hierarchical regression analysis, the correlation coefficient between the gender variable and metacognition was .14, and the gender variable significantly predicted 1.9% of the total variance of metacognition scores. In the second model of the analysis, the gender variable was entered to the model as a control variable, and the sub-dimensions of the coping variable (help seeking, problem solving, cognitive avoidance, behavioural avoidance) were included in the analysis. The correlation coefficients increased to .29. It was found that the level of predicting metacognition scores of the coping sub-dimensions was 8.5% and it contributed 6.6% to the total variance explained. Among the four sub-dimensions of coping, seeking help, problem-solving, and behavioral avoidance significantly predicted metacognition. In the last model, sub-dimensions of emotion regulation strategies (internal functional, external dysfunctional, internal dysfunctional and external functional emotion regulation) were entered to the model. As a result of the analysis, the correlation coefficient value increased to .49. The last model explained 23.8% of the total variance, and emotion regulation strategies contributed 15.3% to the total variance. Among the four dimensions of emotion regulation, internal functional and internal dysfunctional emotion regulation significantly predicted metacognition.

## Discussion and Conclusion

Based on the outcomes of the study, in which emotion regulation and coping strategies predicted metacognition, it may be recommended that augmenting individual and group counselling services will improve adolescents' internal emotion regulation, and reduce and prevent their internal dysfunctional emotion regulation strategies. Besides, planning and implementing emotional regulation-based psycho-educational programs are regarded to be essentially helpful for youths. Psycho-educational studies may be applied by psychological counselors and therapists to support adolescents in understanding and realizing their metacognitive processes. Furthermore, group counselling and guidance studies can be conducted for high school adolescents for efficient problem-solving capability. Additionally, a similar study might be done with diverse sample groups and the results can be compared. As a final contribution, we may suggest researchers make contributions and give emphasis on the relationships between emotion regulation and coping strategies, and metacognition in longitudinal studies from a developmental perspective.

This study has several limitations. The sample of the research group consists of 9<sup>th</sup> to 12<sup>th</sup> grade high school students who study in particular high schools in the Battalgazi district of Malatya province. Therefore, the generalizing the obtained results is only limited to groups that have similar characteristics and conditions. Another limitation is about the number of schools covered in the study. Conducting the study in three different schools may cause some limitations regarding research's external validity. Furthermore, another limitation of the study is that current mental health status of the participants was not asked. Therefore, it is suggested to pay attention to this limitation when evaluating the outcomes of the study.

In this study, we examined the predictive role of coping and emotion regulation strategies in metacognition among adolescents. It is believed that the findings of this study makes a significant contribution to better understand the metacognition concept, and it is the first study investigating the relationships between these variables.

## GİRİŞ

Üst bilişsel terapi (Metakognitif yaklaşım), bilişin nasıl çalıştığını açıklamaktadır ve kendimiz ile çevremizdeki dünya hakkında sahip olduğumuz bilinçli deneyimleri nasıl ürettiğini anlamada üst bilişin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Wells, 2009). Genellikle düşünme hakkında düşünmek olarak görülen üst biliş yapısı, ilk olarak Flavell (1979) tarafından ortaya atılmıştır. Flavell (1985)'e göre üst biliş, bireyin kendi bilişi hakkındaki bilgisi ve bilişi kontrol etmek için bu bilginin kullanılması anlamına gelmektedir. Üst biliş; "üst bilişsel düzenleme" ve "üst bilişsel bilgi" adında iki temel bileşenden oluşmaktadır (Flavell, 1979; Wells, 2000). Son zamanlarda yapılan araştırmalar ise üst bilişin üç temel bileşeni olduğunu göstermektedir (Alexander vd., 2003; Baird, 2001; Dunlosky ve Metcalfe, 2009; Wilson, 2001). Bunlar üst bilişsel bilgi, üst bilişsel izleme ve üst bilişsel kontroldür (Dunlosky ve Metcalfe, 2009). Üst biliş, düşünmenin kontrol edilmesi, değiştirilmesi ve yorumlanmasında bulunan psikolojik yapılar, olaylar, bilgiler ve süreçler anlamına gelmektedir. Son zamanlardaki kuramlara göre üst biliş, psikolojik bozukluğun gelişmesinde ve sürdürülmesinde önemli bir faktördür (Wells, 2000). Wells'in yaptığı araştırmalarda odaklandığı noktalardan biri dikkat ile ilgili bilişsel süreçlerdir. "Öz Düzenleyici Yürütücü İşlevler Modeli (Self-Regulatory Executive Function Model [S-REF])" dikkatin duyguların özdenetimindeki rolünü ve dikkat ile ilgili bilişsel süreçlerdeki etkileşimde oluşabilecek problemler ile ilgili araştırmalarını yaparken ortaya koyduğu bir modeldir (Wells ve Matthews, 1994). Öz Düzenleyici Yürütücü İşlevler modelinde yer alan üç bilişsel düzey birbirleri ile etkileşim halindedir ve duygusal bozukluklara sebep olabilmektedir. Birinci düzey daha tepkiseldir, otomatik tepkileri barındırır. İkinci düzeyde bilinçli bir bilişsel değerlendirme söz konusudur. Üçüncü düzeyde ise üst bilişsel bileşenlerden oluşan bilgiler ve benliğe yönelik inançlar yer almaktadır. Bu üç düzeydeki bilişsel işlemlerde sorun oluşması, bireyleri işlevsel olmayan baş etme yöntemlerini kullanmaya yönlendirmektedir (Wells ve Matthews, 1996). Üst bilişin birçok işlevi bulunmaktadır. Bunlardan biri de duyguların değerlendirilmesi ve düzenlenmesi işlevidir (Uzal vd., 2018).

Çok eski zamanlardan beri insanlar duygularını nasıl yönetecekleri konusunu merak etmektedirler. Duygu düzenleme araştırmacıları, davranışsal veya zihinsel kontrol yoluyla olumsuz duygu deneyimini azaltma çalışmalarlarıyla ilgilenmeye devam etmektedirler (Cicchetti vd., 1995). Duygu düzenleme kavramı, çağdaş Batı biliminde, özellikle klinik ve gelişimsel psikolojinin alt disiplinleri de dahil olmak üzere



psikoloji alanında merkezi bir yer edinmiştir (Cole vd., 2008). Gross (1998)'a göre duygu düzenleme "bireylerin sahip oldukları duyguların neler olduğunu, ne zaman bu duygulara sahip olduklarını, duygularını nasıl yaşadıklarını ve nasıl ifade ettiklerini etkileyen süreçler" anlamına gelmektedir. Araştırmacılar duygu düzenleme ile ilgili zorlukları halen, psikopatolojinin merkezi olarak görmektedir. Duygu düzenleme, hem uyarlanabilir davranışları başlatmada, motive etmede ve düzenlemede hem de stresli olumsuz duygu düzeylerini ve uyumsuz davranışları önlemede kritik bir öneme sahiptir (Cicchetti vd., 1995; Gross ve Munoz, 1995). Wells'e (2020) göre duyguları ve duygu düzenlemeyi belirleyen şey, bireylerin ne düşündükleri ile birlikte nasıl düşündükleridir.

Son yıllarda alan yazında duygu düzenleme ile üst bilişsel süreçler arasında yapılan çalışmaların sayısının arttığı görülmektedir. Sağar'ın (2022) yaptığı araştırmanın sonuçlarına bakıldığında duygu düzenleme ile bilişsel esneklik ve başa çıkma arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, Sağar ve Özçelik (2022) duygu düzenlemenin sosyal medya bağımlılığını yordadığını, aralarında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca yapılan çalışmalar çocuklukta karşılaşılan problemlerin duygu düzenleme güçlükleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Akyıl, 2019; Miu vd., 2022; Sarıçamlık, 2020; Ünal, 2021). Çocuklarla yapılan bir çalışmada, zihinselleştirmenin bir yönü olan duygu düzenlemenin geliştirilmesinde üstbilişsel becerilerin de etkili olduğu ve üst bilişsel becerilerin geliştirilmesinin duygu düzenleme becerilerini de geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Lombardi vd., 2022). Bu bağlamda üst bilişsel beceriler ile duygu düzenleme yöntemleri arasındaki ilişkilerin anlaşılmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Üst biliş ile duygu düzenleme arasında yapılan çalışmalara bakıldığında; bilişsel süreçleri düzenleme işleviyle bilinen üst bilişin duygular üzerinde etkisinin olduğu ve duyguları değerlendirme, düzenleme gibi işlevlerinin olduğu söylenebilir. Aynı zamanda üst biliş ile ilgili sorunların duyguların düzenlenmesi ile ilgili problemlere de sebep olabileceği düşünülmektedir (Uzal vd., 2018). Nitekim, Moneta (2011) çalışmasında bireylerin üst bilişsel özelliklerinin duygu durumlarıyla yakından ilişki olduğunu belirlemiştir. Davis vd. (2010)'nin yaptıkları çalışmaya göre bireylerin üst bilişsel becerilerinde, çocukluk dönemindeki bilişleri ve duyguları arasındaki ilişkiler etkili olmaktadır. Mazloom vd. (2016) çalışmasında bireylerin travma sonrası stres bozukluğunda, üst bilişlerin ve duygu düzenlemenin yordayıcı olduğu görülmüştür. Pennequin vd. (2019) araştırmasına göre ise duygu düzenlemenin bilişsel performans üzerinde etkili olduğu ve aynı zamanda üst bilişlerin baş etme yöntemleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Manser vd. (2012)'ne göre duygular ile ilgili inançlar, duygu düzenleme becerileri ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilidir. Başka bir çalışmada, Spada ve Marino (2017) hem üst bilişlerin hem de duygu düzenlemenin problemlerle internet kullanımı ile ilişkili olduğunu ancak üst biliş ile duygu düzenleme ilişkisinin anlamlı olmadığını tespit etmişlerdir.

Üst biliş bireylerin stresle baş etmelerinde de önemli bir faktör olarak görülmektedir (Kesselring, 2010). Bireylerin içinde bulunduğu koşullar ve bu koşullara yönelik yorumlamalarının daha kabul edilebilir olması için harcadıkları çabaya başa çıkma denilmektedir (Lazarus, 1993). Başa çıkma, tehdit edici veya zararlı bir durum karşısında bireyin, tehditi ortadan kaldırmaya veya kişi üzerinde yaratabileceği olumsuz etkileri azaltmaya yönelik gösterdiği çabalarıdır (Contrada ve Baum, 2011). Lazarus ve Folkman (1984) ise baş etmeyi, "bireyin sahip olduğu kaynaklarını zorladığı veya aştığı değerlendirilen belirli iç ve/veya dış talepleri yönetmeye yönelik bilişsel ve davranışsal çabaları" olarak tanımlamaktadır. Folkman ve Lazarus'a (1988) göre başa çıkma, sadece yaklaşma-kaçınma davranışı veya savunma süreçlerini değil, aynı zamanda geniş bir bilişsel ve davranışsal yelpazeyi içermektedir. Bireyin stresli durumlar karşısında yaptığı bilişsel değerlendirmeleri yaşadığı duyguyu da etkilemektedir (Basut, 2006). Başa çıkma yöntemleri; stresli durumun doğrudan kendisiyle başa çıkma olarak tanımlanan problem odaklı başa çıkma ve bu durumla ilgili problemlerle duygularla başa çıkma olarak tanımlanan duygu odaklı başa çıkma şeklinde temel olarak iki gruba ayrılır (Lazarus, 1993). Carver vd. (1989) ise baş etme yollarını problem odaklı başa çıkma (aktif başa çıkma, planlama, rakip etkinliklerin bastırılması, başa çıkmanın kısıtlanması, araçsal sosyal destek arayışı), duygu odaklı başa çıkma (duygusal sosyal destek arayışı, olumlu yeniden yorumlama, kabul, inkar, dine yönelme) ve işlevsel olmayan başa çıkma (duygulara odaklanma ve duyguları açığa vurma, davranışsal uzaklaşma, zihinsel ayrılma) yöntemlerinin kullanılması olarak üç grupta sınıflandırmaktadır. Başka bir sınıflandırmada ise Brodzinsky vd. (1992) bilişsel ve davranışsal problem çözme ve yardım arama yöntemlerini işlevsel olan baş etme yöntemleri olarak tanımlarken, bilişsel ve davranışsal kaçınma yöntemlerini ise işlevsel olmayan baş etme yöntemleri olarak sınıflandırmaktadır. Buna göre bilişsel ve davranışsal problem çözme ve yardım arama yöntemleri stres verici durumu kontrol etme ve değiştirmeye yönelik davranışları içerirken; bilişsel ve davranışsal kaçınma yöntemleri ise sıkıntıyla başa çıkmaktan kaçınmayı içeren davranışları oluşturmaktadır.

Bireylerin baş etme süreçleri ile üst bilişlerinin ilişkili olduğu söylenebilir. Bireyler, üst bilişleri aracılığıyla dikkatlerini daha fazla kendilerine odaklarlar ve tehdit edici bir durumla karşı karşıya kaldıklarında duygusal uyarılmışlıklarının yüksek olması bu durumla başa çıkma yollarında kolaylıklar sağlayabilir (Wells, 2011). Birey, bir durum karşısında nesne düzeyinden üst biliş düzeyine geçtiği zaman bu durum bireyin işlevsiz baş etme yollarından kaçınmasına katkı sağlamaktadır (Fisher ve Wells, 2009). Nitekim yapılan bir çalışmada, üst bilişin başa çıkma yöntemlerini yordadığı ve sağlıklı üst bilişsel inançlara sahip bireylerin kaygı durumlarında işlevsel başa çıkma yöntemlerini kullandıkları görülmektedir (Delahajj ve Dam, 2016). Bir çalışmada ise olumsuz üst bilişsel deneyimler ile işlevsel olmayan başa çıkma yöntemlerinin (duygusal patlama, sosyal geri çekilme, başkalarını suçlama, büyüdü düşünme) ilişkili olduğu belirlenmiştir (Pennequin vd., 2019). Matthews vd. (1999)'nin çalışmasında, bireylerin sınav kaygısı durumunda işlevsel olmayan başa çıkma yöntemlerinin (kaçınma, bireylerin öz yeterliğine ilişkin olumsuz inançlar) kullanımı ile üst bilişleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Öte yandan baş etme ve üst bilişlerin etkileşiminin bireylerde; sosyal kaygı, kaçınma, endişe ve depresyonu anlamlı bir şekilde yordadığı düşünülmektedir (Safrancı, 2010). Perişan (2018)'in çalışmasında ise bireylerin üst bilişleri ile baş etme yolları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak ise çalışmanın yapıldığı örneklem grubunun sağlıklı olması ve olumsuz üst bilişsel inançlara sahip olma düzeylerinin düşük olabileceği ifade edilmiştir.

Üst bilişsel gelişim, yaş ile birlikte değişim göstermektedir (Irak vd., 2015; Koriat, 1993). Piaget'in bilişsel gelişim kuramında soyut işlemler dönemindeki gelişmeler üst bilişsel gelişimi de içermektedir (Yalçın ve Karakaş, 2008). Bireyin üst bilişsel işlemler yapabilmesi soyut işlemler dönemi ile mümkün olmakta ve bu da ergenlik dönemine denk gelmektedir (Koriat, 1993). Ergenlik dönemi fiziksel, sosyal, bilişsel ve psikolojik değişimlerin yoğunlukta olduğu bir dönemdir (Çuhadaroğlu, 2001). Ergenlik dönemindeki değişikliklere uyum sağlamak önemlidir ve bireyin değişikliklere uyum sağlayamaması strese neden olabilmektedir. Bu sebeple baş etme kavramı bu dönemde önem kazanmaktadır (Kovacs, 1997). Gelişim alanlarının birbirini etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, bu dönemde meydana gelen değişiklikler duyguları da etkilemektedir (Yörükoğlu, 2000). Ergenlik dönemi duygusal gelişimin yoğun olduğu bir dönemdir. Bu dönemdeki duygusal gelişimin sağlıklı bir şekilde tamamlanması sonraki gelişim dönemleri için de önemlidir (Duy ve Yıldız, 2014). İnsanlar duygularını kontrol edebilmek için duygu düzenleme süreçlerini kullanmaktadır (Koole, 2010). Kişinin duygu düzenleme süreci ile üst bilişsel süreçleri birbirini etkilemektedir (Davis vd., 2010). Öte yandan baş etme ile de üst bilişin birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda ergenlerde duygu düzenleme ve baş etme ile üst bilişler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Mevcut alan yazın gözden geçirildiğinde duygu düzenleme ile baş etme yöntemlerinin, üst bilişlerle arasındaki ilişkilerin birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bakımdan ergenlerin üst bilişlerinin anlaşılması noktasında duygu düzenleme ile baş etme yöntemlerinin yordayıcılıklarının incelenmesinin bu gruba yönelik yapılacak koruyucu, önleyici ve müdahale çalışmalarının planlanmasında psikolojik danışmanlar, çocuk ve ergenlerle çalışan klinik psikologlar ile çocuk ve ergen psikiyatristleri gibi ruh sağlığı uzmanlarına fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı lise çağındaki ergenlerde duygu düzenleme ile baş etme yöntemlerinin üst bilişleri yordayıcılığını incelemektir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada betimsel yöntemle dayalı kesitsel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın yordayıcı değişkenlerini cinsiyet, duygu düzenleme yöntemleri ve baş etme yöntemleri oluştururken yordanan değişkenini ise üst biliş oluşturmaktadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Malatya'nın Battalgazi ilçesindeki Malatya Hacı Ahmet Akıncı Anadolu Lisesi, Cumhuriyet Anadolu Lisesi ve Battalgazi Anadolu Lisesi'nde okuyan 306'sı kız (%55.5) ve 245'i erkek (%44.5) olan toplam 551 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş aralığı 13-18'dir ve yaş ortalaması 15.29, standart sapması 1.32'dir. Çalışma grubundaki öğrencilerin 200'ü (%36.3) 9. sınıf, 147'si (%26.7) 10. sınıf, 94'ü (%17) 11. sınıf ve 110'u (%20) 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların anne eğitim düzeylerinin büyük

çoğunluğunun ilköğretim mezunu olduğu (235 kişi, %42.6'sı), baba eğitim düzeylerinin ise çoğunluğunun lise mezunu olduğu (206 kişi, %37.4'ü) görülmektedir. Aile gelir durumları incelendiğinde ise büyük çoğunluğunun (273 kişi, %49.5'inin) aylık gelirlerinin 2500-4000 TL arası olduğu görülmektedir. Araştırma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler**

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	306	55,5
	Erkek	245	44,5
Yaş	13	34	6,2
	14	156	28,3
	15	130	23,6
	16	93	16,9
	17	125	22,7
	18	13	2,3
Sınıf	9	200	36,3
	10	147	26,7
	11	94	17
	12	110	20
Okulu	Cumhuriyet Anadolu Lisesi	116	21
	Hacı Ahmet Akıncı Anadolu Lisesi	218	39,6
	Battalgazi Anadolu Lisesi	217	39,4
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-Yazar Değil	45	8,2
	İlkokul Mezunu	235	42,6
	Ortaokul Mezunu	118	21,4
	Lise Mezunu	126	22,9
	Üniversite Mezunu	23	4,2
	Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	4	0,7
Baba Eğitim Düzeyi	Okur-Yazar Değil	7	1,3
	İlkokul Mezunu	139	25,2
	Ortaokul Mezunu	135	24,5
	Lise Mezunu	206	37,4
	Üniversite Mezunu	59	10,7
Aile Gelir Durumu	Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	5	0,9
	2500 tl ve altı	74	13,4
	2500-4000 tl	273	49,5
	4000-6000 tl	147	26,7
	6000-10000 tl	45	8,2
10000 tl ve üstü	12	2,2	

## Veri Toplama Araçları

*Üst Biliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (ÜBÖ-ÇE)*: Bacow vd. (2009) geliştirdiği ÜBÖ-ÇE, Irak (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Toplam 24 maddeden oluşan ölçek dördümlü likert tipi derecelendirme ölçeği (1=kesinlikle katılmıyorum, 4=kesinlikle katılıyorum) biçiminde puanlanmaktadır. ÜBÖ-ÇE, bilişsel izleme, olumsuz üst endişeler, olumlu üst endişeler ve batıl inançlar ceza ve sorumluluk inançları olarak isimlendirilen 4 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 24-96'dır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Oluşturulan modelin sonuçlarına bakıldığında uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (CFI = .89, RMSEA = .05, AGFI = .88, GFI = .90). Ölçeğin Cronbach alfa katsayı değerinin .73 olduğu görülmüştür. Ayrıca tek ve çift numaralı maddeler olarak ölçek iki yarıya bölündüğünde ilk yarısı için güvenilirlik katsayısının .68, ikinci yarısı için ise güvenilirlik katsayısının .64 olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliği için bu çalışmanın verileri üzerinden elde edilen Cronbach alfa katsayı değeri tüm ölçek için .79 olarak bulunmuştur.

*Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ)*: Phillips ve Power'ın (2007) geliştirdiği ölçeği, Duy ve Yıldız (2014) Türkçe'ye uyarlanmıştır. Toplamda 18 maddeden oluşan beşli Likert tipi derecelendirmeye sahiptir. EİDDÖ'nün yapı geçerliliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda

uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (RMSEA= .06, SRMR= .06, RMR= .09, GFI= .94, CFI= .93, AGFI= .92, NNFI= .92, NFI= .91). EİDDÖ'nün dışsal işlevsel, içsel işlevsel, içsel işlevsel olmayan ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme adında dört alt boyutu bulunmaktadır. EİDDÖ'nün güvenilirlik çalışmalarında test-tekrar test güvenilirlik belirleme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Türkçe uyarlamasının yeterli düzeyde güvenilirlik ve geçerlik katsayılarına sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için bu çalışmanın verileri üzerinden elde edilen Cronbach alfa katsayı değerleri sırasıyla dışsal işlevsel duygu düzenleme için .57, içsel işlevsel duygu düzenleme için .82, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme için .70 ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme için .76 olarak bulunmuştur.

*Çocuk ve Ergenler İçin Baş Etme Ölçeği (ÇEİBÖ):* Brodzinsky vd. (1992) geliştirdiği ölçek, Yıldız (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek dört alt boyuttan (yardım arama, problem çözme, bilişsel kaçınma, davranışsal kaçınma) ve toplamda 24 maddeden oluşmaktadır. Yapı geçerliğini belirlemek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ÇEİBÖ'nün uyum ölçütlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (SRMR= .06, RMSEA= .05, GFI= .90, AGFI= .87, CFI= .93). Ölçeğin güvenilirliği belirlemek amacıyla da test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır ( $r = .67, p < .01$ ). Ölçeğin test-tekrar test katsayısının .32 ile .65 arasında olduğu ve iç tutarlılık katsayısının da .39 ile .82 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik düzeylerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için bu çalışmanın verileri üzerinden elde edilen Cronbach alfa katsayı değerleri sırasıyla yardım arama için .68, problem çözme için .81, bilişsel kaçınma için .78 ve davranışsal kaçınma için .56 olarak bulunmuştur.

*Kişisel Bilgi Formu:* Ergenlerin sosyodemografik bilgilerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyet, yaş, okulu, sınıf düzeyi, anne baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi sorularına yer verilmiştir.

## **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada kullanılacak ölçme araçları için öncelikle kullanım izni alınmıştır. Çalışma protokolü Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır. Daha sonra, Malatya Battalgazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ilçede bulunan okullardan veri toplamak için gerekli izin alınmıştır. Kişisel bilgi formu ve veri toplama araçları gönüllü ergen katılımcılara uygulanmıştır. Katılımcıların toplam cevaplama süreleri yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür. Araştırmada hatalı veriler analizden çıkarılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde Pearson korelasyon analizi, bağımsız gruplar için t testi ile hiyerarşik regresyon analizi ve tanımlayıcı istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet kontrol değişkeni olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda doğrusallık ve normallik sayıtlarını karşılamayan uç değerlere sahip verileri belirlemede her bir öğrenci için ve Cook uzaklık mesafesi değerleri ile Mahalanobis uzaklık değerleri saptanarak (9 değişken için kritik değer= 27.88 (Tabachnick ve Fidell, 2013), araştırma grubuna ait değer= 26.88), uç değerlere sahip olan 7 öğrenciye ait veri analizden çıkarılmıştır. Öte yandan saçılma diyagramı, histogram ve normal dağılım eğrisi incelenmiş, verilerin normale çok yakın dağıldığı görülmüştür. Analizler yapılmadan önce ayrıca basıklık, çarpıklık, Tolerance, VIF değerleri hesaplanmış ve tüm değerlerin regresyon analizinin varsayımlarını karşıladığı görülmüştür. Çalışmada anlamlılık düzeyi .05 olarak dikkate alınmıştır. Araştırmada verilerin analizi, SPSS 23.0 programı ile yapılmıştır.

## **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; (Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu), (07.12.2022), (355) sayılı belge alınmıştır.

## BULGULAR

Üst biliş, duygu düzenleme ve baş etme yöntemlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve değişkenler arasındaki korelasyon sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Üst biliş, duygu düzenleme ve baş etme yöntemlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve pearson korelasyon katsayısı değerleri

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
<b>1.YA</b>	1								
<b>2.PÇ</b>	.41**	1							
<b>3.BK</b>	-.13**	-.12**	1						
<b>4.DK</b>	-.19**	-.07	.50**	1					
<b>5.İDD</b>	.19**	.54**	-.06	.02	1				
<b>6.DİODD</b>	-.19**	-.22**	.20**	.19**	-.23**	1			
<b>7.İİODD</b>	-.36**	-.10*	.09*	.30**	-.01	.43**	1		
<b>8.DİDD</b>	.51**	.29**	.05	.01	.22**	.10*	.01	1	
<b>9.ÜBT</b>	-.05	.15**	.06	.20**	.24**	.17**	.40**	.15**	1
<b>Ortalama</b>	9.18	19.30	20.21	6.88	15.15	10.14	14.39	11.01	62.16
<b>Ss</b>	2.72	4.33	5.41	2.03	3.35	4.31	4.46	3.46	10.45
<b>Çarpıklık</b>	.12	-.08	.69	.26	-.74	.85	.09	.07	-.23
<b>Basıklık</b>	-.36	-.54	.38	-.35	.51	.09	-.70	-.37	.36

N=551 \* $p<.05$  \*\* $p<.01$

YA= Yardım arama, PÇ= Problem çözme, BK= Bilişsel kaçınma, DK= Davranışsal kaçınma, İDD= İçsel işlevsel duygu düzenleme, DİODD= Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme, İİODD= İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, DİDD= Dışsal işlevsel duygu düzenleme, ÜBT= Üst biliş toplamı

Tablo 2 incelendiğinde, değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 arasında yer almaktadır ve çalışmadaki ilgili veriler normal bir dağılıma sahiptir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Korelasyon analizi sonuçlarına göre, problem çözme ile üst biliş arasında ( $r=.15$ ,  $p<.01$ ) pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Davranışsal kaçınma ile üst biliş ( $r=.20$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. İçsel işlevsel duygu düzenleme ile üst biliş ( $r=.24$ ,  $p<.01$ ) arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ile üst biliş arasında ( $r=.17$ ,  $p<.01$ ) olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemi ile üst biliş ( $r=.40$ ,  $p<.01$ ) arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Dışsal işlevsel duygu düzenleme ile üst biliş ( $r=.15$ ,  $p<.01$ ) arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Yardım arama ile üst biliş arasında ve bilişsel kaçınma ile üst biliş arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamaktadır.

Regresyon analizi öncesinde cinsiyet değişkeninin, yordanan değişken olan üst bilişleri etkileme potansiyeli olup olmadığını belirlemede bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. T testi sonucuna göre, cinsiyet bakımından gruplar arasında ( $t=3.23$ ,  $p<.01$ ) anlamlı fark çıkmıştır. Kızların üst biliş puan ortalamalarının ( $\bar{X}=63.43$ ,  $Ss=10.32$ ), erkeklerin üst biliş puan ortalamalarına ( $\bar{X}=60.56$ ,  $Ss=10.43$ ), göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar sonrasında hiyerarşik regresyon analizinde cinsiyet değişkeni kontrol değişkeni olarak belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkeni kontrol edildiğinde, baş etme ve duygu düzenleme yöntemlerinin üst bilişleri yordayıcılığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Bu amaçla baş etmenin alt boyutları (yardım arama, problem çözme, bilişsel kaçınma, davranışsal kaçınma) ve duygu düzenlemenin alt boyutları (içsel işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ve dışsal işlevsel duygu düzenleme) sırasıyla modele dahil edilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizi bulguları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. Ergenlerin üst bilişlerinin yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi bulguları**

	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	R	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	$\Delta F$	R <sup>2</sup> <sub>adj</sub>
<b>Model 1</b>					.136	.019	.019	10.416	.017
Cinsiyet	-2.868	.889	-.136	-3.227**					
<b>Model 2</b>					.292	.085	.066	9.882	.077
Cinsiyet	-2.302	.890	-.110	-2.586*					
Yardım arama	-.422	.177	-.110	-2.390*					
Problem çözme	.492	.109	.204	4.501**					
Bilişsel kaçınma	-.033	.093	-.017	-.353					
Davranışsal kaçınma	.921	.254	.179	3.634**					
<b>Model 3</b>					.487	.238	.153	27.085	.225
Cinsiyet	-1.079	.825	-.051	-1.308					
Yardım arama	-.083	.197	-.022	-.419					
Problem çözme	.194	.117	.080	1.665					
Bilişsel kaçınma	-.006	.087	-.003	-.063					
Davranışsal kaçınma	.377	.239	.073	1.575					
İçsel işlevsel DD	.590	.143	.189	4.122**					
Dışsal işlevsel olmayan DD	.114	.108	.047	1.050					
İçsel işlevsel olmayan DD	.812	.109	.346	7.419**					
Dışsal işlevsel DD	.266	.141	.088	1.889					

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde, Model 1 de analize dahil edilen cinsiyet değişkeni ile üst biliş arasındaki çoklu korelasyon katsayısının .14 olduğu ve cinsiyet değişkeninin üst biliş puanlarındaki toplam varyansı anlamlı düzeyde yordadığı [ $F_{(1,549)} = 10.416, p < .01, R^2 = .019, R^2_{adj} = .017$ ] görülmektedir. Yordama düzeyinin ise birinci modelde % 1.9 olduğu görülmektedir.

İkinci modelde cinsiyet değişkeni kontrol altında tutularak baş etmenin alt boyutları olan ‘‘yardım arama’’, ‘‘bilişsel kaçınma’’, ‘‘problem çözme’’ ve ‘‘davranışsal kaçınma’’ değişkenleri analize dahil edildiğinde beş değişken ile üst biliş arasındaki çoklu korelasyon katsayısı .29’a yükselmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, ikinci modelin üst biliş puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı [ $F_{(5, 545)} = 9.882, p < .01, R^2 = .085, R^2_{adj} = .077$ ] görülmektedir. İkinci modelde analize dahil edilen baş etme alt boyutlarının (davranışsal kaçınma, yardım arama, bilişsel kaçınma, problem çözme) üst biliş puanlarını yordama düzeyinin ise %8.5 olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, baş etmenin alt boyutlarının açıklanan üst biliş toplam varyansına %6.6’lık bir katkı getirdiği ve bu katkının anlamlı düzeyde olduğu [ $\Delta R^2 = .066, \Delta F(5, 545) = 9.882, p < .05$ ] görülmektedir. Baş etmenin dört alt boyutu arasından yardım arama ( $\beta = -.11, p < .05$ ), problem çözme ( $\beta = .20, p < .01$ ) ve davranışsal kaçınmanın ( $\beta = .18, p < .01$ ) üst bilişi anlamlı bir şekilde yordadığı; bilişsel kaçınmanın ise ( $\beta = -.017, p > .05$ ) üst bilişi anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir.

Üçüncü modelde cinsiyet değişkeni ve baş etmenin alt boyutları kontrol altında tutularak duygu düzenlemenin alt boyutları olan içsel işlevsel, içsel işlevsel olmayan, dışsal işlevsel olmayan ve dışsal işlevsel duygu düzenleme değişkenleri analize dahil edildiğinde dokuz değişken ile üst biliş arasındaki çoklu korelasyon katsayısı .49’a yükselmiştir. Tablo 3’te görüldüğü üzere üçüncü modelin üst biliş puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı [ $F_{(9, 541)} = 27.085, p < .01, R^2 = .238, R^2_{adj} = .225$ ] görülmektedir. Üçüncü modelde analize dahil edilen duygu düzenleme alt boyutlarının üst biliş puanlarını yordama düzeyinin ise %23.8 olduğu görülmektedir. Öte yandan, duygu düzenlemenin alt boyutlarının açıklanan üst biliş toplam varyansına %15.3’lük bir katkı sağladığı ve bu katkının da anlamlı düzeyde olduğu [ $\Delta R^2 = .153, \Delta F(9, 541) = 27.085, p < .01$ ] görülmektedir. Duygu düzenlemenin dört boyutu arasından içsel işlevsel duygu düzenleme ( $\beta = .19, p < .01$ ) ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin ( $\beta = .35, p < .01$ ) üst bilişi anlamlı bir şekilde yordadığı; dışsal işlevsel duygu düzenleme ( $\beta = .088, p > .05$ ) ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ( $\beta = .047, p > .05$ ) alt boyutlarının ise üst bilişi anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir. Standartize edilmiş beta katsayılarına bakıldığında içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin, içsel işlevsel duygu düzenlemeye göre üst bilişteki varyansa katkısının daha yüksek olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada ergenlerde duygu düzenleme ile baş etme yöntemlerinin üst bilişleri yordayıcılığı incelenmiştir. Araştırmanın ilk bulgusuna göre cinsiyetin üst bilişi anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Araştırmanın ikinci bulgusuna göre cinsiyet değişkeni kontrol altında tutularak baş etmenin üst bilişi anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Değişkenlerin modele anlamlı katkıları

incelendiğinde, baş etme alt boyutlarından yardım arama, problem çözme ve davranışsal kaçınmanın modele anlamlı katkı sağladığı, bilişsel kaçınmanın ise anlamlı katkı vermediği görülmüştür. Alan yazında yer alan çalışmalara bakıldığında, bunlardan birinde, Delahaj ve Dam (2016)'ın yaptığı araştırmaya göre üst bilişin baş etme yollarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sağlıklı üst bilişsel inançlara sahip bireylerin kaygı durumlarıyla karşı karşıya kaldığında uygun başa çıkma yollarını kullandıkları görülmektedir. Garland'ın (2007) yaptığı çalışmaya göre de farkındalık olumlu yeniden değerlendirmeyi artırarak, felaketeleştirmeyi azaltmakta ve başa çıkma süreçlerini desteklemektedir. Fisher ve Wells (2009) bireyin üst biliş düzeyine geçtiği zaman sağlıklı baş etme yollarını kullandığını vurgulamaktadırlar. Bedel ve Ulubey (2015)'in ergenlerin başa çıkma düzeyleri ile ilgili yaptıkları çalışma sonucunda da bilişsel açıdan esnek olan bireylerin, sorunları daha baş edilebilir düzeyde algıladıklarını, sorunları çözmede tek bir yöntem kullanmak yerine farklı alternatifler üretebildiklerini, karşılaştıkları sorunları dünyanın bir sonu olarak görmekten çok onları bir fırsat olarak düşünme eğiliminde oldukları görülmüştür. Sorunlar karşısında etkin baş etme yöntemini daha sıklıkla kullanmakta oldukları, olumsuz baş etme ve kaçınmacı baş etme yöntemini daha az kullanmakta oldukları söylenebilir. Ergenlerin sorunlar karşısında olumsuz ve işlevsel olmayan baş etme yöntemlerine sıklıkla başvurmaları, aynı zamanda onların sosyal sorunları çözme becerilerine de zarar verebilir. Işık ve Bedel (2015)'in ergenler üzerinde yaptığı bir çalışmada etkin baş etme yöntemlerinin ergenlerin olumlu duygular deneyimlenmelerine, önemli kişilerle ve aileleriyle ilişkilerinde doyum sağlamalarına ve yaşam doyumlarına olumlu etkilerinin olduğu, olumsuz baş etme yöntemlerinin kullanımının ise bu durumları olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca olumsuz baş etme becerisinin sık kullanımının, ergenlerin uyum düzeylerini olumsuz yönde etkileyerek psikolojik açıdan onlara zarar vereceği düşünülmektedir. Matthews vd. (1999)'nin yaptığı bir araştırma sonucunda aynı zamanda sınav kaygısının da üst biliş ve duygu odaklı başa çıkma ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Spada vd. (2008)'nin yaptığı araştırmaya göre üst bilişin hem algılanan stres ile hem de anksiyete ve depresyon ile olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmanın son bulgusunda cinsiyet ve baş etme değişkenleri kontrol altında tutularak duygu düzenleme değişkeninin üst bilişi anlamlı bir şekilde yordadığı ve yordama düzeyinin %23.8 olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme değişkeninin alt boyutlarının açıklanan üst biliş toplam varyansına %15.3'lük bir katkı sağladığı görülmektedir. Değişkenlerin modele anlamlı katkıları incelendiğinde, duygu düzenleme yöntemlerinden içsel işlevsel duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin modele anlamlı düzeyde katkı sağladığı, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ile dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutlarının ise modele anlamlı katkı vermediği görülmektedir. Uzal vd. (2018)'nin yaptığı çalışma sonucuna göre de duygu düzenleme ve üst biliş arasında bir ilişki olduğu ve bireylerin üst bilişsel sorunlarının duygu düzenleme ile ilgili problemlere de yol açtığı görülmektedir. Manser vd. (2012)'nin yaptığı araştırmanın sonuçları da benzerlik göstermektedir. Duygulara yönelik inançların (üst bilişlerin) duygu düzenleme ile ilişkili olduğu görülmektedir. Davis vd. (2010)'e göre bireylerin üst bilişsel becerilerinde çocukluk dönemindeki bilişleri ve duyguları arasındaki ilişkiler etkili olmaktadır. Ergenlerin bir problem durumuyla karşılaştığı zaman duygularını düzenleme konusunda zorlandıkları görülmüştür (Phillips ve Power, 2007). Benzer sonuçlar, Moneta (2011)'nin yaptığı bir araştırmada da görülmektedir. Bireylerin alkol bağımlılığı ve duygu durumları arasındaki ilişkide olumsuz üst bilişlerin etkisinin olduğu görülmektedir. Cenkseven Önder ve Canoğulları (2020), yaptığı çalışma sonucunda ergenlerin olumlu veya olumsuz duygularını işlevsel olarak düzenleme becerilerine sahip olmalarının, olumlu olmayan duygularını kabul etmelerinin ve duygularını ifade etmeye zaman ayırmalarının saldırganlık davranışlarını düşürdüğünü belirlemişlerdir. Başka bir çalışmada üniversite öğrencilerinde bilişsel değerlendirmeler, duygular ve başa çıkma üzerinde yapılan bir araştırma sonucunda olumlu duygular ile duyguların bilişsel değerlendirilmesinin problem odaklı baş etme yöntemi ile stres düzeyi, olumsuz duygular ve ikincil bilişsel değerlendirmenin ise, duygu odaklı baş etme yöntemlerini yordadığı sonucu elde edilmiştir (Alkan, 2004). Spada ve Marino (2017)'nin yaptığı araştırma sonuçlarına göre ise üst biliş ile duygu düzenleme arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan dışsal işlevsel duygu düzenleme ile dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemlerinin üst bilişleri yordamamasının, üst bilişlerin daha çok içsel bir süreç olması ile ilişkili olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Duygu düzenleme ve baş etme yöntemlerinin üst bilişi yordamasının araştırıldığı bu çalışma sonuçlarından hareketle ergenlere yönelik olarak içsel duygu düzenlemeyi geliştirmeye, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemlerini ise azaltmaya ve önlemeye yönelik bireyle ve grupta psikolojik danışma hizmetlerinin artırılmasının yansın bu gruplara yönelik olarak duygu düzenleme temelli psiko-eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması önerilebilir. Psikolojik danışmanlar ve terapistler tarafından ergenlere, üst bilişsel süreçlerini anlamaları, fark etmeleri amaçlı psiko-eğitsel çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, lise dönemindeki ergenlere yönelik olarak etkili problem çözmeye yönelik grup

rehberliği çalışmaları yapılabilir. Öte yandan benzer bir çalışma farklı örneklem gruplarında da yapılabilir ve sonuçları karşılaştırılarak incelenebilir. Ayrıca üst biliş, duygu düzenleme ve baş etme arasındaki ilişkiye yönelik alan yazında eksiklik olduğundan başka araştırmalarla da ilgili değişkenlerin ilişkisi incelenebilir. Son olarak, duygu düzenleme ve baş etme yöntemleri ile üst bilişler arasındaki ilişkilerin gelişimsel bir bakış açısıyla boylamsal çalışmalarda da incelenmesi önerilebilir.

Yapılan çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırma grubunun örneklemini Malatya ili Battalgazi ilçesinde belirlenen liselerde okuyan ergenler oluşturmaktadır. Bu nedenle elde edilen sonuçların genellenebilirliği benzer özelliklere ve koşullara sahip gruplarla sınırlıdır. Öte yandan araştırmanın üç okulda yapılmış olmasının da dış geçerliği ile ilgili bazı sınırlılıklara sebep olduğu söylenebilir. Çalışmanın verileri kesitsel bir zaman diliminde toplanan verilerle sınırlıdır. Araştırmanın diğer bir sınırlılığı ise çalışma grubunda yer alan ergenlerin klinik düzeyde herhangi bir sorunlarının olup olmadığı bilinmemektedir; bu nedenle çalışmanın bulgularının değerlendirilmesinde bu sınırlılıkların göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akyıl, A. (2019). *Çocukluk çağı travmaları, bilişsel duygu düzenleme ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi: Diyarbakır ve Mardin örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alexander, J. M., Fabricius, W. V., Fleming, V. M., Zwahr, M., ve Brown, S. A. (2003). The development of metacognitive causal explanations. *Learning Individual Differences*, 13(3), 227-238. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(02\)00091-2](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(02)00091-2)
- Alkan, N. (2004). *Cognitive appraisal, emotion, and coping: A structural equation analysis of the interactional model of stress and coping*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bacow, T. L., Pincus, D. B., Ehrenreich, J. T., ve Brody, L. R. (2009). The metacognitions questionnaire for children: development and validation in a clinical sample of children and adolescents with anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(6), 727-736. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2009.02.013>
- Baird, J. R. (2001). *Learning and teaching: from ignorance to understanding*. In D. Clarke (Ed.), *Perspectives on practice and meaning in mathematics and science classrooms* (pp. 255-289). Netherlands: Kluwer Academic Publishers. doi: 10.1007/0-306-47228-7
- Basut, E. (2006). Stres, başa çıkma ve ergenlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(1), 31-36.
- Bedel, A. ve Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300. <https://doi.org/10.17755/esosder.91623>
- Brodzinsky, D. M., Elias, M. J., Steiger, C., Simon, J., Gill, M., ve Hitt, J. C. (1992). Coping Scale for children and youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 195-214. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(92\)90029-H](https://doi.org/10.1016/0193-3973(92)90029-H)
- Carver, C. S., Scheier, M. F., ve Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283. doi: 10.1037//0022-3514.56.2.267.
- Cenkseven Önder, F., ve Canoğulları, Ö. (2020). Ergenlerde saldırganlık: Duygu düzenleme ve duygusal başa çıkmanın rolü. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1198-1208. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3696>
- Cicchetti, D., Ackerman, B. P., ve Izard, C. E. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7(1), ss.1-10. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006301>
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Martin, S. E., ve Hall, S. E. (2008). *Emotion regulation and the early development of psychopathology*. In M. Vandekerckhove, C. V. Scheve, S. Ismer, S. Jungand and S. Kronast (Ed.), *Regulating emotions: Culture, social necessity, and biological inheritance* (pp.171-188). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781444301786.ch7>
- Contrada, R. J., ve Baum, A. (Ed.). (2011). *The handbook of stress science: Biology, psychology, and health*. Springer Publishing Company.
- Çuhadaroğlu F. (2001). Ergenlik döneminde psikolojik gelişim özellikleri. *Katkı Pediatri Dergisi*, 21, 863-868.
- Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C., ve Quas, J. A. (2010). Metacognitive emotion regulation: Children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion*, 10(4), 498-510. doi:10.1037/a0018428.



- Delahaij, R. ve Van Dam, K. (2016). Coping style development: The role of learning goal orientation and metacognitive awareness. *Personality and Individual Differences*, 92, 57-62. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.12.012>
- Dunlosky, J. ve Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. USA: Sage Publications.
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 23-35.
- Fisher, P., ve Wells, A. (2009). *Metacognitive therapy: Distinctive features*. New York: Routledge.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. *American Psychology*, 34, 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*, Englewood Cliffs. NY: Prentice-Hall Inc.
- Folkman, S., ve Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.466>
- Garland, E. L. (2007). The meaning of mindfulness: A second-order cybernetics of stress, metacognition, and coping. *Complementary Health Practice Review*, 12(1), 15-30. doi:10.1177/1533210107301740.
- Gross JJ. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3):271-299. doi:10.1037/1089-2680.2.3.271.
- Gross, J. J. ve Munoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151-164. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Irak M. (2012). Üstbiliş ölçeği çocuk ve ergen formunun Türkçe standardizasyonu, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 47-54.
- Irak, M., Çapan, D. ve Soylu, C. (2015). Üstbilişsel süreçlerde yaşa bağlı değişiklikler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 64-75.
- Işık, E. ve Bedel, A. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejileri ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 53-60.
- Kesselring, A. F. (2010). *The relation of executive functioning to coping strategies and internalizing symptoms in a community sample of African American adolescents*. Unpublished doctoral dissertation. Loyola University, Chicago.
- Koole, S. L. (2010). The psychology of emotion regulation: an integrative review. In J. D. Houwerand ve D. Hermans (Eds), *Cognition and emotion: reviews of current research and theories* (pp. 128-167). New York: Taylor & Francis.
- Koriat, A. (1993). How do we know what we know? The accessibility model of the feeling of knowing. *Psychology Review*, 100, 609-639. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.609>
- Kovacs, M. (1997). Depressive Disorders in Childhood: An Impressionistic Landscape. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 287-298. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01513.x>
- Lazarus, R. (1993). From psychological stress to emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21. doi:10.1146/annurev.ps.44.020193.000245
- Lazarus, R. S., ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer, s.141.
- Lombardi, E., Valle, A., Bianco, F., Castelli, I., Massaro, D. ve Marchetti, A. (2022). Supporting mentalizing in primary school children: the effects of thoughts in mind project for children (TiM-C) on metacognition, emotion regulation and theory of mind. *Cognition and Emotion*, 2, 1-12. doi:10.1080/02699931.2022.2067521
- Manser, R., Cooper, M., ve Trefusis, J. (2012). Beliefs about Emotions as a Metacognitive Construct: Initial Development of a Self-Report Questionnaire Measure and Preliminary Investigation in Relation to Emotion Regulation. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 19(3), 235-246. doi:10.1002/cpp.745
- Matthews, G., Hillyard, E. J., ve Campbell, S. E. (1999). Metacognition and maladaptive coping as components of test anxiety. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 111-125. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0879\(199905\)6:2<111::AID-CPP192>3.0.CO;2-4](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0879(199905)6:2<111::AID-CPP192>3.0.CO;2-4)
- Mazloom, M., Yaghubi, H., ve Mohammadkhani, S. (2016). Post-traumatic stress symptom, metacognition, emotional schema and emotion regulation: A structural equation model. *Personality and Individual Differences*, 88, 94-98. doi:10.1016/j.paid.2015.08.053
- Miu, A. C., Szentágotai-Táatar, A., Balázs R, Nechita D., Bunea, I. ve Pollak, S. D., (2022). Emotion regulation as mediator between childhood adversity and psychopathology: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 93, 102-141. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102141>
- Moneta, G. B. (2011). Metacognition, emotion and alcohol dependence in college students: A moderated mediation model. *Addictive Behaviors*, 36 (7), 781-784. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2011.02.010>

- Pennequin, V., Questel, F., Delaville, E., Delugre, M., ve Maintenant, C. (2019). Metacognition and emotional regulation in children from 8 to 12 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 1-16. doi:10.1111/bjep.12305
- Perişan, N. (2018). *Kaygı, psikolojik dayanıklılık ve başa çıkma yolları arasındaki ilişki: Üst bilişin aracı rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Phillips, K. F. V. ve Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145-156. <https://doi.org/10.1002/cpp.523>
- Safrancı B. (2010). *The association between metacognitions and psychological symptoms: Moderator role of coping strategies*. (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi), Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Sağar, M. E. (2022). Ergenlerde okulda öznel iyi oluşun yordayıcıları: Duygu düzenleme, başa çıkma ve bilişsel esneklik. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 133-149. <https://doi.org/10.12984/egedfd.1060883>
- Sağar, M. E. ve Özçelik, T. (2022). Ergenlerde duygu düzenleme ve yaşam doyumunun sosyal medya bağımlılığı üzerindeki yordayıcı rolü. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 493-511.
- Sarıçamlık, E. (2020). *Çocukluk çağı travması ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Spada, M. M. ve Marino, C. (2017). Metacognitions and emotion regulation as predictors of problematic internet use in adolescents. *Clinical Neuropsychiatry*, 14(1), 59-63.
- Spada, M. M., Nikcevic, A. V., Moneta, G. B., ve Wells, A. (2008). Metacognition, perceived stress, and negative emotion. *Personality and Individual Differences*, 44, 1172-1181. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.010>
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Uzal, G., Yavuz, M., Akdeniz, B., Çallı, S., ve Bolat, N. (2018). İstanbul ilinde öğrenim gören lise öğrencilerinde aleksitimi karakter özellikleri ile üst biliş özellikleri ve ruhsal sorunlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(5), 478-485. <https://doi.org/10.5455/apd.289804>
- Ünal, G. (2021). *Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmaları ve öz şefkat düzeyinin, duygu düzenleme güçlüğü ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Wells, A. (2000). *Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy*. Chichester, UK: Wiley.
- Wells, A. (2009). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. New York: The Guilford Press.
- Wells, A. (2011). Metacognitive therapy. In J. D. Herbert ve E. M. Forman (Eds.), *Acceptance and mindfulness in cognitive behavior therapy: Understanding and applying new therapies* (pp. 83-109). Hoboken, NJ: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118001851.ch4>
- Wells, A. (2020). *Anksiyete ve depresyonda metakognitif terapi*. (Çev. A. E. Uygur – H. Bebek), İstanbul: Litera Yayıncılık
- Wells, A. ve Matthews, G. (1994). *Attention and emotion: A clinical perspective*. Hove, UK: Erlbaum.
- Wells, A. ve Matthews, G. (1996). Modelling cognition in emotional disorder: The S-REF model. *Behaviour Research and Therapy*, 34, 881-888. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(96\)00050-2](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(96)00050-2)
- Wilson, J. (2001). Methodological difficulties of assessing metacognition: a new approach. *Annual Meeting of the Australian Association for research in Education*, Australia, 1-17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460143.pdf>
- Yalçın, K. ve Karakaş, S. (2008). Çocuklarda bilgi işlemdeki üst işlemlerin yaşa bağlı değişimi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(3), 257-265.
- Yıldız, M. A. (2017). Çocuk ve ergenler için baş etme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 24(2), 125-136.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik çağı ve ruh sağlığı ve ruhsal sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları.

## THE GLOBALIZATION OF EDUCATION: A STUDY ON INTERNATIONAL STUDENTS IN TÜRKİYE

### EĞİTİMDE KÜRESELLEŞME: TÜRKİYE'DEKİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Ceyhan MUTLU<sup>1</sup>

**ABSTRACT:** The goal of this research is to investigate the consequences of globalization on the field of education. Within the context of these consequences, it is desirable to examine the change by analyzing statistical data on international students in Türkiye during the last five years (between 2018-19 and 2022-23). The distribution of numbers, education levels, departments and nationalities of these students is discussed using statistical data published by the Council of Higher Education (CHE). The document analysis method, one of the qualitative research methodologies, is used to analyze this data. Document analysis allows creating a large sample, as in survey research. To achieve more rational results, the scope of the investigation was limited to the last five years. According to the findings, it is observed that the number of international students in Türkiye is increasing year after year. While bachelor education is the most preferred level, the most preferred department is Business Administration. These students are mostly from Türkiye's neighboring nations, the Middle East, and Africa, yet when we look at graduation rates, we see that students from Europe are more successful. In addition to this study, it suggests that a thorough investigation of the topic through quantitative research techniques will be advantageous to the literature.

**Keywords:** Education, globalization, international students, multiculturalism.

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı, küreselleşmenin eğitim alanı üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu etkiler kapsamında, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin son beş yıl (2018-19 ve 2022-23 arası) içerisindeki istatistiksel bilgileri ele alınarak, yaşanan değişimin gözlemlenmesi arzulanmaktadır. Bu öğrencilerin sayıları, eğitim düzeyleri, bölümleri ve uyruklarına göre dağılımları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yayımlanan istatistiksel veriler kullanılarak ele alınmaktadır. Bu verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmaktadır. Doküman analizi, anket araştırmalarında olduğu gibi geniş bir örneklem oluşturmaya olanak sağlar. Daha rasyonel sonuçlara ulaşabilmek için araştırmanın kapsamı son beş yıllı sınırlandırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısının her geçen yıl arttığı gözlemlenmektedir. En fazla tercih edilen öğrenim düzeyi lisans olurken, en fazla tercih edilen bölümün ise İşletme Bölümü olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin genellikle Türkiye'nin komşu ülkelerinden, Orta Doğu ve Afrika ülkelerinden geldiği, ancak öğrencilerin mezuniyet oranlarına baktığımızda ise, Avrupa'dan gelen öğrencilerin daha başarılı olduğu gözlemlenmektedir. Bu çalışmanın yanı sıra, konunun nicel araştırma teknikleri ile kapsamlı bir şekilde araştırılmasının, literatüre fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Eğitim, küreselleşme, uluslararası öğrenciler, çokkültürlülük.

**Bu makaleye atf vermek için:**

Mutlu, C. (2024). Eğitimde küreselleşme: Türkiye'deki uluslararası öğrenciler üzerine bir çalışma, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 748-760.

**Cite this article as:**

Mutlu, C. (2024). The globalization of education: A study on international students in Türkiye. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 748-760.

<sup>1</sup> Arş. Gör., MEF Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, e-mail: mutluc@mef.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8804-8652

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### Giriş

Yaşanan teknolojik gelişmelerin ışığında, küreselleşmenin her geçen gün daha da arttığı gözlemlenmektedir. Bu gelişmelerin ışığında, farklı kültürden bireylerin birbirleriyle etkileşime geçebilmesi daha da kolaylaşmakta ve böylelikle çok kültürlü yapıların varlığında da paralel bir şekilde artışların yaşandığı gözlemlenmektedir (Hussain, 2018). Yaşanan bu değişimler, yeni yaşam dinamikleri oluşturarak, dünya üzerindeki dengeleri değiştirmektedir. Çağın gerekliliklerini yakalamak isteyen bireylerin ve işletmelerin, bu yeni koşullara adaptasyon sağlamaları bir ihtiyaca dönüşmektedir (Kirchmeyer, McLellan, 1991).

Çok kültürlü yapıların artması, eğitim alanını da etkilemiş ve bu durum sonucunda, üniversitelerin yabancı öğrencileri bünyesine katarak, çok uluslu bir yapıya bürünmek istedikleri görülmektedir (Özkan, Güvendir, 2015). Ancak üniversitelerin çok kültürlü yapılarının hızlı bir şekilde artması, beraberinde hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Farklı kültürel değerlere sahip öğrenci profilleriyle zengin bir etkileşim havuzunun oluşturulması, hem öğrenciler açısından hem de akademisyenler açısından gelişimin yolunu açarak, eğitimin kalitesini artırabileceği ortaya konulmaktadır (Banks, 1993; Sharma, 2005). Ayrıca, eğitimdeki kalitenin ve sosyokültürel gelişmelerin yanı sıra ülkenin katma değerlerine de katkıda bulunarak, ulusal ekonomilerin gelişmesine de olanak sağlamaktadır (Urban, Palmer, 2014). Ancak kültürel farklılıklar sebebiyle yaşanacak olan anlaşmazlıklar ve çatışmalar, hem bireylere hem de kurumlara büyük dezavantaj oluşturmaktadır.

### Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmaktadır. Doküman analizi yöntemi, araştırma bulgularının oluşturulabilmesi için, birincil ve ikincil kaynaklardan sistematik bir şekilde elde edilen verilerin analiz edilebilmesine olanak sağlamaktadır (Özkan, 2019). Yapılan araştırma kapsamında bilgiyi elde edebilmek ve anlamlı bir sonuca ulaşabilmek amacıyla, elde edilen verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Bowen, 2009).

Bu çalışmada, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin sayılarının ve eğitim bilgilerinin analizi için, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (Council of Higher Education) tarafından yayımlanan istatistiksel veriler incelenmiştir. Küreselleşmenin her geçen gün katlanarak artması nedeniyle daha rasyonel bir analiz yapabilmek için son beş yıl içerisindeki veriler ele alınmaktadır. Bu veriler ele alınarak, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin sayılarının, öğrenim düzeylerinin, bölümlerinin ve bu öğrencilerin uyruklarının dağılımları karşılaştırmalı bir şekilde analiz edilmektedir.

### Bulgular

Araştırmanın bulgularını incelediğimizde, son beş yıl içerisinde Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin sayısında istikrarlı bir artışın yaşandığı gözlemlenmektedir. 2018-19 eğitim yılında, uluslararası öğrenci sayısı 154.505 olurken, bu sayı 2022-23 eğitim yılında neredeyse ikiye katlanarak, 301.694'e ulaştığı görülmektedir. Bu öğrencilerin cinsiyet dağılımlarına baktığımızda ise, yıllar içerisinde kız ve erkek öğrenci sayısının paralel bir şekilde arttığı gözlemlenmektedir. Ancak 2018-19 eğitim yılında erkek öğrenci sayısı kız öğrenci sayısının neredeyse iki katı kadar iken, 2022-23 eğitim yılında erkek öğrenci sayısı hala daha fazla olsa da, aradaki farkın azaldığı görülmektedir. Bu öğrencilerin eğitim gördükleri öğrenim düzeylerini incelediğimizde ise, en fazla tercih edilen öğrenim düzeyinin lisans düzeyi olduğu görülmektedir. Ancak, son beş yıl içerisinde uluslararası öğrencilerin sayısında meydana gelen bu artış, tüm öğrenim düzeylerine paralel bir şekilde yansıtıldığı görülmektedir.

Ele alınan yıllar içerisinde, uluslararası öğrencilerin tercih ettikleri bölümlere göre dağılımlarına baktığımızda, en fazla uluslararası öğrencinin İşletme Bölümünde olduğu gözlemlenmektedir. İşletme Bölümünün ardından ise, Tıp ve Bilgisayar Mühendisliği bölümlerinin geldiği görülmektedir. Ele alınan beş yıl kapsamında, uluslararası öğrenci sayısının en çok arttığı bölüm ise %523.68 ile Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü olduğu ortaya konulmaktadır.

Ele alınan bu öğrencilerin uyruklarını incelediğimizde ise, en fazla uluslararası öğrencinin Suriyeli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Suriyeli öğrencilerin ardından ise, Azerbaycanlı ve İranlı öğrenciler yer almaktadır. Tüm sonuçlar ele alındığında, uluslararası öğrencilerin genellikle Türkiye'nin komşu ülkelerinden, Orta Doğu ve Afrika ülkelerinden geldiği gözlemlenmektedir. Ele alınan yıllar içerisinde,

İranlı, Mısırlı ve Kazakistanlı öğrencilerin sayılarının üç kattan fazla arttığı görülmektedir. Ancak öğrencilerin mezuniyet oranlarına baktığımızda ise, Avrupa'dan gelen öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

## Tartışma ve Sonuç

İletişim ve ulaşım teknolojilerinin gelişmesi, eğitimin küreselleşmesindeki unsurların başında gelmektedir. Gelişen bu teknolojik yeniliklerle, öğrencilerin diğer ülkelerdeki eğitim faaliyetlerinden ve fırsatlardan haberdar olduğu ve bu ülkelere ulaşmalarındaki fiziksel engellerin ortadan kalktığı görülmektedir. Bu yeniliklerin etkisiyle, öğrencilerin yanı sıra ülkelerin eğitim sistemleri de birbirinden önemli ölçüde etkilenmektedir. Bir ülkenin eğitim sisteminde başarılı bir şekilde gerçekleştirilmiş reformlar, diğer ülkelerin eğitim sistemlerine de çok kısa süre içerisinde entegre edilebilmektedir. Yaşanan bu gelişmelerle birlikte eğitim sistemlerinin küreselleşmesi, uluslararası öğrencilerin sayısının artmasına olanak sağlamaktadır (Agarwal, Winkler, 1985).

Öğrencilerin, daha iyi eğitim ve yaşam koşullarına sahip olan ülkelerde eğitim alma düşüncesi veya istediği eğitim programının yaşadığı ülkede mevcut olmaması gibi faktörler, bu öğrencilerin farklı ülkelerde eğitim görmek istemelerinde önem arz eden konular olmaktadır. Bu öğrencileri bünyesine çekmek isteyen üniversiteler ve ülkelerin, sistemlerini geliştirerek ve büyük yatırımlar yaparak, bu öğrenciler için birer cazibe merkezi olmayı amaçladıkları görülmektedir. Bu gelişimler kümülatif bir şekilde ilerleyerek, eğitimin küreselleşmesinde etkili olurken, ülkeler ve eğitim kurumları arasında da rekabeti arttırmaktadır. En nitelikli öğrencileri bünyesine çekebilen ülkelerin ve eğitim kurumlarının itibarlarında, başarılarında, ekonomilerinde ve katma değerlerinde önemli ölçüde gelişmelerin meydana geldiği görülmektedir (Spring, 2008).

Dil yeterliliğinin yanı sıra maddi, kültürel ve politik unsurlar da eğitim küreselleşmesinde önemli etkilere sahip olmaktadır. Ülkelerin uluslararası öğrenciler için maddi olarak uygun olması veya maddi olanaklar sunması, bu öğrencilerin tercihlerini büyük ölçüde etkilemektedir (Agarwal, Winkler, 1985). Kültürel yakınlık da, bu öğrencilerin gittikleri ülkelerde yaşamlarını ve eğitimlerini daha rahat bir şekilde devam ettirebilmelerinde önem arz eden bir faktör olmaktadır. Kendi kültürlerine yakın kültürlerde eğitim gören uluslararası öğrencilerin kültürlerarası adaptasyon sağlamanın, diğer uluslararası öğrencilere kıyasla daha çabuk olduğu gözlemlenmektedir. Bu adaptasyonun sağlanmasında kişilik gibi faktörlerin de önemli etkilerinin olduğu bilinmektedir (Altbach, 1991; Altbach, 2004).

Eğitimde küreselleşmenin önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Teknolojik yeniliklerle birlikte paralel bir şekilde gelişen bu konu üzerine ülkelerin ve eğitim kurumlarının proaktif stratejiler geliştirerek, sürdürülebilir rekabet avantajını yakalayabilmeleri önem arz etmektedir. Atılacak her adım, ülkelerin ve eğitim kurumlarının iç ve dış çevresinde önemli değişikliklere sebep olacağından, alınan kararların rasyonel koşullara dayandırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Küresel bir kültürün yaygınlık kazanmaya başlamasıyla, yapılacak faaliyetlerin küresel vatandaşlık düşüncesi çerçevesinde gerçekleştirilmesinin de önem arz eden bir konu olduğu varsayılmaktadır. Tüm bu hususlar doğrultusunda, eğitimin küreselleşmesinin dünyanın daha iyi ve yaşanılabilir koşullara sahip olmasına yarar sağlayacağı umut edilmektedir.

Araştırmanın sınırlılıklarından biri, nitel doküman analizi yöntemini kullanarak, yalnızca mevcut durumun bir resminin sunulması olmaktadır. Konunun nicel araştırma teknikleri ile kapsamlı bir şekilde araştırılmasının literatüre fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bir diğer sınırlılık ise, araştırmanın yalnızca Türkiye'deki üniversiteleri kapsamasıdır. Eğitimin küreselleşmesi bağlamında, uluslararası öğrenci verilerinin farklı ülkeler bazında, karşılaştırılarak incelenmesinin konunun daha iyi anlaşılması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

## INTRODUCTION

Culture is one of the most essential aspects that influence people's lives. This dynamic concept, which is active from the time we are born and is constantly changing throughout our lives, has a profound impact on people's understanding of what is good and wrong (Yeşil, 2009). When we look at the cultural structures of different nations, we can notice that there is a heterogeneous structure on cultural values. Each culture's truth may differ from one another (Hofstede, 1980). In this context, a behavior that is acceptable in one culture may be considered unacceptable in another. As a result of this condition, conflicts between individuals in intercultural relationships are unavoidable (Vashishtha, Garg, 2014).

The rapid advancement of technology has accelerated globalization more than ever before. As a result of these advances, it is becoming simpler for people from different cultures to engage with one another, and there is a parallel rise in the presence of multicultural structures (Hussain, 2018). These changes are altering global balances by introducing new life dynamics. Adapting to these new conditions is becoming a must for people and institutions who wish to keep up with the demands of the age (Kirchmeyer, McLellan, 1991).

The field of education has also been impacted by the rise in multicultural structures, and as a result, universities are attracting international students in an attempt to adopt a multinational structure (Özkan, Güvendir, 2015). However, the rapid increase in the multicultural structures of universities can lead to both positive and negative consequences. It has been demonstrated that creating a rich interaction pool with student profiles with different cultural values can increase the quality of education by paving the way for development for both students and academics (Banks, 1993; Sharma, 2005). Furthermore, it contributes to the country's added value, as well as the quality of education and socio-cultural advancements, allowing national economies to thrive (Urban, Palmer, 2014). However, disagreements and conflicts caused by cultural differences are detrimental to both individuals and institutions.

What are the consequences of rising internationalization in Türkiye's education field as a result of increased globalization? The goal of this study is to uncover the effects and changes on international students studying in Türkiye as a result of the expanding globalization. In this study, the consequences and significance of globalization on education are discussed first by providing a brief description of the idea of globalization. Following these definitions, tables and graphs are used to explain the distribution of numbers, education levels, departments and nationalities of international students in Türkiye over the last five years (between 2018-19 and 2022-23). While there is a growing emphasis on globalization in the literature, the fact that the effects of this development on international students in Türkiye are not addressed is what distinguishes this study.

## LITERATURE REVIEW

Knowledge is a component that can readily cross all global borders. As a result of technology advancements, this situation appears to be happening faster than ever before. These advancements have transformed the world into a global village, allowing people on distant continents to quickly exchange knowledge (Miah, Omar, 2012). Educational institutions appear to have a vital role in knowledge development and dissemination. Parallel to the development in globalization, the number of international students in educational institutions has increased significantly (Altbach, 1986). The phrase "international students" refers to students who begin or continue their education in another nation. These students have a critical role in the transmission of ideas, cultures, and values (Agarwal & Winkler, 1985).

Globalization is a concept that encompasses all aspects of global integration (Sever et al. 2018). As a result of advancements in communication networks, it can be seen that this multidimensional notion has begun to gain international traction. This condition is reflected in the global expansion and development of economies, social systems, mass media, science, and technology (Chiu, Duit, 2011).

Globalization is a notion that has a substantial impact on societies that are undergoing significant change. Globalization has made social, political, economic, and educational systems more vital than ever before. However, while these developing dynamics benefit countries who are able to adapt, they harm those that are unable to adapt (Rizvi, 2004). These new dynamics have a substantial impact on institutions and individuals as well. However, institutions and individuals that can adjust to these new conditions by employing their knowledge, skills, and abilities effectively and efficiently have a competitive advantage (Bakhtiari, Shajar, 2006; Spring, 2008).

Trade, science, and technology all play critical roles in countries establishing long-term economic advantage. The connection of education with these three aspects raises its significance in the globalizing world order. The exponential increase in the effect of education with globalization is seen as a gold ore in the growth of nations (Altbach, 1989).

Every country on the planet is affected by globalization, either directly or indirectly. These effects create opportunities for considerable changes in the countries' economy, political structures, and cultural components. In relation to all of these elements, significant changes may be noticed in the education systems of countries and institutions (Bakhtiari, Shajar, 2006). The nations and institutions where students choose to study are constantly changing as a result of changes in education systems. In addition to these changes, the fact that the desired education program is not available in their home country or at the institutions of their choice is one of the elements that motivate students to study abroad. For these reasons,

as globalization accelerates over time, the number of international students increase (Sever et al. 2018; Agarwal, Winkler, 1985; Altbach, 2004; Roga, Lapiņa, Mürsepp, 2015).

Third-World countries and developing countries are clearly playing an essential role in the globalization of education. Because the most effective educational institutions are often located in developed countries, students from these countries attend university in their own countries or in other developed countries (Altbach, 2004). However, students in Third World countries and developing countries are becoming increasingly interested in developed countries and educational institutions in these countries. It is revealed that these students want to improve their standard of living by receiving a better education and staying in these nations (Altbach, 1989). In contrast to this, it has been noticed that some students in developed countries wish to study in Third World countries and developing countries (Altbach, 1991; Glewwe, Kremer, 2006; Buchmann, Hannum, 2001).

English education programs are critical to the globalization of education. However, one of the most significant issues for international students is a lack of language proficiency. When international students study in different countries, they are unable to communicate due to language deficiencies in their education programs or living conditions. This condition may force those students to be unable to adapt in the countries or educational institutions in which they are enrolled and to depart. Furthermore, if international students do not have enough language abilities, the same outcomes can be obtained (Altbach, 1989; Güçlü, 1996).

Another issue is the monetary aspects. The fact that there are no or cheap tuition fees in the nations where international students study, as well as basic needs such as eating and accommodation, is seen as an advantage for these students. Aside from these factors, the job prospects available to students and the support they receive from their families play an essential role in the globalization of education. Furthermore, changes in the countries' economic conditions have a substantial impact on the globalization of education. It has been observed that international students prefer institutions and countries with lower costs but superior conditions (Agarwal, Winkler, 1985; Güçlü, 1996).

Cultural elements are also regarded crucial in addition to these variables. It is revealed that international students believe that they may live more comfortably in nations that are culturally similar to their own within the scope of their traditions and customs. This condition appears to have a substantial impact on the achievement of international students. It is clear that ideas such as intercultural adaptation and psychology play an essential role in the globalization of education, as cultural variables encompass numerous aspects ranging from individual interactions to lifestyles (Altbach, 1991).

Political issues, in addition to cultural elements, have a considerable impact on individuals' willingness to study in different nations. Some students in countries where the rules are strict and the necessary social opportunities are not provided want to continue their education in countries with more free conditions (Altbach, 2004). All of these criteria, however, can differ from person to person. Because it has been demonstrated that personality structures, which have a significant impact on individuals' perceptions, attitudes, and behaviors, have a significant impact on these elements (Agarwal, Winkler, 1985). Within the context of these characteristics, it is clear that the personality structures of family members, as well as the personality structures of individuals, are vital (Altbach, 1991).

When we look at the impact of globalization on educational institutions in Türkiye, we can see that there have been substantial changes throughout the years. It has been noticed that the number of international students in these institutions is expanding on a daily basis, as is the diversity and quality of their educational programs (Sever et al. 2018). As a result, it is determined that these increases contribute positively to the country's economy by facilitating the development of elements such as intellectual capital, continuous learning skills, and business skills (Spring, 2008). It is believed to have a substantial impact on both individual and economic growth in the country. It's considered that via connecting with and managing variety across other cultures, people will better equip themselves for the rapidly changing global environment.

Cultural, economic, and sociological frameworks have become more complex as a result of increased internationalization. This situation clearly affects not only countries and institutions, but also students. Students who can adapt to changing conditions are more likely to succeed, whereas students who cannot adapt face difficulties in both their academic and personal lives (Alagöz, Geçkil, 2017). Furthermore, even if internationalization does not result in a total change in the country's structure, it can provide opportunities for minor changes (Güçlü, 1996). Students need to learn to manage these changes in order to gain an advantage in the fast changing world of today. Thus, it can adapt to a society in which multiculturalism is unavoidable and growing by the day.

## METHODOLOGY

Various elements such as education quality and cost, as well as country demographic, economic, and cultural aspects, all play a significant role in the future planning of international students' education. The purpose of this study is to examine the changes in the number and educational information of international students studying in Türkiye over time. For this reason, it is observed how globalization in education influences educational institutions in Türkiye.

### Research Design

In this study, the document analysis method, one of the qualitative research methods, is used. The document analysis method allows the data obtained from primary and secondary sources to be systematically analyzed in order to create research findings (Özkan, 2019). To gather information and reach at a significant conclusion, the research needs to analyze and evaluate the data that was collected. (Bowen, 2009).

### Research Universe and Sample

The universe of the study represents the group that is discussed in order to achieve a result that is consistent with the research's goal. Because the universe is generally exceedingly large and inaccessible, a sample is a subgroup produced to represent the universe using specific criteria (Çaparlar, Dönmez, 2016).

Document analysis allows creating a large sample, as in survey research. The researcher can use the abundance and density of written and visual materials available today as an opportunity. As a result, one of the most significant drawbacks of qualitative research methodologies, generalization, has been partially solved (Bailey, 1994). This study's universe is made up of international students in Türkiye. The accessibility of the entire universe eliminates the requirement for sample for the purpose of the research.

### Data Collection and Analysis

In this study, statistics data provided by the Council of Higher Education (CHE) were studied for an analysis of the number and educational information of international students in Türkiye (CHE, 2023). Because globalization is increasing at an exponential rate, statistics from the last five years (between 2018-19 and 2022-23) are being analyzed in order to conduct a more rational analysis. The distribution of the number, education levels, departments and nationalities of these students in Türkiye is examined using these statistics. The statistical data obtained was analyzed using the Microsoft Office Excel application. Document analysis deals with the examination of relevant documents in a way that creates an integrity. This qualitative research method displays a subjective-interpretive process aimed to deal with data effectively (Seale, 1999; Baltacı, 2019).

## FINDINGS

The results are analyzed in this section of the study. The findings in this context are as follows; “number of international students in Türkiye over the last five years”, “distribution of international students in Türkiye by educational levels over the last five years”, “increase rates of international students in Türkiye over the five years by educational levels”, “distribution of international students by department in Türkiye over the last five years”, “increase in international student rates in Türkiye over the last five years”, “nationalities with the highest number of international students over the last five years”, “distribution of nationalities of international students with the most graduates over the last five years”, “graduation rates of international students by nationalities over the last five years”.

Table 1 displays data on the distribution of international students over the last five years. While there were 154,505 international students studying in Türkiye during the 2018-19 academic year, the number of these students has steadily climbed over the years, nearly doubling to 301,694 in the 2022-23 academic year. When we look at the gender distribution of these students, we can observe that the number of male and female students has increased in parallel throughout the years. While the number of male students was nearly twice that of female students in the 2018-19 academic year, the number of male students remains larger in the 2022-23 academic year, but the big discrepancy has lessened.



Table 1.

*Number of international students in Türkiye over the last five years*

Years	Male	Female	Total
2018-19	100.220	54.285	154.505
2019-20	119.611	65.436	185.047
2020-21	142.998	81.050	224.048
2021-22	162.108	98.181	260.289
2022-23	179.670	122.024	301.694

Source: Council of Higher Education. <https://istatistik.yok.gov.tr/>, (Date Accessed: 30.05.2023).

Table 2 shows the distribution of data on international students' educational levels during the last five years. It has been observed that the number of international students has gradually increased throughout the years at all educational levels. Over the last five years, the bachelor level has seen the highest number of international students each year. When the 2022-23 academic year is considered, it is concluded that the number of international students at the bachelor level exceeds two-thirds of the total number of international students in that year. The PhD level has the lowest number of international students in the years studied. While the number of associate, bachelor, and master degree students has increased significantly over the last five years, the increase in the number of PhD students has been quite minimal in comparison to other educational levels. While the number of associate students was almost twice as high as the number of PhD students in the 2018-19 academic year, it is observed that this difference increased almost fourfold in the 2022-23 academic year.

Table 2.

*Distribution of international students in Türkiye by educational levels over the last five years*

Degrees	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23
Associate	14.667	20.611	27.944	33.306	40.832
Bachelor	109.825	132.232	158.538	185.732	217.810
Master	21.616	22.966	27.795	30.499	31.980
PhD	8.397	9.238	9.771	10.752	11.072
Total	154.505	185.047	224.048	260.289	301.694

Source: Council of Higher Education. <https://istatistik.yok.gov.tr/>, (Date Accessed: 30.05.2023).

Figure 1 depicts the rate of growth in the number of international students in education levels over the last five years. When we look at the associate degree, we can see that the most growth occurred in the 2019-20 academic year (40.53%), while the least growth occurred in the 2021-22 academic year (19.19%). When we look at the bachelor level, we can see that the annual growth rate ranges between 17 and 20% for the time period under review. At the master's level, the maximum growth rate was 21.03% in 2020-21, while the growth rate stayed below 10% in the other years covered. While the growth rate at the PhD level was 10% in 2019-20 and 2021-22, it was significantly lower in the other two years. The education level with the largest growth rate from the 2018-19 academic year to the 2022-23 academic year is the associate degree level, with 178.39%. Although the number of international students at all levels of education has increased over the years studied, fluctuations in these increases indicate that stability has not been attained.

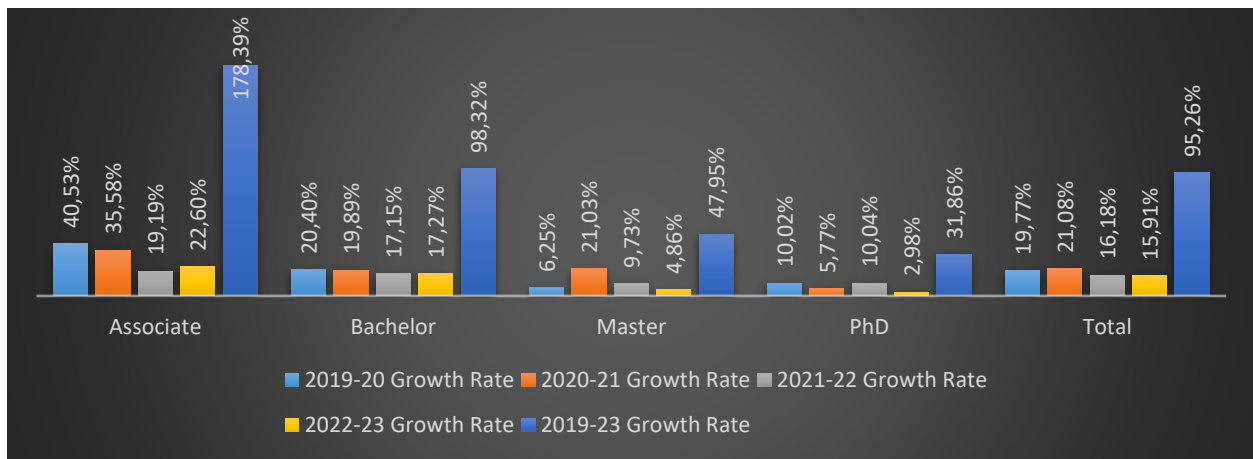


Figure 1. Increase rates of international students in Türkiye over the five years by educational levels

Table 3 shows the distribution of departments favored by international students in Türkiye over the last five years. This table was generated by taking the ten departments with the most international students in the 2022-23 academic year into account. Across all years examined, the most chosen department by a wide margin is Business Administration. When we look at the 2022-23 academic year, the Business Administration department has 20,959 international students, the Medical department has 12,940 international students, and the Computer Engineering department has 12,195 international students. When we look at the number of students in these ten departments over the years, we can see that there has been a consistent increase in all of them.

Table 3.

*Distribution of international students by department in Türkiye over the last five years*

Department	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23
Business Administration	10.063	12.137	14.297	17.369	20.959
Medicine	6.960	7.827	9.159	10.840	12.940
Computer Engineering	4.528	5.745	7.668	9.756	12.195
Civil Engineering	5.607	6.504	7.266	7.625	7.862
Architecture	3.682	4.496	5.216	6.024	6.989
Dentistry	2.167	2.729	3.807	5.289	6.823
Electrical-Electrical Engineering	3.654	4.290	5.100	6.059	6.749
Physiotherapy and Rehabilitation	1.064	1.822	2.939	4.582	6.636
Economics	4.841	5.283	5.719	6.079	6.428
Theology	4.045	4.797	5.496	5.911	6.391

Source: Council of Higher Education. <https://istatistik.yok.gov.tr/>, (Date Accessed: 30.05.2023).

Figure 2 depicts the rate of rise in the number of international students in the departments examined throughout the years. The Physiotherapy and Rehabilitation department has seen the most growth in the last five years. From the 2018-19 academic year to the 2022-23 academic year, the number of international students in this department increased by a remarkable 523.68%. Following the Physiotherapy and Rehabilitation department, Dentistry ranks second with 214.86%, and Computer Engineering ranks third with 169.32%. According to the years discussed, the growth rates of Civil Engineering, Physiotherapy and Rehabilitation, and Theology departments have significantly decreased, while other departments have continued to grow at nearly the same rates.

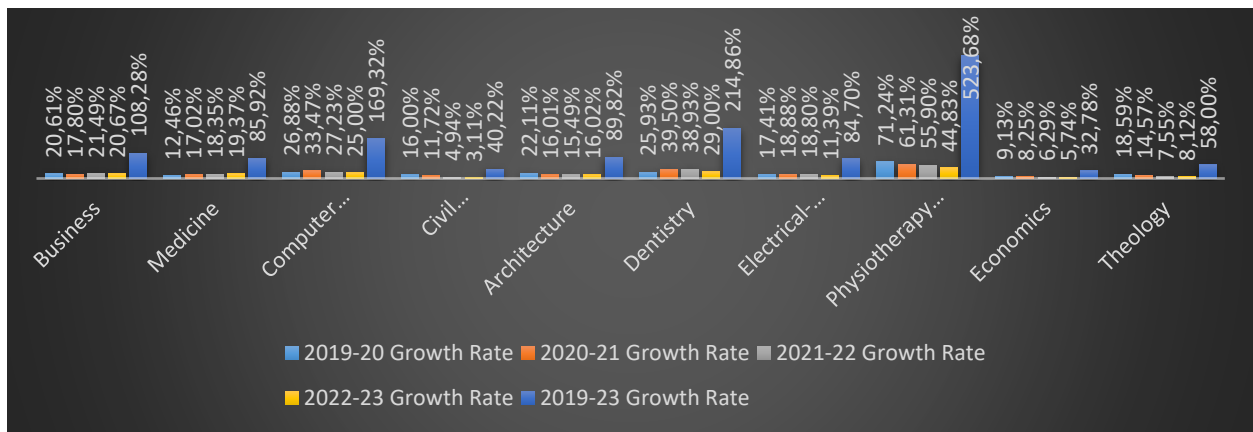


Figure 2. Increase in international student rates in Türkiye over the last five years

Table 4 shows the distribution of international students by nationality over the last five years. In the 2022-23 academic year, there are the most Syrian students among international students. While Syrian students lead the way with 58,213 students, Azerbaijan comes in second with 34,247 students, while Iran comes in third with 22,632 students. The number of Iranian and Kazakhstani students nearly doubled in the 2022-23 academic year compared to the 2021-22 academic year. It is shown that in comparison to the 2021–22 academic year, there were less students from Iraq, Somalia, Germany, and Greece in the academic year 2022–23. When we examine the distribution of total international students, we can observe that the bulk of these students come from neighboring countries, as well as the Middle East and Africa.

Table 4.

*Nationalities with the highest number of international students over the last five years*

Nationalities	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23
1-Syria	27.034	37.236	47.482	53.097	58.213
2-Azerbaijan	19.383	21.069	23.770	28.922	34.247
3-Iran	7.154	8.776	11.223	14.886	22.632
4-Turkmenistan	17.571	18.016	19.384	15.578	18.250
5-Iraq	7.608	9.752	14.799	17.010	16.172
6-Somalia	3.764	6.104	8.141	11.074	10.043
7-Egypt	2.910	4.109	5.821	7.847	9.597
8-Afghanistan	6.804	7.517	8.428	9.002	9.203
9-Kazakhstan	2.191	2.349	2.909	4.857	8.864
10-Yemen	3.076	4.386	5.829	7.714	8.198
14-Bulgaria	3.010	3.688	4.432	4.734	5.120
18-Germany	4.378	4.637	4.959	4.822	4.448
19-Pakistan	2.115	2.368	2.948	3.816	4.171
24-Greece	2.713	2.874	2.827	2.768	2.614

Source: Council of Higher Education. <https://istatistik.yok.gov.tr/>, (Date Accessed: 30.05.2023).

Table 5 illustrates the number of international students who graduated in the last five years by nationality. With 2354 graduates in the 2021-22 academic year, Syrian students are the international students with the highest number of graduates. It is believed that the high number of Syrian students in comparison to other countries has a significant role in the creation of this result. It can be seen that Azerbaijan has the second highest number of international students graduating, with 2339 students, after Syria. The fact that Azerbaijan has the second biggest number of international students is regarded to have contributed to this result. Iraq appears to be the third nationality with the most graduates, despite being the

fifth nationality with the most international students. Iran is observed as the sixth nationality with the highest number of graduates, despite being viewed as the third nationality with the most international students. The situation is believed to be caused by the fact that, in comparison to the previous year, the number of Iranian students more than doubled in the 2022–2023 academic year.

Table 5.

*Distribution of nationalities of international students with the most graduates over the last five years*

Nationalities	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
1-Syria	817	921	1335	2354
2-Azerbaijan	1301	1783	1888	2339
3-Iraq	1022	895	1028	1744
4-Turkmenistan	732	890	1177	1581
5-Afghanistan	501	646	720	889
6-Iran	589	697	538	727
7-Germany	469	499	533	635
8-Bulgaria	167	224	337	501
9-Greece	249	292	340	397
10-Pakistan	298	355	305	377
11-Egypt	98	185	235	344
14-Somalia	145	248	239	328
16-Yemen	81	151	204	269
20-Kazakhstan	200	254	211	199

Source: Council of Higher Education. <https://istatistik.yok.gov.tr/>, (Date Accessed: 30.05.2023).

Figure 3 depicts the graduation rates of the nationalities with the biggest number of international students over the last five years. When we examine the data, we can see that Pakistani students experienced the greatest increase in graduation rate during the 2019-20 academic year. It has been observed that the graduation rate of students from Turkmenistan, Bulgaria, and Greece has been steadily increasing over the years. Despite the fact that the majority of international students are from the Middle East and Africa, European countries are at the top of the list of nationalities with the highest increase in graduation rates.

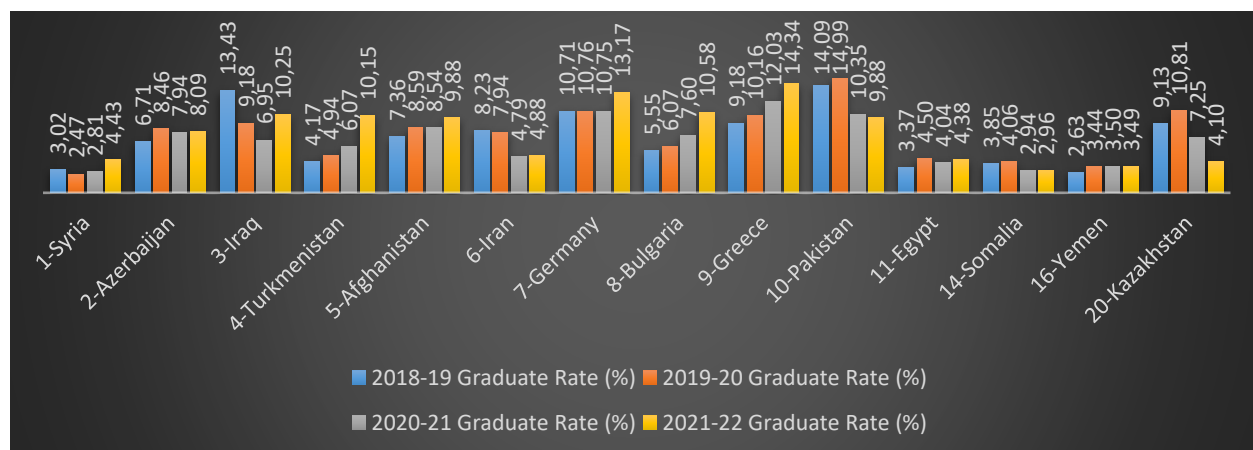


Figure 3. Graduation rates of international students by nationalities over the last five years

## DISCUSSION, CONCLUSION and IMPLICATIONS

When we examine the research findings, we can see that the number of international students in Türkiye has steadily increased over the last five years. Over the past 20 years, there has been an exponential increase in the number of international students worldwide (Glass, Cruz, 2023; Wilczewski, Alon, 2023). When we consider the enormous growth in the number of international students worldwide, it is not surprising that the number of international students in Türkiye has expanded dramatically over the last five years.

When we look at the education levels of these students, we can see that the bachelor's degree is the most preferred. The explanation for this condition can be attributed to the larger number of bachelor education programs compared to associate, master, and PhD levels. However, the increase in the number of international students over the last five years appears to be paralleled across all educational levels.

The department of Business Administration has the highest percentage of international students when we look at the distribution of these students according to their preferred departments. The reason international students choose the Business Administration department in Türkiye is because it provides abundant employment prospects, is accessible to all educational levels, and is offered in the majority of universities in Türkiye.

When we look at the nationalities of these students, we find that Syrians have the highest number of international students. Following the Syrian students are students from Azerbaijan and Iran. Considering all of the results, it is clear that international students generally come from Türkiye's neighboring countries, Middle East countries, and African countries. It is anticipated that these students acquire their education in Türkiye due to sociological, cultural, and economic issues. Besides, the fact that studying in North American and Western European countries is more expensive and requires more prerequisites is regarded to play a significant role in these students' decisions. However, when we look at student graduation rates, we can see that students from Europe are more successful. It is believed that this is because these nations have greater educational standards than other nations (Altbach, 1991; Altbach, 2004).

Globalization has become one of the world's most important topics in recent years. This dynamic notion, which has significant influence on economic, social, political, and cultural elements, has far-reaching implications in practically every industry, from health care to finance, from law to the arts. In addition to all of these fields, globalization has been shown to have a significant impact on educational systems (Rizvi, 2004).

One of the driving forces behind the globalization of education is the advancement of communication and transportation technologies. With these evolving technology breakthroughs, students are becoming more aware of educational activities and opportunities in other nations, and physical barriers to reaching these places have vanished. In addition to students, the effects of these innovations have a significant impact on the education systems of countries. Successful reforms in a country's education system can be quickly incorporated into the education systems of other countries. Along with these advancements, the globalization of education systems allows for an increase in the number of international students (Agarwal, Winkler, 1985).

Factors such as the desire to study in nations with better education and living conditions, or the fact that the desired education program is not accessible in their home country, are key motivators for these students to study abroad. It can be seen that institutions and nations that want to attract these students try to be a center of attraction for these students by expanding their systems and making substantial investments. While these advances contribute to the globalization of education by progressing cumulatively, they also promote competition between countries and educational institutions. It can be seen that the nations and educational institutions that can draw the best students have seen significant improvements in their reputation, success, economies, and added value (Spring, 2008).

Even though the thought of studying abroad is appealing, it is not at all simple. While English language proficiency is crucial, particularly in the globalization of education, it is very challenging for people without this language skill to pursue a course of study abroad. It is clear that educational institutions that don't emphasize language proficiency in their educational programs fall behind in this dynamic environment of competition and are unable to benefit from the growing globalization (Güçlü, 1996).

In addition to language ability, monetary, cultural, and political factors have a significant impact on the globalization of education. The fact that countries are financially suitable or provide financial opportunities for international students has a significant impact on these students' preferences (Agarwal, Winkler, 1985). Cultural proximity is also an essential component in helping these students to continue their lives and study in different nations. It has been discovered that international students studying in cultures similar to their own cultures gain intercultural adaptation faster than other international students. It

is known that factors such as personality have a significant impact on ensuring this adaptation (Altbach, 1991; Altbach, 2004).

The importance of globalization in education is growing by the day. To achieve a sustainable competitive advantage, countries and educational institutions must develop proactive strategies on this issue, which evolves in conjunction with technological innovations. Because each step will cause significant changes in the internal and external environments of countries and educational institutions, it is thought that basing decisions on rational conditions will be beneficial. As a global culture spreads, it is assumed that the realization of activities within the framework of the concept of global citizenship is an important issue. In light of all of these concerns, it is hoped that globalization of education will benefit the world by providing better and more livable conditions.

One of the research's limitation is that it only presents a picture of the current state of affairs through the use of the qualitative document analysis method. It suggests that a thorough investigation of the topic through quantitative research techniques will be advantageous to the literature. Another limitation is that the study only includes universities in Türkiye. It is believed that studying international student data by comparing them based on various countries will be helpful for a better understanding of the issue in the context of education globalization.

## REFERENCES

- Agarwal, V. B., & Winkler, D. R. (1985). Migration of foreign students to the United States. *The Journal of Higher Education*, 56(5), 509-522.
- Alagöz, S. B., & Geçkil, T. (2017). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin sorunlarının incelenmesi: Konya ili örneği. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 20(4), 279-285.
- Altbach, P. G. (1986). The foreign student dilemma. *Teachers College Record*, 87(4), 589-610.
- Altbach, P. G. (1989). The new internationalism: Foreign students and scholars. *Studies in Higher Education*, 14(2), 125-136.
- Altbach, P. G. (1991). Impact and adjustment: Foreign students in comparative perspective. *Higher Education*, 21(3), 305-323.
- Altbach, P. G. (2004). Higher education crosses borders: Can the United States remain the top destination for foreign students?. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 36(2), 18-25.
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research*. Simon and Schuster.
- Bakhtiari, S., & Shajar, H. (2006). Globalization and education: Challenges and opportunities. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, 5(2), 95-101.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Development, dimensions, and challenges. *The Phi Delta Kappan*, 75(1), 22-28.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Buchmann, C., & Hannum, E. (2001). Education and stratification in developing countries: A review of theories and research. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 77-102.
- Chiu, M. H., & Duit, R. (2011). Globalization: Science education from an international perspective. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(6), 553-566.
- Council of Higher Education. <https://istatistik.yok.gov.tr/>, (Date Accessed: 30.05.2023).
- Çaparlar, C. Ö., & Dönmez, A. (2016). Bilimsel araştırma nedir, nasıl yapılır. *Türk J Anaesthesiol Reanim*, 44(4), 212-218.
- Güçlü, N. (1996). Yabancı öğrencilerin uyum problemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12, 101-110.
- Hofstede, G. (1980). Culture and organizations. *International studies of management & organization*, 10(4), 15-41.
- Hussain, S. (2018). Managing communication challenges in multicultural organizations. *International Journal of Media, Journalism and Mass Communications*, 4(2), 44-49.

- Kirchmeyer, C., & McLellan, J. (1991). Capitalizing on ethnic diversity: An approach to managing the diverse workgroups of the 1990s. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 8(2), 72-79.
- Glass, C. R., & Cruz, N. I. (2023). Moving towards multipolarity: Shifts in the core-periphery structure of international student mobility and world rankings (2000–2019). *Higher Education*, 85(2), 415-435.
- Glewwe, P., & Kremer, M. (2006). Schools, teachers, and education outcomes in developing countries. *Handbook of the Economics of Education*, 2, 945-1017.
- Miah, M., & Omar, A. (2012). Technology advancement in developing countries during digital age. *International Journal*, 1(1), 30-38.
- Özkan, G., & Güvendir, M. A. (2015). Uluslararası öğrencilerin yaşam durumları: Kırklareli ve Trakya üniversiteleri örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 174-190.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi, 4.
- Rizvi, F. (2004). Debating globalization and education after September 11. *Comparative Education*, 40(2), 157-171.
- Roga, R., Lapiņa, I., & Mürsepp, P. (2015). Internationalization of higher education: Analysis of factors influencing foreign students' choice of higher education institution. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 213, 925-930.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- Sever, D., Baldan, B., Hamzaj, Y. A., Tuğlu, B., & Kabaoğlu, K. (2018). Küreselleşme sürecinde eğitim alanında atılan adımlar: Türkiye ve eğitimde başarılı ülke örnekleri. *İlköğretim Online*, 17(3).
- Sharma, S. (2005). Multicultural education: Teachers perceptions and preparation. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 2(5).
- Spring, J. (2008). Research on globalization and education. *Review of Educational Research*, 78(2), 330-363.
- Urban, E. L., & Palmer, L. B. (2014). International students as a resource for internationalization of higher education. *Journal of Studies in International Education*, 18(4), 305-324.
- Vashishtha, S. D., & Garg, S. (2014). Multiculturalism: A challenge or an opportunity to managers in Indian perspective. *The International Journal of Management*, 3(3), 1-5.
- Wilczewski, M., & Alon, I. (2023). Language and communication in international students' adaptation: a bibliometric and content analysis review. *Higher Education*, 85(6), 1235-1256.
- Yeşil, S. (2009). Kültürel farklılıkların yönetimi ve alternatif bir strateji: Kültürel zeka. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2009(1), 100-131.

## ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİNİN İNCELENMESİ: PSİKOLOJİK DANIŞMANLAR ÖRNEĞİ\*

### INVESTIGATION OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDANCE SERVICES IN SPECIAL EDUCATION SCHOOLS: AN EXAMPLE OF PSYCHOLOGICAL COUNSELORS

Esin KARATAŞ<sup>1</sup>, Oktay TAYMAZ SARI<sup>2</sup>

**ÖZ:** Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin önemli bir yeri vardır. Bu hizmetlerin sunulmasında büyük bir role sahip olan psikolojik danışmanların görüşleri hizmetlerin niteliğini ortaya koymada belirleyicidir. Alanyazın incelendiğinde ülkemizde bu alana dönük yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada özel eğitim okullarında (ÖEO) görev yapan psikolojik danışmanların hizmetlerin işleyişine ilişkin görüş ve önerilerini almak amaçlanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu tekniği kullanılarak belirlenen 15 psikolojik danışmandan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış ve elde edilen verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda psikolojik danışmanların okul yönetimine, öğretmenlere, öğrencilere, ailelere, denetime, PDR hizmetlerine ilişkin görüşleri ve önerileri altı başlık altında toplanmıştır. Katılımcıların çoğu okul yönetimi ve öğretmenlerle pek çok konuda iletişim, iş birliği içinde olduklarını ancak aile katılımının eksik olduğu ve onlarla iletişimi sürdürmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerle ilgili olarak davranış problemi, akran zorbalığı ve işaret dilinin kullanılmasından kaynaklı sınırlılıklar yaşadığını buna rağmen özel eğitim okulunda çalışmaktan memnun olduklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Araştırma bulgularına göre PDR hizmetlerinin iyileştirilmesi için müfettişlere, yöneticilere, öğretmenlere ve psikolojik danışmanlara özel eğitimde PDR hizmetleri ve özel eğitim konularında eğitimler verilmesi önerilebilir.

**Anahtar sözcükler:** psikolojik danışman, özel eğitim, psikolojik danışma ve rehberlik

**ABSTRACT:** Psychological counseling and guidance (PCG) services have an important place in the education of students with special needs. The opinions of psychological counselors, who have a major role in the provision of these services, are significant in revealing the quality of the services. When the literature is examined, it is noticed that there are not enough studies in this field in our country. In this study, it was aimed to obtain the opinions and suggestions of psychological counselors working in special education schools (SES) regarding the functioning of the services. In this study, phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the research consists of 15 psychological counselors determined by using snowball technique, one of the purposeful sampling methods. The data of the study were collected through semi-structured interview technique and descriptive analysis method was used to evaluate the data obtained. As a result of the analysis of the data, the counselors' opinions and suggestions regarding school administration, teachers, students, families, supervision, and counseling services were grouped under six headings. Most of the participants stated that they were in contact and cooperation with the school administration and teachers on many issues, but family participation was lacking and that they tried to maintain communication with families. The participants stated that they had limitations due to behavioral problems, peer bullying and the use of sign language, but they were satisfied with working in a special education school. According to the findings of the research, it can be suggested that inspectors, administrators, teachers and psychological counselors should be trained on PCG services in special education and special education issues in order to improve PCG services.

**Keywords:** psychological counselor, special education, psychological counseling and guidance

#### Bu makaleye atf vermek için:

Karataş, E. & Taymaz Sarı, O. (2024). Özel eğitim okullarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin incelenmesi: psikolojik danışmanlar örneği, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 761,784

#### Cite this article as:

Karataş, E. & Taymaz Sarı, O. (2024). Investigation of psychological counseling and guidance services in special education schools: an example of psychological counselors. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 761,784

\*Bu çalışma Esin KARATAŞ'ın, Doç. Dr. Oktay TAYMAZ SARI danışmanlığındaki yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Uzm. Öğrt. Esin KARATAŞ, MEB, İstanbul/Türkiye, e-mail: [esinkaratas@gmail.com](mailto:esinkaratas@gmail.com), ORCID: 0000-0002-4909-9510

<sup>2</sup> Doç. Dr. Oktay TAYMAZ SARI, Marmara Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, e-mail: [oktaytaymaz@gmail.com](mailto:oktaytaymaz@gmail.com), ORCID: 0000-0002-7350-0909



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Education in the contemporary sense is the process of developing the individual's physical, cognitive, social and emotional competencies in the most appropriate way for themselves and the society of which they are members (Yeşilyaprak, 2002). This purpose of education is also valid for special education and it is of great importance for individuals with special needs to receive an education that develops their strengths and to ensure that they acquire a profession suitable for their characteristics in order to realize their essence (Kuzgun, 2019).

In the Guidance and Psychological Counseling Services Regulation, psychological counselors are assigned as the personnel responsible for providing counseling and psychological counseling services in schools and for the implementation and coordination of the school guidance and psychological counseling program (MoNE, 2020). Psychological counseling services have an important role in special education. It is a service that starts with the recognition and diagnosis of an individual's special needs and their presence at school, and includes the individual and their family. Today, psychological counselors working in schools cooperate with teachers, parents, administrators and other experts in the preparation of a program that includes all students (Schmidt, 2017). Therefore, the success of counseling services depends on all team members fulfilling their roles and responsibilities fully and accurately by working in a team approach. In this regard, especially school administration and teachers have important responsibilities. In some studies (Akin, 2007; Bek & Şen, 2017; Camadan & Sezgin, 2012; Gündüz, İnandı, & Tunç, 2014; Özabacı, Sakarya, & Doğan, 2008), it was observed that school staff had positive attitudes towards psychological counselors in the execution of counseling services, had information about their work and responsibilities, supported their work, and believed in the importance, impact and necessity of their work. Family education has a very important place in the success of counseling services provided to students. In the studies on the subject (Güvenç, 2001; Korucu, 2005), it was concluded that although family participation is of great importance in special education, this situation is not at the desired level and the institutions do not provide sufficient training to families and the activities are insufficient.

The field of psychological counseling, which is offered as an assistance service in different areas according to need, consists of specialization areas such as career psychological counseling, family psychological counseling, mental health psychological counseling, school psychological counseling, and rehabilitation psychological counseling (Yavuzer, 2020). For rehabilitation counseling, it is necessary to have information about the characteristics of individuals with special needs and special education (Sarı, 2016), and the necessary steps have not yet been taken in our country to train experts trained in this field (Kaya & Sarı, 2018). For these reasons, it is thought that it is significant to contribute to the development of this field by bringing the needs of rehabilitation psychological counseling and solutions to meet these needs in line with the opinions of psychological counselors working with individuals with special needs in special education schools within the scope of rehabilitation psychological counseling.

In this context, it is seen that there are limited studies on the research problem and considering the importance of counseling services to be provided to individuals with special needs, it is thought that studies that examine the views of counselors in official special education schools in detail and try to analyze the current situation from different perspectives are necessary. It is also thought that the opinions of psychological counselors about their professional knowledge, administrators, teachers, students, families, supervision, counseling services and counseling services and their suggestions for solutions, if any, will be a source of data for researchers and practitioners and will contribute to the field. In this context, answers to the following questions were sought:

- a) What are the opinions and suggestions of psychological counselors working in the SES regarding school administration, teachers, students, and families?
- b) What are the opinions and suggestions of psychological counselors working in the SES regarding counseling services and supervision?

## **Method**

This study was conducted using qualitative method to determine the opinions and suggestions of psychological counselors regarding the counseling and guidance services carried out in special education schools. In this research, it was aimed to describe the views of psychological counselors on psychological counseling and guidance services carried out in special education schools in depth by using a phenomenological design. The participants in the study were reached by snowball sampling, which is one of the purposeful sampling methods. The study group of this research consists of 15 psychological counselors working in official special education schools affiliated to the Ministry of National Education (MONE) in Istanbul in the 2020-2021 academic year. In this study, the interview method was chosen to collect the data of the research. The interview technique used was determined as semi-structured interview technique. In the interview, the demographic information form developed to determine the personal and educational information of the participants and the interview form containing the interview questions were used. The data were analyzed through descriptive analysis.

## **Findings, Discussion and Conclusion**

In this study, it was aimed to examine the opinions and suggestions of psychological counselors working in special education schools regarding counseling services. In this study, psychological counselors reported that they work in cooperation with the school administration and that the school administration supports them. When the problems encountered are examined in general, it can be stated that counseling services are not sufficiently recognized by school administrators and their duties and responsibilities are not well known. Regarding the other prominent problems expressed by the counselors working actively in the field it was determined that school administrators lack knowledge about special education and the difficulty of working with administrators who do not have special education experience, as well as the lack of specialization in the field of special education make things challenging. The majority of the participants stated that they are in constant communication and cooperation with teachers. Participants stated that teachers lacked knowledge about counseling services. It is seen that psychological counselors are generally satisfied with working with special education students and evaluate their relationships with students positively. Participants stated that they encountered problems such as behavioral problems, peer bullying, difficulties in explaining abstract subjects such as theory of mind and the like to hearing impaired students, lack of theory of mind, lack of empathy and lack of social communication. In the study, most of the participants stated that they try to reach out to disinterested parents and maintain communication.

To the best knowledge of the researcher there is no study in the literature on the evaluation of the school guidance program in special education schools. Most of the participants stated that MONE adapts the plan according to the characteristics of the school. Some of the participants stated that MONE plans special education schools by evaluating them the same as other schools and that MONE does not prepare special programs for practice schools. Some of the participants stated that there are no resources for guidance and planning in special education. Again, some of the participants emphasized that there is no guidance activities book prepared for students with special needs. Some of the participants stated that there were inadequacies in the employment of individuals with special needs who graduated from the school, and that there was no employment available for the moderate or severely effected individuals on the spectrum. Regarding the supervision of counseling and guidance services, it was found that the inspectors did not know about special education and guidance, that counseling and guidance activities were evaluated quantitatively rather than qualitatively, and that it was challenging to conduct inspection on paperwork. Psychological counselors suggested that inspectors and school principals should have sufficient knowledge about special education and guidance.

When the findings obtained in this study are evaluated as a whole, it can be suggested that in-service trainings on special education and counseling services should be provided to administrators, teachers and inspectors serving in special education schools. Due to the emphasis on the insufficiency of resources related to guidance activities in special education schools, developing a book of guidance activities for special education schools can be suggested. It may be recommended that psychological counselors be trained on social skills programs to support the theory of mind skills of individuals with special needs.

## GİRİŞ

Toplumların geçirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak eğitim kelimesi çeşitli açılardan değerlendirilerek farklı şekillerde tanımlanmıştır. Zaman içerisinde pek çok tanımı yapılmış olan eğitimin tanımlarından birine göre ise eğitim; bireyin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal yeterliliklerinin, kendi ve toplum için en doğru biçimde gelişmesi sürecidir (Yeşilyaprak, 2002). Bu bağlamda özel eğitim ile genel eğitim sistemi; zaman sıralaması, kullanılan metotlar ve teknikler, materyallerin özgüllüğü ve eğitim ihtiyaçları açısından birbirinden farklı olmalarına rağmen, birbirleriyle etkileşim içinde olan bir bütündür ve genel eğitim sistemi içinde kaydedilen her gelişmenin, aynı zamanda özel eğitim hizmetlerinin etkinliğini artıracakı söylenebilir (Orhan ve Genç, 2015). Özel eğitim, genel popülasyondan farklı özel ihtiyaçlara sahip olan çocuklara yönelik özel bir eğitim yaklaşımını temsil etmektedir. Bu eğitim, çocukların sahip oldukları bireysel özellikleri göz önüne alarak, kapasitelerini en üst düzeye çıkarmayı hedeflerken, bireyin engellilik durumunu bir kısıtlama olmaktan çıkararak, kendisini bağımsız ve üretken bir birey olarak hissetmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Ataman, 2003).

Eğitimin amacı özel eğitim için de geçerlidir ve özel gereksinimli bireylerin eğitim görmeleri ve bir meslek edinmelerini sağlamak büyük önem taşımaktadır (Kuzgun, 2019). Türkiye’de 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997) ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006) ile özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirilme, erken yaştan itibaren yetenek ve ihtiyaçları doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlanma, eğitim programlarının bireyselleştirilmesi ve en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alma hakları güvence altına alınmıştır (Ökcün-Akçamuş, 2020). Özel gereksinimli bireyler için konulan tıbbi tanının ardından eğitsel değerlendirme ve tanı süreci başlatılmaktadır. Eğitsel değerlendirme ve tanı sürecinde amaç bireyin uygun eğitim ve öğretim ortamına yerleştirilerek birey ve ailesi için uygun olan özel eğitim hizmetlerinin kararlaştırılmasıdır (Güleç Aslan, 2020). RAM’da gerçekleştirilen eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sonucunda özel eğitim hizmetlerinden yararlanması kararlaştırılan birey uygun eğitim ortamı ve özel eğitim hizmetine yönlendirilir (MEB, 2018). Özel gereksinimli bireyler ihtiyaçlarının karşılanabilmesi amacıyla en fazla sınırlayıcıdan en az sınırlayıcı ortama uzanan çeşitli eğitim ortamlarına yerleştirilmektedirler (Sucuoğlu, 2017). Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamları a) kaynaştırma sınıfı (genel eğitim sınıfı) b) destek eğitim odası c) özel eğitim sınıfı d) gündüzlü/yatılı özel eğitim okulu e) özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ve f) ev/hastanedir (Aksoy, 2019).

Eğitimin amacına ulaşabilmesi için okullarda öğretim ve yönetim hizmetlerine öğrenci kişilik hizmetleri de eklenmiştir. Bu hizmetlerin amacı öğrencilerin her alanda gelişebilmesi için gerekli olan eğitim ortamını sunmaktır. Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetleri de öğrenci kişilik hizmetlerinin kapsamında yer almaktadır (Bakırcıoğlu, 2012). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nde (RPDHY) okullarda PDR hizmetleri için psikolojik danışmanlar görevlendirilmiştir (MEB, 2020). Psikolojik danışmanlar programının hazırlanmasında öğretmenler, ebeveynler, yöneticiler ve diğer uzmanlarla iş birliği yapmaktadır (Schmidt, 2017). PDR hizmetlerinin başarıya ulaşması tüm ekip üyelerinin rol ve sorumluluklarını tam ve doğru olarak yerine getirmesine bağlıdır. RPDHY (2020)’de okul PDR servislerinde görevli olan psikolojik danışmanların; gelişimsel ve önleyici hizmetler, iyileştirici hizmetler ve destek hizmet kapsamında birçok görevi vardır. Bu bağlamda her bireyin bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal gelişimine destek olacak ve kapasitesini geliştirecek çalışmalar yapmak esastır. Dolayısıyla PDR hizmetleri bireysel farklılıkları dikkate alarak bireyleri bir bütün olarak destekler.

Özel eğitimde PDR hizmetleri bireyin okulda bulunmasıyla birlikte başlayan, özel gereksiniminin fark edilip tanındığı, bireyi ve ailesini içine alan bir hizmettir. Özel gereksinimli bireylere sunulacak PDR hizmetlerinin önemi ve ağırlığı artmaktadır (Cimsir ve Hunt, 2018). Özel gereksinimli bireylere sunulan PDR hizmetleri bazı durumlarda özel gereksinimli bireylerin özellikleri ve ihtiyaçları konusunda derinlemesine bir bilgi ve uzmanlaşmayı gerektirmektedir (Özgüven, 2014). Özel eğitimde PDR hizmetleri kapsamında; öğrencinin kendini tanıması, kabul etmesi, çevreye uyum sağlaması, öğretmenlerin ve ailelerin bilgilendirilmesi, öğrencinin özelliklerine göre fiziki ortamda düzenlemelerin yapılması, gelişim takibi, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, özel gereksinimli bireyler hakkında toplumun bilinçlendirilmesi, işe ve mesleğe yönlendirme gibi çalışmalar yapılmaktadır (Nichter ve Edmonson, 2005; Schmidt, 2008; Yukay Yüksel, 2019).

Eğitim kurumlarındaki PDR hizmetlerinin etkili ve verimli olmasında psikolojik danışmanların özellikleri ve sayısının etkili olmasının yanı sıra kurumdaki diğer paydaşların da iş birliği içerisinde çalışması büyük önem taşımaktadır. Bu konuda özellikle okul yönetimine, öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu konuda yapılan bazı çalışmalarda okul personelinin PDR hizmetlerinin yürütülmesinde psikolojik danışmanlara yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu, yaptıkları işler ve sorumluluklar hakkında bilgi sahibi oldukları, çalışmalara destek oldukları, çalışmaların önemine, etkisine ve gerekliliğine inandıkları görülmüştür (Akın, 2007; Bek ve Şen, 2018; Camadan ve Sezgin, 2012; Gündüz, İnandı ve Tunç, 2014; Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008). Bazı çalışmalarda ise yönetici ve öğretmenlerin PDR hizmetleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları, psikolojik danışmanlardan alan dışı görevler bekledikleri, hizmetlerinin yürütülmesinde olumsuz tutumlara sahip oldukları, çalışmalara karşı isteksiz oldukları, iş birliği yapmadıkları ve psikolojik danışmanların görev tanımının net olmadığı görülmüştür (Parmaksız ve Gök, 2018; Sargın ve Hamurcu, 2010; Tagay ve Çakar, 2017). Aileler bağlamında değerlendirildiğinde ise öğrencilere sunulan PDR hizmetlerinin başarıya ulaşmasında aile eğitimlerinin çok önemli olduğu bilinmektedir. Konuya ilişkin yapılan çalışmalarda özel eğitimde aile katılımı büyük bir önem taşımaya rağmen bu durumun istenen seviyede olmadığı ve kurumların ailelere yeterli düzeyde eğitimler vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Güvenç, 2001; Korucu, 2005). Ayrıca Sütçü (2007) ailelerin özel eğitime uygulamalarına yeterince katılmadığını tespit etmiştir. Şahin ve Kalburan (2009)'a göre, verilen eğitim programları ile anne-babaların kendilerine güven kazandıkları, streslerinin azaldığı ve çocukları ile olan iletişimlerini geliştirdikleri görülmüştür.

Kurumlarda yürütülen çalışmalarla personelin kurumun hedefleri doğrultusunda faaliyetlerde bulunup bulunmadığı ve kurumun planlanan hedeflere ulaşip ulaşmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır (Erdem, 2019). Güven (2009) MEB müfettişleriyle yaptığı araştırmasında, psikolojik danışmanların mesleklerine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu fakat yönetim ve öğretmenlerle yeterince iyi ilişkiler kurmadığı, kendilerinden görevleri haricinde işler beklendiği, okul yönetimince rehberlik hizmetlerine yeterli önemin verilmediği gibi sonuçlara ulaşmıştır. Ayrıca PDR servisinin rehberlik alan mezunu müfettişler tarafından denetlenemediği, denetimlerdeki rehberliğinin ayağının yetersiz olduğu görülmüştür (Kaya ve Kaya, 2017; Makal Güner, 2013). Psikolojik danışmanlık alanı; kariyer, aile, ruh sağlığı, okul ve rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı gibi uzmanlık alanlarından oluşmaktadır (Yavuzer, 2020). Rehabilitasyon alanında psikolojik danışmanlar, özel gereksinimli bireylerle çalışarak bireylerin problemlerle baş etmeleri ve sahip oldukları kişisel ve çevresel fırsatları kullanarak kişisel, mesleki, sosyal uyumunu sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca bireylerin sınırlılıkları ve problemlerle baş etme becerileri de dikkate alınarak birey her yönüyle anlaşılmalı çalışılmaktadır (Chou vd., 2013). Etkililiği bilimsel araştırmalarla kanıtlanmış profesyonel bir alan olan rehabilitasyon psikolojik danışmanlığının ülkemizde yeterli düzeyde tanınmadığı görülmektedir (Çimşir, 2019; Duru, Sinan, Söner ve Gültekin, 2020; Kaya ve Sarı, 2018). Ülkemizde bu alanda eğitim görmüş uzmanların yetiştirilmesi konusunda henüz gerekli adımlar atılmamıştır (Kaya ve Sarı, 2018). Türkiye'de bu alanda eğitim almış psikolojik danışmanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktadan hareketle engel türüne göre geniş bir yelpazede yer alan özel eğitim okullarında sağlanan eğitimin nitelikli olması ve bu konuda yapılacak çalışmalar ayrıca önemli sayılmalıdır. Bu sebeple özel eğitim okullarında özel gereksinimli bireylerle çalışan psikolojik danışmanların görüşleri doğrultusunda rehabilitasyon psikolojik danışmanlığının ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik çözüm önerileri getirilerek bu alanın gelişmesine katkı sağlamanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Eğitim-öğretimdeki uygulamalarla yakından bağlantılı olan öğretmenlerin mesleki sorunlarının belirlenmesi önemlidir. Bu bağlamda özellikle araştırma problemine yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli bireylere sunulacak PDR hizmetlerinin önemi göz önüne alındığında özel eğitim okullarında görev yapan psikolojik danışmanların eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları durumları detaylı şekilde inceleyen ve mevcut durumu farklı açılardan çözümlenmeye çalışan araştırmaların gerekli olduğu düşünülmektedir. Psikolojik danışmanların mesleki bilgilerine, yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere, ailelere, denetime, PDR servisine ve PDR hizmetlerine ilişkin görüşleri ve varsa çözüm önerilerinin araştırmacılar ve uygulayıcılar için bir veri kaynağı olacağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenlerle bu araştırmanın amacı, özel eğitim okullarında yürütülen PDR hizmetlerine ilişkin psikolojik danışmanların görüş ve önerilerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda aşağıda verilen sorulara yanıtlar aranmıştır.

- a) ÖEO'da çalışan psikolojik danışmanların okul yönetimine, öğretmenlere, öğrencilere, ailelere ilişkin görüşleri ve önerileri nelerdir?

- b) ÖEO’da çalışan psikolojik danışmanların PDR hizmetlerine ve denetime ilişkin görüşleri ve önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılarak psikolojik danışmanların ÖEO’da yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin derinlemesine betimlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma olguları, durumları ve süreçleri anlamak açıklamak ve betimlemek amacıyla kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır ve bağlamsal faktörleri değerlendirerek bir konu üzerinde derinlemesine bilgi elde etmek için kullanılır (Creswell, 2021). Olgubilim, incelenen konunun anlamına odaklanarak ilgili bireylerin deneyimlerini derinlemesine açıklamaya çalışan bir yaklaşımı ifade etmektedir. Olgu bilim çalışmalarında genellikle bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlandığı için olgularla durumlar, tecrübeler, algılar, eğilimler ve kavramlar olarak karşılaşılabılıriz (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Çalışma Grubu

Araştırmada yer alan katılımcılara amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kartopu örnekleme ile ulaşılmıştır. Bu yöntem araştırma konusuna zengin bilgi kaynağı sağlayabilecek birey ve durumların tespit edilmesinde etkili olmakta ve katılımcıların önerileri ile diğer katılımcılara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı resmi ÖEO’da çalışan psikolojik danışmanlar oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde en az bir yıldır özel eğitim okulunda çalışmış olması ölçütü ile ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminin temelinde daha evvel belirlenen bazı ölçütleri sağlayan durumların çalışılması yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). 15 psikolojik danışmana ulaşılmış ve görüşleri alınmıştır. Katılımcılara görüşme sırasına uygun olarak K1, K2, K3 şeklinde kod isimler verilmiştir ve demografik bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

#### *Katılımcıların demografik bilgileri*

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim durumu	Mezun olunan bölüm	Hizmet süresi	Özel eğitimde çalışma süresi
K1	Erkek	30	Yüksek lisans	Pdr	8	6
K2	Kadın	29	Lisans	Psikoloji	4	3
K3	Kadın	41	Yüksek lisans	Psikoloji	18	2
K4	Kadın	43	Lisans	Pdr	20	20
K5	Kadın	50	Lisans	Psikoloji	16	5
K6	Erkek	31	Lisans	Pdr	11	11
K7	Kadın	41	Lisans	Pdr	20	6
K8	Erkek	29	Lisans	Pdr	6	3
K9	Kadın	38	Yüksek lisans	Pdr	14	8
K10	Kadın	30	Lisans	Psikoloji	6	3
K11	Kadın	31	Lisans	Pdr	8	4
K12	Erkek	34	Lisans	Pdr	10	4
K13	Kadın	52	Lisans	Pdr	22	4
K14	Erkek	48	Lisans	Psikoloji	22	4
K15	Kadın	28	Lisans	Pdr	6	5

## Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Bu teknik; psikolojik danışmanların ÖEO'daki PDR hizmetlerine ilişkin görüşlerini, önerilerini belirleyebilmek, derinlemesine bilgi edinebilmek için ek sorulara ve açıklamalara imkan sağlayacak bir yapıya ihtiyaç hissedilmesi nedeniyle tercih edilmiştir. Ayrıca sorulara cevap verilme oranının artırılmak istenmesi ve yanlış anlamaları önlemek amacıyla veri toplama süreci yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmede katılımcıların kişisel ve eğitim bilgilerini belirlemek amacıyla geliştirilen Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Görüşme Formu ise kapsamlı bir alanyazın taramasından sonra hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılacak olan sorular için ikisi PDR, biri özel eğitim alan uzmanı olan üç akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Geliştirilen Görüşme Formu ile ÖEO'da psikolojik danışman olarak görev yapan bir katılımcı ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Katılımcılar araştırmaya gönüllülük ilkesine dayalı olarak ve onayları alınarak katılmıştır. Görüşmeler 23.11.2020 ve 14.12.2020 tarihleri arasında katılımcıların belirledikleri gün ve saatlerde kendi çalıştıkları okulların PDR servislerinde yapılmış ve veriler toplanmıştır. Görüşmeler 32 ile 66 dakika arasında sürmüştür. Elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Bu bağlamda iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak iki ayrı kod listesi oluşturulmuş, aralarında anlamlı ilişki bulunan kodlar bir araya getirilerek gruplandırılmış ve gruplandırılmış kodlar konuya bağlı olarak adlandırılarak temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kod ve temalar üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak uzlaşma sağlanmıştır. Araştırma verilerinin güvenilirliğini belirleyebilmek amacıyla değerlendiriciler arası güvenilirlik belirleme uygulaması yapılmıştır. Beş katılımcının tüm sorulara verdikleri yanıtlar için görüş birliği ve görüş ayrılığı sayılmış daha sonra Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) \*100 formülü kullanılarak güvenilirlik yüzdeleri hesaplanmıştır (Cooper, Heron ve Heward, 1987). Değerlendiriciler arası güvenilirlik verileri her bir soru için %82 ile %100 arasında değişen oranlardadır. Değerlendiriciler arası güvenilirlik ortalaması ise %93,1 olarak hesaplanmıştır.

## Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Marmara Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, 04.11.2020, 2020-8-12 sayılı belge alınmıştır.

## BULGULAR

Katılımcıların yanıtlarına göre bulgular altı tema altında gruplandırılmıştır. Her temaya ilişkin alt temalar ve kodlar sırasıyla sunulmuştur. Bazı katılımcı görüşleri tablolar altında verilmiştir.

### Psikolojik Danışmanların Okul Yönetimine İlişkin Görüşleri

Psikolojik danışmanların okul yönetimine ilişkin görüşleri teması altında, (1) psikolojik danışmanların okul yönetimine ilişkin olumlu görüşleri, (2) psikolojik danışmanların okul yönetimine ilişkin olumsuz görüşleri, (3) okul yönetimi ile iş birliği sırasında karşılaşılan sorunlar, (4) okul yönetimi ve PDR servisi iş birliği için öneriler alt temaları ortaya çıkmıştır.

Psikolojik danışmanların okul yönetimine ilişkin olumlu görüşleri alt temasına ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

*Psikolojik danışmanların okul yönetimine ilişkin olumlu görüşleri*

Kod	Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
Okul yönetimi ile iş birliği içinde çalışma	34	61
Okul yönetiminin PDR servisi ile ilgili işlere saygı duyması	15	25
Okul yönetiminin rehberliğe bakış açısına göre ilişkinin değişmesi	8	14
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>57</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde okul yönetimi ile iş birliği içinde çalışma kodunun öne çıktığı görülmektedir. (K1) ve (K6)'nın görüşleri şöyledir.

*“İyi, çok iyi hatta diyebilirim. Dediğim gibi bizim okul yönetimimiz mesela müdür başyardımcımız özel eğitim kökenli olduğu için ve müdürümüz bu konuda çok destekleyici olduğu için hiçbir çalışmamızı geri çevirmiyorlar ve kendi adıma çoğu hocamızda aynı fikirdedir güzel bir ilişkimiz var. İş birliği içerisinde çalışıyoruz.”* (K1)

*“Bu anlamda rehberliğe çok önem veriyorlar. Asla hiçbir zaman hani siz kenarda durun karışmayın gibi şeyler söylemiyorlar aksine bizim yaptığımız işleri onlar destekliyor.”* (K6)

İkinci alt temada katılımcıların okul yönetimine ilişkin olumsuz görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

*Psikolojik danışmanların okul yönetimine ilişkin olumsuz görüşleri*

<b>Kod</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzdelerik (%)</b>
Okul yönetiminin PDR servisine gerekli önemi vermemesi	11	44
İşlerin okul yönetiminin inisiyatifine kalması	8	32
Yöneticilerin PDR hizmetleri hakkında bilgi sahibi olmaması	5	20
PDR hizmetlerini evrak işi olarak görme	1	4
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde yöneticilerin PDR servisine gerekli önemi vermemesi ve işlerin okul yönetiminin inisiyatifine kalması kodlarının öne çıktığı görülmektedir. (K2) ve (K10) un görüşleri şöyledir:

*“Tabii yani doğrudan bizim yerimiz belli değil aslında yani rehberlik servisi bir okulda ne iş yapar ne işi yapmalı ya da hangi görevi üstlenmeli hangi görevi üstlenmemeli.”* (K10)

*“Mesela ben çocukları İstanbul Modern Müzesi'nde bir atölyeye götürmek istiyorum gerek yok hocam nereye götürüyorsunuz çocuklar okulda kalsın falan. Aslında biz çocukların sosyal aktivitelerle ilgili çalışmalar yapmak istiyorduk. Ama müdür bey ısrarla gerek yok, okulda kalın, hep bir yerlere gidiyorsunuz gibi bakıyordu.”* (K2)

Üçüncü alt temada katılımcıların okul yönetimi ile iş birliği sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

*Okul yönetimi ile iş birliği sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşler*

<b>Kod</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzdelerik (%)</b>
Okul yöneticilerinin özel eğitim konusunda bilgi sahibi olmamaları	22	56
Görev tanımında olmayan işlerin talep edilmesi	11	29
Öğrenci ve veliler ile yapılan bireysel görüşmelerin etik olmayan şekilde görüntü ve ses kayıtlarının okul yönetimince istenmesi	4	10
Bilgileri dışında başka okula görevlendirme çalışmalarının yapılması	2	5
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>39</b>	<b>100</b>

Tablo 4'te katılımcıların okul yönetimi ile iş birliği sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin özel eğitim konusunda bilgi sahibi olmamaları ve görev tanımında olmayan işlerin talep edilmesi kodlarının öne çıktığı görülmektedir. (K3) ve (K4)'ün görüşleri şöyledir:

*“Bazı gereksiz projelerin yapılması, istatistiklerle ilgili yani daha idare olarak söyleyebileceğimiz şeyler, işte bazı projelerin yürütülmesi ile ilgili işte veri girişi web sayfası falan gibi konularda daha çok ve hiç alanım değildir yani bilişim.”* (K3)

*“Burayı anlatmak, süreci anlatmak, burda ne yaptığımızı anlatmak, bazı uygulamaların iyi niyetli dahi olsa işimize yaramadığını hatta tam tersi sıkıntıya sokabileceğini bıkmadan usanmadan sabırla anlatmaya çalışıyoruz. Alandan olması çok önemli ama işte özel eğitim öğretmeni bulamazken bir de idarede böyle bir şey bilmiyorum ne kadar...”* (K4)

Dördüncü alt temada katılımcıların okul yönetimi ve PDR servisi iş birliği için önerilere ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

*Okul yönetimi ve PDR servisi iş birliği için öneriler*

<b>Kod</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzdellik (%)</b>
Özel eğitim mezunu olmayan okul yöneticilerinin özel eğitim ve PDR hizmetleri konusunda hizmet içi eğitim almaları	16	52
Okul yöneticilerinin özel eğitim alan mezunu olmaları	5	16
Okul yöneticileri ve psikolojik danışmanların özel eğitim okulunda çalışabilmeleri için belirli ön koşulların olması	5	16
Okul yönetiminin iş birliğine açık olması	5	16
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Tablo 5’te görüldüğü üzere katılımcıların okul yönetimi ve PDR servisi iş birliği için yaptıkları öneriler arasında özel eğitim mezunu olmayan okul yöneticilerinin özel eğitim ve PDR hizmetleri konusunda hizmet içi eğitim almaları kodunun öne çıktığı görülmektedir. (K8) ve (K11)’in görüşleri şöyledir:

“Şöyle özel eğitim okullarındaki idarecilerin olma şartlarında koşullarında ya özel eğitimle ilgili bir hizmet içi eğitim almalılar ya da en azından bir veya iki tanesi özel eğitim öğretmenliğinden idareciliğe geçmiş olması olabilir.” (K8)

“Okul idaresi ile yani okul idaresinin özel eğitimle alakalı buraya gelmeden önce belki eğitime tabii tutulabilir ya da buraya geldikten sonra hemen bir eğitime tabii tutulabilir, bu zorunlu kılınabilir hatta.” (K11)

### **Psikolojik Danışmanların Öğretmenlere İlişkin Görüşleri**

Psikolojik danışmanların öğretmenlere ilişkin görüşleri teması altında (1) psikolojik danışmanların öğretmenlere ilişkin olumlu görüşleri, (2) psikolojik danışmanların öğretmenlere ilişkin olumsuz görüşleri, (3) öğretmenler ve PDR servisi iş birliği için öneriler alt temaları ortaya çıkmıştır.

Psikolojik danışmanların öğretmenlere ilişkin olumlu görüşleri alt temasına ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

*Psikolojik danışmanların öğretmenlere ilişkin olumlu görüşleri*

<b>Kod</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzdellik (%)</b>
Öğretmenlerle iş birliği içinde olma	46	74
Okul yönetimi, aileler ve öğretmenler arasında köprü olma	8	13
Ücretli öğretmenlerle özel eğitim konusunda daha çok iletişimde olma	3	5
Deneyimli kadronun işleri kolaylaştırması	3	5
Özel eğitimde öğretmenler arasında hırs olmamasının rehberliğe olumlu etkisi	2	3
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>62</b>	<b>100</b>

Tablo 6’da görüldüğü üzere katılımcıların öğretmenlere ilişkin olumlu görüşleri arasında öğretmenlerle iş birliği içinde olma ve okul yönetimi, aileler ve öğretmenler arasında köprü olma kodlarının öne çıktığı görülmektedir. (K1)’in görüşleri şöyledir:

“Yine merkezde ben oluyorum ama ekipte onlar da oluyor. Bilgi verme veya çeşitli konularda ne anlatılabilir konusunda fikir alışverişi paylaşımlarımızı birbirimizle yapıyoruz.”

Yine katılımcılardan ikisi özel eğitimde öğretmenler arasında hırs olmamasının rehberliğe olumlu etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. (K13)’ün görüşleri şöyledir:

“Özel eğitimdeki öğretmenlerin rehberlik konusunda daha sıcak yaklaşımda olduklarını düşünüyorum. Niye çünkü özel eğitimde bir akademik hırs yok. Her öğretmen kendi çapındaki kendi mevcudiyetindeki öğrenciye nasıl yaklaşabiliyimle uğraşılıyor. Ona kazandırdığı, işte bir hayata atılacak o



*başarı endeksi var ya ona ulaşmak gibi bir kaygıları yok. Öyle olmayınca da araya hırs, kıskançlık gibi kavramlar girmiyor.”*

İkinci alt tema olan katılımcıların öğretmenlere ilişkin olumsuz görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

*Psikolojik danışmanların öğretmenlere ilişkin olumsuz görüşleri*

<b>Kod</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzdelerik (%)</b>
Ücretli öğretmenlerin özel eğitim konusunda daha çok desteğe ihtiyaç duyması	6	34
Özel eğitim öğretmenlerinin öğrencinin eğitim ve öğretimle ilgili sadece kendisinin yetkisinde olduğunu düşünmesinden yakınma	6	34
Öğretmenlerle iş birliği içinde olmama	4	22
Öğretmenlerin PDR hizmetleri konusunda bilgi sahibi olmamaları	2	11
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Tablo 7’de görüldüğü gibi katılımcıların öğretmenlere ilişkin olumsuz görüşleri arasında ücretli öğretmenlerin özel eğitim konusunda daha çok desteğe ihtiyaç duyması ve özel eğitim öğretmenlerinin öğrencinin eğitim ve öğretimle ilgili sadece kendisinin yetkisinde olduğunu düşünmesinden yakınma kodlarının öne çıktığı görülmektedir. (K7) ve (K9) şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Hani o noktada daha fazla öneride bulunduğumda hocam lütfen kendi alanınızla ilgilenin şeyini de alabiliyorum, cevabını. Ya da okul idaresine bunu ilettiğimde onu öğretmenleri düşünsün sizde o yönde bir talep yoksa müdahale etmeyin cümlesi ile zaman zaman karşılaştığım oluyor.” (K7)*

*“Şimdi ücretli öğretmen ya da yetersizdir belki hani bazı çocuklarla ilgili bilgi yetersizliği var, yöntem bilmiyor diyelim ki, baş edemiyor yani sürekli o zaman bir şikayet durumu nasıl yapacağız nasıl edeceğiz, şöyle yaptı böyle yaptı öğrenciyi şikayet ediyor, öğrenciyle diyalogunu tam sağlıklı yürütemiyor çünkü o da baş edemiyor.” (K9)*

Üçüncü alt temada katılımcıların öğretmenler ve PDR servisi iş birliği için önerilere ait bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

*Öğretmenler ve PDR servisi iş birliğine ilişkin öneriler*

<b>Kod</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzdelerik (%)</b>
Öğretmenlere PDR hizmetleri hakkında eğitimler verilmesi, tanıtılması	7	47
Öğretmenlere belirli aralıklarla özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi	3	20
Ücretli öğretmenlerin özel eğitim konusunda bilgilendirilmeleri	2	13
Koordinatör özel eğitim öğretmenlerinin okulları gezmesi	1	7
Özel eğitim destek biriminin kurulması	1	7
Ortaokulda branş öğretmenlerinin yanında özel eğitim öğretmenlerinin olması	1	7
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlere PDR hizmetleri hakkında eğitimler verilmesi, tanıtılması ve öğretmenlere belirli aralıklarla özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi kodlarının öne çıktığı görülmektedir. (K4) ve (K9) görüşlerini şu sözlerle paylaşmıştır:

*“Öğretmen de eksik ve yapamıyor. Ne yapacağız hani ben de bilemiyorum ne yapacağımı böyle bir konuda. Orda belki öğretmenin de destek alabileceği bir yere yönlendirebilmeliyiz ya da öğretmenin o bilgi eksikliğini tamamlayacak bir şeyler olmalı eğitimler.” (K9)*

*“Öğretmenlerle ilgili de aslında benzer şeyler aynı idare gibi öğretmenlerin de bu eğitimleri alması. Bir hafta on günlük değil bu, ihtiyaç halinde belki koordinatör öğretmenler okulları gezebilir.” (K4)*

### **Psikolojik Danışmanların Öğrencilere İlişkin Görüşleri**

Psikolojik danışmanların öğrencilere ilişkin görüşleri teması altında (1) psikolojik danışmanların okuldaki öğrencilerle ilişkisi, (2) psikolojik danışmanların öğrencilerde karşılaştıkları problemler, (3) özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik öneriler alt temaları ortaya çıkmıştır.

Psikolojik danışmanların okuldaki öğrencilerle ilişkisine ilişkin görüşler alt temasına ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

*Psikolojik danışmanların okuldaki öğrencilerle ilişkisine ilişkin görüşler*

<b>Kod</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzdelerik (%)</b>
Özel eğitim öğrencileri ile çalışmaktan memnun olma	16	52
Tarafsız, objektif, gözleme dayalı bir ilişki	4	13
Öğrenciler açısından bağlı, güvenilir ve rahatlatıcı bir ilişki	4	13
Öğrencinin psikolojik danışmanın ne yaptığını anlamadığını düşünme	3	10
Zaman zaman sınırları esnetilebilen bir ilişki	2	6
Sınırlı düzeyde bir ilişki	2	6
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Tablo 9’da görüldüğü üzere katılımcıların öğrencilere ilişkin görüşleri arasında özel eğitim öğrencileri ile çalışmaktan memnun olma kodunun öne çıktığı görülmektedir. (K6) görüşleri şöyledir:

*“Hani diyorum ya en baştan atandım hiç bilmiyordum ama bu öğrencileri gördükten sonra dördüncü özel eğitimde çalıştım ve hep özel eğitimde çalışmaya devam ettim bilmiyorum seviyorum.”*

İkinci alt temada katılımcıların öğrencilerde karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

*Psikolojik danışmanların öğrencilerde karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşler*

<b>Kod</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzdelerik (%)</b>
Sosyal, duygusal ve davranışa ilişkin problemler	18	47
Zihin kuramı eksikliğine ilişkin problemler	10	26
Özel gereksinimin türü ve derecesine ilişkin problemler	4	11
Öğretmenlerin işaret dilini bilmemesi	3	8
Öğrenciyi yeterince tanımamaktan kaynaklanan problemler	2	5
Herhangi bir problemle karşılaşmama	1	3
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Tablo 10’da katılımcıların öğrencilerde karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşleri incelendiğinde sosyal, duygusal ve davranışa ilişkin problemler ve zihin kuramı eksikliğine ilişkin problemler kodlarının öne çıktığı görülmektedir. (K6) ve (K10)’un görüşleri şöyledir:

*“Burda esas yaptığımız şey problem davranış, yalnız şöyle bir şey vardır bizim rehberlik çalışmasında, buradakinde, eğer bir çocuğun orada bir problem davranışı yaşıyorsa geri kalan her şey önemsizdir.”* (K6)

*“Benim en büyük kendi sıkıntım. Bu çocuklara duyguyu anlatamıyorsunuz ya da biz anlatamıyoruz. Birine zarar vermekten mutlu oluyorlar ama bunu zarar veriyorum ve ben bundan mutluyum yani bizim algıladığımız gibi algılamıyorlar. Her şey onlar için bir oyun ama aslında baktığın zaman okulda anlamlı bir oyun bile kurmayı bilmiyorlar, anlamlı oyun oynamıyorlar. Mesela birbirlerine vurup kaçıyorlar birbirlerini itiyorlar.”* (K10)

Üçüncü alt temada katılımcıların özel gereksinimli öğrencin eğitimine yönelik önerilerine ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

*Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik öneriler*

<b>Kod</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzdelerik (%)</b>
İşitme engelliler okulunda çalışanların işaret dilini bilmesi	3	43
Özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin erken müdahaleye ilişkin bilgilendirilmesi	3	43
İşitme engellilere yönelik okul sayısının artırılması	1	14
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

Tablo 11’de katılımcıların özel gereksinimli öğrencin eğitimine yönelik önerileri incelendiğinde işitme engelliler okulunda çalışanların işaret dilini bilmesi ve özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin erken müdahaleye ilişkin bilgilendirilmesi kodlarının öne çıktığı görülmektedir. (K11) görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Yani önerim buraya gelen bir rehber öğretmen işaret dilini bilmeli ya öncesinde bilerek gelmeli ya da buraya geldiğinde zorunlu tutulmalı bu.”

### Psikolojik Danışmanların Ailelere İlişkin Görüşleri

Psikolojik danışmanların ailelere ilişkin görüşleri teması altında (1) psikolojik danışmanların ailelerle ilişkisine ilişkin görüşler, (2) psikolojik danışmanların ailelerle ilişkilerini etkileyen faktörler, (3) psikolojik danışmanların ailelere yönelik yaptıkları çalışmalar, (4) aileler ve PDR servisi iş birliğine yönelik öneriler alt temaları ortaya çıkmıştır.

Psikolojik danışmanların ailelerle ilişkisine ilişkin görüşler alt temasına ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

#### Psikolojik danışmanların ailelerle ilişkisine ilişkin görüşler

Kod	Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
Ailelerin PDR servisi ile kurduğu olumlu durumlara ilişkin görüşler	23	50
Ailelerin PDR servisi ile kurduğu olumsuz durumlara ilişkin görüşler	19	41
Ailelerle mesleki sınırlar içerisinde iletişim kurma	4	9
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>46</b>	<b>100</b>

Tablo 12’de görüldüğü üzere katılımcıların öğrencilerin ailelerine ilişkin görüşleri arasında ailelerin PDR servisi ile kurduğu olumlu durumlara ilişkin görüşler kodunun öne çıktığı görülmektedir. Bu kod altında iyi ilişkiler, iyi bir iletişim, PDR servisine saygı duyma ve PDR servisini dikkate alma konularına vurgu yapıldığı görülmektedir. (K4) düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ben iyi, sağlam ilişkiler kurduğumuzu da düşünüyorum. Rehberlik servisi veliler açısından da artık kavranmış ve bilinen bir şey. Biz kendimizi anlatmak zorunda kalmıyoruz artık.”

Ailelerin PDR servisi ile kurduğu olumsuz durumlara ilişkin görüşler kodu altında katılımcıların ilgisiz velilere ulaşma ve iletişimi sürdürmeye çalışma, ailelerle mesleki sınırlar içerisinde iletişim kurma ve PDR servisini rahatlatma yeri olarak görme konularına vurgu yapmışlardır. (K6) düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Hani çağırdığımız halde gelmeyen veliler oluyor. Biz ayaklarına gidiyoruz, evlerine kadar gidiyoruz muhakkak. Hani üsteliyoruz var olan sorunu çözmeye çalışıyoruz. Onlar bize gelmezlerse biz onlara gitmeye çalışıyoruz. İyi ya da olumlu ya da olumsuz muhakkak o iletişimi sürdürmeye çalışıyoruz ki görsünler bizlerin bir şeyler yapmak istediğimizi.”

Katılımcıların öğrencilerin aileleriyle ilişkilerini etkileyen faktörlere ilişkin bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

#### Psikolojik danışmanların ailelerle ilişkilerini etkileyen faktörler

Kod	Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
Ailelerin koşullarından kaynaklanan faktörler	25	58
PDR servisinin düzenlediği eğitimlere katılım	9	21
Ailelerin çocuklarıyla ilgili beklentilerinin düşük olması	9	21
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>43</b>	<b>100</b>

Tablo 13’de görüldüğü üzere katılımcıların öğrencilerin aileleriyle ilişkilerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri arasında ailelerin koşullarından kaynaklanan faktörler kodunun öne çıktığı görülmektedir. Katılımcılar ailelerin koşullarından kaynaklanan faktörler arasında ailelerin çalıştıkları için okula nadir uğramaları, ekonomik durumlarının kötü olması, parçalanmış aile, yetersiz ve ilgisiz aile ilişkisi, ailelerin

kendilerine zaman ayırma isteği konularına vurgunun yapıldığı görülmektedir. (K1) ve (K12) şu ifadeleri kullanmıştır:

“Özel eğitim öğrencilerinin velilerinin çoğu zaten çalışıyor ve okula çok nadir uğruyorlar. O yüzden onlarla pek iletişim kuramıyoruz.” (K1)

“Çok fazla gelmiyorlar. Burayı haftanın beş günü işte altı yedi saat evde işlerimi daha rahat yapabilirim, dışarıya çıkacaksam ordaki dışardaki işlerimi halledebilirim diye gören velilerimiz var. Tırnak içerisinde bir kurtuluş alanı, kendine zaman ayırma, zaman açma gibi gören velilerimiz var.” (K12)

Katılımcılardan bazıları PDR servisinin düzenlediği eğitimlere katılımın azlığı konusunda görüş belirtmiştir. (K9)’un paylaşımları şu şekildedir.

“Seminerler düzenliyoruz onlar da var tabii ki ama seminerlere katılım çok yüksek değil yani tabii burada insanlar çocuk okulda olduğunda belki de kendilerine zaman ayırmak istiyorlar.” (K9)

Ailelerin çocuklarıyla ilgili beklentilerinin düşük olması koduna ilişkin katılımcı (K12) görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bana göre esasında okula gelmeyiş nedenleri çocukları ile ilgili beklentilerinin çok düşük olması. Yani o çocukların, bir gün iş sahibi olabileceğini, bir gün hayatlarını kurabileceklerine dair inançları zayıf olduğu için bana göre.”

Üçüncü alt temada katılımcıların öğrenci aileleri ve PDR servisi iş birliğine yönelik önerilerine ilişkin bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

*Aileler ve PDR servisi iş birliğine yönelik öneriler*

Kod	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Veli ile iletişim kurma	18	41
Ailenin motivasyonunu artırmaya yönelik çalışmalar yapma	7	16
İhtiyaç doğrultusunda kurumlarla iletişime geçmek, iş birliği yapmak	5	11
Okul yönetiminin desteğini kullanmak	4	9
Aile katılımını artırmak için okulun yapacağı düzenlemeler	3	7
Özel eğitim ailelerinin temel bakım ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ailelerin okuldan yalnızca eğitim beklentisine girmesi	2	5
Eğitimsel katılımın zorunlu hale getirilmesi	2	5
Rehberlik Araştırma Merkezi’nde psikiyatri hizmetinin de verilmesi	1	2
Yalnızca özel eğitim öğrencilerine hizmet veren psikiyatristlerin olması	1	2
MEB’in okulların özelliklerine göre aile eğitim programları hazırlaması	1	2
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Tablo 14’te görüldüğü gibi veli ile iletişim kurma kodu öne çıkmaktadır. (K2) ve (K7) görüşlerini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

“Ev ziyareti mantıklı bazı konularda, ama öyle misafirim öğretmenim gibi değil. Öyle hani dayatarak değil, veli ile iletişim kurarak. Veli ile konuştuğunuz zaman velinin okula daha sık geldiğini, güvendiğini görüyorum.” (K2)

“Oyun grubunu tavsiye ederim. Ne bileyim daha sık piknikler, geziler düzenlemek. Velii mümkün olduğunca o gezilere dahil etmek belki.” (K7)

### **Psikolojik Danışmanların Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşleri**

Psikolojik danışmanların, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri teması altında, (1) psikolojik danışmanların okul rehberlik programının hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin görüşleri, (2) psikolojik danışmanların sınıf planları ve okul rehberlik programlarına ilişkin önerileri, (3) psikolojik danışmanların mesleki rehberliğe ilişkin görüşleri, (4) psikolojik danışmanların mesleki rehberliğe ilişkin önerileri alt temaları ortaya çıkmıştır.

“Psikolojik danışmanların okul rehberlik programının hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin görüşleri” alt temasına ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.

*Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin görüşleri*

<b>Kod</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzdelerik (%)</b>
MEB'in hazırladığı planı okulun özelliklerine göre uyarlama	15	30
MEB'in özel eğitim okullarını diğer okullarla aynı değerlendirerek planlama yapması	14	28
Plan dışı beklenmeyen durumlardan kaynaklı aksamaların olması	12	24
Özel eğitimde rehberlik çalışmalarına, planlamaya ilişkin kaynağın olmaması	8	16
Destek alacak merciinin yokluğu	2	4
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

Tablo 15 incelendiğinde MEB'in hazırladığı planı okulun özelliklerine göre uyarlama kodunun öne çıktığı görülmektedir. (K5)'in görüşleri şöyledir:

*“Plan bu okulları düşünerek hazırlanmış bir rehberlik planı değil. Sonuçta oradan uygun olanını seçiyoruz biz, en uygun hangisiyse onu oraya koymaya çalışıyoruz. Şimdi bu yüzden Milli Eğitimin belirlemiş olduğu çerçevede içerisinde aslında biz hareket etmiyoruz normal koşullarda özel eğitim okulları içinde ayrıca bir rehberlik planının hazırlanması gerekiyor gerçek anlamda. Biz oradan uygun olanları alıp uyarlıyoruz açıkçası.” (K5)*

Özel eğitimde rehberlik çalışmalarına, planlamaya ilişkin kaynağın olmaması koduna ilişkin (K13) görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

*“Etkinlikler kısmında çok darız yani ne tür etkinlik ne tür kazanımlar çocuğa verebiliriz şeklinde. Artık bol bol araştırarak biz etkinlik dosyamızı oluşturduk. Etkinliklerle ilgili zaten bir şey yok, eskiden etkinlik kitapçıkları vardı ya ama onlar lise, ortaokul, ilkokul, anaokulu seviyesindeydi. Bizim özel eğitimle ilgili öyle bir kitapçığımız yok mesela.” (K13)*

İkinci alt temada katılımcıların sınıf planları ve okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarına ilişkin önerilerine ilişkin bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

*Psikolojik danışmanların sınıf planları ve okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarına ilişkin önerileri*

<b>Kod</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzdelerik (%)</b>
MEB'in yalnızca özel eğitim için okul rehberlik çalışma planları ve kitapları oluşturması	15	75
MEB'in rehberlik çalışmalarını planlarken özel eğitimi diğer okullardan ayrı değerlendirmesi	3	15
Bakanlıkta özel eğitim rehberlik planları ile ilgili ayrı bir birim oluşturulması	1	5
Özel eğitime ilişkin karar vericilerin özel eğitimcilerle iş birliği yapması	1	5
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 16 incelendiğinde katılımcıların sınıf planları ve okul PDR programlarına ilişkin önerilerinden MEB'in yalnızca özel eğitim için okul rehberlik çalışma planları ve kitapları oluşturması kodunun öne çıktığı görülmektedir. (K9) görüşlerini şu sözlerle aktarmıştır:

*“Bize ayrı bir sistem tanımlanmalı ve oraya yerleşmeliyiz biz yani. Bu sistemin içine yani eklenti gibi dahil olmamalıyız. Şuradan şunu uyduralım buradan bunu uyduralım. Planlar biz bir yerlere uydurup işte işin içine kendimizi katmaya çalışıyoruz.” (K9)*

Bakanlıkta özel eğitim rehberlik planları ile ilgili ayrı bir birim oluşturulması koduna ilişkin katılımcı (K12)'nin ifadeleri şu şekildedir:

*“Acilen özel eğitimle ilgili, çerçeve planla ilgili bakanlığın ayrı bir bölüm, ayrı bir birim açması ve paylaşması gerekiyor.” (K12)*

Üçüncü alt temada katılımcıların mesleki rehberliğe ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

*Psikolojik danışmanların mesleki rehberliğe ilişkin görüşleri*

<b>Kod</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzdellik (%)</b>
Mesleğe yönelme, yerleştirme ve izleme çalışmalarında aktif rol alma	14	26
E-kpss/E-kpss kura hakkında bilgilendirme	8	15
Okuldan mezun olan özel gereksinimli bireylerin istihdamındaki yetersizlikler	7	13
Orta ve ağır düzeyde yetersizliği olan bireyleri işe yerleştirmenin olmaması	7	13
Aktif rol alamama	6	11
Velilerin çocuklarından beklentilerinin düşük olması	5	9
Mesleki eğitime önem verme	4	7
Yönelme ve izleme faaliyetlerindeki yetersizlikler	3	6
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>54</b>	<b>100</b>

Tablo 17’de görüldüğü üzere katılımcıların mesleki rehberliğe ilişkin görüşlerinden mesleğe yönelme, yerleştirme ve izleme çalışmalarında aktif rol alma kodunun öne çıktığı görülmektedir. (K9)’un paylaşımları şu şekildedir:

*“İşte burada mezunları bile takip ediyoruz. Hem e-kpss kursları var. Çocuklar takip ediliyor deneme sınavlarına giriyorlar, sonrasında yerleştirmek için sürekli takip ediliyorlar. Bir data oluşturuluyor yerleşenler ve yerleşemeyenler. İşte tekrar elimizden geldikçe işle ilgili başvurabileceği yerler onlarla kontağa geçiliyor.” (K9)*

Katılımcılardan bazıları orta ve ağır düzeyde yetersizliği olan bireyleri işe yerleştirmenin olmaması konusuna vurgu yapmıştır. (K6) düşüncelerini şu sözlerle aktarmıştır:

*“En büyük mesele o, şöyle bir olay bizim okulumuz orta ağır düzeyde zihinsel engelli bireylere eğitim veren bir devlet okulu ve biz de liseden mezun olan öğrenciler oluyor her sene. Ancak şöyle bir sıkıntı var bizden mezun olduktan sonra öğrencilerin gidebilecekleri bir yer yok.” (K6)*

Dördüncü alt temada katılımcıların mesleki rehberliğe ilişkin önerilerine ait bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

*Psikolojik danışmanların mesleki rehberliğe ilişkin önerileri*

<b>Kod</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzdellik (%)</b>
Kurumlardan beklentiler	22	63
MEB’den beklentiler	9	26
Okuldan beklentiler	4	11
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Tablo 18 incelendiğinde kurumlardan beklentiler kodunun öne çıktığı görülmektedir. Katılımcıların kurumlardan beklentilere ilişkin korumalı işyerlerinin sayısının artırılması, yerel yönetimlerin ve kurumların destek olması gibi konulara en çok vurgunun yapıldığı görülmüştür. (K3) ve (K6)’nın paylaşımları şu şekildedir:

*“Bunun ciddi anlamda düşünülmesi gerektiğini, ciddi anlamda teşvik edilmesi gerektiğini, gerekli yerlerle belki sanayi odaları belki ne bileyim TÜSİAD gibi böyle yerlerle ciddi bağlantılar kurularak bu çocukların istihdamına yönelik mesleki eğitime yönelik tedbirler alınmasının çok iyi bir fikir olacağını düşünüyorum.” (K3)*

*“Orta ağır düzeydeki çocuklar için yeterli alan yok bunun için yapılması gereken şey bir iş koçluğu sisteminin geliştirilmesi, korumalı iş yerlerinin artırılması, devletin buna ciddi bir kaynak ayırması gerekiyor.” (K6)*

## Psikolojik Danışmanların Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Denetlenmesine İlişkin Görüşleri

Psikolojik danışmanların, PDR hizmetlerinin denetlenmesine ilişkin görüşleri teması altında, (1) psikolojik danışmanların PDR hizmetlerinin denetlenmesine ilişkin görüşleri, (2) psikolojik danışmanların PDR hizmetlerinin denetlenmesine ilişkin önerileri alt temaları ortaya çıkmıştır.

Psikolojik danışmanların PDR hizmetlerinin denetlenmesine ilişkin görüşleri alt temasına ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19.

### *Psikolojik danışmanların PDR hizmetlerinin denetlenmesine ilişkin görüşleri*

<b>Kod</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzdelerik (%)</b>
Denetleyiciye ilişkin görüşler	27	49
PDR hizmetlerinin denetlenmesinin uygunluğuna ilişkin görüşler	17	31
Denetleme sürecine ilişkin görüşler	11	20
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>55</b>	<b>100</b>

Tablo 19’da görüldüğü gibi denetleyiciye ilişkin görüşler kodunun öne çıktığı görülmektedir. Katılımcıların müfettişlerin ve okul müdürlerinin özel eğitimi ve rehberliği bilmemesi, müfettişlerin içerik yerine sunuma bakması, müfettişlerin kullandığı üslubun önemi gibi konulara vurgu yapılmıştır. Katılımcıların PDR hizmetlerinin denetlenmesinin uygunluğuna ilişkin olarak ise en çok evrak üzerinden denetlemenin zor olmasına vurgu yaptıkları belirlenmiştir. (K1) ve (K4)’ün ifadeleri şöyledir:

“Sadece hangi evraklar var, işte yürütme kurulu var mı, sene başında toplantı yapılmış mı, getir evrağı tamam, bepler, burda, tamam, işte görüşmeleri dosyalanmış mı evet, şurda falan. İçeriğini bilmiyor mesela bep’in.” (K1)

“Özel eğitimi de rehberliği de bilmiyor. Özel eğitimi hiç bilmiyor ama özel eğitim denetliyor.” (K4)

İkinci alt temada katılımcıların psikolojik danışmanların PDR hizmetlerinin denetlenmesine ilişkin önerilerine ait bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

### *Psikolojik danışmanların PDR hizmetlerinin denetlenmesine ilişkin önerileri*

<b>Kod</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzdelerik (%)</b>
Denetleyicilere ilişkin öneriler	25	18
Denetleme sürecine ilişkin öneriler	9	15
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

Tablo 20’de görüldüğü üzere katılımcıların denetleyicilere ilişkin öneriler kodunun öne çıktığı görülmektedir. Müfettişlerin özel eğitimi ve rehberliği bilmesi ve okul müdürlerinin özel eğitimi ve rehberliği bilmesi konularına en çok vurgu yapılmıştır. (K1) ve (K2)’nin ifadeleri şöyledir:

“En azından özel eğitimden ve rehberlikten de anlayan biri çünkü rehberlik rehber öğretmen olarak daha önce çalışmış birisi az çok öğrenci ilişkilerini, neyin ne olduğunu az çok bilir. En azından bu alanlardan gelen müfettişler olursa daha iyi bilgi alışverişinde bulunabiliriz onlarla.” (K1)

“Müfettişlerin zaten, müfettişlerin bir kere özel eğitime bakan müfettişlerin özel eğitimden anlaması gerekiyor birincisi rehberliğe gelmeden önce söylüyorum, ikincisi rehberlikten anlaması gerekiyor.” (K2)

Katılımcıların denetleme sürecine ilişkin önerilerinde ise en çok vurguyu denetleyicilerin gizlilik ilkesini bilmeleri ve uygulamaları ile denetlemenin müşavirlik şeklinde yürütülmesi konularına yapılmıştır. (K3) görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Denetlemeyi hiç doğru bulmuyorum, belki müşavirlik şeklinde, belki genel çerçevede hocam ne yapıyorsunuz, nasıl yapıyorsunuz, neye ihtiyacınız var, eksik ne bununla ilgili ne yapıyorsunuz gibi genel bir bilgi.”

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada özel eğitim okullarında yürütülen PDR hizmetlerine ilişkin psikolojik danışmanların görüş ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda psikolojik danışmanların okul yönetimine, öğretmenlere, öğrencilere, ailelere, PDR hizmetlerine, denetime ilişkin görüşleri ve önerileri alt başlıkları altında gruplandırılmıştır. Araştırmamızın ilk alt amacı kapsamında özel eğitim okullarında çalışan psikolojik danışmanların, PDR hizmetlerinin yürütülmesinde okul yönetimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu araştırmada psikolojik danışmanlar okul yönetimi ile iş birliği halinde çalıştıklarını, okul yönetiminin kendilerini desteklediklerini ve okul yönetiminin psikolojik danışmanlara bakış açısının ilişkinin boyutunu belirlediğini bildirmişlerdir. Bu bulgu literatürdeki bilgilerle benzerlik göstermektedir (Camadan ve Sezgin, 2012; Çokamay, 2013). Katılımcılardan bazıları okul yöneticilerinin PDR hizmetleri hakkında bilgi sahibi olmadığını, bazıları okul yönetiminin PDR servisine gerekli önemi vermediğini belirtmiştir. Literatür incelendiğinde okul yöneticileri ve psikolojik danışmanlarla yapılan çalışmalarda okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine karşı olumsuz tutuma sahip olduğu ve hizmetler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Öztürk, 2018; Parmaksız ve Gök, 2018; Tuzgöl Dost ve Keklik, 2012). Alanyazın bulgu ve bilgileri ile tutarlı olarak psikolojik danışmanların okul yönetimine karşı olumsuz görüşlere sahip olmasının gerekçesi okul yönetiminin PDR hizmetleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması ve bu alana gerekli önemi vermemesi olarak görülebilir. Katılımcıların çoğunluğu görev tanımında olmayan işlerin talep edildiğini belirtmişlerdir. Bu sorunu başka araştırmacıların da belirttiği görülmektedir (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Karaman, 2021; Koçak Bıçak ve Ottekin Demirbolat, 2019; Parmaksız ve Gök, 2018; Sargın ve Hamurcu, 2010). Karşılaşılan sorunlara genel olarak bakıldığında PDR hizmetlerinin okul yöneticilerince yeterince tanınmadığı, görev ve sorumluluklarının iyi bilinmediği belirtilebilir. Alan çalışanlarının ifade ettiği diğer öne çıkan sorunlar ile ilgili olarak okul yöneticilerinin özel eğitim konusunda bilgi sahibi olmadıklarını, özel eğitim deneyimi olmayan yöneticilerle çalışmanın zorluğunu, özel eğitim alanında akademik olarak çalışmalara devam etmeyip uzmanlaşmamanın öğrencilerle çalışırken belirlenen hedeflere ulaşmayı zorlaştırdığını belirtmişlerdir (Demirtaş, Aslan ve Güven, 2016). Karabulut, Karabulut ve Memişoğlu (2017) ÖEO yöneticileri ile yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin özel eğitim kurumlarındaki çalışmaları sınırlı düzeyde yürütebildikleri ve uygulamaya yönelik yani öğretmen ve öğrencilerle yürütülen çalışmalarda eksik bilgiye sahip oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Elde edilen bulgular ışığında ÖEO yöneticilerinin özel eğitim ve özel gereksinimli bireyler hakkında yeterli bilgiye ve deneyime sahip olmamasının çalışmaların sınırlı düzeyde yürütülmesine neden olduğu düşünülebilir. Katılımcılar ayrıca okul yönetimine yönelik sundukları önerilere dayalı olarak PDR hizmetlerinin iyileştirilmesinin, okul yönetiminin özel eğitim ve PDR hizmetleri hakkında bilgi ve deneyiminin artırılmasına bağlı olduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir.

PDR hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesinde öğretmen tutumları belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin iş birliği olmadan okul psikolojik danışma programının etkili olması beklenemez (Schmidt, 2017). Katılımcıların büyük bir çoğunluğu öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olduğunu, öğretmenlerle iş birliği içinde olduğunu ifade etmiştir. Donat Bacıoğlu, Onat Kocabıyık ve Malkoç (2017) yaptıkları araştırmada psikolojik danışmanlar ve öğretmenler arasında iş birliği olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ücretli öğretmenlerle özel eğitim konusunda daha çok iletişimde olduğu belirlenmiştir. Özel eğitim okullarında görev alan ücretli öğretmenlerin hizmetlerin yürütülmesi sırasında, öğrencilerle çalışırken bilgi eksikliğinden kaynaklı yaşadıkları zorluklarla baş etmek ve hedefledikleri kazanımlara ulaşmak için psikolojik danışmanların yardımı ve desteğine daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Polat (2014) ücretli öğretmenlerin öğrencilere yönelik gösterecekleri yaklaşım konusunda yetersiz oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Katılımcılar öğretmenlerin PDR hizmetleri konusunda bilgi sahibi olmadıklarını, iş birliği yapmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak öğretmenlerin PDR alanına ilişkin bilgilerinde eksiklik olduğu tespit edilmiştir (Bengisoy ve Özdemir, 2019; Karaman, 2021; Koçak Bıçak ve Ottekin Demirbolat, 2019; Tuzgöl Dost ve Keklik, 2012). Öğretmenlere belirli aralıklarla PDR hizmetleri ve özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi katılımcıların önerileri arasında yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin akademik çalışma yapmalarının önünün açılması, okuma ve araştırma alışkanlıklarının geliştirilmesinin de önemli olduğu söylenebilir.

Psikolojik danışmanların okuldaki öğrencilerle ilişkisi ilk temayı oluşturmaktadır. Psikolojik danışmanların genel olarak özel eğitim öğrencileri ile çalışmaktan memnun olduğu ve onlarla olan ilişkilerini olumlu olarak değerlendirdiği görülmektedir. Katılımcılar öğrencilerde davranış problemi, akran



zorbaları, soyut konuları işitme engellilere anlatmadaki güçlükler, zihin kuramı, empati ve sosyal iletişim eksikliği gibi problemlerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan çok sayıda araştırma ile dil gelişimi ve zihin kuramı arasında güçlü ilişkiler bulunduğu, sosyal iletişimde zihin kuramının önemli bir yerinin olduğu belirtilmiştir (Ertuğrul-Yaşar ve Karakelle, 2020; Girli ve Özbek, 2020; Milligan, Astington ve Dack, 2007; Söngü ve Alıcı, 2023; Şahin vd., 2019). Zihin kuramı yetersizliğinde birey diğerlerinin hissettiklerini, duygusunu anlayamaz ve sosyal uyarınları doğru algılayamayarak diğer insanlarla sağlıklı iletişim kuramaz (Özen, 2015). Zihin kuramının sosyal ilişkilerin belirleyicisi olduğu ve empati becerileri ile arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir (Capage ve Watson, 2001; Slaughter, Dennis ve Pritchard, 2002). Bu bağlamda özel gereksinimli öğrencilerin zihin kuramı yetersizliklerine bağlı olarak davranış problemi, empati eksikliği, sosyal iletişim problemi gibi özellikler gösterdiği belirtilebilir. Bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer alan sosyal beceri eğitimi öğrencilerin akademik başarılarını artırarak davranış problemlerini azaltmaktadır (Sazak Pınar, 2008). Bu nedenle psikolojik danışmanlara çalıştıkları özel gereksinimli grubun özelliklerine göre öğrencilerin zihin kuramı becerilerini destekleyecek sosyal beceri programlarının eğitimi verilmeli ve psikolojik danışmanlar uygulamaya yönelik çalışmalar yapmaları konusunda desteklenmelidir. Ayrıca katılımcılardan bazıları işitme engelliler okulunda çalışanların işaret dili bilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

Araştırmada katılımcıların çoğu velilere ulaşmaya ve iletişimi sürdürmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Bu bulgu literatürdeki bilgilerle benzerlik göstermektedir (Koutrouba, Antonopoulou, Tsissas ve Zenakou 2009; Sütçü, 2007). Araştırmada velilerin çalıştıkları için okula nadir uğradıkları ve seminerlere katılımın az olduğunu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarına benzer olarak velilerin ilgisizliği, çalışmalara, eğitime katılmadıkları bulgusuna ulaşmıştır (Gürkan 2020; Karaman, 2021; Parmaksız ve Gök, 2018; Taytak Küçük ve Taşkın, 2023). Psikolojik danışmanlar, aileler ve PDR servisi iş birliğine yönelik olarak veli ile iletişim kurarak iş birliği sağlanması önerisinde bulunmuşlardır. Ayrıca ev ziyareti yapma, okul yönetiminin desteğini kullanma, velileri okula davet etme, velilerin ihtiyacına yönelik eğitimler düzenlenmesi ve eğitime katılımın zorunlu hale getirilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Tuzgöl (2020) araştırma sonuçlarına benzer olarak aile eğitimlerinin zorunlu hale getirilmesinin gerekliliği sonucuna ulaşmıştır. MEB'in okulların özelliklerine göre aile eğitim programları hazırlaması önerilerden birisidir. MEB'in özel gereksinimli birey ve ailelerine yönelik olarak hazırlayacağı aile eğitim programlarının olması psikolojik danışmanların velilere yönelik yapacağı çalışmalarda daha sistemli, planlı olmaları yönünde destek sağlayacağı belirtilebilir.

Literatürde özel eğitim okulları okul rehberlik programının değerlendirilmesine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Katılımcılardan çoğu MEB'in hazırladığı planı okulun özelliklerine göre uyarladığını belirtmiştir. Katılımcılardan bazıları MEB'in özel eğitim okullarını diğer okullarla aynı değerlendirerek planlama yaptığını ve MEB'in uygulama okullarına özel program hazırlamadığını belirtmiştir. Sola Özgüç ve Altın (2021) psikolojik danışmanlarla yaptıkları çalışmada özel eğitim okullarına özel kaynakların yetersizliği ve bu okullara özel çerçeve plan hazırlanmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Demirel (2010) konu alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda öğrenci seviyesine uymayan hedeflerin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada özel eğitim okullarına özel olarak hazırlanmış sınıf ve okul rehberlik programlarına ihtiyaç olduğu yorumu yapılabilir. Katılımcılardan bazıları özel eğitimde rehberlik çalışmalarına, planlamaya ilişkin kaynağın olmadığını belirtmiştir. Yine katılımcılardan bazıları özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanmış rehberlik etkinlikleri kitabının olmadığı vurgusunu yapmıştır. Bu çalışmada PDR hizmetlerinin planlanması ve uygulanması sırasında özel eğitim okullarına yönelik yeterli kaynağın bulunmamasından kaynaklı psikolojik danışmanların zorlandıkları belirtilebilir. Katılımcılar MEB'in rehberlik çalışmalarını planlarken özel eğitimi diğer okullardan ayrı değerlendirmesi ve özel gereksinimli öğrenciler için rehberlik etkinlikleri kitabının oluşturulması önerilerini getirmiştir. Katılımcılardan gelen önerileri değerlendirdiğimizde özel eğitim okullarında PDR hizmetlerinin yürütülmesinde planlamaya, uygulamaya, kaynaklara ilişkin eksikliklerin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda MEB'in özel eğitim okullarını ayrı değerlendirerek daha kapsamlı çalışmalar yapmasının özel eğitimde PDR hizmetlerinin iyileştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Katılımcılardan bazıları okuldan mezun olan özel gereksinimli bireylerin istihdamında yetersizlikler olduğunu, orta ve ağır düzeyde yetersizliği olan bireylerde işe yerleştirmenin olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmacılar ülkemizde özel gereksinimli bireylere yönelik mesleki eğitim ve hayat boyu öğrenme hizmetlerinin yetersiz olduğu ve bu bireyleri kapsayan istihdam politikalarının bulunmadığı bulgusuna ulaşmışlardır (Kurt, 2020; Şahsuvaroğlu, 2014). Katılımcıların bazıları özel gereksinimli bireylerin istihdamına ilişkin olarak korumalı iş yerlerinin sayısının artırılması önerisinde bulunmuştur.

Aver (2019) araştırma sonucuyla benzer yorumu yaparak korumalı iş yerlerinin artırılması gerektiğini dile getirmiştir. Bazı katılımcılar İŞKUR'un iş olanaklarını artırması ve MEB'in projeler yapması, işe yerleşemeyen bireyler için evde ya da atölyede çalışma fırsatının yaratılması önerisinde bulunmuştur. Kurt (2020) MEB'in mesleki eğitime yönelik olarak projeler ve pilot okullar uygulamasını geliştirmesi, sektörle iş birliği yaparak öğrencilerin eğitimine, istihdamına yönelik tedbirlerin alınması önerisinde bulunmuştur. Ailelerin mesleki eğitim konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğini bulgusuna ulaşılmıştır. Güneş ve Akçamete (2014) okullarda verilecek eğitimlerle toplumun, ailelerin ve özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitime ilişkin bilgilendirilme çalışmalarının yapılmasını önermektedirler.

Müfettişlerin özel eğitimi ve rehberliği bilmediği elde edilen bulgular arasındadır. Günlü (2023) yaptığı çalışmada denetleyicilerin PDR hizmetlerine ilişkin bilgilerindeki yetersizliğin psikolojik danışmanların denetim sürecine sorun olarak yansıdığını tespit etmiştir. Yaman (2009) PDR alanı mezunu müfettişlerin rehberlik hizmetlerinin denetlenmesinde diğer alan mezunlarına göre daha yeterli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma bulgusu ile benzer olarak Güven (2009) Milli Eğitim Bakanlığı müfettişleri ile rehberlik hizmetlerinin denetimine ilişkin yaptığı araştırmasında müfettişlerin rehberlik hizmetleri hakkında yeterli donanım ve bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Kaya ve Kaya (2017) ortaöğretim kurumlarında PDR hizmetlerinin değerlendirilmesi ile ilgili olarak bakanlık denetçileri ile yaptıkları araştırma sonucunda PDR hizmetlerinin alan mezunu kişilerce denetlenemediği bulgusuna ulaşmışlardır. Yaman (2009) rehber öğretmenlerin müfettişlerin rehberlik rollerini değerlendirdikleri çalışmada özel eğitim alanında uzmanlaşmayan müfettişlerin, özel eğitime ilişkin uygulamalarda görev alan öğretmenlerin teftiş edilmesinde yetersiz kaldıklarını tespit etmiştir. Gürsel (1999) araştırma bulgularında müfettişlerin özel eğitim konusunda yetersiz olduklarını vurgulamış ve belirli özel alanlarda çalışan öğretmenlerin teftişinin ancak müfettişlerin ilgili alandan olması ile mümkün olabileceğini belirtmiştir. Katılımcılardan bazıları PDR çalışmalarının niteliksel değil niceliksel olarak değerlendirildiğini, PDR çalışmalarının niceliksel veriye uygun olmadığı ve evrak üzerinden denetlemenin zor olduğunu belirtirken Yaman (2009) müfettişlerin her şeyi evrak üzerinde görmekte ısrarcı olduklarını bilgisine ulaşmıştır. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde Güven (2009) denetimlerin genellikle evrak üzerinden yapıldığını belirtmiştir. Katılımcılardan bazıları okul müdürlerinin birebir denetleme yapmak yerine psikolojik danışmanı süreç içerisinde yaptığı çalışmalarla denetlemesinin uygunluğuna ilişkin görüşlerini paylaşmıştır. Denetleme süresinin kısa olması elde edilen bulgulardan biridir. Güven (2009) de yaptığı çalışmada denetime ayrılan sürenin yetersiz olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Katılımcılardan bazıları müfettişlerin özel eğitimi ve rehberliği bilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Bu iki temel alanın denetiminde alanında uzman, eğitim almış kişilerin görev yapmaları teftişin amacına uygunluğunu ve kalitesini artıracaktır. Katılımcılardan bazıları okul müdürlerinin özel eğitimi ve rehberliği bilmesinin yanı sıra okul müdürlerine PDR alanına ilişkin bilgi verilmesi yönünde bir öneride bulunmuşlardır. Katılımcılardan bazıları denetleyicilerin alandan olması, işi bilmesi, gizlilik ilkesini bilmeleri ve uygulamaları ve denetlemenin müşavirlik şeklinde yürütülmesi konularında öneriler getirmişlerdir. Kaya ve Kaya (2017) PDR hizmetlerinin denetiminde bu alan mezunu denetçilere görev verilmesi ve hizmet içi eğitimlerle denetçilerin bu alana ait mesleki yeterliliklerini artırmaya yönelik çalışmaların yapılmasını önermektedirler. Objektif değerlendirme için denetleyecek kişi ile bir tanışıklığın olmaması katılımcıların önerileri arasında yer almaktadır. Ergen ve Eşiyok (2017) öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin görüşlerini belirlemek için yaptıkları çalışmada öğretmenler okul müdürlerinin objektif ve tarafsız olmaları konusunda endişelerinin olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırma bulgusu yapılan öneriyi destekleyici niteliktedir.

Bu araştırma özel eğitim okullarında görev yapan psikolojik danışmanların, PDR hizmetleri kapsamında yaptıkları çalışmalara ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları arasında psikolojik danışmanların okul yönetimi ile iş birliği içerisinde çalıştığı, okul yöneticilerinin PDR hizmetleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve görev tanımında olmayan işlerin talep edildiği ön plana çıkmaktadır. Psikolojik danışmanlar okul yöneticilerinin özel eğitim alan mezunu olmaları, özel eğitim ve PDR hizmetleri konusunda hizmet içi eğitim almaları gerektiğine yönelik öneriler getirmişlerdir. Psikolojik danışmanların öğretmenler ile iş birliği içerisinde çalıştıkları ve ücretli öğretmenlerin özel eğitim konusundaki bilgi eksikliklerinden kaynaklı daha çok desteğe ihtiyaç duydukları ve öğretmenlerin PDR hizmetleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Psikolojik danışmanlar öğretmenlere lisans eğitimleri sırasında PDR hizmetleri hakkında dersler ve hizmet içi eğitimler verilmesi ayrıca öğretmenlere belirli aralıklarla özel eğitime ilişkin hizmet içi eğitimler verilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Psikolojik danışmanların özel gereksinimli öğrencilerle çalışmaktan memnun

oldukları ve öğrencilerde en çok davranış problemi, akran zorbalığı, zihin kuramı eksikliği, işaret dilinin kullanılmasından kaynaklı sınırlılıklar gibi konularda problem yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Psikolojik danışmanlar işitme engelliler okulunda çalışanların işaret dili bilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Araştırmada ailelerin ilgisiz oldukları, okula nadir uğradıkları ve seminerlere katılımın az olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda MEB'in okulların özelliklerine göre aile eğitim programları hazırlaması önerilmiştir. Psikolojik danışmanların okul rehberlik programına ilişkin olarak MEB'in yayınladığı planı okulun özelliklerine göre uyarladıkları ve MEB'in özel eğitim okullarına özel okul PDR programı hazırlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca özel eğitimde rehberlik çalışmalarına yönelik yeterli kaynağın bulunmadığı belirlenmiştir. Psikolojik danışmanlar MEB'in yalnızca özel eğitim okullarına özel okul rehberlik çalışma planı hazırlaması, özel eğitimi diğer okullardan ayrı değerlendirmesi ve rehberlik etkinlikleri kitabı oluşturulması önerilerinde bulunmuşlardır. Mesleki rehberliğe ilişkin olarak mezun olan özel gereksinimli bireylerin istihdamında yetersizlikler olduğu, orta ve ağır düzeyde yetersizliği olan bireyleri işe yerleştirmenin olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Psikolojik danışmanlar korumalı işyerlerinin sayısının artırılması, MEB'in istihdama yönelik projeler yapması ve iş, meslek konularında ailelere eğitimler verilmesi önerilerinde bulunmuşlardır. PDR hizmetlerinin denetlenmesine ilişkin olarak müfettişlerin özel eğitimi ve rehberliği bilmediği, PDR çalışmalarının niteliksel değil niceliksel olarak değerlendirildiği ve evrak üzerinden denetlemenin zor olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Psikolojik danışmanlar müfettişlerin ve okul müdürlerinin özel eğitim ve rehberlik alanlarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olması önerisinde bulunmuşlardır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde PDR hizmetlerinin kalitesinin artırılması için özel eğitim okullarında hizmet veren yöneticilere, öğretmenlere ve müfettişlere özel eğitim ve PDR hizmetleri konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir. Ayrıca koordinatör özel eğitim öğretmenlerinin okulları gezerek öğretmenlere destek olması sağlanabilir. Özel eğitim okullarında rehberlik çalışmalarına ilişkin kaynakların yetersizliğine yapılan vurgu nedeniyle özel eğitim okulları için rehberlik etkinlikleri kitabı geliştirilmesi önerilebilir. Psikolojik danışmanlara özel gereksinimli bireylerin zihin kuramı becerilerini destekleyecek sosyal beceri programlarına ilişkin eğitimler verilmesi önerilebilir. Bu araştırma yalnızca nitel desen kullanılarak yapılmıştır. Benzer bir çalışma nicel veya karma desen kullanılarak yapılabilir. Ayrıca özel eğitim okullarında çalışan okul yöneticileri ve özel eğitim öğretmenleri ile benzer bir çalışma yapılarak PDR hizmetlerinin var olan durumu ortaya konulup sorunlar farklı açılardan çözümlenmeye çalışılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akın, B. (2007). *Rehber öğretmenlerin görevlerine ilişkin öğretmenlerin beklentileri ve algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aksoy, F. (2019). Özel gereksinimli bireylere sunulan hizmetler ve yasal haklar. Veysel Aksoy (Ed.). *Özel eğitim* (3. Baskı) içinde (254-278). Ankara: Pegem Akademi
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (1. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Aver, Ö. F. (2019). Engellilerin mesleki eğitimi ve istihdamı. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 5(3), 327-354.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *İlköğretim ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bek, H. ve Şen, B. (2018). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleri ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 95-106.
- Bengisoy, A., Özdemir, M. B., Erkıvanç, F., Şahin, S., ve İskifoğlu, T. Ç. (2019). Bilişsel davranışçı terapi kullanılarak yapılan araştırma makalelerinin içerik analizi 1997-2018. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 745-793.
- Camadan, F. ve Sezgin, F. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211.
- Capage, L., & Watson, A.C. (2001) Individual differences in theory of mind, aggressive behavior, and social skills in young children. *Early Education and Development*, 12(4), 613-628.
- Chou, C.C., Chan, F., Chan, J.Y.C., Phillips, B., Ditchman, N., & Kaseroff, A. (2013). Positive psychology theory, research, and practice: A primer for rehabilitation counseling professionals. *Rehabilitation Research, Policy, And Education*. 27(3), 131-153. <http://dx.doi.org/10.1891/2168-6653.27.3.131>
- Cimsir, E. ve Hunt, B. (2018). Students with disabilities: Practical information for school counselors in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 40(2). 122-132. <https://doi.org/10.1007/s10447-017-9315-x>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün, S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Çimşir, E. (2019). Türkiye’de mesleki rehabilitasyon hizmetleri ve ihmal edilmiş bir alan olarak rehabilitasyon danışmanlığı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 114-124.
- Çokamay, G. (2013). *İlk ve ortaokullarda görev yapan psikolojik danışmanların okul ruh sağlığı hizmetlerine yönelik algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Demirel, M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 45-60.
- Demirtaş, H., Arslan, M., & Güven, D. (2016). Özel eğitim okullarının yönetimsel sorunları. *E-International Journal of Educational Research*, 7(1), 21-49.
- Donat Bacıoğlu, S. Onat Kocabıyık, O., ve Malkoç, A. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin okullardaki rehberlik servisini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48).
- Duru, H., Sinan, F. N., Söner, O., & Gültekin, F. (2020). Mesleki rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı: Bir derleme (Rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı). *Turkish Studies*, 15(6), 4169-4190.
- Erdem, A. R. (2019). Eğitimin Denetimsel Temelleri. Veysel Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (15. Baskı) içinde (S.213-230-). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergen, H. ve Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 2-19.
- Ertuğrul-Yaşar, Z. ve Karakelle, S. (2020). Zihin kuramı kazanımında bireysel farkların kaynağı: Dil, çalışma belleği, yönetici işlevler ve zihin kuramının boylamsal olarak incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 714-737
- Girli, A. ve Özbek, A. B. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan ve zihinsel yetersizliği olan çocukların empati becerilerinin karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 346-357
- Güleç Aslan, Y. (2020). Otizm spektrum bozukluğu: eğitim ve öğretim süreci. İbrahim H. Diken, Hatice Bakkaloğlu (Ed.). *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (4. Baskı) içinde (s. 264-274). Ankara: Pegem Akademi

- Gündüz, B., İnandı, Y. ve Tunç, B. (2014). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri: Betimsel bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E-Dergi*, 4(2), 19-31.
- Güneş, N. ve Akçamete, G. (2014). Özel gereksinimi olan bireylerin mesleki istihdamı çorum ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(3), 1-15.
- Günlü, A. (2023). Okullarda yürütülen psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin yapılan denetimlerin psikolojik danışmanlar tarafından değerlendirilmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies/ Akademik Sosyal Araştırmalar*, 7(23), 259-268.
- Gürkan, U. (2020). Rehberlik öğretmenlerinin bakış açısıyla okul rehberlik hizmetlerinde yaşanan sorunlar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 577-605.
- Gürsel, O. (1999). Zihinsel engelli öğrencilerin öğretiminden sorumlu öğretmenlerin denetiminde ilköğretim müfettişlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *IX. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Eskişehir.
- Güven, M. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 171-179.
- Güvenç, M., (2001). *Okullarda rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlükler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Hatunoğlu, A., & Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.
- Karabulut, A. Karabulut, A. ve Memişoğlu, S. (2017). Özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin okuldaki görevlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3).
- Karaküçük, S. (2010). Okul rehberlik servislerinin fiziksel/mekânsal koşullarının incelenmesi (Rehber öğretmenlerin mekânsal algıları bağlamında). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 421-440.
- Karaman, Ö. (2021). Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri uygulamalarının odak grup görüşmesi yöntemi ile değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(24), 294-307
- Kaya, C. ve Sarı, E. (2018). Rehabilitasyon psikolojik danışmanlığına giriş: Türkiye uygulamalarının temelleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 247-265.
- Kaya, F. ve Kaya, S. (2017). Ortaöğretim kurumlarındaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin denetiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin bakanlık denetçilerinin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(7), 56-75.
- Koçak Bıçak, D. Ottekin Demirbolat, A. (2019). Okul psikolojik danışmanlarının okul yöneticileri ve öğretmenlerden beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 236-257.
- Korucu, N. (2005). *Türkiye 'de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Koutrouba, K. Antonopoulou, E. Tsistsas, G. ve Zenakou, E. (2009). An investigation of greekteachers' view on parental involvement in education. *School Psychology International*, 30(3), 311-328.
- Kurt, B. (2020). *Zihinsel engelli bireylerin istihdam sorunu ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzgun, Y. (2019). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Makal Güner, Ö. (2013). *Özel eğitim okullarını denetleyen eğitim denetmenlerinin mesleki rehberlik görevleri ve iş başında yetiştirme rollerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018, 7 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 23937). Erişim adresi: Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü (resmigazete.gov.tr)
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. (2020, 14 Ağustos). Resmi Gazete (Sayı:31213). Erişim adresi: <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>
- Milligan, K., Astington, J.W., & Dack, L.A. (2007). Language and theory of mind: meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622-46.
- Nichter, M., ve Edmonson, S. L. (2005). Counseling services for special education students. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research*, 33(2), 50-62.
- Orhan, S., ve Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Journal of Social Policy Studies/Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*.

- Ökcün Akçamuş, M. Ç. (2020). Zihin Yetersizliği: İyi Uygulamalar. İbrahim H. Diken, Hatice Bakkaloğlu (Ed.). *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (4. Baskı) içinde (s. 95-123). Ankara: Pegem Akademi.
- Özabacı, N., Sakarya, N. ve Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 8-22.
- Özen, K. (2015). Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yeteneklerinin sağlıklı gelişim gösteren grup ile karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 558-576.
- Özgüven, İ. E. (2014). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pdrem Yayınları
- Öztürk, D. N., (2018). *Okul yöneticilerinin okul rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarının rehber öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Parmaksız, İ. ve Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 247-265.
- Polat, S. (2014). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(67), 67-88.
- Sargın, N. ve Hamurcu, H. (2010). Özel özel eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin sorunlarına ve beklentilerine yönelik bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 323-329.
- Sarı, E. (2016). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi*. Ankara: Vize Basım Yayın
- Sazak Pınar, E. (2008). Genel Eğitim Sınıflarında Engelli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Desteklenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 171-187
- Schmidt, J. J. (2008). *Counseling in Schools: Comprehensive Programs of Responsive Services For All Students*. (5th Edition). Boston, MA: Pearson.
- Schmidt, J. J. (2017). Okullarda *psikolojik danışma ve rehberlik*. (S. Doğan, B. D. Tekinalp., N. Duran, Ö. Kararımak, R. Çetinkaya, Çev.). S. Doğan (Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Slaughter, V., Dennis, M.J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- Sola Özgüç, C. ve Altın, D., (2021). Özel eğitim okullarında görev yapan rehber öğretmenlerin deneyimlerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 763-808. <https://doi.org/10.7822/omuefd.984521>
- Sucuoğlu, B. (2017). *Zihin engelli tanımları sınıflandırma ve yaygınlık*. Bülbin Sucuoğlu (Ed.). Zihin Engelliler ve Eğitimleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Süngü, M. & Alıcı, T. (2023). Hayvanlarda ve insanlarda zihin kuramı farklılıkları ve nedenleri üzerine bir derleme. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(44), 151-167. <https://dx.doi.org/10.21550/sosbilder.1170825>
- Sütçü, Z. (2007). *Yasal düzenlemeler açısından rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitimle ilgili görevlerini uygulamaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şahin, B., Bozkurt, A., Usta M. B., Aydın, M., Çobanoğlu, C., Karabekiroğlu, K. (2019). Zihin Kuramı: Gelişim, Nörobilim, İlişkili Alanlar ve Nörogelişimsel Bozukluklar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*. March 2019, 11(1):24-41. doi:10.18863/pgy.390629
- Şahin, F. T., ve Kalburan, F. N. C. (2009). Aile Eğitim Programları ve Etkililiği: Dünyada Neler Uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 1-12.
- Şahsuvaroğlu, T. (2014). Zihinsel yetersizliği olan bireylere iş-meslek eğitimi veren kurumlara ilişkin verilerin gözden geçirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 34.
- Tagay, Ö., Çakar, F. S. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1168-1186.
- Taytak Küçük, E. & Taşkın, P. (2023). Özel eğitimde ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1471-1490

- Tuzgöl-Dost, M. ve Keklik, I. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 389-407.
- 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.
- Yaman, E. (2009). Müfettişlerin rehberlik rollerini rehber öğretmenler değerlendiriyor. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 106-123.
- Yavuzer, Y. (2020). Psikolojik danışma ve rehberlik alanına giriş. Şerife Işık (Ed.), *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik* içinde (s. 3-30). Ankara: Pegem Akademi
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yukay Yüksel, M. (2019). *Özel eğitim ve rehberlik*. Betül Aydın (Ed.), *Rehberlik* (8. Baskı) içinde (254-273). Ankara: Pegem Akademi.

## İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇARPMA İŞLEMİ ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

### AN EXAMINATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SELF-EFFICACY LEVELS IN MULTIPLICATION OPERATIONS<sup>2</sup>

Selin Yontürk<sup>3</sup>, Ferat Yılmaz<sup>4</sup>

**Öz:** Bu çalışmada, çarpma işlemi konusuna özgü bir öz-yeterlik ölçeği geliştirilerek ilkökullü öğrencilerinin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama ve nedensel karşılaştırma modelleri ile yürütülmüştür. Araştırmaya, Diyarbakır ilinin dört merkez ilçesinde bulunan toplam 747 ilkökullü 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen İlkokul Öğrencileri İçin Çarpma İşlemi Öz-Yeterlik Ölçeği (ÇİÖÖ) ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Bağımsız Gruplar için *t* testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, ilkökullü öğrencilerinin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerinin güç boyutunda orta; büyüklük boyutu, genellik boyutu ve toplam puan boyutlarında ise yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, ilkökullü öğrencilerinin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından çeşitli boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

**ABSTRACT:** In this study, a self-efficacy scale specific to the multiplication operation was developed with the aim of examining primary school students' self-efficacy levels in multiplication across various variables. The research was conducted using quantitative research methods, employing survey and causal comparative models. A total of 747 fourth-grade primary school students from four central districts of Diyarbakır province participated in the study. The data for the research were collected through a Personal Information Form (PIF) and a Multiplication Operation Self-Efficacy Scale (MOSES) developed by the researchers for primary school students. One-Way Analysis of Variance and t-tests for Independent Groups were used for the analysis of the obtained data. The research results revealed that primary school students demonstrated a moderate level of self-efficacy in multiplication operations in terms of the strength dimension, whereas they exhibited a high level of self-efficacy in the magnitude, generality, and overall score dimensions. Furthermore, it was concluded that there were significant differences in various dimensions regarding the self-efficacy levels of primary school students in multiplication operations.

**Anahtar Kelimeler:** çarpma işlemi, öz-yeterlik, ilkökullü

**Key Words:** multiplication, self-efficacy, primary school

#### **Bu makaleye atıf vermek için:**

Yontürk, S., & Yılmaz, F. (2024). İlkokul öğrencilerinin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), pp-pp.

#### **Cite this article as:**

Yontürk, S., & Yılmaz, F. (2024). An examination of primary school students' self-efficacy levels in multiplication operations. *Trakya Journal of Education*, 14(2), pp-pp.

<sup>1</sup> Bu çalışma, 17-19 Kasım 2022 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen Uluslararası EduCongress'te online sözlü özet bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> This study was presented as an online oral abstract presentation at the International EduCongress held in Antalya on November 17-19, 2022.

<sup>3</sup> Uzman, Kuyular Şehit Emrah Tezgel İlkokulu, Diyarbakır/Türkiye, e-mail: [singul969@gmail.com](mailto:singul969@gmail.com), ORCID: 0000-0002-0867-1146.

<sup>4</sup> Doç. Dr., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır/Türkiye, e-mail: [ferat.yilmaz@dicle.edu.tr](mailto:ferat.yilmaz@dicle.edu.tr), ORCID: 0000-0002-4947-5416.



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Self-efficacy has three dimensions, namely "magnitude," "strength," and "generality." Magnitude refers to the belief level in one's ability to perform tasks at various difficulty levels, or the most challenging task an individual believes they can undertake from a given list of tasks. Strength denotes the robustness of confidence and belief in accomplishing a task under challenging conditions. Generality is defined as the extent to which a skill can be applied in different situations and how well it generalizes to other contexts (Bandura, 1977; Clark, 1996). Upon reviewing the existing body of research on self-efficacy, it becomes evident that the majority of these studies predominantly target teacher candidates, high school and secondary school students, with a significant emphasis on mathematical literacy and self-efficacy. Notably, these investigations are primarily framed within the context of mathematical self-efficacy. A comprehensive analysis of the literature reveals a conspicuous scarcity of self-efficacy research specifically focused on a particular topic within the domain of mathematics. Therefore, there is a clear need for further exploration of self-efficacy among younger individuals, with a concentrated analysis of various subfields within mathematical learning. Given these considerations, the main objective of this study is to assess the self-efficacy levels of elementary school students in relation to the concept of multiplication. This is achieved by developing a self-efficacy scale specifically designed for multiplication. Within the framework of this objective, the research aims to address the following inquiries:

- To what extent do primary school students demonstrate self-efficacy within the realm of multiplication?
- Are there statistically significant differences in the self-efficacy levels of primary school students regarding multiplication, with consideration to variables such as gender, age, maternal education level, paternal education level, maternal occupation, and paternal occupation?

### Method

The research employed quantitative research methods, specifically utilizing survey research and causal comparison models. The study's target population comprised 4th-grade primary school students located in the central districts of Diyarbakır province, namely Sur, Kayapınar, Yenisehir, and Bağlar. Employing disproportionate stratified sampling, three schools from each central district were chosen for the research, resulting in a total of 829 participating students.

Data collection involved the use of a Personal Information Form (PIF), encompassing details on students' gender, age, parental education levels, and parental occupations. Additionally, the Multiplication Self-Efficacy Scale (MSES) for Primary School Students was administered. Developed by the researchers, the MSES consisted of 32 items organized into three dimensions, aligning with Bandura's (1997) magnitude, strength, and generality dimensions of self-efficacy. In this context, the magnitude dimension items in the MSES assessed students' self-efficacy in accomplishing multiplication-related objectives specified in the Mathematics Curriculum. The strength dimension items measured children's beliefs in their ability to perform multiplication under challenging conditions, while the generality dimension items evaluated their self-efficacy in executing multiplication across diverse environments. Expert opinions were sought for content validity, and Confirmatory Factor Analysis was conducted for construct validity to ensure the scale's validity. The study also assessed the reliability of measurements with the MSES through the calculation of Cronbach's  $\alpha$  coefficients. These coefficients were found to be 0.875 for the magnitude dimension, 0.787 for the strength dimension, 0.805 for the generality dimension, and 0.921 for the overall scale, indicating the reliability of the measurements taken with the MSES throughout the study. To analyze students' self-efficacy concerning multiplication, One-Way Analysis of Variance and t-tests for Independent Groups were employed to identify differences among groups.

### Findings

Upon the culmination of the investigation, it was determined that students demonstrated elevated levels of self-efficacy in the magnitude dimension ( $\bar{X}=57.43$ ), generality dimension ( $\bar{X}=34.08$ ), and the overall score ( $\bar{X}=119.77$ ) within the framework of multiplication. Nonetheless, their self-efficacy levels

were moderately assessed in the strength dimension ( $\bar{X}=28.26$ ). Examination of the students' total scores pertaining to multiplication self-efficacy, concerning variables such as age, maternal and paternal education levels, and maternal and paternal occupations, revealed significant differences. Specifically, significant differences were discerned in the total scores in relation to age, maternal and paternal education levels, and maternal and paternal occupations. Similar differences were observed in the magnitude dimension scores based on age, parental education levels, and parental occupations. Gender exerted an influence on the strength dimension scores, while age and parental education levels were correlated with differences in generality dimension scores. However, no significant differences were identified based on gender in total scores, as well as scores in the magnitude and generality dimensions. Moreover, the strength dimension was unaffected by any variables except for gender, and no significant differences were detected in generality dimension scores concerning maternal and paternal occupations.

## Discussion and Conclusion

The outcomes derived from this study imply that elementary school students manifest a strong sense of self-efficacy in the dimensions of magnitude and generality, as well as in the overall self-efficacy score, while concurrently presenting a moderate level of self-efficacy in the strength dimension. In accordance with Bandura's (1977) conceptualization of self-efficacy, it can be asserted that elementary school students, as evident in this study, are likely to sustain their motivation, perseverance, and emotional resilience when confronted with challenges related to multiplication. In contrast to the other dimensions, a gender-based difference was discerned in elementary school students' self-efficacy in multiplication, particularly in the strength dimension, favoring male students. The study's findings indicate that 10-year-old students tend to exhibit higher levels of self-efficacy across multiple dimension of multiplication, as indicated by the Multiplication Self-Efficacy Scale (MSES). Furthermore, the results suggest that possessing a mother with a university degree and a father with a high school or university degree, and/or parents engaged in civil service occupations, constitutes a conducive circumstance to heightened multiplication self-efficacy.

## GİRİŞ

Akıl yürütme ve düşünme becerilerini geliştiren ve bir problem çözme aracı olarak görülen matematik, kendiliğinden büyüüp gelişebilme özelliğiyle diğer tüm bilimlerden ayrılmaktadır (Dewanti ve Susanah, 2014; Faujiah ve Nurafni, 2022). Matematik; bilim ve teknolojinin temel konularından biri olup hayatta iç içe geçtiği için öğrenilmesi önem arz etmekte (Purnama, 2017; Sulastri, 2016) ve bu önem çerçevesinde eğitim yaşamının çoğu döneminde bir ders olarak okutulmaktadır.

Matematik, birbiriyle ilişkili ve birbirinin devamı niteliğinde olan konu yapılarından oluşmaktadır (Purnama, 2017). Matematik bu yapıları arasında bulunan konulardan biri, çarpma işlemidir. Çarpma işlemi; çarpılan iki sayıdan ilkinin, diğer sayı kadar tekrar tekrar toplanması olarak ifade edilen aritmetik hesaplama işlemi (Halyadi, Agustianie, Handayani ve Windria 2016) ve bir sayıyı diğer sayıya göre ölçeklendirme becerisidir (Al-husna ve Mujib, 2020). Bu işlem, diğer matematik konularının öğrenilmesini sağlayan ön koşul bir beceri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle çarpma işlemi, ilkokul döneminden itibaren öğretilmesi ve geliştirilmesi gereken bir konu olarak görülmektedir (Kamini, 2013; Khalid ve Maat, 2020; West, 2011). Bu konuda çeşitli çabalar sürdürülse de çarpma işlemi, öğrencilerin zorluk yaşadığı matematik konuları arasında yer almaktadır.

Öğrenciler çarpma işlemi yaparken yaşadığı güçlükler nedeniyle, sembol kullanırken hata yapmakta, “sıfır” ve “bir” değerlerinin etkisini işleme dökememekte (Gürsel, 2000), basamak değerlerine dikkat etmemekte (Kubanç ve Varol, 2017), eldeleri ekleyememekte, birinci çarpanı sadece ikinci çarpanın birler basamağındaki sayıyla çarpmakta (Attışa ve Yazdanı, 1984), her çarpanı sadece kendi basamak değerinde olan çarpanla çarpmakta, hesaplama hataları yapmakta ya da sonucu yanlış yazmakta (Doğan, 2002), işlem sırasını yanlış uygulamakta (Üçüncü, 2010) ve basamak kaydırma hataları (Kilian, Cahill, Ryan, Sutherland ve Taccetta 1980) yapmaktadırlar. Hidayat, Supratman ve Lestari (2022), öğrencilerin matematikte yaptıkları hataların, onların bu konudaki öz-yeterlik düzeyleriyle ilgili ve orantılı olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında, öğrencilerin çarpma işlemi ile ilgili yaptıkları hataların da çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyleri ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Öz-yeterlik, insanların hayatlarını etkileme potansiyeli bulunan çeşitli konularda kendilerinden beklenen performansı ortaya koyma becerilerine yönelik inançları olarak tanımlanmaktadır (Bandura,1994). Öz-yeterlik, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları karmaşık görevleri tamamlama konusunda (Chung, Chen ve Olson, 2021) onlara güvenlik ve gurur duygusu veren temel niteliklerden

biridir (Flammer, 2015). Perry ve Steck (2015) ve Çaycı (2013), öz-yeterlik algısı yüksek olan birinin zor bir durumda pes etmeyeceğini dile getirmektedir. Benzer olarak Erdoğan ve Yüzbaş (2018), öz-yeterlik düzeyinin yüksek olmasının, kişileri bir görevi yerine getirirken ve zorluklarla baş ederken sabır göstermelerini sağladığını ifade etmektedir. Gangloff ve Mazilescu (2017), herhangi bir konuda öğrenme düzeyi az olan, ancak sahip olduğu bilgiyi nitelikli bir şekilde kullanabileceğine inanan bir kişinin, konuya ilişkin becerilerini artırabileceğini ve benzer becerilere sahip olan kişilerin öz-yeterlik inanç düzeyleri arasındaki fark nedeniyle birbirlerinden farklı performanslar sergileyeceklerini öne sürmektedir. Bunlardan yola çıkarak yeterli düzeyde öz-yeterliğe sahip olan bir öğrencinin; kendi yeteneğinin ve kapasitesinin farkında olacağı, sorumluluk almaktan kaçınmayacağı ve zorluklarla baş etmek için çabalayabileceği söylenebilmektedir.

Öz-yeterliğin “büyüklük”, “genellik” ve “güç” olmak üzere üç boyutu vardır. Büyüklük, bir şeyin farklı zorluk seviyelerinde yapılabileceğine yönelik inanç seviyesini veya bireyin sıralanmış görevler içerisinden yapabileceğini düşündüğü en zor görev olarak düşünülmektedir. Güç, bir görevin zorlu şartlar altında yerine getirilebileceğine dair güvenin ve inancın güçlü olup olmadığını göstermektedir. Genellik ise bir becerinin farklı yer ve durumlarda değişip değişmediğini ve diğer durumlara ne ölçüde genellenebildiğini anlatmak için kullanılmaktadır (Bandura, 1977; Clark, 1996).

Alanyazın incelendiğinde, matematik alanında öz-yeterlik kavramı ile ilgili çalışmaların:

- Öğretmen adaylarının matematik öğretimi ve okuryazarlığı öz-yeterlik algılarını ve inançlarını (Aksu, 2008; Altıntaş, Özdemir ve Kerpiç 2012; Arseven, Arseven ve Tepehan, 2015; Aygüner, 2016; Ayvaz Can, 2019; Baypınar, Tarım ve Keklik, 2015; Dede, 2008; Dinçer, Akarsu ve Yılmaz, 2016; Karakuş ve Akbulut, 2010; Şahin Gökçurt ve Soylu, 2014; Takır, 2018; Toptaş Tat, 2018),
- Matematik öğretiminde kullanılan farklı yöntemlerin öz-yeterlik algısına etkisini (Bayturan, 2011; Gedik ve Aykaç, 2017; Tataroğlu, 2009; Ünay, 2012),
- Ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin, matematiğe yönelik öz-yeterlik algılarını (Sevgi ve Yakışıklı, 2020; Sevgi ve Zihar, 2020; Taşdemir, 2012) ve bu algıların kaygı, tutum ve başarı düzeyleri ile ilişkisini (Adal ve Yavuz, 2017; Çavdar ve Şahan, 2019; Doruk, Öztürk ve Kaplan, 2016; İpek, 2019; Kurtuluş ve Öztürk, 2017; Ural, 2014; Yurt ve Kurnaz, 2015; Yurt, 2014),
- İlkokul öğrencilerinin matematik öz-yeterlikleri ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi (Medikoğlu, 2020),
- Son olarak ise matematiğe yönelik öz-yeterlik ölçek geliştirme çalışmalarını (Işıksal ve Aşkar, 2003; Yurt ve Sünbül, 2014) kapsadığı görülmektedir.

Yukarıda kategorize edilen araştırmaların daha çok öğretmen adayları, ortaokul ve lise öğrencileri ile yürütüldüğü sonucuna varılmaktadır. Ayrıca araştırmaların, genel olarak matematik öz-yeterliği çerçevesinde gerçekleştirilmiş olduğu dikkat çekmektedir. Alan yazın incelendiğinde matematik alanında belirli bir konuya yönelik yapılan öz-yeterlik çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bunlardan biri olan Aydın ve Sevimli'nin (2019) çalışması, matematik öğretmen adaylarının istatistik dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve tutumlarının araştırılmasına odaklanmıştır. Aydın, Delice ve Kardeş (2011) tarafından yürütülen bir diğer çalışma ise öğretmen adaylarının denklem sistemleriyle ilgili öz-yeterlik algılarını belirleme amacı taşımıştır. Bu iki çalışma, matematiğin belirli konularına yönelik öz-yeterlik araştırmaları adına örnek olarak gösterilebilse de ilkökul düzeyi için Matematik Dersi Öğretim Programında (MDÖP) yer alan konulara odaklanan ve küçük yaş gruplarıyla gerçekleştirilmiş öz-yeterlik çalışmalarının eksik olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle mevcut araştırma, çarpma işlemi konusuna özgü bir öz-yeterlik ölçeği geliştirerek ilkökul öğrencilerinin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. İlkokul öğrencilerinin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyleri nedir?
2. İlkokul öğrencilerinin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyleri; cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim düzeyleri, anne ve baba meslekleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırma, tarama ve nedensel karşılaştırma modelleri olarak adlandırılan nicel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırması, belirli bir grubun mevcut durumunu ve hedeflenen özelliklerini belirlemek için kullanılan araştırma türüdür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021; Karasar, 2020). Nedensel karşılaştırma ise, yaşanmış bir olayın sonuçlarına etki eden nedenleri ortaya çıkarmak için kullanılan bir araştırma türüdür. Bu araştırma türünde araştırmacı, süreci ve sonucu etkilemez; sadece sürecin sonunda ortaya çıkan sonuçların nedenlerine odaklanır (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Mevcut araştırmada, tarama araştırması ile ilkökul öğrencilerinin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyleri ölçülmüştür. Nedensel karşılaştırma modeliyle ise öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerinin, çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

### Evren-Örnekleme

Araştırmanın çalışma evreni, Diyarbakır ili merkez ilçelerinde (Kayapınar, Sur, Yenişehir ve Bağlar) eğitim gören ilkökul 4. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırma, orantısız tabakalı örnekleme yöntemi ile tüm merkez ilçelerden seçilen üçer okulda gerçekleştirilmiştir. Bu durum neticesinde çalışmaya 829 öğrenci katılmıştır. Araştırmada uygun şekilde doldurulmamış olan, normal dağılım göstermeyen ve uç değer olduğu tespit edilen veriler, araştırmanın veri setinden çıkarılmıştır. Sonuç olarak 382'si kız ve 365'i erkek olmak üzere 747 öğrenciden elde edilen veriler ile araştırmaya devam edilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve Ek 1'de verilen İlkökul Öğrencileri için Çarpma İşlemi Öz-Yeterlik Ölçeği (ÇİÖÖ) aracılığıyla toplanmıştır.

#### Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırmaya katılacak olan öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerinin hangi değişkenler açısından farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla altı sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu (KBF) hazırlanmıştır. Bu formda öğrencilerin cinsiyet, yaş, ebeveyn eğitim durumları ve ebeveyn meslekleriyle ilgili sorular yer almıştır.

#### İlkökul Öğrencileri için Çarpma İşlemi Öz-Yeterlik Ölçeği (ÇİÖÖ)

Araştırmacılar tarafından geliştirilen ÇİÖÖ (Ek-1), ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin çarpma işlemi öz-yeterliklerini ölçmeye yönelik hazırlanmış 32 madde ve üç faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler Bandura'nın (1997) öz-yeterliğe ilişkin ortaya koyduğu büyüklük, güç ve genellik boyutlarına göre oluşturulmuştur. Büyüklük boyutundaki maddeler, öğrencilerin MDÖP'te yer alan çarpma işlemi ile ilgili kazanımları gerçekleştirme konusundaki öz-yeterliklerini, güç boyutundaki maddeler çocukların zorlu koşullarda çarpma işlemi yapabileceklerine dair inançlarını ve genellik boyutundaki maddeler ise çocukların farklı ortamlarda çarpma işlemlerini yapabileceklerine dair inançlarını ölçmektedir. Ölçeğin büyüklük boyutunda 15 madde, güç boyutunda 8 madde, genellik boyutunda ise 9 madde bulunmaktadır. Uygulama sürecinde öğrencilerin maddeleri "*Her zaman, Çoğu zaman, Bazen, Nadiren ve Hiçbir zaman*" şeklinde 5'li Likert bir derecelendirme ile puanlamaları istenmektedir. Ölçeğin her bir boyutundan ve toplamından alınan puanların nasıl yorumlanması gerektiği Tablo 1 'de verilmiştir.

Ölçekte bulunan maddelerin kapsam geçerliği uzman görüşü ile incelenmiştir. Uzmanlar, matematik alanında çalışmış veya daha önce öz-yeterlik becerisi ile ilgili çalışma yapmış olma ölçütlerine göre seçilmiştir. Ölçeğin taslak halinde bulunan 37 madde, uzman görüşüne sunulmuştur. Ölçek maddeleri, Matematik Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, İlköğretim Programları ve Öğretimi ve Sınıf Eğitimi alanlarından olmak üzere toplam altı uzman tarafından Davis (1992) tekniğine göre incelenmiştir. Uzmanlar, maddeleri "*Madde uygun değil*", "*Madde ciddi derecede gözden geçirilmeli*", "*Madde hafifçe gözden geçirilmeli*" ve "*Madde uygun*" şeklinde dört seçenek ile değerlendirmişlerdir. Her bir maddenin kapsam geçerlik indeksi, "*Madde uygun*" ve "*Madde hafifçe gözden geçirilmeli*" seçeneklerini işaretleyen uzman sayısının, toplam uzman sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir.

Tablo 1.

*Ölçek puan ve yorumu*

Büyüklik	Güç	Genellik	Toplam	Yorum
15-26	8-14,3	9-16,1	32-57,5	Çok düşük düzey
27-38	14,4-20,7	16,2-23,3	57,6-83,1	Düşük düzey
39-50	20,8-27,1	23,4-30,5	83,2-108,7	Orta düzey
51-62	27,2-33,5	30,6-37,7	108,8-134,3	Yüksek düzey
63-75	33,6-40	37,8-45	134,4-160	Çok yüksek düzey

Kapsam geçerlik indeksi, 0,80 değeri altında kalan “*Hasta olduğumda bile çarpma işlemlerini yapabilirim. Yorgun olduğumda bile çarpma işlemlerini yapabilirim. Karnım açken bile çarpma işlemi yapabilirim. Çarpma işlemi sokakta kullanabilirim. Yemek yerken akluma bir çarpma işlemi gelirse onu yapabilirim.*” maddeleri kapsam dışı bırakılmıştır. Ayrıca uzman görüşleri ışığında, “*Bir sayıyı 10 ve 100 ile kısa yoldan çarpabilirim*” şeklinde olan madde, “*Bir sayıyı 10 ile kısa yoldan çarpabilirim.*” ve “*Bir sayıyı 100 ile kısa yoldan çarpabilirim*” olarak iki ayrı maddeye çevrilmiştir. Son olarak “*Kitaplarda yer alan ve çarpma işlemi gerektiren problemleri çözebilirim.*” şeklindeki madde “*Kitaplardaki çarpma işlemi gerektiren problemleri çözebilirim.*” olarak düzeltilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği, faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçek boyutları, daha önceden teorik olarak ortaya konulan bir yapı olan (Harrington, 2009; Suhr, 2006), Bandura'nın (1977) öz-yeterlik boyutları dikkate alınarak oluşturulduğu için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile ölçeğin yapı geçerliği ölçülmüştür. DFA'ya geçilmeden önce verilerin çoklu normal dağılımı incelenmiştir. Çoklu normal dağılım için verilen Mahalanobis uzaklıkları incelenmiş ve analiz sonucunda 32 değişken için sınır uzaklığı olan 46.19 değerinin üstünde kalan veriler silinmiştir. Değişkenler atıldıktan sonra Mahalanobis değerlerine yeniden bakılmış ve en üst değer 45.19 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, hem verilerin çoklu normal dağılıma sahip olduğunu hem de çok değişkenli uç değerlerden arınık olduğunu göstermiştir (Pallant, 2007). Ardından verilerin birinci ve ikinci düzey faktör analizleri yapılmış ve ölçeğin yapı geçerliği incelenmiştir. Maddelerin, Birinci Düzey DFA ile elde edilen *t* değerleri Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2’de yer alan *t* değerleri, büyüklük boyutunda (1-15. madde) 6.15 ile 12.11, güç boyutunda (16-23. madde) 8.50 ile 12.47, genellik boyutunda (24-32. madde) ise 8.78 ile 11.90 aralığında değişmektedir. Bu değerlerin 2.56'nın üstünde olması 0.01 seviyesinde anlamlı olduklarını ifade etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Şimşek, 2007).

Tablo 2.

*Birinci düzey DFA t değerleri*

Madde	t	Madde	t	Madde	t	Madde	t
M1	9.85	M9	6.92	M17	9.96	M25	10.57
M2	9.02	M10	11.08	M18	9.00	M26	9.57
M3	11.49	M11	10.09	M19	11.73	M27	10.01
M4	12.11	M12	10.27	M20	11.41	M28	8.78
M5	11.44	M13	10.83	M21	10.48	M29	9.52
M6	9.64	M14	6.15	M22	12.47	M30	11.17
M7	11.23	M15	9.34	M23	8.50	M31	11.90
M8	11.02	M16	9.59	M24	9.57	M32	10.53

Bu durum değişkenlerin ölçekte bulunan tüm maddeleri yordayabildiğini ifade etmektedir. Birinci Düzey DFA sonucunda ortaya çıkan maddelerin faktör yükleri, Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

*Birinci düzey DFA faktör yükleri*

Madde	Faktör Yüğü	Madde	Faktör Yüğü	Madde	Faktör Yüğü	Madde	Faktör Yüğü
M1	0.60	M9	0.44	M17	0.61	M25	0.64
M2	0.56	M10	0.66	M18	0.56	M26	0.59
M3	0.68	M11	0.61	M19	0.70	M27	0.61
M4	0.70	M12	0.62	M20	0.68	M28	0.55
M5	0.67	M13	0.65	M21	0.64	M29	0.59
M6	0.59	M14	0.40	M22	0.73	M30	0.67
M7	0.67	M15	0.57	M23	0.54	M31	0.70
M8	0.66	M16	0.59	M24	0.59	M32	0.64

Tablo 3'teki Birinci Düzey DFA sonuçlarına göre faktör yükleri; büyüklük boyutunda (1-15. Madde) 0.40 ile 0.70, güç boyutunda (16-23. Madde) 0.54 ile .073, genellik boyutunda (24-32. Madde) 0.55 ile 0.70 arasındadır. Maddelerin faktör yük değerlerinin 0.30'un üstünde olması, ÇİÖÖ'de bulunan maddelerin yeterli faktör yüküne sahip olduğunu kanıtlamaktadır (Büyüköztürk, 2020). Birinci Düzey DFA sonucunda elde edilen ölçüğün yapı geçerliğine ilişkin bazı uyum iyiliği indeksleri Tablo 4'te verilmiştir

Tablo 4.

*Birinci düzey DFA uyum indeksleri*

	Birinci Düzey DFA	Değerlendirme
p	0,000<0,05	Anlamlı
$\chi^2 /sd$	$2 \leq 1047,58/461 = 2,27 \leq 3$	İyi uyum
RMSEA	$0,05 \leq 0,073 \leq 0,08$	İyi uyum
CFI	$0,95 \leq 0,96 \leq 1$	Mükemmel uyum
NFI	$0,90 \leq 0,92 \leq 0,95$	İyi uyum
NNFI	$0,90 \leq 0,95 \leq 0,95$	İyi uyum
IFI	$0,95 \leq 0,96 \leq 1$	İyi uyum
SRMR	$0,05 \leq 0,065 \leq 0,08$	İyi uyum
PNFI	$0,50 \leq 0,80 \leq 0,95$	İyi uyum
PGFI	$0,50 \leq 0,68 \leq 0,95$	İyi uyum
GFI	$0,90 \leq 0,92 \leq 0,95$	İyi uyum
AGFI	$0,90 \leq 0,90 \leq 1$	İyi uyum

Tablo 4'te görüldüğü gibi uyum iyiliği indeksleri;  $\chi^2/s$  (2,27), RMSEA (0,073), NFI (0,92), SRMR (0,065), NNFI (0,95), IFI (0,96) GFI (0,92), PNFI (0,80), PGFI (0,68) ve AGFI (0,89) değerleri için iyi uyuma; CFI (0,96) değeri için ise mükemmel uyuma işaret etmektedir (Eker, 2019; Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Hüller, 2003). Birinci düzey DFA'ya ait bulgular, ölçüğün büyüklük (1-15. Madde), güç (16-23. Madde) ve genellik (24-32. Madde) olmak üzere üç alt faktörden oluştuğunu göstermektedir. İkinci Düzey DFA ile test edilen yapıda bulunan maddelerin *t* değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

*İkinci düzey DFA t değerleri*

Madde	t	Madde	t	Madde	t	Madde	t
M1		M9	6.08	M17	7.70	M25	7.97
M2	7.36	M10	8.36	M18	7.24	M26	7.51
M3	8.53	M11	7.91	M19	8.44	M27	7.72
M4	8.77	M12	7.99	M20	8.32	M28	7.11
M5	8.50	M13	8.25	M21	7.94	M29	7.49
M6	7.68	M14	5.54	M22	8.70	M30	8.21
M7	8.42	M15	7.53	M23	6.97	M31	8.49
M8	8.33	M16		M24		M32	7.95

Tablo 5'te yer alan ve İkinci Düzey DFA sonucunda elde edilen *t* değerleri, büyüklük boyutunda (1-15. madde) 5.54 ile 8.77, güç boyutunda (16-23. madde) 6.97 ile 8.70, genellik boyutunda (24-32. madde) ise 7.49 ile 8.49 aralığında değişmektedir. Maddelerin *t* değerlerinin 2.56'nın üzerinde olması, 0.01 düzeyinde anlamlı olduklarını göstermektedir (Çokluk vd., 2012; Şimşek, 2007). Bu anlamlılık, değişkenlerin ölçekte bulunan tüm maddeleri yordayabildiği anlamına gelmektedir. İkinci Düzey DFA sonucunda elde edilen madde faktör yükleri, Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

*İkinci düzey DFA faktör yükleri*

Madde	Faktör Yüğü	Madde	Faktör Yüğü	Madde	Faktör Yüğü	Madde	Faktör Yüğü
M1	0.60	M9	0.44	M17	0.61	M25	0.64
M2	0.56	M10	0.66	M18	0.56	M26	0.59
M3	0.68	M11	0.61	M19	0.70	M27	0.61
M4	0.70	M12	0.62	M20	0.68	M28	0.55
M5	0.67	M13	0.65	M21	0.64	M29	0.59

Madde	Faktör Yüğü	Madde	Faktör Yüğü	Madde	Faktör Yüğü	Madde	Faktör Yüğü
M6	0.59	M14	0.40	M22	0.73	M30	0.67
M7	0.67	M15	0.57	M23	0.54	M31	0.70
M8	0.66	M16	0.59	M24	0.59	M32	0.64

Tablo 6'daki İkinci Düzey DFA sonuçlarına göre faktör yükleri; büyüklük boyutunda (1-15. Madde) 0,40 ile 0.70, güç boyutunda (16-23. Madde) 0.54 ile 0.73, genellik boyutunda (24-32. Madde) 0.55 ile 0.70 arasındadır. Değerlerin tümünün 0.30'un üzerinde olması, ÇİÖÖ'de bulunan 32 maddenin tamamının yeterli faktör yüküne sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020). İkinci Düzey DFA sonuçlarına göre ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin incelenen bazı uyum iyiliği indeksleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.  
İkinci düzey DFA uyum indeksleri

	İkinci Düzey DFA	Değerlendirme
P	0,000<0,05	Anlamlı
$\chi^2 /sd$	$2 \leq 1047,58/461 = 2,27 \leq 3$	İyi uyum
RMSEA	$0,05 \leq 0,073 \leq 0,08$	İyi uyum
CFI	$0,95 \leq 0,96 \leq 1$	Mükemmel uyum
NFI	$0,90 \leq 0,92 \leq 0,95$	İyi uyum
NNFI	$0,90 \leq 0,95 \leq 0,95$	İyi uyum
IFI	$0,95 \leq 0,96 \leq 1$	İyi uyum
SRMR	$0,05 \leq 0,065 \leq 0,08$	İyi uyum
PNFI	$0,50 \leq 0,86 \leq 0,95$	İyi uyum
PGFI	$0,50 \leq 0,69 \leq 0,95$	İyi uyum

Tablo 7'deki uyum iyiliği indekslerinden  $\chi^2/s$  (2,27), RMSEA (0,073), NFI (0,92), NNFI (0,95), IFI (0,96), SRMR (0,065), PNFI (0,86) ve PGFI (0,86) değerleri iyi uyum; CFI (0,96), değeri ise mükemmel uyum olarak yorumlanabilmektedir (Eker, 2019; Erkorkmaz vd., 2013; Schermelleh-Engel vd., 2003). İkinci düzey DFA sonuçları, ölçeğe ait büyüklük (1-15. Madde), güç (16-23. Madde) ve genellik (24-32. Madde) faktörlerinden elde edilen toplam puandan yola çıkılarak genel bir çarpma işlemi öz-yeterliği puanının da elde edilebileceğini göstermektedir.

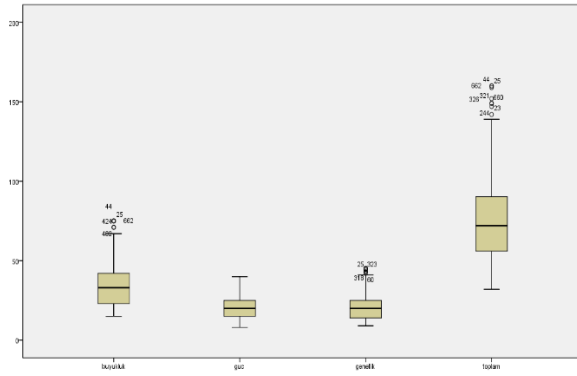
Araştırma kapsamında, ÇİÖÖ ile gerçekleştirilen ölçümlerin güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla ölçeğin tamamı ile büyüklük, güç ve genellik boyutlarında bulunan puanların Cronbach's  $\alpha$  katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplama sonunda  $\alpha$  katsayıları; büyüklük boyutunda 87.5, güç boyutunda 78.7 ve genellik boyutunda 80.5 ve toplam puanda 92.1 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler, araştırma kapsamında ÇİÖÖ ile gerçekleştirilen ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010).

## Verilerin Analizi

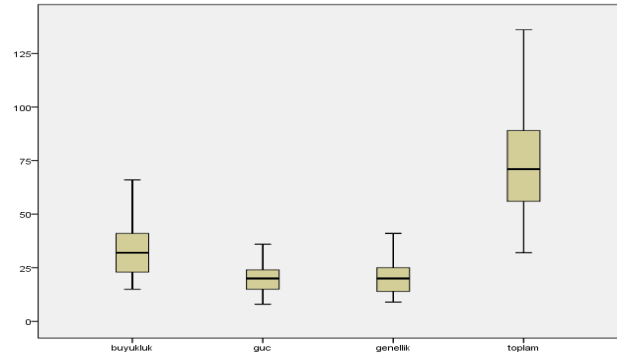
Veri setinde yer alan uç değerler, veri analizi öncesinde box-plot grafikleri aracılığıyla incelenmiştir. Uç değer olarak görünen veriler, veri setinden atılmıştır. Box-plot grafiğinin ilk (Şekil 1) ve son hali (Şekil 2) aşağıda verilmiştir.

Uç değerlerin çıkarılmasının ardından, verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Bu kontroller sonucunda, verilerin çarpıklık değerlerinin -.116 ile -.307 arasında; basıklık değerlerinin ise -.529 ile -.674 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu değerlerin -1 ile +1 arasında olması, verilerin normal bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Morgan, Leech, NGloeckner, & Barrett, 2004; akt. Arslan, 2015). Bu nedenle, öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterliklerine ilişkin gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır.

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarında anlamlı farklar elde edildiğinde, post-hoc testleri kullanılmıştır. Bu bağlamda, varyanslar eşit olduğunda LSD ve Scheffe testleri, varyanslar eşit olmadığında ise Dunnett's C testi uygulanmıştır (Kayri, 2009). Yapılan incelemeler sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılıkların etki değerinin belirlenmesi için  $\eta^2$  değeri hesaplanmıştır. Bu değer, 01 düzeyinde düşük; .06 düzeyinde orta ve .14 düzeyinde büyük etki olarak yorumlanmıştır (Pallant, 2007). Öğrencilerin çarpma işlemine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri ise ortalama, standart sapma, maksimum ve minimum değer gibi betimsel istatistikler kullanılarak incelenmiştir.



Şekil 1. Box-plot uç değerler ilk hali



Şekil 2. Box-plot uç değerler son hali

## BULGULAR

### İlkokul Öğrencilerinin Çarpma İşlemine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerine ait betimsel istatistik sonuçları, Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

*Çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyleri betimsel istatistik test sonuçları*

Boyutlar	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS
Büyüklik	747	24.00	75.00	57.43	11.2
Güç	747	12.00	40.00	28.26	6.53
Genellik	747	13.00	45.00	34.08	7.14
Toplam	747	56.00	160.00	119.77	21.71

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin, çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerinin büyüklük boyutu ( $\bar{X}=57.43$ ) ve genellik boyutu ( $\bar{X}=34.08$ ) ile toplam puan ( $\bar{X}=119.77$ ) kategorilerinde yüksek, güç boyutunda ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin sınıf içinde verilen çarpma işlemlerini yapma ve çarpma işlemlerini farklı ortamlarda çözebilme konularındaki inançlarının yüksek olduğunu, ancak çeşitli zorluklardaki çarpma işlemlerini yapabilmeye öz-yeterlik düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermiştir.

### Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin aldıkları puanlar, Bağımsız Gruplar için *t* Testi sonuçlarına göre incelenmiş ve Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

*Cinsiyet değişkeni için t testi sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s	sd	t	p	$\eta^2$
Büyüklik	Kız	382	57.02	11.62	745	1.03	.110	
	Erkek	365	57.86	10.75				
Güç	Kız	382	27.91	6.82	743.14	1.49	.031*	.002
	Erkek	365	28.62	6.20				
Genellik	Kız	382	33.86	7.17	745	.85	.794	
	Erkek	365	34.31	7.10				
Toplam	Kız	382	118.79	22.41	745	1.26	.094	
	Erkek	365	120.79	20.94				

Tablo 9’a göre araştırmaya katılan ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyleri, hem toplam puan açısından hem de büyüklük ve genellik boyutlarında yüksek düzeyde iken güç boyutunda



orta düzeydedir. Öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyleri toplam puan ( $t(745)=1.26; p>0,05$ ) ile büyüklük ( $t(745)=1.03; p>0,05$ ) ve genellik ( $t(745)=.85; p>0,05$ ) boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyleri güç boyutunda ( $t(743,14)=1.49; p<0,05$ ) cinsiyet değişkeni açısından erkek öğrencilerin ( $\bar{X}=28.62$ ) lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Etki büyüklüğüne bakıldığında cinsiyet değişkeninin ( $\eta^2:.002$ ), güç boyutunda çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyi üzerinde düşük bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

### Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ÇİÖÖ'den aldıkları puanların yaş değişkeni açısından incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

*Yaş değişkeni için tek yönlü varyans analizi sonuçları*

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	KarelerTop.	Sd	KarelerOrt.	F	p	Anlamlı Farklılık	$\eta^2$
Büyük lük	9	326	56.44	10.81	Gruplar Arası	792.63	2	396.31	3.18	.042	9-10*	.01
	10	338	58.56	11.01	Gruplar İçi	92851.55	744	124.80				
	11	83	56.71	13.07	Toplam	93644.17	746					
Güç	9	326	28.09	6.17	Gruplar Arası	260.26	2	130.13	3.07	.047	11-10*	.01
	10	328	28.77	6.41	Gruplar İçi	31546.40	744	42.40				
	11	83	26.86	8.05	Toplam	31806.65	746					
Genellik	9	326	33.83	6.55	Gruplar Arası	323.17	2	161.59	3.19	.042	11-10*	.01
	10	338	34.68	7.04	Gruplar İçi	37672.01	744	50.63				
	11	83	32.60	9.24	Toplam	37995.18	746					
Toplam	9	326	118.36	20.45	Gruplar Arası	3417.00	2	1708.50	3.65	.026	9-10*	.01
	10	338	122.01	20.98	Gruplar İçi	348168.73	744	467.97				
	11	83	116.17	27.92	Toplam	351585.72	746					

Tablo 10'da görüldüğü gibi yaş değişkeni açısından öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyleri; büyüklük ( $F(2, 744)=3.18; p<0,05$ ), güç ( $F(2, 744)=3.07; p<0,05$ ) ve genellik ( $F(2, 744)=3.19; p<0,05$ ) boyutları ile toplam puan açısından ( $F(2, 744)=3.65; p<0,05$ ) anlamlı farklılık göstermiştir. Ortaya çıkan anlamlı farklılıklar sonucunda LSD testi yapılmıştır. Yapılan testin sonucunda büyüklük boyutundaki anlamlı farkın, 9 yaşındaki ( $\bar{X}=10.8$ ) öğrenciler ile 10 yaşındaki ( $\bar{X}=11.01$ ) öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Güç boyutundaki anlamlı farkın, 11 ( $\bar{X}=8.05$ ) ile 10 ( $\bar{X}=28.77$ ) ve yine genellik boyutundaki anlamlı farkın da 11 ( $\bar{X}=9.24$ ) ile 10 ( $\bar{X}=34.68$ ) yaşındaki öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Toplam puandaki anlamlı farkın ise hem 9 ( $\bar{X}=20.45$ ) ile 10 ( $\bar{X}=20.98$ ) yaşındaki öğrenciler hem de 11 ( $\bar{X}=27.92$ ) ile 10 ( $\bar{X}=20.98$ ) yaşındaki öğrenciler arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yaş değişkenine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinde çıkan tüm anlamlı farklılıkların, 10 yaş grubu öğrencilerin lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, 10 yaş grubu öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerinin; büyüklük, güç, genellik boyutlarında ve toplam puan açısından 9 ve 11 yaşındaki öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Etki büyüklüğü değerleri ele alınınca yaş değişkeninin, tüm boyutlarda ( $\eta^2:.01$ ) ve toplamda ( $\eta^2:.01$ ) düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir.

### Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ÇİÖÖ'den aldıkları puanların anne eğitim düzeyi değişkeni açısından incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

*Anne eğitim düzeyi değişkeni için tek yönlü varyans analizi sonuçları*

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi*	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	KarelerOrt.	F	p	Anımlı Farklılık	$\eta^2$
Büyüklik	1	150	54.45	11.72	Gruplar Arası	4223.89	5	844.78	7.00	.00	1-3*	.05
	2	131	55.76	10.99	Gruplar İçi	89420.28	741	120.68			1-6*	
	3	200	59.30	10.86	Toplam	93644.17	746				2-6*	
	4	87	57.99	10.84							5-6*	
	5	95	56.13	10.90								
	6	84	61.85	10.12								
Güç	1	150	27.37	6.28	Gruplar Arası	317.09	5	63.42	1.49	.19	-	
	2	131	27.92	6.80	Gruplar İçi	31489.57	741	42.50				
	3	200	29.00	6.36	Toplam	31806.65	746					
	4	87	28.92	6.39								
	5	95	27.72	6.43								
	6	84	28.54	7.08								
Genellik	1	150	32.87	7.27	Gruplar Arası	1243.39	5	248.68	5.01	.00	1-6*	.03
	2	131	33.14	7.58	Gruplar İçi	36751.78	741	49.60			5-6*	
	3	200	35.09	6.83	Toplam	37995.18	746					
	4	87	34.80	7.26								
	5	95	32.52	6.66								
	6	84	36.33	6.42								
Toplam	1	150	114.68	19.88	Gruplar Arası	13124.51	5	2624.90	5.75	.00	1-3*	.04
	2	131	116.81	22.76	Gruplar İçi	338461.21	741	456.76			5-6*	
	3	200	123.38	21.99	Toplam	351585.72	746					
	4	87	121.71	21.57								
	5	95	116.36	21.04								
	6	84	126.71	20.34								

\*1.Hiç okula gitmemiş, 2.Okuluma yazma biliyor, 3.İlkokul mezunu, 4.Ortaokul Mezunu, 5.Lise Mezunu, 6.Üniversite mezunu

Tablo 11’de de görüldüğü gibi anne öğrenim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerinde güç boyutu açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $F(5, 741)=1.49$ ;  $p>0,05$ ). Ancak öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerinin, büyüklik ( $F(5, 741)=7.00$ ;  $p<0,05$ ) ve genellik boyutlarında ( $F(5, 741)=5.01$ ;  $p<0,05$ ) ve toplam puanda ( $F(5, 741)=5.75$ ;  $p>0,05$ ) anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortaya çıkan anlamlı farklılıklar neticesinde Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, anne öğrenim düzeyi değişkeni için büyüklik boyutunda dört anlamlı fark belirlenmiştir. İlk anlamlı fark, annesi hiç okula gitmemiş öğrenciler ( $\bar{X}=54.45$ ) ile annesi ilkokul mezunu öğrenciler ( $\bar{X}=59.30$ ) arasında tespit edilmiş olup, bu fark annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler lehinedir. İkinci anlamlı fark, annesi hiç okula gitmemiş öğrenciler ( $\bar{X}=54.45$ ) ile annesi üniversite mezunu öğrenciler ( $\bar{X}=61.85$ ) arasında saptanmıştır. Üçüncü anlamlı farklılık ise annesi okuma-yazma bilen öğrenciler ( $\bar{X}=55.76$ ) ile annesi üniversite mezunu öğrenciler ( $\bar{X}=61.85$ ) arasında görülmüştür. Son olarak, dördüncü anlamlı farklılık, annesi lise mezunu öğrenciler ( $\bar{X}=56.13$ ) ile annesi üniversite mezunu öğrenciler ( $\bar{X}=61.85$ ) arasında ortaya çıkmıştır. İkinci, üçüncü ve dördüncü anlamlı farklılıkların büyüklik boyutunda, annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur.

Genellik boyutunda anlamlı farklar, annesi hiç okula gitmemiş öğrenciler ( $\bar{X}=32.87$ ) ile annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ( $\bar{X}=36.33$ ) arasında ve aynı şekilde annesi lise mezunu olan öğrenciler ( $\bar{X}=32.52$ ) ile annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ( $\bar{X}=36.33$ ) arasında gözlemlenmiş olup bu farklar her iki durumda da annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine bulunmuştur.

Toplam puan açısından annesi hiç okula gitmemiş öğrenciler ( $\bar{X}=114.68$ ) ile annesi ilkököl mezunu olan öğrenciler ( $\bar{X}=123.38$ ) arasında oluşan farklılık, annesi ilkököl mezunu olan öğrenciler lehine sonuçlanmıştır. Toplam puan açısından diğer bir farklılık ise annesi lise mezunu öğrenciler ( $\bar{X}=116.36$ ) ile annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ( $\bar{X}=126.71$ ) arasında annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehine gözlenmiştir.

Ortaya çıkan anlamlı farklılıkların etki büyüklüklerine bakıldığında büyüklük boyutu ( $\eta^2:05$ ), genellik boyutu ( $\eta^2:03$ ) ve toplam puanda ( $\eta^2:04$ ) anne eğitim düzeyi değişkeninin, öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlikleri üzerinde düşük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

### Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ÇiÖÖ'den aldıkları puanların, baba eğitim düzeyi değişkeni açısından incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

*Baba eğitim düzeyi değişkeni için tek yönlü varyans analizi sonuçları*

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi*	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Farklılık	$\eta^2$
Büyükölük	1	57	53.56	10.52	Gruplar Arası	3307.83	5	661.57	5.43	.00	1-6*	.04
	2	89	56.45	10.58	Gruplar İçi	90336.34	741	121.91			4-6*	
	3	197	56.65	10.87	Toplam	93644.17	746					
	4	132	55.73	12.31								
	5	122	59.15	10.86								
	6	150	60.60	10.68								
Güç	1	150	26.39	6.29	Gruplar Arası	394.79	5	78.96	1.86	.10	-	
	2	57	28.25	6.58	Gruplar İçi	31411.86	741	42.39				
	3	89	28.35	6.66	Toplam	31806.65	746					
	4	197	27.58	6.88								
	5	132	28.65	6.31								
	6	122	29.13	6.17								
Genellik	1	57	31.96	6.63	Gruplar Arası	724.60	5	144.92	2.88	.01	1-3*	.02
	2	89	32.79	7.00	Gruplar İçi	37270.58	741	50.30			1-5*	
	3	197	34.13	7.18	Toplam	37995.18	746				1-6*	
	4	132	33.65	7.05							2-5*	
	5	122	35.24	7.13							2-6*	
	6	150	35.02	7.21								
Toplam	1	57	111.91	20.78	Gruplar Arası	10132.40	5	2026.48	4.40	.00	1-6*	.03
	2	89	117.48	20.78	Gruplar İçi	341453.33	741	460.80				
	3	197	119.13	21.18	Toplam	351585.72	746					
	4	132	116.97	23.20								
	5	122	123.04	21.72								
	6	150	124.76	20.69								

\*1.Hiç Okula Gitmemiş, 2.Okulumla Yazma Biliyor, 3.İlkoköl Mezunu, 4.Ortaoköl Mezunu, 5.Lise Mezunu, 6.Üniversite Mezunu

Tablo 12 incelendiğinde, baba öğrenim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerinde; büyüklük ( $F(5, 741)=5.43$ ;  $p<0,05$ ) ve genellik ( $F(5, 741)=2.88$ ;  $p<0,05$ ) boyutlarında ve toplam puanda ( $F(5, 741)=4.40$ ;  $p<0,05$ ) anlamlı farklılık tespit edilmiş; ancak güç boyutunda ( $F(5, 741)=1.86$ ;  $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Görülen anlamlı farklılıklar sonucunda, Scheffe testi yapılmıştır.

Büyüklik boyutunda, babası hiç okula gitmemiş öğrenciler ( $\bar{X}=53.56$ ) ile babası üniversite mezunu olan öğrenciler ( $\bar{X}=60.60$ ) arasında bir farklılık görülmüş ve bu farklılık babası üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine olmuştur. Ayrıca, babası ortaokul mezunu öğrenciler ( $\bar{X}=55.73$ ) ile babası üniversite mezunu olan öğrenciler ( $\bar{X}=60.60$ ) arasında da benzer şekilde bir farklılık tespit edilmiş ve yine bu farklılık babası üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır.

Genellik boyutunda da babası hiç okula gitmemiş öğrenciler ( $\bar{X}=31.96$ ) ile babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ( $\bar{X}=34.13$ ) arasında bir farklılık gözlenmiş ve bu farklılık babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin lehine olmuştur. Aynı şekilde, babası hiç okula gitmemiş öğrenciler ( $\bar{X}=31.96$ ) ile babası lise mezunu olan öğrenciler ( $\bar{X}=35.24$ ) arasında bir farklılık tespit edilmiş ve bu farklılık da babası lise mezunu olan öğrencilerin lehine olmuştur. Genellik boyutunda, babası hiç okula gitmemiş öğrenciler ( $\bar{X}=31.96$ ) ile babası üniversite mezunu olan öğrenciler ( $\bar{X}=35.02$ ) ve babası okuma yazma bilen öğrenciler ( $\bar{X}=32.79$ ) ile babası üniversite mezunu olan öğrenciler ( $\bar{X}=35.02$ ) arasında da anlamlı farklılıklar gözlenmiş ve bu farklılıkların da babası üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine olduğu anlaşılmıştır.

Toplam puan açısından ise, babası hiç okula gitmemiş öğrenciler ( $\bar{X}=111.91$ ) ile babası üniversite mezunu olan öğrenciler ( $\bar{X}=124.76$ ) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş ve bu farklılık da babası üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır.

Büyüklik boyutu ( $\eta^2:.04$ ), genellik boyutu ( $\eta^2:.02$ ) ve toplam puanda ( $\eta^2:.03$ ) görülen anlamlı farklılıkların etki büyüklüklerinden yola çıkıldığında baba eğitim düzeyi değişkeninin, öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlikleri üzerinde düşük etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

### Anne Mesleği Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ÇİÖÖ'den aldıkları puanların anne mesleği değişkeni açısından incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

*Anne mesleği değişkeni için tek yönlü varyans analizi sonuçları*

Boyutlar	Meslek*	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Farklılık	$\eta^2$
Büyüklik	1	649	57.22	11.05	Gruplar Arası	1861.63	3	620.54	5.02	0.00	1-4*	.02
	2	15	57.87	11.23	Gruplar İçi	91782.55	743	123.53			3-4*	
	3	31	53.32	12.71	Toplam	93644.17	746					
	4	52	62.44	10.89								
Güç	1	649	28.27	6.50	Gruplar Arası	195.94	3	65.31	1.54	0.20	-	
	2	15	28.27	4.89	Gruplar İçi	31610.71	743	42.55				
	3	31	26.19	7.32	Toplam	31806.65	746					
	4	52	29.37	6.69								
Genellik	1	649	33.92	7.12	Gruplar Arası	298.50	3	99.50	1.96	0.12	-	
	2	15	33.87	6.36	Gruplar İçi	37696.68	743	50.74				
	3	31	33.71	8.40	Toplam	37995.18	746					
	4	52	36.38	6.55								
Toplam	1	649	119.40	21.57	Gruplar Arası	5105.79	3	170.93	3.65	0.01	1-4*	.01
	2	15	120.00	20.20	Gruplar İçi	346479.93	743	466.33			3-4*	
	3	31	113.23	24.71	Toplam	351585.7	746					
	4	52	128.19	20.25								

\*1.Çalışmıyor, 2.İşçi, 3.Serbest Meslek, 4.Memur

Tablo 13 incelendiğinde anne mesleği değişkenine göre öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerinde; güç ( $F(3, 743)=1.54$ ;  $p>0,05$ ) ve genellik ( $F(3, 743)=1.96$ ;  $p>0,05$ ) boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiş ancak büyüklik ( $F(3, 743)=5.02$ ;  $p<0,05$ ) boyutunda ve toplam puan açısından ( $F(3,$

743)=3.65;  $p<0,05$ ) anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Anne mesleğine yönelik ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi amacıyla Scheffe testi yapılmıştır.

Test sonucunda büyüklük boyutunda bulunan anlamlı farklılıkların; annesi çalışmayan öğrenciler ( $\bar{X}=57.22$ ) ile annesi memur olan öğrenciler ( $\bar{X}=62.44$ ) ve annesi serbest meslek sahibi olan öğrenciler ( $\bar{X}=53.32$ ) ile annesi memur olan öğrenciler ( $\bar{X}=62.44$ ) arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılıkların tümünün, annesi memur olan öğrenciler ( $\bar{X}=62.44$ ) lehine olduğu anlaşılmıştır. Toplam puan açısından ortaya çıkan anlamlı farklılıkların da annesi çalışmayan öğrenciler ( $\bar{X}=119.40$ ) ile annesi memur olan öğrenciler ( $\bar{X}=128.19$ ) ve annesi serbest meslek sahibi olan öğrenciler ( $\bar{X}=113.23$ ) ile annesi memur olan öğrenciler ( $\bar{X}=128.19$ ) arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farklılıkların annesi memur olan öğrenciler lehine olduğu anlaşılmıştır. Etki büyüklükleri ele alındığında büyüklük boyutunda ( $\eta^2:.02$ ) ve toplam puanda ( $\eta^2:.01$ ) anne mesleği değişkeninin, çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisinin düşük olduğu görülmektedir.

## Baba Mesleği Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ÇİÖÖ'den aldıkları puanların, baba mesleği değişkeni açısından incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

*Baba mesleği değişkeni için tek yönlü varyans analizi sonuçları*

Boyutlar	Meslek*	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Farklılık	$\eta^2$
Büyüklik	1	72	57.89	10.28	Gruplar arası	2469.12	3	823.04	6.71	0.00	1-4*	.03
	2	170	55.89	10.24	Gruplar İçi	91175.05	743	122.71			2-4*	
	3	387	56.80	11.77	Toplam	93644.17	746				3-4*	
	4	118	61.44	10.35								
Güç	1	72	28.39	6.19	Gruplar Arası	36.71	3	12.24	0.29	0.20	-	
	2	170	28.38	5.92	Gruplar İçi	31769.94	743	42.76				
	3	387	28.06	7.00	Toplam	31806.65	746					
	4	118	28.64	6.00								
Genellik	1	72	34.65	6.97	Gruplar Arası	397.47	3	132.49	2.62	0.12		
	2	170	32.86	6.54	Gruplar İçi	37597.71	743	50.60				
	3	387	34.20	7.33	Toplam	37995.18	746					
	4	118	35.08	7.29								
Toplam	1	72	120.93	20.73	Gruplar Arası	4899.35	3	1633.12	3.50	0.01	2-4*	.01
	2	170	117.14	19.59	Gruplar İçi	346686.37	743	466.60			3-4*	
	3	387	119.06	22.89	Toplam	351585.72	746					
	4	118	125.16	20.47								

\*1.Çalışmıyor, 2.İşçi, 3.Serbest Meslek, 4.Memur

Tablo 14 incelendiğinde baba mesleği değişkenine göre öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyleri; güç ( $F(3, 743)=0.29$ ;  $p>0,05$ ) ve genellik ( $F(3, 743)=2.62$ ;  $p>0,05$ ) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyleri, büyüklük ( $F(3, 743)=6.71$ ;  $p<0,05$ ) boyutunda ve toplam puanda ( $F(3, 743)=3.50$ ;  $p<0,05$ ) ise anlamlı farklılıklar göstermiştir. Baba mesleğine yönelik ortaya çıkan farklılıklar neticesinde Dunnet's C testi yapılmıştır.

Test sonuçları, büyüklük boyutunda olan anlamlı farklılıkların; babası çalışmayan öğrenciler ( $\bar{X}=57.89$ ) ile babası memur olan öğrenciler ( $\bar{X}=61.44$ ), babası işçi olan öğrenciler ( $\bar{X}=55.89$ ) ile babası memur olan öğrenciler ( $\bar{X}=61.44$ ) ve babası serbest meslek sahibi olan öğrenciler ( $\bar{X}=56.80$ ) ile babası memur olan öğrenciler ( $\bar{X}=61.44$ ) arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Büyüklük boyutunda görülen tüm anlamlı farklılıkların, babası memur olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Baba mesleğine yönelik

toplam puanda ortaya çıkan anlamlı farklılığın; babası işçi olan öğrenciler ( $\bar{X}=117.14$ ) ile babası memur olan öğrenciler ( $\bar{X}=125.16$ ) ve babası serbest meslek sahibi olan öğrenciler ( $\bar{X}=119.06$ ) ile babası memur olan öğrenciler ( $\bar{X}=125.16$ ) arasında olduğu tespit edilmiştir. Toplam puanda çıkan tüm anlamlı farklılıkların, babası memur olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerinde ortaya çıkan anlamlı farklılıkların etki büyüklükleri göz önüne alınca büyüklük boyutunda ( $\eta^2:.03$ ) ve toplam puanda ( $\eta^2:.01$ ) baba mesleği değişkeninin, düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir. Anne ve baba mesleği açısından tespit edilen anlamlı farklılıkların tümünün, ebeveyni memur olan öğrencilerin lehine olması, bu öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyi açısından daha avantajlı bir durumda olduğunu göstermiştir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Mevcut araştırma bulguları, ilkokul öğrencilerinin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerinin büyüklük ve genellik boyutları ve toplam puanda yüksek; güç boyutunda ise orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bulgular, Bandura'nın (1977) öz-yeterlik ile ilgili görüşleri dikkate alınca bu araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin çarpma işlemi ile ilgili herhangi bir zorluk karşısında isteklerini kaybetmeyeceklerini, çalışmaya devam edeceklerini, sabırlı olabileceklerini ve olumsuz duygulara kapılmayacaklarını söylemeyi mümkün kılmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde büyüklük, güç ve genellik boyutlarını içeren bir öz-yeterlik çalışmasına rastlanmamakta; ancak matematik dersi ve diğer derslerle ilgili öz-yeterlik çalışmaları bulunmaktadır. Mevcut araştırma kapsamında, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunun tespit edilmesi gibi Çavdar ve Şahan (2019) da ilkokul öğrencilerinin matematik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu iki araştırma bir arada ele alınca birbirleriyle alakalı öz-yeterlik alanlarının, korelasyonel bir ilişki içerisinde olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çarpma işlemi öz-yeterliği; büyüklük ve genellik boyutları ile toplam puanda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Alan yazın, farklı kademelerdeki matematik öz-yeterliğinin de cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermeyebileceğine işaret etmektedir (Akay ve Boz, 2011; Britner ve Pajares, 2006; Işıksal ve Aşkar, 2017; Kurbanoglu ve Takunyacı, 2012; Lent, Lopez, Brown ve Gore, 1996; Pajares, Johnson ve Usher, 2007; Sevgi ve Yakışıklı, 2020).

İlkokul öğrencilerinin çarpma işlemi öz-yeterliği, diğer boyutlardan farklı olarak güç boyutunda erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu durum, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre farklı zorluklarla karşılaştıklarında, çarpma işlemlerini çözme konusunda kendilerini daha yeterli gördüklerini ifade etmektedir. Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırmaya benzer şekilde erkek öğrencilerin matematik öz-yeterlik düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğu sonucunu elde eden çalışmaların olduğu görülmüştür (Adal ve Yavuz, 2017; Aldan Karademir ve Yalçın, 2019; Çakıroğlu ve Işıksal, 2009; Taşdemir, 2012; Lloyd, Walsh ve Yailagh, 2005; Louis ve Mistele, 2011). Evans (2015) tarafından yapılan araştırmada ise yüksek düzeyde öz-yeterliğin, erkek öğrencilere matematikte daha fazla katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Çarpma işleminin, matematiğin bir parçası olduğu düşünülünce bu araştırmaların, mevcut çalışmayı desteklediği söylenebilir. Ancak sözü geçen çalışmalardan farklı olarak Arslan (2017), Koç ve Arslan (2017) ve Medikoğlu (2020) tarafından yapılan çalışmalarda, ilkokul öğrencilerinin matematik öz-yeterliklerinin cinsiyet değişkeni açısından, kız öğrencilerin lehine farklılaştığı görülmüştür.

Bu araştırma kapsamında ilkokul öğrencilerinin çarpma işlemi öz-yeterliklerinde büyüklük, güç ve genellik boyutlarında ve toplamda yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Görülen anlamlı farklılıklar 10 yaşındaki öğrencilerin, büyüklük boyutunda, 9 yaşındaki öğrencilere göre sınıf içinde verilen çarpma işlemlerini çözmede; güç boyutunda 11 yaşındaki öğrencilere göre çarpma işleminde karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmede; genellik boyutunda 11 yaşındaki öğrencilere göre çarpma işlemlerini farklı ortamlarda çözmede kendilerini daha yeterli gördüklerini ortaya çıkarmaktadır. Toplam puanda ise ortaya çıkan anlamlı farklılıkların, 10 yaşındaki öğrencilerin lehine olması, diğer boyutlarda ortaya çıkan anlamlı farklılıkları desteklemektedir. Mevcut araştırmada yaş değişkeninde görülen anlamlı farklılıklar, bu değişkeninin, çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyi üzerinde düşük de olsa etkili bir değişken olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Buna karşılık Aytaç ve Ünal (2022) ve Pul ve Aksu (2020) gerçekleştirdikleri çalışmalarda; yaş değişkeninin, matematik öz-yeterlik düzeyi üzerinde etkili olmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmada görülen tüm farklılıklar, çalışma grubu açısından arada bulunan 10 yaş grubunun lehine olsa da Bacchini ve Magliulo (2003) tarafından yapılan çalışmada, farklı olarak yaşın artmasıyla beraber öz-yeterlik düzeyinin de arttığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyleri, tüm gruplar için güç boyutunda orta düzeyde olup anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyleri; büyüklük ve genellik boyutunda ve toplam puanda yüksek düzeyde çıkmış ve anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık çıkan durumlarda, anne eğitim düzeyi üniversite olan grupların daha avantajlı olduğu görülmektedir. Hacıömeroğlu ve Elmalı-Erdem (2021) anne eğitim durumunun yükselmesinin, matematik öz-yeterlik inancını olumlu yönde etkilediğini ve Özgen ve Bindak (2011) ise anne eğitim durumu üniversite ve lise eğitimi olan öğrencilerin matematik öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu tespit ederek mevcut araştırma sonucunu desteklemektedirler. Ayrıca Vardarlı (2005) tarafından yapılan çalışmada da anne eğitim düzeyinin azalmasının, öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini azalttığı sonucuna varılmıştır. Mevcut araştırma ve alan yazında görüldüğü gibi anne eğitim düzeyinin öğrencilerin matematik öz-yeterlik düzeyini etkilediği anlaşılmaktadır.

Bu araştırma kapsamında baba eğitim düzeyi değişkeni açısından tüm gruplarda, öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyleri; büyüklük boyutu, genellik boyutu ve toplam puanda yüksek düzeyde bulunmuştur. Güç boyutunda ise çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyi orta düzeyde olsa da herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Buna rağmen baba eğitim düzeyi değişkenine göre özellikle babası lise ve üniversite mezunu olan grupların çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, mevcut araştırma bulgusuna benzer şekilde baba eğitim seviyesinin yükselmesinin ve baba eğitim düzeyinin üniversite olmasının, öğrencilerin matematik öz-yeterliklerini olumlu yönde etkilediğini gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Hacıömeroğlu ve Elmalı-Erdem, 2021; Özgen ve Bindak, 2011; Vardarlı, 2005). Bunun yanı sıra Çetin (2009) ve Delioğlu (2017) çalışmalarında, baba eğitim düzeyinin matematik öz-yeterlik algısı üzerinde etkili olmadığını ortaya koymuştur.

Anne ve baba mesleği değişkenleri açısından bulgular incelendiğinde, tüm gruplar için büyüklük ve genellik boyutlarında ve toplam puanda öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlikleri yüksek düzeyde, güç boyutunda ise orta düzeyde çıkmıştır. Araştırma sonunda, anne ve baba mesleği değişkenlerine göre öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyleri açısından güç ve genellik boyutunda anlamlı farklılık görülmemiş olup büyüklük boyutunda ve toplam puanda anlamlı farklılıklar görülmüştür. Büyüklük boyutu ve toplam puanda ortaya çıkan anlamlı farklılıkların, anne ve babası memur olan öğrenciler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde, Yılmaz (2022a) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, anne ve baba mesleği memur olan öğrencilerin, hayat bilgisi dersindeki öz-yeterlik düzeylerinin, diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuş ve bunun nedeni olarak mesleği memur olan anne veya babanın öz-yeterliği artırabilecek ortam ve koşullar oluşturabileceği söylenmiştir. Bu durum, mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Dolayısıyla anne veya baba mesleğinin memurluk olmasının, öğrencilerin öz-yeterliklerine olumlu açıdan katkı sağladığı söylenebilmektedir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu görülse de güç boyutunda benzer bir sonuç elde edilememiştir. Güç boyutundaki ortalama puanlar genelde orta düzeyde bir yeterliğe işaret ederken; kız öğrencilerin bu konuda daha düşük bir öz yeterliğe sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda sorun yaşayan tüm öğrencileri, farklı zorluk seviyelerine alıştırabilecek eğitim etkinliklerine yer verilerek güç boyutundaki çarpma işlemi öz-yeterlik seviyeleri artırılabilir. Ayrıca sonuçların çoğu zaman anne ve babası üniversite mezunu ve/veya memur olan çocukların lehine olduğu görülmüştür. Bu yüzden, diğer öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeylerini arttırmak için çarpma işlemi konusundaki en küçük başarıları bile vurgulanabilir. Ayrıca mevcut araştırma, Diyarbakır ilinin merkez ilçelerinde gerçekleştirildiğinden ötürü yeni çalışmalar kırsal ilçe veya köylerde yürütülebilir veya öğrencilerin çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyleri farklı yerleşim birimleri açısından incelenebilir. Bu çalışmada sadece çarpma işlemine odaklanılmıştır. İlerleyen çalışmalarda öğrencilerin toplama, çıkarma ve bölme işlemleri için öz-yeterlik düzeyleri araştırılabilir. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçek, deneysel çalışmalarda kullanılan uygulamaların çarpma işlemi öz-yeterliği üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla işe koşulabilir. Son olarak bir öz-yeterlik alanının diğer öz-yeterlik alanlarına genellenebileceği ve genel öz yeterliğin alana özgü öz-yeterlikle ilişkili olabileceği (Yılmaz, 2022b) düşünülünce, matematik öz-yeterliği ile çarpma işlemi öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki ayrı bir araştırmanın konusu olabilir.

## KAYNAKÇA

Adal, A. A., & Yavuz, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1), 20-41. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/334546>

- Aldan Karademir, Ç. & Yalçın, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (76), 383-396. <https://doi.org/10.18009/jcer.866760>
- Altıntaş, E., Özdemir, A. Ş., & Kerpiç, A. (2012). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik algılarının bölümlere göre karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 26-34. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200373>
- Akay, H., & Boz, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutumları, matematiğe karşı öz-yeterlik algıları ve öğretmen öz yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 281-312. <https://dergipark.org.tr/pub/tebd/issue/26100/275000>
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-170. <https://doi.org/10.35675/befdergi.465800>
- Al-Husna, C., & Mujib, A. (2020). Menemukan pola perkalian dengan angka 9. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Terpadu (JPPT)*, 2(1), 55-70. <https://doi.org/10.32696/pgsd.v2i1.428>
- Arseven, A., Arseven, İ., & Tepehan, T. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(2), 29-40. <https://doi.org/10.30703/cije.321367>
- Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 30-44. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/387802>
- Arslan, G. (2015). Çocuk ve genç psikolojik sağlamlık ölçeği'nin (çgpsö) psikometrik özellikleri: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57186>
- Attisha, M., & Yazdani, M. (1984). An expert system for diagnosing children's multiplication errors. *Elsevier Science Publishers B.V., Amsterdam - Printed in The Netherlands*, 13(1), 79-92. [https://www.academia.edu/13066543/An\\_expert\\_system\\_for\\_diagnosing\\_childrens\\_multiplication\\_errors](https://www.academia.edu/13066543/An_expert_system_for_diagnosing_childrens_multiplication_errors)
- Aydın, E., Delice, A., & Kardeş, D. (2011). Matematik öğretmen adaylarına yönelik lineer denklem sistemleri öz-yeterlik algısı ölçeği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 2(2), 160-182. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/201319>
- Aydın, E., & Sevimli, N. E. (2019). Matematik öğretmen adaylarının istatistik dersine yönelik öz yeterlilik inançları, tutumlarının incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi/IZU Journal of Education*, 1(1), 161-185. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/719345>
- Aygüner, E. (2016). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları ile gerçek performanslarının karşılaştırılması* (Tez No. 435985) [Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aytaç, Y., & Ünal, M. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik kaygılarının matematik öz yeterliklerine olan etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 49-61. <https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2022.1002612>
- Ayvaz Can, A. A. (2019). Sınıf Öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 753-766. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-542414>
- Bacchini, D., & Magliulo, F. (2003). Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 32, 337-349. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1024969914672>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. Academic Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Baypınar, K., Tarım, K., & Keklik, G. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 846-870. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.27281>
- Bayturan, S. (2011). *Ortaöğretim matematik eğitiminde bilgisayar destekli öğretimin, öğrencilerin başarıları, tutumları ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisi* (Tez No. 286499) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 485-499. <https://doi.org/10.1002/tea.20131>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal bilimler için veri analizi kitabı (27. basım). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. baskı). Pegem Akademi.
- Chung, H. Q., Chen, V., & Olson, C. B. (2021). The impact of self-assessment, planning and goal setting, and reflection before and after revision on student self-efficacy and writing performance. *Reading and Writing*, 34, 1885-1913. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-021-10186-x>
- Clark, D. O. (1996). Age, socioeconomic status, and exercise self-efficacy. *The Gerontologist*, 36(2), 157-164. <https://doi.org/10.1093/geront/36.2.157>



- Çakıroğlu, E., & Işıksal, M. (2009). Preservice elementary teachers' attitudes and self efficacy beliefs toward mathematics. education and science, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(151), 132-139. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/613/92>
- Çaycı, B. (2013). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi öz-yeterlik inançları ile kavram başarıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 305-324. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1490597>
- Çavdar, D., & Şahan, H. H. (2019). Matematik dersinde akademik başarı, öz yeterlik ve matematik dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 979-999. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.605618>
- Çetin, B. (2009). Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterliliklerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 130-141
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, S. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4)
- Dede, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin öğretimlerine yönelik öz-yeterlik inançları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(4), 741-757. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256305>
- Delioğlu, H. N. (2010). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile sınav ve matematik kaygısı, matematiğe yönelik öz yeterlik algısı arasındaki ilişki* (Tez No. 454808) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dewanti, R. W., & Susanah, M. P. (2014). Penerapan model pembelajaran kooperatif tipe teams games turnaments (tgt) dengan permainan monopoli pada materi prisma dan limas kelas viii. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Matematika Volume*, 3(3), 181-188. <https://doi.org/10.26740/mathedunesa.v3n3.p%25p>
- Dinçer, B., Akarsu, E., & Yılmaz, S. (2016). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik algıları ile matematik eğitimi yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(1), 207-228. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/201410>
- Doğan, A. (2002). *Doğal sayılarla ilgili dört işlemde ilköğretim I.kademe öğrencilerinin yaptıkları hata türleri* (Tez No. 113261) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Doruk, M., Öztürk, M., & Kaplan, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik öz-yeterlik algılarının belirlenmesi: kaygı ve tutum faktörleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2): 394-416. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.685426>
- Eker, M. (2019). *Bilim sanat merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi algıları* (Tez No. 567787) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erdoğan, M. Y. & Yüzbaş, D. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(32), 205-227. <https://hdl.handle.net/20.500.12436/5005>
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223. [https://www.researchgate.net/publication/283376711\\_Confirmatory\\_Factor\\_Analysis\\_and\\_Fit\\_Indices\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/283376711_Confirmatory_Factor_Analysis_and_Fit_Indices_Review)
- Evans, J. A. (2015). Gender, self-efficacy, and mathematics achievement: an analysis of fourth grade and eighth grade TIMSS data from the United States. [https://digitalcommons.lesley.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1080&context=education\\_dissertations](https://digitalcommons.lesley.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1080&context=education_dissertations)
- Faujiah, S. & Nurafni (2022). Analisis pemahaman konsep perkalian pada pembelajaran matematika peserta didik kelas iv sekolah dasar. *Jurnal Cakrawala Pendas*, 8(3), 829-840. [https://doi.org/10.23887/jurnal\\_pendas.v7i2.2441](https://doi.org/10.23887/jurnal_pendas.v7i2.2441)
- Flammer, A. (2015). Self-efficacy. In International Encyclopedia of the social ve behavioral sciences: Second edition, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 13812-13815 <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.25033-2>
- Gangloff, B., & Mazilescu, C. A. (2017). Normative characteristics of perceived self-efficacy. *Social Sciences*, 6(4), 139-157. <https://www.mdpi.com/2076-0760/6/4/139>
- Gedik, Ö., & Aykaç, N. (2017). Matematik derslerinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine ve öz-yeterlik algılarına etkisinin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 152-165. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305785>
- Gürsel, O. (2000). Hata analizi yoluyla zihin özürlü öğrencilerin dört işlemde yaptıkları hataların sınıflandırılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 127-143. <https://googlegroups.com/group/gazi-universitesi-zihin-engelliler-oretmenlii/attach/67d867f1f16cbf1/Hata%20analizi%20-%20Oguz%20G%C3%9CRSEL.pdf?part=0.3>
- Hacıömeroğlu, G., & Elmalı Erdem, Ö. (2021). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 353-379. <https://doi.org/10.18009/jcer.866760>

- Halyadi, H., Agustianie, D., Handayani, T., & Windria, H. (2016). Penggunaan kobesi dalam matematika gasing untuk meningkatkan pemahaman materi perkalian siswa sd. *Suska Journal of Mathematics Education*, 2(2), 81-88. <http://dx.doi.org/10.24014/sjme.v2i2.2149>
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Hidayat, M. I., Supratman, S., & Lestari, P. (2022). Analisis kesalahan berdasarkan prosedur newman dan self-efficacy siswa pesantren dalam menyelesaikan soal trigonometri. *Jurnal Cendekia: Jurnal Pendidikan Matematika*, 6(2), 2099-2109. <https://doi.org/10.31004/cendekia.v6i2.1451>
- İpek, H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygılarının matematik öz yeterlik inançlarının ve matematik dersine yönelik öz düzenleme becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 573622) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Işıksal, M., & Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 109-118. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87867>
- Kamini. (2013). Improving learning outcomes matter multiplication using media boards nailed on mathematics for students in grade 2 sdn banyu urip ix / 563 surabaya. *JPGSD*, 1(1), 1-4. [https://www.researchgate.net/publication/349111975\\_Improving\\_students'\\_mathematics\\_learning\\_outcome\\_s\\_through\\_the\\_implementation\\_of\\_think-pair-share\\_model](https://www.researchgate.net/publication/349111975_Improving_students'_mathematics_learning_outcome_s_through_the_implementation_of_think-pair-share_model)
- Karakuş, F., & Akbulut, Ö. E. (2010). Ortaöğretim matematik öğretmenliği programının öğretmen adaylarının matematiğe karşı öz-yeterlik algılarına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 110-129. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/39806>
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Anı Yayıncılık*.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Journal of Social Science*, 19(1), 51-64. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/89689/arastirmalarda-gruplar-arasi-farkin-belirlenmesine-yonelik-coklu-karsilastirma-post-hoc-teknikleri>
- Khalid, N. A., & Maat, S. M. (2020). Increasing the mastery of multiplication for primary school students increase the mastery of multiplication by pupils. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 7(2), 24-28. <https://www.noveltyjournals.com/upload/paper/Increasing%20the%20Mastery-2273.pdf>
- Kilian, L., Cahill, E., Ryan, C., Sutherland, D., & Taccetta, D. (1980). Errors that are common in multiplication. *The Arithmetic Teacher*, 27(5), 22-25. <https://www.jstor.org/stable/41191667>
- Koç, C. & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Van Yüzcü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.29>
- Kubanç, Y., & VaroL, F. (2017). Çarpma işlemi gerektiren aritmetik sözel problemlerde yaşanan zorlukların incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 449-464. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/786625>
- Kurbanoglu, N. I., & Takunyaci, M. (2012). An investigation of the attitudes, anxieties and self-efficacy beliefs towards mathematics lessons high school students' in terms of gender, types of school, and students' grades. *Journal of Human Sciences*, 9(1), 110-130. <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2023>
- Kurtuluş, A., & Öztürk, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 762-778. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1840>
- Lent, R. W., Lopez, F. G., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1996). Latent structure of the sources of mathematics self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 292-308. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.0045>
- Lloyd, J. E.V., Walsh, J., & Yailagh, M. S. (2005). Sex differences in performance attributions, self-efficacy, and achievement in mathematics: If I'm so smart, why don't I know it? *Canadian Journal of Education*, 28(3), 384-408. <https://doi.org/10.2307/4126476>
- Louis, R. A., & Mistele, J. M. (2011). The differences in scores and self-efficacy by student gender in mathematics and science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, 1163-1190 <https://doi.org/10.1007/s10763-011-9325-9>
- Medikoğlu, O. (2020). İlkokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynakları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 35-52. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1077150>
- Özgen, K., & Bindak, R. (2011). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1073-1089. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2883486>
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. Open University.
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42, 104-120. <https://www.jstor.org/stable/40071145>

- Perry, D. R., & Steck, A. K. (2015). Increasing student engagement, self-efficacy, and meta-cognitive self-regulation in the high school geometry classroom: Do iPads help?. *Computers in the Schools*, 32(2), 122-143. <http://dx.doi.org/10.1080/07380569.2015.1036650>
- Pul, H., & Aksu, H. H. (2020). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlilik inançları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 99-114. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1077595>
- Purnama, B. M. (2017). Analisis kesalahan siswa dalam menyelesaikan soal cerita materi operasi hitung campuran (perkalian dan pembagian) di kelas 11 sdn ngaban. *Universitas Muhammadiyah Sidoarjo*. <http://eprints.umsida.ac.id/id/eprint/525>
- Sevgi, S., & Yakışıklı, Z. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterlilik algılarının ve matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 394-416. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.685426>
- Sevgi, S., & Zihar, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik öz yeterlilik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2331-2345. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.700428>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74. <https://scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1672116>
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. & Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. Beta Basım.
- Suhr, D. D. (2006). Exploratory or confirmatory factor analysis [Sözlü Bildiri], 31st Annual SAS Users Group *International Conference*, SAS Institute, Inc, Cary.
- Sulastrı, A. (2016). Penerapan pendekatan kontekstual dalam pembelajaran matematika untuk meningkatkan pemahaman konsep matematis siswa sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 1(1), 156-170. <https://doi.org/10.17509/jpgsd.v1i1.9068>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Şahin, Ö., Gök Kurt, B., & Soylu, Y. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 120-133. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/786788>
- Şimşek Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks.
- Takır, A. (2018). Investigating classroom teachers' self-efficiency beliefs towards mathematics teaching. *International Journal of Social Science Research*, 7(1), 141-153. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/502499>
- Tataroğlu, B. (2009). *Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, matematik dersine karşı tutumları ve öz-yeterlilik düzeylerine etkileri* (Tez No 239335.) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Taşdemir, C. (2012). Lise son sınıf öğrencilerinin matematik öz-yeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Bitlis ili örneği). *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 3(1), 39-50. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/207000>
- Topbaş Tat, E. (2018). Problem solving instruction: Prospective mathematics teachers' opinions and problem solving processes, 9(32), 960-990. <https://hdl.handle.net/20.500.12452/2979>
- Üçüncü, K. (2010). *İlköğretim (2-5. sınıf) öğretmenlerinin çarpma işlemi öğretimine ilişkin görüşleri ve öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyleri* (Tez No. 278227) [Yüksek lisans tezi Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ural, A. (2015). Matematik öz-yeterlilik algısının matematik öğretmeye yönelik kaygıya etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(2), 173-184. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/304275>
- Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik algıları üzerindeki etkililiği* (Tez No. 313082) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel özyeterlilik düzeylerinin yordanması* (Tez No. 162364) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, F. (2022a). İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 334-349. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1062965>
- Yılmaz, F. (2022b). Hayat bilgisi dersine yönelik öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 391-410. <http://doi.org/10.33400/kuje.1059310>
- Yurt, E. (2014). The predictive power of self-efficacy sources for mathematics achievement. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 159-169. <https://avesis.uludag.edu.tr/yayin/6f58a6d4-b234-4919-8d5b-e9a57411e346/the-predictive-power-of-self-efficacy-sources-for-mathematics-achievement>
- Yurt, E., & Kurnaz, A. (2015). An investigation of the effects of the mathematics sources of self-efficacy on talented students' mathematics anxiety. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 347-360. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.019>
- Yurt, E., & Sünbül, A. M. (2014). Matematik öz-yeterlilik kaynakları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 145 - 157. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3442>
- West, L. (2011). *An introduction to various multiplication strategies*. [Doktora tezi,]. Bellevue, NE

**EK 1: İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN ÇARPMA İŞLEMİ ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ**

	Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. 10'a kadar olan sayıları 0, 1, 2, 3, 4 ve 5 ile çarpabilirim. (Örnek: 9x4)	( )	( )	( )	( )	( )
2. İki basamaklı bir doğal sayı ile bir basamaklı bir doğal sayıyı çarpabilirim. (Örnek: 12x4)	( )	( )	( )	( )	( )
3. İki basamaklı iki sayıyı birbirleriyle çarpabilirim. (Örnek: 34x12)	( )	( )	( )	( )	( )
4. Üç basamaklı bir doğal sayı ile bir basamaklı bir doğal sayıyı çarpabilirim. (Örnek: 345x8)	( )	( )	( )	( )	( )
5. Eldeli çarpma işlemi yapabilirim. (Örnek: 45x23)	( )	( )	( )	( )	( )
6. Bir sayıyı 10 ve 100 ile kısa yoldan çarpabilirim. (Örnek: 43x10)	( )	( )	( )	( )	( )
7. Üç basamaklı sayıyla iki basamaklı bir sayıyı çarpabilirim. (Örnek: 234x46)	( )	( )	( )	( )	( )
8. Bir basamaklı doğal sayıları 10 ve 10'nun katları ile zihinden çarpabilirim. (Örnek: 9x10)	( )	( )	( )	( )	( )
9. İki basamaklı doğal sayıları 10 ve 10'nun katları ile zihinden çarpabilirim. (Örnek: 36x100)	( )	( )	( )	( )	( )
10. Üç basamaklı doğal sayıları 10 ve 10'nun katları ile zihinden çarpabilirim. (Örnek: 451x100)	( )	( )	( )	( )	( )
11. Bir basamaklı doğal sayıları 5, 25 ve 50 ile kısa yoldan çarpabilirim. (Örnek: 6x5, 9x25, 3x50)	( )	( )	( )	( )	( )
12. İki basamaklı doğal sayıları 5, 25 ve 50 ile kısa yoldan çarpabilirim. (Örnek: 78x5, 32x25, 78x50)	( )	( )	( )	( )	( )
13. Bir basamaklı sayı ile bir basamaklı sayının çarpımını doğru tahmin edebilirim. (Örnek: 4x9)	( )	( )	( )	( )	( )
14. İki basamaklı bir sayı ile iki basamaklı bir sayının çarpımının sonucunu doğru tahmin edebilirim. (Örnek: 35x23)	( )	( )	( )	( )	( )
15. Çarpma işlemi gerektiren problemleri çözebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Çok az zaman verseler bile çarpma işlemlerini yapabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Gürültülü ortamlarda bile çarpma işlemlerini yapabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Parmaklarımla saymadan çarpma işlemlerini yapabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Uzun zaman ara verdiğimde bile çarpma işlemlerini yapabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Aklımda oyun oynamak varken bile çarpma işlemlerini yapabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Defterimde veya kitabımda yazılı olmasa bile bana söylenen çarpma işlemlerini yapabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Öğretmenim zor bir çarpma işlemi sorsa bile onu yapabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Benden üst sınıfta olan çocukların çarpma işlemlerini yapabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Kitaplardaki çarpma işlemi gerektiren problemleri çözebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Çarpma işlemi bakkalda veya markette kullanabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Çarpma işlemi pazarda kullanabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
27. Çarpma işlemi oyunlarda kullanabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
28. Çarpma işlemi evde kullanabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
29. Çarpma işlemi yapabildiğim için toplama işlemi daha hızlı yapabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
30. Çarpma işlemi yapabildiğim için bölme işlemi de yapabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
31. Misafirlğe gittiğimde bana çarpma işlemi sorulursa onu yapabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
32. Televizyon izlerken karşıma çıkan çarpma işlemlerini yapabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )

şeklinde verilmelidir.

## COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE ÖZEL EĞİTİM ALANINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

### EXAMINING THE BURNOUT LEVELS OF TEACHERS WORKING IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Serkan AKTEN<sup>1</sup>

**ÖZ:** Bu araştırma Covid-19 pandemisi sürecinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma betimsel tasarımda olup 15.10.2021–15.05.2022 tarihleri arasında yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırklareli il merkezi, Lüleburgaz ve Babaeski ilçelerine bağlı özel eğitim alanındaki okul ve kurumlarda ve Bilim Sanat Merkezlerinde görev yapan 211 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara gidilerek demografik bilgi formu ve Maslach Tükenmişlik Envanteri-Genel Formu kullanılarak yüz yüze toplanmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin genel tükenmişlik yaşantıları normal düzeyde bulunmuştur. Alt ölçek puanlarına bakıldığında ise tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarındaki tükenmişlik yaşantılarının normal düzeyde olduğu, yetkinlik alt boyutunda ise tükenmişlik yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuca pandemi sürecinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin, uzaktan olsa da mesleklerini icra etmeye devam edebilmeleri, öğrenciler ile iletişim kurabilmeleri, onları desteklemeye devam edebilmeleri, öğrencilerine bir şeyler katma ve çalışma motivasyonlarının devam etmesi gibi faktörlerin etki etmiş olabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Pandemi, Özel Eğitim, Tükenme, Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenler, Özel Gereksinimli Öğrenciler.

**ABSTRACT:** This research aims to determine the burnout levels of teachers working in the field of special education during the Covid-19 pandemic. The research has a descriptive design and was conducted between 15.10.2021 - 15.05.2022. The sample of the research consists of 211 teachers working in special education schools and institutions and Science and Art Centers in Kırklareli city center, Lüleburgaz and Babaeski districts. The research data was collected face to face by the researcher by visiting the institutions where the teachers worked and using the demographic information form and the Maslach Burnout Inventory-General Form. In this study, teachers' general burnout experiences were found to be at normal levels. When the subscale scores were examined, it was concluded that their burnout experiences in the burnout and depersonalization sub-dimensions were at normal levels, while they experienced burnout in the competence sub-dimension. It is thought that factors such as the ability of teachers working in the field of special education during the pandemic period to continue to practice their profession even remotely, to communicate with students, to continue supporting them, to contribute to their students and to continue their motivation to work may have affected this result.

**Keywords:** Pandemic, Special Education, Burnout, Teachers Working in the Field of Special Education, Students with Special Needs

**Bu makaleye atf vermek için:**

Akten, S. (2024). Covid-19 pandemisi sürecinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 806-819.

**Cite this article as:**

Akten, S. (2024). Examining the burnout levels of teachers working in the field of special education during the Covid-19 pandemic. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 806-819.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, e- posta adresi; serkanakten@klu.edu.tr, orcid no : 0000-0002-9794-474x

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Conditions caused by Covid-19 epidemic have influenced educational practices universally. Strict measures in disease control and isolation with new practices followed in educational processes have had psychological effects in education and caused stress and burnout for employees in the field of education (Karakose, 2021). Covid-19 epidemic, which turned into a serious health problem in a great part of the world, has threatened both biological and psychological health of humanity. Epidemic, causing wearing effects on all industries, has also turned into a source of intense stress for teachers. Teachers, who have to deal with students to educate individuals and cause behaviour change as required by their jobs, suffer stress due to their working conditions and intensity of their stress has elevated with the addition of Covid-19 to the picture (Özdemir & Menekay 2021). Due to the lack of organized, structured educational settings provided by physical schools, limited interaction among students, teachers and peers and limited therapy and services, Covid-19 epidemic have had heavy effects on special education students. All these points have consequently caused work-related problems and burnout for teachers in special education.

### Method

The goal of this study in descriptive design is to identify burnout level of teachers working in special education during Covid-19 epidemic. Descriptive method was used in the study. Study population involve 359 teachers who worked in 2022-2024 at special education schools, special education classes and support classes, special rehabilitation centers and Science and Art Centers affiliated with the Directorate of National Education in Tekirdağ province. Simple random sampling method was chosen for the study. Study sample involve 211 teachers who worked in 2022-2024 at special education schools, special education classes and support classes, special rehabilitation centers and Science and Art Centers affiliated with the Directorate of National Education in Tekirdağ province. Study data were collected with socio-demographic data form developed by the authors according to the relevant literature and Maslach Burnout Inventory- General Form developed by Schaufeli et al 1996). Data obtained in the study were analysed with SPSS (Statistical Package for Science). Numbers, percentiles, mean, standard deviation, maximum and minimum values were used as descriptive methods in study data assessment. Cronbach Alpha coefficients were calculated in order to evaluate reliability (inner consistency) of Burnout Inventory and subscales (Exhaustion, Depersonalization and Accomplishment). Kolmogorov Smirnov test was used as fitness of Burnout Inventory and subscale scores were  $>50$ . Spearman Correlation analysis was carried out in order to study the correlation between Burnout Inventory and subscales. By using appropriate statistical methods (Mann-Whitney-U test for 2 categories and Kruskal- Wallis H test for 3 or more categories), correlations between relevant demographic data and Burnout Inventory and subscales were studied at 95% reliability level ( $\alpha=0.05$ ).

### Findings

Minimum and maximum values in subscales in this study show that scores range between 1,00 and 4,40 in exhaustion subscale and mean score in exhaustion subscale is  $1,99\pm 0,79$ . Taking threshold value of the subscale into account, it is understood that this mean value is "normal". On the other hand, minimum and maximum scores in depersonalization subscale range between 1.00 and 5.00 and mean score of depersonalization subscale is  $1.67\pm 0.75$ . Threshold value of the inventory shows that this mean score is normal. Finally, minimum and maximum scores in accomplishment subscale are 1.00 and 5.00 and mean score in accomplishment subscale is  $2.18\pm 0.82$ . Considering the threshold value of this subscale, it is understood that special education teachers suffered burnout during the epidemic. Study results indicate that there is not a significant correlation between teachers' burnout level and their gender, marital status, educational level, professional rank, working department, disability type, school type and number of students.

### Discussion and Conclusion

After assessing the burnout level of special education teachers during Covid-19 epidemic in terms of several variables in this study, it was found out that participants did not suffer a general burnout, their burnout level in accomplishment subscale was high and there was no correlation between their burnout

level and socio-demographic data (gender, marital status, educational level, professional rank, working department, disability type, school type and number of students). Conclusions of this study, which found teachers' general burnout level normal, make us think that the result might be affected by the fact that special education teachers were able to continue distant teaching during Covid-19 epidemic, interact with their students, go on supporting them and keep themselves motivated to work and contribute to their students. Another finding of the study is that special education teachers suffered burnout in accomplishment subscale of Burnout Inventory during Covid-19 epidemic. According to literature review, there are studies indicating that special education teachers suffered burnout in this dimension during Covid-19 epidemic like this study does because teachers were caught unprepared by the epidemic, they were inexperienced in çevrim içi teaching, their technological literacy was inadequate during the epidemic, çevrim içi class management became increasingly difficult, their communication and teaching methods changed, attention span and learning styles of special education students were different (Özdemir & Menekay 2021; Koşar Battal, 2021; Küçük Karahan, 2021; Kurt Erden, 2020; Turan Akyürek, 2021).

## GİRİŞ

Türk Dil Kurumu, ilk kez sağlık ve sosyal hizmet çalışanları üzerinde araştırılan ve günümüzde farklı alanlarda birçok araştırmacı tarafından araştırılmakta olan mesleki tükenmişlik kavramını, “çalışma azmini yitirmiş olma, gerekli gayreti göstermeme durumu, yorgunluk, yaşama ve işinde yetersiz olduğunu düşünme” olarak tanımlanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından, “işyerinde kronik stres ve zihinsel tükenmişlik, işe yabancılaşma, işle ilgili olumsuz duygular, sinizm ve işin kesintiye uğraması gibi belirtiler” olarak tanımlanan tükenmişlik farklı iş sektöründe çalışanlar arasında oldukça yaygınlaşan bir sendroma dönüştüğü için Uluslararası Hastalıklar Sınıflandırması Listesi’ içinde gösterilmiştir. (Ay & Aksu, 2023). Tükenmişlik kelimesi enerjinin, gücün ya da iç kaynakların çok yoğun bir şekilde kullanılarak başarısız olmak, yıpranmak olarak tanımlanmaktadır. Maslach’a göre ise tükenmişlik; diğer insanlarla yoğun bir şekilde çalışma koşullarında olan kişilerin farklı ve yoğun duygusal isteklere maruz kalmaları sonucunda kendilerinde öfke, utanç, korku ve umutsuzluk gibi duyguların da oluşmasıyla ve sorunların çözümlerinin bazen belirsiz bazen hayal kırıklığı ile sonuçlanmasıyla oluşan duygusal bir tükenme-sinizm sendromu olarak belirtilmektedir. (Güler & Yöndem, 2021). Maslach tükenmişlik sendromunu duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı yetersizliği kategorilerine ayırarak, insanlarla yoğun ilişki içinde olan bireylerde oldukça sık görülen bir sendrom olarak ifade etmektedir (Maslach vd., 2001).

Duygusal Tükenme: İş yükünün fazlalığı ve iş yerinde yaşanan uyumsuzluklar nedeni ile oluşan bu boyut neticesinde çalışanlarda bitkinlik, kullanılmışlık duyguları oluşmaktadır. Çevrelerinde enerjilerini yenilemek için bir destek bulamazlar ve çalıştıkları iş yerine ilgisiz kaldıklarını hissederek (Örücü & Hasırcı, 2020). Yüz yüze iletişimin daha yoğun yaşandığı iş yerlerinde bu durum duygusal tükenmişlik boyutuna kadar varmaktadır (Çetin, 2011). Çalışanlarda duygu, ilgi ve güven yitiminin yanı sıra agresif yapı, kullanılmışlık, yorgunluk gibi olumsuz duyguları da içine alan bu kavram aşırı iş yükü olan çalışanlarda görülmektedir.

Duyarsızlaşma: Hissiz ve aşırı öfkeli bir psikolojik yapı ile ortaya çıkan bu kategori sonucunda birey çevresine karşı umursamaz tavırlar sergilemeye başlamaktadır. İşini ve çevre kontrolünü sağlayamayacağı kanısına varan kişi mesafeli, umursamaz ve adeta robot gibi davranmaya başlar. Maslach’ın yaptığı tükenmişlik tanımında bu açıklamaların doğrulandığı görülmekle birlikte kişide istek, azim gibi duyguların tükenmesi durumunda çevresine karşı duyarsızlaşma yaşadığı ifade edilmektedir (Maslach & Goldberg, 1998).

Düşük Kişisel Başarı: Bireyin çalıştığı işte kendisini yetersiz hissetmesi olarak ifade edilen bu kategori benzer şekilde eleştirileri kabul etmeme, sorunlu ilişkiler, boşa çabaladığı duyguları, suçluluk duyguları nedeni ile işine karşı güdülenememesi gibi olumsuz sonuçlar oluşturmaktadır (Örücü & Hasırcı, 2020). Tükenmişliğin sonucu olarak gösterilen bu kategori aslında diğer iki kategorinin sonucu olarak da görülmektedir. Yani duygusal tükenme kategorisi duyarsızlaşma kategorisinin nedeni olabilmekte ve birlikte üretkenliğin azalması, yetersiz hissetme, moral bozukluğu, öz saygıda düşüş gibi sonuçlar oluşturmaktadır (Dinç, 2008). Bunların tümü yaşanan olumsuzluklar nedeni ile ilişkilerin ve tutumların bozulması gibi sonuçlara neden olabilmektedir (Akyürek, 2020).

Covid-19 pandemisinin eğitim sistemleri üzerinde büyük bir etkisi olmuştur. Bu alanda çalışanlar ve öğrenciler üzerinde psikolojik boyutta baskı oluşturmuştur. Eğitim çalışanlarının Covid-19 pandemisi ile enfekte olma riski yüksek gruplar arasında olduğu görülmektedir. Dünya Sağlık Örgütü’ne göre tükenmişlik, etkili bir şekilde yönetilemeyen işyeri stresine genişletilmiş bir yanıt olarak kabul

edilmektedir. Bulaşıcı hastalıklar, salgınlar, psikolojik olarak en çok zarar verenlerdir. Çünkü çok ölümcül, bulaşıcı ve uzun ömürlüdürler; koronavirüs pandemisi bu tür kombinasyonlardan biridir. Covid-19 pandemisi, bireyin güçlü ve zayıf yönlerine bağlı olarak birçok psikolojik sağlık sonucuna yol açmıştır. Bunlardan birisi de çalışanlar açısından mesleki tükenmişlik duygusunun gelişmesidir (Jose, Dhandapani & Cyriac, 2020).

Covid- 19 pandemisi döneminde yaşanan psikolojik güçlükler, öğretmenlerde eğitim sürecine karşı yabancılaşma ve işlerini kaybetme kaygısı yaratmaya başlamıştır. Bunun sonucu olarak öğretmenler stresli bir süreç yaşamış, evden çalışmak zorunda olmalarına rağmen, görevlerini yapmamakla suçlanmışlardır. Evden yürüttükleri çalışmaları, iş ve aile yaşamında rol karmaşasına neden olmuştur. Değişimin neden olduğu yeniliklere uymakta zorlanmışlar, teknolojinin eğitime entegrasyonu alanında yetersiz kalmışlardır. Çevrim içi sınıf yönetimi konusunda zorlanmışlar ve tüm bunlarda öğretmenlerde motivasyon kaybına neden olmuştur. Eğitim sisteminin en önemli unsuru olan öğretmenler Covid19 pandemisi sürecinde oldukça yıpranmış ve yüksek düzeyde kaygı yaşamışlardır. Öğretmenlerin Covid-19 sürecinde yaşadıkları stres ve kaygı gibi olumsuz duygular, tükenmişlik duygusuna neden olan önemli faktörler olarak açıklanabilir (Özdemir & Menekay, 2021).

Türkiye'nin de içinde bulunduğu 75 ülkede OECD tarafından yapılan bir araştırmada pandemi sürecinde yapılması gereken en önemli faaliyetlerin ne olduğu sorusuna katılımcıların %60'ı öğretmenlerin profesyonel destek almasının öneminden bahsetmişlerdir(Koşar & Battal, 2021). Öğrencilerde pandemi sürecinden önemli ölçüde etkilenmiştir ve bu koşullar altında öğrencilerin eğitimlerini sürdürme konusunda öğretmenlerinde ortaya çıkan yeni durumlara ve değişik koşullara uyum sağlamak zorunda kalmışlardır. Kırmızıgül (2020) aniden geçilen pandemi sürecinde öğretmenlerin teknolojiye ayak uydurmak için çabaladıklarını ve öğrenci iletişim yöntemlerinde, ders anlatım biçimlerinde değişiklik yapmak zorunda kaldıklarını açıklamaktadır. Tüm bu nedenlerle de bu süreçte öğretmenlerini geliştirdiklerini de açıklamaktadır. Yılmaz, vd. çalışmalarında (2020) öğretmenlerin pandemi sürecinde stres seviyelerinin yükseldiğini açıklamaktadırlar. Bu stresin nedeni olarak ise sürece öğretmenlerin hazırlıksız yakalanmaları ve bunun sonucu yetersizlik yaşamaları olarak açıklanmıştır. Tüm bunların yanında öğrencilerin motivasyonları ve ders katılımlarının sağlanması gibi diğer yükümlülüklerinde öğretmenler tarafından üstlenilmesi nedeniyle bu süreçte yüksek düzeyde sıkıntı çektikleri ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin bu süreçte destek almasının bu tür sorunların aşılması açısından önemli olduğu açıklanmaktadır. Öğretmen öğrenci iletişiminde yaşanan sorunlar, ailelerin evde öğrenmeyi destekleyememeleri nedeni ile yanlış öğrenmelerin ortaya çıkması ve uzaktan eğitim sürecine rağmen öğrenmelerin tam olarak gerçekleşmemesi gibi nedenlerin öğretmenlerin kaygı düzeyini yükseltebileceği ifade edilmektedir. Tüm bunların yanında bu süreçte ailelerin çocukların eğitimleri ile ilgili artan kaygıları nedeni ile öğretmenlerden daha fazla ilgi bekledikleri anlaşılmaktadır. Ailelerin yoğun beklentileri de öğretmenler üzerindeki etki ve baskıyı arttırmaktadır (Çetinkaya Aydın, 2020). Bazı öğrencilerin imkânlarının kısıtlı olması nedeniyle derslere erişim sorunları yaşamaları ve öğrencilerle uzaktan iletişim kurmak öğretmenler açısından zor bir süreç oluşturmuş, öğretmenlerin stres durumlarının artmasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla öğretmenler öğrencilere uygun eğitim öğretim süreci sağlayamayacakları konusunda kaygı yaşamışlardır (Bakırcı vd., 2023; Yılmaz vd., 2020).

Covid-19 virüsü ile süregelen eğitim öğretim sistemindeki değişimlerin, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma eğilimlerini ve tükenmişlik seviyelerini arttırdığı düşünülebilir (Alparslan vd., 2021). Uzaktan eğitim, her ne kadar toplumlar nezdinde bilinen bir eğitsel araç olarak yıllardır güncelliğini koruyor olsa da, eğitimin dijitalleşmesi için daha önce küresel anlamda ani bir ihtiyaç olmamıştır. Bu sebeple öğretmenlerin pandemi dönemi vasıtasıyla, rol ve yeterliliklerini gözden geçirmeye başlamaları, bu tür bir eğitim safhasını idame ettirmek için yeterli donanıma sahip olup olmadıkları hususunda çelişkiye düşmeleri olasıdır (Örücü vd., 2022). Süreçte yapılan araştırma sonuçları Covid-19 pandemisinin tek başına bile bireylerde tükenmişliğe neden olabildiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle öğretmenlerde tükenmişliğin erken dönemde belirlenmesi, tükenmişlik oluşmadan önleyecek çalışmaların yapılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Tüm bunların yanında süreçte ne gibi durumlarla karşılaşılacağı konusundaki belirsizlikler devam etmektedir. Eğitim alanında benzer durumlarda ortaya çıkacak olası senaryoların en olumlu bir şekilde uygulanabilmesi konusunda öğretmenler önemli rol oynamaktadır. Tükenmişlik duyguları yaşayan öğretmenlere kıyasla güçlü öğretmenlerle yürütülecek bir sürecin daha etkili olacağı açıktır (Fidan, 2021). Toplumdaki bireylerin Covid-19 pandemisinin yarattığı etkilerle korku ve kaygı gibi duyguları yaşamaları normal kabul edilmektedir. Ancak yüksek düzeyde endişe ve stres duyguları kişilerin rutin çalışmalarını yapamaz hale gelip günlük yaşam seviyesi düştüğünde bunun sonuçları önemli problemlere neden olabilmektedir. Covid-19 pandemisi ile ortaya çıkan kısıtlamalar, yaşanan stres, tasa, korku, yitim gibi birçok duygu ve olay öğretmenlerde zihinsel ve psikolojik sağlıklarında zararlı etkilere neden olmuştur. Bu



sebeple Covid-19 pandemisinde öğretmenlerde tükenmişliğe neden olabilecek faktörler arasına eklenmiştir. Bunun dışında alanda yapılan çalışmalarda Covid-19 pandemisi tek başına bile tükenmişlik sebebi olarak ortaya çıkmaktadır (Kapçak & Sakız, 2022). Covid-19 pandemisinde genel eğitim sistemindeki öğrencilere benzer şekilde özel gereksinimli öğrencilerin de istenen eğitime seviyesine ulaşamadıkları ve çevrim içi eğitimlerden faydalanamadıkları tespit edilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin bir taraftan pandeminin değiştirdiği günlük rutinlerine uyum süreci devam ederken diğer yandan dikkat sürelerinin ve öğrenme biçimlerinin farklılaşması gibi nedenler çevrim içi eğitimlerden faydalanamamaları sebepleri olarak gösterilebilir. Tüm bunlar özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerinin dikkatini derse yoğunlaştırmakta, eğitim ve öğretim çalışmalarını devam ettirmekte ve dolayısıyla süreci yönetmekte zorlanmalarına neden olmuştur. Pandemi sürecinde çevrim içi platformların özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme yapı ve ihtiyaçlarına uygun olmadığı, rutinlerdeki değişimin öğrencilerde rahatsızlığa neden olduğu, çevrim içi bağlantı problemleri yaşanması ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerde sürecin çok daha zor olması, tüm bunlar nedeni ile bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) gereği gibi uygulanmadığı belirtilmiştir. Tüm bunlar nedeni ile ebeveyn ve öğretmenlerin pandemi sürecinde yüksek düzeyde stres ve baskı yaşadıkları da görülmektedir (Küçük Karahan vd., 2022).

Tükenmişlik duyguları içerisinde iş yaşamını sürdüren çalışanlar, mesleğin ve işin gereği gibi icra edemez duruma gelmektedirler. Tükenmişlik, bireylerin yanında örgütler açısından da olumsuz sonuçlar yaratan bir durumdur. Bireysel, yönetsel ve örgütsel bazı tedbir ve düzenlemeler tükenmişlikle baş etmeyi mümkün kılmaktadır. Özellikle yöneticilerin, çalışanların yaşadığı tükenmişliği farkına varması ve ortadan kaldırmak için gerekli olan tedbir ve düzenlemeleri uygulamaya koymaları, konuya ve konunun hassasiyetine ilişkin bilgi seviyelerine bağlıdır (Arı, Bal, 2008). Tükenmişlik gerek bireyler gerekse örgütler açısından önemli sonuçlar ortaya çıkaran bir kavramdır. Bireyler önce içsel olarak yaşadıkları bazı belirti ve durumları daha sonra sonra aile ve iş yaşamına da yansıtılmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981:100). Bu çalışma Covid-19 pandemisi gibi olağanüstü koşulların ortaya çıkarabileceği uzaktan eğitim sürecinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yaşayabileceği tükenmişlik durumlarının neler olabileceği konusunda özellikle yöneticiler düzeyinde farkındalık sağlanması ve gerekli tedbir ve düzenlemelerin yapılabilmesi açısından önemlidir. Uzaktan eğitim sürecinde alınacak tedbir ve yapılacak düzenlemeler ile özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin en aza indirilmesi ve böylece ailevi yaşam kalitelerinin ve mesleki verimliliklerinin yükseltilmesi sağlanacaktır. Bunun da özel eğitim öğrencilerine, ailelerine ve topluma yansıyan olumlu sonuçları olacaktır. Alanda tükenmişlik ile ilgili yürütülen araştırmalar bulunması ile birlikte tükenmişliğin neden olan faktörler sonuçları ve bileşenleri ile ilgili olarak bilimsel temele katkı sağlanması için daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Chirico, 2016). İlgili literatür incelendiğinde Covid-19 pandemisi sürecinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişliği ile ilgili olarak yeterli araştırmanın bulunmamasıda konu ile ilgili bilimsel literatürü güçlendirmek adına bu konunun araştırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma ile Covid-19 salgını nedeniyle eğitimdeki yeni durumları yaşayan ve bundan sonraki süreçte de özel eğitimde benzer durumları yaşama ihtimali bulunan öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik sendromunun tespitini yapıp gerekli önerileri sunarak bundan sonraki süreç için özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere daha sağlıklı bir iş ortamının oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Betimsel tasarımda olan bu araştırma Covid-19 pandemisi sürecinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Tarama modellerinin çeşitlerinden olan betimsel tarama modeli geniş gruplarla yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu veya olaya ilişkin görüşlerinin, tutumlarının incelendiği, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırma türüdür (Karakaya, 2012). Araştırmadan, elde edilen verilere göre araştırma sorularına yanıt aranmaktadır (Kaptan, 1998; Karasar, 2005). Ölçekler, bilimsel çalışmalara konu olarak alınan olay, olgu, nesne ve varlıkların ölçülmek istenilen özelliklerini referans/ göz önünde bulundurularak hazırlanan veri toplama (gözlem) aracıdır. Araştırmaya konu olan bu olay, olgu, nesne ve varlıkların belli özelliklerinin (ölçüme esas) sayısal olarak betimlenmesi/belirlenmesi ölçeklerle mümkün olabilmektedir (Hovardaoglu, 2007). Mevcut durumu betimlemeyi hedefleyen bu çalışmada, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ölçülmek istendiğinden ölçek tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Covid-19 pandemisi sürecinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlikleri ne düzeydedir?

2. Covid-19 pandemisi sürecinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin cinsiyet, görev süresi, çalışılan kurum ve öğrencinin yetersizlik türüne göre tükenmişlik düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

### Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmanın evreni 2021–2022 eğitim öğretim yılında Kırklareli İli, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel eğitim okulları, özel alt sınıflar ve destek eğitim sınıfları, özel rehabilitasyon merkezleri ile Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan 359 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem sayısı, güvenilirlik düzeyi %95, hata payı %5 kabul edilerek yapılan hesaplama göre 186 kişi olarak belirlendi. Ancak araştırmaya katılmayı kabul etmeyen ya da araştırmanın verileri toplandığı sırada okulda olmayan öğretmen olabileceği göz önüne alınarak 211 öğretmene ulaşılmaya planlandı. “Basit rastlantısal (tesadüfi) örnekleme yöntemi” bu araştırmada örnekleme metodu olarak seçilmiştir. Bu örnekleme metoduna araştırmalarda evrenin tamamına ulaşılmamasının çok zor veya mümkün olmadığı durumlarda başvurulmaktadır (Karasar, 2005). Örnekleme yapılacak birimlerin bu metoda göre örnekleme seçilmede eşit ve bağımsız olma olasılığı bulunmaktadır (Erdoğan ve ark., 2014). Örneklem belirlenmesinde 359 öğretmenin isimleri 1’den 359’a kadar kodlanarak bir torbaya atıldı ve daha sonra bunların içerisinde 211’i torbadan çekilerek örneklem grubu belirlendi.

Araştırmanın örneklemini Kırklareli il merkezi, Lüleburgaz ve Babaeski ilçelerine bağlı özel eğitim okulları, özel alt sınıflar ve destek eğitim sınıfları, özel rehabilitasyon merkezleri ile Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan 211 öğretmen oluşturmuştur. Ölçek ve demografik bilgi formu, öğretmenlerin görevli oldukları eğitim kurumlarında, araştırmacı tarafından kurum yöneticileri ile görüşülerek ve gönüllülük esas alınarak doldurulmuştur. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenler ile uygun zaman aralıklarında yüz yüze görüşülmüş “Demografik Bilgi Formu ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri Genel Formu” doldurmaları sağlanmıştır. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

*Katılımcılara ilişkin sosyo-demografik özelliklerin dağılımları*

Değişkenler	Grup	Frekans(n)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	164	%77,7
	Erkek	47	%22,3
Kıdem	1-5 yıl	120	%56,9
	6-10 yıl	51	%24,2
	11-15 yıl	27	%12,8
	16-20 yıl	11	%5,2
	20 yıl üstü	2	%0,9
Öğrenim	Önlisans	34	%16,1
	Lisans	156	%73,9
	Yüksek Lisans	18	%8,5
	Doktora	3	%1,4
Görev yaptığı kademe	1.kademe	81	%38,4
	2.kademe	59	%28,0
	3.kademe	56	%26,5
	BİLSEM	15	%7,1
Öğrencinin Engel Türü	OSB-Zihinsel Yetersizlik	184	%87,2
	DHB-ÖÖG	7	%3,3
	İşitme-Görme-Fiziksel Yetersizlik	3	%1,4
	Üstün potansiyelli	15	%7,1
	Diğer*	2	%0,9
Okul Türü	Devlet Okulu	173	%82,0
	Özel Rehabilitasyon Merkezi	38	%18,0
Öğrenci Sayısı	0-5	173	%82,0
	6-15	33	%15,6
	16 ve üzeri	5	%2,4
Toplam		211	%100,0

\*diğer: Çoklu yetersizlikler, dil konuşma güçlükleri, süregelen hastalıklar

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (%77,7) kadın ve %56,9'unun 1-5 yıl mesleki kıdemde olduğu gösterilmektedir. Katılımcıların %73,9'unun lisans mezunu olduğu ve %38,4'ünün 1.kademede görev yaptığı bildirilmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%87,2) Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)-Zihinsel Yetersizlik olan öğrenciler ile çalışmaktadır. Devlet okulunda çalışan öğretmenlerin sayısının (%82,0) daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunlukla (%82,0) 0-5 arası öğrencilerle çalıştığı anlaşılmaktadır.

## Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından literatür doğrultusunda hazırlanan sosyo-demografik bilgi formu ve Schaufeli vd. (1996) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri-Genel Formu kullanılmış olup, ölçekle ilgili yazılı izin mail yoluyla alınmıştır.

*Sosyo-demografik bilgi formu:* Araştırmacı tarafından literatür doğrultusunda hazırlanan demografik bilgi formu, öğretmene ait medeni durum, kıdem, öğrenim durumu, görev yapılan kademe, öğrencilerin engel türü, çalışılan okul türü, sınıftaki öğrenci sayısı gibi soruları içeren yedi maddeden oluşmaktadır.

*Maslach Tükenmişlik Envanteri-Genel Formu (MTE-GF):* MTE-GF, Schaufeli vd. (1996) tarafından geliştirilmiştir. MTE - GF'nin orijinal formu yedi dereceden, 16 maddeden ve üç alt kategoriden oluşmuş Likert tipi bir ölçektir. Bu alt kategorilerden tükenme alt kategorisi 5 maddeden, duyarsızlaşma alt kategorisi 5 maddeden ve yetkinlik alt kategorisinde toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri "0-hiçbir zaman" ve "6-her zaman" aralıklarında puan almaktadır. Tükenme ve duyarsızlaşma alt kategorilerinden alınacak yüksek puan, yetkinlik (ters puanlanmaktadır) alt ölçeğinden aşılacak düşük puan tükenmişliği açıklamaktadır. Puanlar hesaplanırken, çalışmaya katılan her bir kişi için üç ayrı kategori içinde tükenmişlik puanı hesabı yapılmaktadır (Gündüz vd., 2013). Ölçeğin Türkçe uyarlaması ve geçerlik güvenilirlik çalışması Çapri (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucunda, orijinal ölçeğe benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini kanıtlamak için bulunan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı  $\alpha=0,93$  olarak tespit edilmiştir. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise öğretmen grubu için 0,83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe Formu'nun tükenmişliği ölçebilecek düzeyde yeterince yüksek geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. (Çapri, 2006). Araştırmamızda ise ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı  $\alpha=0,89$  olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2'de Cronbach alfa katsayısına 0 ile 1 arasında değer verilmektedir. Katsayı 1'e yaklaşıncı güvenilirlik artmakta, 0'a yaklaşıncı azalmaktadır. Cronbach alfa katsayısı;  $<0,40$  ise ölçek güvenilir değil,  $0,40-0,60$  arasında ise ölçek düşük güvenilir,  $0,60-0,80$  arasında ise orta derecede güvenilir,  $>0,80$  ise yüksek derecede güvenilir yorumu yapılmaktadır. Duyarsızlaşma alt boyutunun orta derecede güvenilir, Tükenmişlik Ölçeği, Tükenme ve Yetkinlik alt boyutlarının ise yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2.

*Tükenmişlik ölçeğinin toplam ve alt boyutlarının güvenilirlik (cronbach- $\alpha$ ) katsayıları*

Tükenmişlik Ölçeği	n	Cronbach- $\alpha$ Katsayısı
Tükenme	5	,838
Duyarsızlaşma	4	,795
Yetkinlik	6	,842
<b>Toplam</b>	15	,893

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin analizleri SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler kullanılmıştır. Anket formunda yer alan Sosyo-demografik bilgilerdeki maddelere ait frekans tabloları sayı ve yüzde verecek biçimde oluşturulup yorumlanmıştır. Tükenmişlik Ölçeği ve ilgili alt boyutlarına (Tükenme, Duyarsızlaşma, Yetkinlik) ait güvenilirliği (iç tutarlılığı)

değerlendirmek için Cronbach's Alpha Katsayıları hesaplanmıştır. Tükenmişlik ölçeği ve ilgili alt boyutlara (Tükenme, Duyarsızlaşma, Yetkinlik) ait ortalama puan, standart sapma, minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır. Tükenmişlik ölçeği ve alt boyut skorlarının normal dağılıma uygunluğu  $n > 50$  olduğu için Kolgomorov Smirnov test ile incelenmiştir. Tükenmişlik Ölçeği ve alt boyutlar arasındaki ilişkinin araştırılabilmesi için Spearman Korelasyon Analizi uygulanmıştır. İlgili demografik bilgiler ile Tükenmişlik ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkiler için uygun istatistiksel yöntemler (2 kategori için Mann-Whitney U Test, 3 ve daha fazla kategori için Kruskal-Wallis H testi) kullanılarak %95 güven düzeyinde ( $\alpha=0,05$ ) araştırılmıştır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. İlk olarak çalışma Kırklareli il merkezi, Lüleburgaz ve Babaeski ilçelerine bağlı özel eğitim alanındaki okul ve kurumlarda ve Bilim Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır. Bu nedenle tüm evreni temsil etmede yetersiz kalmaktadır. İkinci olarak veriler özel eğitim okul ve kurumlarında ve BİLSEM'lerde çalışan öğretmenlerin genel olarak genel eğitim alanında çalışan öğretmenlere göre sayılarının az olmasıdır. Bu nedenle bu sonuçlar tüm ülkeye genellenememektedir. Üçüncü olarak araştırma sonuçları çalışmaya gönüllü katılan öğretmenlerin verdiği yanıtların doğruluğu ile sınırlıdır. Ancak tüm evrene ulaşılmasının zorluğu nedeni ile basit rastlantısal (tesadüfi) örnekleme yönteminden biri olan kura yöntemi ile eşit ve bağımsız olma olasılığı yüksek olarak seçilen 211 öğretmen sayısına ulaşılması araştırmanın güçlü yönü olarak sayılabilir.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Bu çalışmada araştırma etiği ilkelerine uyulmuş olup, çalışmaya başlamadan önce bir üniversitenin etik kurulundan etik kurul izinleri alınmıştır.

## **BULGULAR**

Maslach Tükenmişlik Envanteri Geliştirilmiş Formundaki tükenmişlik ölçeğinin toplam minimum ve maksimum puanları 1,00 ile 3,93 arasında değerler almakta olup bu araştırma sonucuna göre Covid-19 pandemisi sürecinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ölçeğinin toplam puan ortalaması  $1,98 \pm 0,65$ 'dir. İlgili ölçeğin puanlanmasına baktığımızda tükenme ve duyarsızlaşma alt kategorilerindeki yüksek puanlar, yetkinlik (ters puanlanmaktadır) alt kategorisindeki düşük puanlar tükenmişliği ifade etmektedir. Söz konusu ortalama, ilgili envanterin likert aralığındaki tükenmişlik yaşantılarının hiçbir zaman ve bazen sıklıkları arasında gerçekleştiği (1,98) söz konusu sıklık ise tükenmişlik yaşanmadığını göstermektedir.

Bu çalışmada alt boyutların minimum ve maksimum puanlarına bakıldığında ise; tükenme boyutunda puan 1,00 ile 4,40 arasında değişmekte olup; tükenme alt boyutunun puan ortalaması  $1,99 \pm 0,79$ 'dur. İlgili envanterin eşik değerleri incelendiğinde ise ilgili ortalamanın "normal" olduğu seviyede olduğu görülmektedir. Ölçekte duyarsızlaşma alt boyutunun minimum ve maksimum puanı 1,00 ile 5,00 arasında değişmekte olup; duyarsızlaşma alt boyutunun puan ortalaması  $1,67 \pm 0,75$ 'dir. Ölçeğin eşik değerleri göz önünde bulundurulduğunda ilgili ortalamanın "normal" seviyede olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçekte yetkinlik alt boyutunun minimum ve maksimum puanları 1,00 ile 5,00 arasında değişmekte olup yetkinlik boyutu puan ortalaması  $2,18 \pm 0,82$ 'dir. Envanterin bu alt boyutunun eşik değerine bakıldığında özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin pandemi sürecinde bu alt boyutta tükenme yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Covid- 19 pandemisi sürecinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeği'ne verdikleri cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan ortalama ve standart sapma ve minimum ve maksimum değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.

*Covid- 19 pandemisi sürecinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişliğin alt boyutlarına ve tükenmişliğin toplam puanına yönelik betimsel analiz sonuçları*

Boyut/Ölçek Toplam	Ort ± S.Sapma	Min	Max
<b>Tükenme</b>	1,99 ± 0,79	1,00	4,40
<b>Duyarsızlaşma</b>	1,67 ± 0,75	1,00	5,00
<b>Yetkinlik</b>	2,18 ± 0,82	1,00	5,00
<b>Tükenmişlik Ölçeği Toplam</b>	1,98 ± 0,65	1,00	3,93

Tablo 3’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin Ölçeğin Tükenme alt boyutunun puan ortalaması  $1,99 \pm 0,79$ , Duyarsızlaşma alt boyutunun puan ortalaması  $1,67 \pm 0,75$ , Yetkinlik alt boyutunun puan ortalaması  $2,18 \pm 0,82$  ve Tükenmişlik ölçeğinin toplam puan ortalaması  $1,98 \pm 0,65$  olarak hesaplanmıştır (Tablo 3). İstatiksel analiz sonuçlarına göre ilgili envanterin likert aralığındaki tükenmişlik yaşantılarının hiçbir zaman ve bazen sıklıkları arasında gerçekleştiği (1,98) bu sonuç ise toplam puan ortalamasına göre pandemi sürecinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin genel olarak tükenmişlik yaşamadığını göstermektedir. Sonuçlar istatistiksel olarak incelendiğinde ilgili envanterin tükenme boyutundaki puanlar 1,00 ile 4,40 arasında değişmekte olup; tükenme alt boyutundan elde edilen puan ortalaması  $1,99 \pm 0,79$ ’dur. İlgili envanterin eşik değerleri göz önüne alındığında ise ilgili ortalamanın “normal” seviyede olduğu ve bu boyutla ilgili tükenmişlik yaşantısını ifade etmediği görülmektedir. Ölçekte duyarsızlaşma alt boyutunun minimum ve maksimum puanı 1,00 ile 5,00 arasında değişmekte olup; duyarsızlaşma alt boyutundan elde edilen puan ortalaması  $1,67 \pm 0,75$ ’dir. Ölçeğin eşik değerlerine göre sonuçlar değerlendirildiğinde ilgili ortalamanın “normal” seviyede olduğu ve bu boyutla ilgili tükenmişlik yaşantısını ifade etmediği görülmektedir. Yetkinlik alt boyutunun minimum ve maksimum puanları 1,00 ile 5,00 arasında değişmekte olup bu araştırmada yetkinlik boyutu puan ortalaması  $2,18 \pm 0,82$  olarak tespit edilmiştir. Bu alt boyutunun eşik değerine göre özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin pandemi sürecinde yetkinlik alt boyutunda tükenme yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 4

*Tükenmişlik ölçeği ve alt boyutları ile demografik bilgilerin karşılaştırılması*

		Tükenme	Duyarsızlaşma	Yetkinlik	Tükenmişlik Ölçeği
<b>Cinsiyet</b>	Kadın (n=164)	1,97±0,8	1,66±0,76	2,12±0,78	1,95±0,64
	Erkek (n=47)	2,07±0,75	1,71±0,69	2,4±0,93	2,11±0,71
		z = -1,103	z = -,851	z = -1,812	z = -1,357
		p = ,270	p = ,395	p = ,070	p = ,175
<b>Kıdem</b>	1-5 yıl (n=120)	1,97±0,78	1,58±0,68	2,17±0,8	1,95±0,61
	6-10 yıl (n=51)	2,04±0,84	1,79±0,93	2,2±0,86	2,04±0,78
	11-15 yıl (n=27)	2,16±0,77	1,92±0,65	2,22±0,86	2,12±0,57
	16-20 yıl (n=11)	1,58±0,6	1,48±0,52	2,08±0,96	1,75±0,65
	20 yıl üstü (n=2)	2,3±1,56	1,88±1,24	2,25±0,59	2,17±1,08
		$\chi^2 = 5,361$ p = ,252	$\chi^2 = 7,928$ p = ,094	$\chi^2 = ,357$ p = ,986	$\chi^2 = 3,695$ p = ,449
<b>Öğrenim</b>	Önlisans (n=34)	1,84±0,84	1,69±0,87	2,21±0,79	1,95±0,65
	Lisans (n=156)	2,04±0,78	1,69±0,73	2,22±0,84	2,02±0,67
	Yükseklisans (n=18)	1,92±0,77	1,47±0,68	1,77±0,54	1,74±0,47
	Doktora (n=3)	1,8±0,69	1,58±0,63	2,39±1,42	1,98±0,94
		$\chi^2 = 3,264$ p = ,353	$\chi^2 = 2,343$ p = ,504	$\chi^2 = 4,846$ p = ,183	$\chi^2 = 2,828$ p = ,419
<b>Görev yaptığı</b>	1.kademe (n=81)	1,92±0,71	1,65±0,7	2,22±0,83	1,97±0,64
	2.kademe (n=59)	2,2±0,91	1,86±0,87	2,33±0,82	2,16±0,69
<b>Kadame</b>	3.kademe (n=56)	1,95±0,78	1,52±0,67	1,99±0,78	1,85±0,63
	Bilsem (n=15)	1,75±0,55	1,6±0,62	2,1±0,88	1,85±0,57
		$\chi^2 = 4,444$ p = ,217	$\chi^2 = 5,582$ p = ,134	$\chi^2 = 5,360$ p = ,147	$\chi^2 = 6,843$ p = ,077

Tablo 4 devamı

*Tükenmişlik ölçeği ve alt boyutları ile demografik bilgilerin karşılaştırılması*

		Tükenme	Duyarsızlaşma	Yetkinlik	Tükenmişlik Ölçeği
<b>Engel Türü</b>	OSB Zihinsel (n=184)	2,01±0,8	1,67±0,76	2,18±0,82	1,99±0,66
	DHB ÖÖG (n=7)	2,37±0,98	1,79±0,8	2,36±0,99	2,21±0,85
	İşitme Görme Fiziksel (n=3)	1,33±0,31	1,33±0,29	1,72±0,98	1,49±0,5
	Üstün (n=15)	1,75±0,55	1,6±0,62	2,1±0,88	1,85±0,57
	Diğer (n=2)	2,3±0,14	2±0	2,67±0,24	2,37±0,14
		$\chi^2 = 5,686$ p = ,224	$\chi^2 = 1,835$ p = ,766	$\chi^2 = 2,691$ p = ,611	$\chi^2 = 4,113$ p = ,391
<b>Okul Türü</b>	Devlet (n=173)	1,96±0,77	1,69±0,75	2,15±0,8	1,97±0,64
	Özel Rehabilitasyon (n=38)	2,14±0,87	1,6±0,74	2,31±0,92	2,06±0,7
		z = -1,094 p = ,274	z = -,974 p = ,330	z = -,922 p = ,356	z = -,769 p = ,442
<b>Öğrenci Sayısı</b>	0-5 öğrenci (n=173)	2,01±0,79	1,69±0,77	2,16±0,82	1,98±0,66
	6-15 öğrenci (n=33)	1,96±0,8	1,59±0,63	2,19±0,67	1,95±0,57
	16'dan fazla öğrenci (n=5)	1,68±0,69	1,55±0,57	3±1,5	2,17±0,96
		$\chi^2 = ,155$ p = ,694	$\chi^2 = ,198$ p = ,656	$\chi^2 = ,316$ p = ,574	$\chi^2 = ,025$ p = ,873

Tablo 4'te görüldüğü üzere varsayımlar test edildikten sonra uygulanan uygun istatistiksel analizlerin (2 kategori için Mann-Whitney U Test, 3 ve daha fazla kategori için Kruskal-Wallis H testi) sonuçlarına göre; öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeylerinin; cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev yaptığı kademe, engel türü, okul türü ve öğrenci sayısı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda tüm p değerleri 0,05'ten büyük olduğu için yokluk hipotezi kabul edilmekte yani ölçek ve alt boyut puan ortalamaları katılımcıların ilgili sosyo-demografik bilgilerine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre p değeri göz önünde bulundurulduğunda (p=,175) her üç boyutta da kadın ve erkekler arasında bir farklılaşmanın olmadığı anlaşılmaktadır. Kıdem değişkenine göre p değeri göz önünde bulundurulduğunda (p=,449) her üç boyutta da bir farklılaşmanın olmadığı anlaşılmaktadır, Öğrenim değişkenine göre p değeri göz önünde bulundurulduğunda (p=,419) her üç boyutta da bir farklılaşmanın olmadığı anlaşılmaktadır, Görev yaptığı kademe değişkenine göre p değeri göz önünde bulundurulduğunda (p=,0,77) her üç boyutta da bir farklılaşmanın olmadığı anlaşılmaktadır, Engel türü değişkenine göre p değeri göz önünde bulundurulduğunda (p=,391) her üç boyutta da bir farklılaşmanın olmadığı anlaşılmaktadır, Okul türü değişkenine göre p değeri göz önünde bulundurulduğunda (p=,442) her üç boyutta da bir farklılaşmanın olmadığı anlaşılmaktadır, Öğrenci sayısı değişkenine göre p değeri göz önünde bulundurulduğunda (p=,873) her üç boyutta da bir farklılaşmanın olmadığı anlaşılmaktadır. Sonuçlar Covid-19 pandemisi sürecinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin ilgili sosyo-demografik değişkenlere göre tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmadığını göstermektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

### Tartışma

Covid-19 pandemisi sürecinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada tükenmişlik ölçeğinin toplam puan ortalamasına (1,98±0,65) göre pandemi döneminde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin genel olarak tükenmişlik yaşamadıkları, tükenme (1,99±0,79) ve duyarsızlaşma (1,67±0,75) alt boyutlarındaki tükenmişlik yaşantılarının normal düzeyde olduğu bu boyutlarla ilgili tükenme yaşamadıkları, yetkinlik alt boyutundaki puan ortalamalarına göre ise (2,18±0,82) bu boyutta tükenmişlik yaşadıkları ve ölçek alt boyut puan ortalamalarının (cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, çalışılan kademe, engel türü, okul türü, öğrenci sayısı) katılımcıların demografik bilgilerine göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri pandemi sürecinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişlik yaşamadıkları idi. Literatürdeki benzer araştırmalar incelendiğinde;

Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarında orta düzeyde, kişisel başarı alt boyutunda ise yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülürken genel tükenmişlik ortalamasında ise orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Ay & Aksu, 2023 ). Güler ve Yöndem (2021)'in çalışmalarında Covid-19 salgınından birçok meslek grubu gibi öğretmenlerinde hem psikolojik sağlamlık hem tükenmişlik olarak etkilendiğini ancak bu etkinin çok yoğun olmadığına sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan başka bir araştırmada pandemi sürecinde öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeyinin normal olarak tespit edilmiş bu sonuç, öğretmenlerin öğrencileri ve velilerle iletişim ve etkileşimi sürdürebilmesinin; öğretmenlik sorumluluklarını yerine getirme motivasyonu; süreçte meydana gelen zorlayıcı koşullara rağmen güdülenerek öğretmenlik yapma isteklerinin, öğrencilere bu süreçte de bir şeyler katma düşünceleri ve mesleği sürdürme konusundaki güdülenmişliklerinin etkilemiş olabileceği düşünülmüştür (Kapçak & Sakız, 2022). Karabağ vd.'nin (2018) araştırma sonuçları eğitimde mevcut teknolojilere ulaşabilen ve bu teknolojileri süreçte kullanabilen öğretmenlerin eğitim sürecine daha fazla motive olabildiğini göstermektedir. Pandemi sürecinin ortaya çıkardığı çevrim içi eğitim gibi yeni süreçlerle uyumlu bir şekilde çalıştığını düşünen öğretmenler ise bu yeni sistemde verimliliğin yavaşça yükseleceğini düşünmektedirler. Bu da öğretmenlerde tükenmişliğe yol açan faktörlerin azalmasına neden olarak öğretmenlerin psikolojik sağlığına olumlu etkiler yapmaktadır (Kapçak & Sakız, 2022). Yapılan diğer bir araştırmada EBA uygulamasına yüklenen videoların özenle seçilmesi ve EBA TV'nin hızlı bir şekilde uygulamaya girmesi, ödev kontrolünün hızlı bir şekilde yapılabilmesi gibi hususlar öğretmenler tarafından materyal ve yardımcı teknolojinin öğrencilere sağladığı faydalar olarak belirtilmiştir (Mengi & Alpdoğan, 2020). Pandemi sürecinde kaynaştırma öğrencileri ile ilgili yapılan bir diğer araştırma sonuçları öğretmenlerin ders sürecinde teknolojik alteleri kaynaştırma öğrencileri ile birlikte kullandıkları ve bu durumun öğrencilere olumlu katkıları olduğunu belirttikleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Ertekin, 2022). Pandemi sürecinde öğretmenlerin çevrim içi eğitimle ilgili görüşlerinin incelendiği bir diğer araştırmada uzaktan eğitimin küresel pandemi şartlarında değişik eğitim fırsatlarına olanak vermesi, yüz yüze eğitimi destekleyebilmesi ve zaman ve mekan tasarrufuna imkan vermesi gibi faydalı taraflarının olduğu sonuçları elde edilmiştir (Demir & Kale, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde üstün potansiyelli öğrencilerle ilgili yapılan bir araştırma sonuçları ise öğretmenlerin derslerde görsel malzemeler, eğitici oyunlar, animasyonlar ve çeşitli Web 2 araçları kullanarak ders etkinliklerinin zenginleştirdikleri, derslerin çevrim içi olması nedeni ile farklı yöntem ve tekniklere yer verdikleri, özellikle üstün potansiyelli öğrencilerin ekranlarına göre ilgi düzeylerinin ve öğrenme hızlarının yüksek olması gibi nedenlerle öğretmenlerin ders için hazırlık ve planlama çalışmalarına uzun süre uğraşmak zorunda kaldıkları sonuçları elde edilmiştir (Bayram & Çakmak, 2022). Diğer bir araştırma sonucu incelendiğinde üstün potansiyelli öğrencilerin otonom ve özgürlükçü yapıları, bilgiyi sevmeleri, meraklı ve yeni bilgiler öğrenmeye açık olmaları, teknolojiye olan yatkınlıkları, geniş ilgi alanları ve yüksek motivasyon düzeyi gibi nedenlerle uzaktan eğitime daha yatkın oldukları sonuçları elde edilmiştir (Alpaslan, 2020). Covid-19 pandemi sürecinde üstün potansiyelli öğrenciler ile ilgili yapılan bir başka araştırma da ise BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitimde gerekli eğitim teknolojilerini kullanabilecek donanıma sahip oldukları BİLSEM'deki ders çalışmalarının uzaktan eğitim ile sürdürülebileceğine ilişkin sonuçlar elde edilmiştir (Bayram & Çakmak 2022).

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri de, pandemi sürecinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yetkinlik alt boyutunda tükenmişlik yaşamaları idi. Literatürdeki benzer araştırmalar incelendiğinde;

Yapılan bir araştırmada öğretmenler yüz yüze eğitimlerde bile özel gereksinimli öğrenciler ile iletişim kurmakta zorlandıklarını, çevrim içi öğrenmelerde öğrencilerine nasıl destek sunacaklarına dair bilgilerinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun da öğretmenlerde kaygı ve stres artışına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Toquero, 2021). Bir diğer araştırmada pandemi sürecinde öğretmenlerin yüz yüze eğitime kıyasla uzaktan eğitim sürecinde daha fazla yoruldukları ve iş yüklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Lukkari, 2021; Metin vd., 2021). Benzer araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde uyumsuz ve disiplinsiz davranışlar sergiledikleri, derste farklı kullanıcı adları kullanıp dersi sabote ettikleri ettikleri, öğretmenlerin on line eğitimde ölçme ve değerlendirmeyi gereği gibi yapamadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Akyıldız vd., 2022). Pandemi sürecinde öğretmen yaşantılarına yer verilen diğer bir çalışmada, öğrencilerden uzaklaşma, sosyalleşememe, öğrencilerin gerekli çabayı göstermemesi, derslere ilgi göstermeme ve derslere yetersiz katılımın öğretmenlerin işini en çok zorlaştıran faktörler olduğu tespit edilmiştir (Yılmaz & Konan, 2021). Iwai (2021) tarafından yapılan çalışmada Covid-19 pandemisi sırasında çevrim içi öğrenme üzerine etkileri incelenmiştir. Araştırmada pandemi sürecinde rutin uzaktan eğitim sırasında yaşanan problemler dışında başka problemlerinde de ortaya çıkacağı vurgulanmıştır. Buna göre süreçte yoğun olarak kullanılan Zoom

gibi programlara hızlı geçişin özellikle internet ve bilgisayar deneyimi pek olmayan öğretmenleri zorluklara sürüklediği, bir mikrofon ve ekran kullanılarak yapılan sınıf yönetiminin oldukça zor olduğu ve öğretmenlerin birçoğunun derslerini yürütemedikleri açıklanmıştır. Burke ve Dempsey (2020) tarafından İrlanda’da yapılan araştırmada uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin çevrim içi öğrenimi sağlama konusunda kendilerini baskı altında hissettikleri ve yüz yüze eğitime döndüğünde müfredatı yetiştirememeye kaygısı taşıdıkları belirlenmiştir. Kurt ve Erden’in (2020) pandemi sürecinde özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili yaptıkları araştırmalarında özel gereksinimli öğrenciler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin pandemi sürecinden olumsuz etkilendiği ortaya çıkmıştır. Bu etkiler: Öğretmenlerin sürece hazırlıksız yakalanmaları nedeni ile mesleki yetersizlik duyguları yaşadıkları, yoğun stres yaşadıkları, çevrim içi eğitim sürecinde deneyimsiz oldukları şeklinde açıklanmaktadır. Ayrıca çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerde öğrenme eksiklerinin ortaya çıkması gibi nedenlerden dolayı sters seviyesinin arttığı ve ayrıca ailelerin pandemi sürecinde eğitimle ilgili artan endişeleri sebebiyle öğretmenlerden çocuklara ve eğitim çalışmalarına dönük daha fazla ilgi beklentileri gibi faktörlerin öğretmenleri bu süreçte olumsuz olarak etkilediğini ifade etmişlerdir. Yapılan bir başka çalışmada özel gereksinimi olan çocuklar alanında çalışan öğretmenlerin Covid-19 pandemisinde yaşadığı sağlık anksiyetesinin tükenmişliği önemli derecede etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmada özel gereksinimli çocuklar alanında çalışan öğretmenlerin sağlık anksiyetesinin arttıkça tükenmişlik düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir (Turan & Akkaynak, 2021). Diğer bir araştırmada kamu kurumunda çalışan öğretmenlerin pandemi sürecinden önce teknoloji okuryazarlık beceri düzeylerinin düşük olduğu, bu durumun ise uzaktan eğitim sürecine olumsuz olarak yansıdığı tespit edilmiştir. İlgili araştırmada uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin kısmen yetersizlik duygusu yaşamalarına, teknoloji kullanımında karşılaştıkları yetersizliklerin neden olduğu belirtilmektedir (Can, 2020). Bir başka araştırmada özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitimi tercih etmedikleri, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, materyal kullanılamaması, donanım ve internet alt yapısı sorunlarının uzaktan eğitimde yaşadıkları en büyük problemler olduğu sonuçları elde edilmiştir (Ünay vd., 2021). Pandemi sürecinde BİLSEM üzerinde yapılan bir araştırmada ise ölçme değerlendirmeyle ilgili sorunlar, iletişim sıkıntıları, bilimsel araştırma yapmayla ilgili sıkıntılar ve kazanımların uzaktan eğitim ile uyumsuzluğunun BİLSEM öğretmenlerinin süreçte yaşadıkları önemli problemler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Sarı vd., 2023).

## Sonuç

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde Covid-19 pandemisi sürecinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleklerini uygulamaya devam edebilmeleri, öğrencilerle iletişim kurabilmeleri, öğrencilerini destekleme motivasyonlarının devam etmesi gibi nedenlerle tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarında tükenme yaşamadıkları; yetkinlik alt boyutunda ise aniden ortaya çıkan bu duruma öğretmenlerin hazırlıksız yakalanmaları, çevrim içi eğitim konusundaki deneyimsizlikleri, teknolojik okur-yazarlık becerilerinin uzaktan eğitim sürecinde yetersiz kalması, çevrim içi sınıf yönetiminin zorlaşması, öğrencilerle iletişim ve ders işleme yöntemlerinin değişikliğe uğraması, özel gereksinimli öğrencilerin dikkat süresi ve öğrenme biçimlerinin farklı olması, donanım ve internet alt yapısından kaynaklı sorunlar gibi nedenlerin sebep olmuş olabileceği düşünülmektedir.

## Öneriler

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere özel eğitimde uzaktan eğitim ve teknoloji kullanımı gibi konularda dijital yeterliliklerini arttıracak eğitimler verilmesi, tekrar benzer bir durumun yaşanma ihtimaline karşılık, özel eğitim öğrencileri için ilgili videoların oluşturulması, ailelerin ve öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine hazırlanması ve uzaktan eğitimle ilgili teknolojik süreçlerin gerektirdiği alt yapının oluşturulmasına dönük çalışmaların yürütülmesi, özel eğitim sürecinde uzaktan eğitimde kullanılacak eğitsel içeriklerin öğrencilerin gereksinimlerine ve bireysel özelliklerine uygun hâle getirilecek şekilde gerekli düzenlemelerin yapılması önerilir.

## KAYNAKÇA

Alpaslan, M (2020). Öğretim Üyelerinin Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Uzaktan Eğitimin Kullanımına Yönelik Görüşleri. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(1), 126-147. [https://dergipark.org.tr/pub/auad/issue/55639/761315#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/pub/auad/issue/55639/761315#article_cite)



- Arı, G. S., & Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. *Yönetim Ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 131-148. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/145983>
- Akyıldız, İ., Akgül, H., & Topçuoğlu Ünal, F. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-öğrenci iletişiminin öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 10(1), 198-211. <http://doi.org/10.29228/ijla.57299>
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 35-47. DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.138>
- Ay, F. & Aksu, T. (2023). Examining teachers job satisfaction and burnout levels during the covid-19 pandemic, *International Journal of Educational Research*, 14(2), 365-383. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.124656>.
- Bakırcı, H., Ertuş Tunç, Ü., & Cengiz, E. (2023). Uzaktan eğitim aracılığıyla işlenen fen bilimleri dersine yönelik beşinci sınıf öğrencilerinin görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 171-186. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1212400>
- Bayram, Z. & Çakmak, M.A. (2022). "Uzaktan Eğitim Sürecinde Özel Yetenekli Öğrencilerle Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmen Görüşleri" *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587- 1587) Vol:8, Issue:97; pp:1308-1318 DOI : 10.29228/sss.61151
- Burke, J., & Majella, D.(2020) COVID-19 Practice in Primary schools in Ireland Report Ireland: National University of Ireland Maynooth,Covid-19 Best Practice Primary Schools, <https://www.into.ie/app/uploads/2020/04/Covid-19-Practice-in-Primary-Schools-Report.pdf>
- Can, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 11-53 [https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55662/761354#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55662/761354#article_cite)
- Çapri, B.(2006). Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, Haziran 2006, ss. 62-77 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/161006>
- Çetin, F., Basım, H. N., & Aydoğan, O. (2011). Örgütsel Bağlılığın Tükenmişlik İle İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(25), 61-70. [https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61802/924469#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61802/924469#article_cite)
- Çetinkaya Aydın, G. (2020). COVID19 Salgını Sürecinde Öğretmenler. *Tedmem*. <https://tedmem.org/covid19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>, Son erişim tarihi: 01 Mayıs 2020.
- Chirico, F. (2016). Job stres models for predicting burnout syndrome: A review. *Annali Dell'Istituto Superiore di Sanità*, 52(3), 443-456. [http://doi.org/10.4415/ANN\\_16\\_03\\_17](http://doi.org/10.4415/ANN_16_03_17)
- Demir, S., & Kale, M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, COVID-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(8) DOI: 10.7827/TurkishStudies.44492
- Dinç, K. (2008). Yardım mesleklerinde tükenmişlik sendromu. (Dönem projesi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://dergiler.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/29564>
- Ertekin, F. (2022). Covid-19 Pandemi döneminin Bep hazırlama ve öğretimsel uygulama sürecine etkilerine yönelik öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Fidan, M. (2021). Teaching profession during the covid-19 pandemic. *Maarif Mektepleri International Journal of Educational Sciences*, 4(2).1-14. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.789097>
- Güler, K., & Yöndem, K. (2021). Covid-19 sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlamlılık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(119), 134-151. <http://doi.org/10.29228/ASOS.51908>
- Gündüz, B., Çapri, B., & Gökçakan, Z. (2013). Mesleki tükenmişlik, işle bütünleşme ve iş doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 3 (1), 29-49. DOI: 10.12973/jesr.2013.312a.
- Hovardaoğlu, S. (2007), *Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri*, Hatiboğlu Yayınları, Ankara
- Iwai, Y. (2020) "Çevrim içi Learning During the COVID-19 Pandemic: What Do We Gain and What Do We Lose When Classrooms Go Virtual?", *Scientific American*, <https://blogs.scientificamerican.com/observations/cevrim-ici-learning-during-the-covid-19-pandemic/>
- Jose, S., Dhandapani, M., & Cyriac, M. C. (2020). Burnout and Resilience among Frontline Nurses during COVID19 Pandemic: A Cross-sectional Study in the Emergency Department of a Tertiary Care Center, North India. *Indian Journal of Critical Care Medicine*, 24(11), 1081-1088. doi: 10.5005/jp-journals-10071-23667
- Karabağ, K. E., Taş, A., Küçükçene, M., & Karataş, E. (2018). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 255-277. <http://doi.org/10.21764/maueufd.424729>
- Karakose, T., Yirci, R., & Papadakis, S. (2021). Exploring the Interrelationship between COVID-19 Phobia, Work-Family Conflict, Family-Work Conflict, and Life Satisfaction among School Administrators for Advancing Sustainable Management. *Sustainability*, 13(15), 8654. MDPI AG. <https://doi.org/10.3390/su13158654>
- Karakaya, İ. (2012) Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Edt.) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (14. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kapçak R., & Sakız H. (2022). Olağanüstü Koşullarda Öğretmenlerde Tükenmişlik: Covid-19 Sürecine İlişkin Bir İnceleme. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 39-1(2), 99-126.  
<https://doi.org/10.52597/buje.1125141>.
- Kırmızıgül, H.G. (2020). "COVID-19 Salgını ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci". *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289. [https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/54658/725274#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/54658/725274#article_cite)
- Koşar, D. & Battal, B. (2021). Covid-19 Dönemi Acil Uzaktan Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmenlerde Yarattığı Psikolojik Güçlükler. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(3), 1366-1384. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.988780>.
- Kurt A. & Kurtoğlu Erden M. (2020). Koronavirüs Hastalığı 2019 Sürecinde Özel Gereksinimli Bireyler. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 1105-1119. DOI: 10.37669/milliegitim.787606
- Küçük Karahan S., Demiröz K., Yıldırım Parlak Ş., & Özyayın L., (2022). COVID-19 sürecinde özel gereksinimli öğrenciler ile çalışan meslek elemanlarının gereksinimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 402-412. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.108568>
- Lukkari, O. (2021). Home-school cooperation during the COVID-19 pandemic: the perspective of elementary school special education teachers in Finland (Master's Thesis in Education). University of Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/76325/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-02106083539.pdf?sequence=1>
- Maslach, C. and Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(98\)80022-X](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80022-X).
- Maslach, C., Schaufeli, W B. and Leiter, M P. (2001). Job burnout. *Annu. Rev. Psychol.*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslach, C. J., Susan E. (1981), "The Measurement of Experienced Burnout", *Journal of Occupational Behavior*, Vol.2, 99-113. <https://www.jstor.org/stable/3000281>
- Metin, M., Gürbey, S., & Çevik, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66-89. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.881284>
- Mengi, A. ve Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 Salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi . *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın sürecinde Türkiye’de ve dünyada eğitim , 413-437 . DOI: 10.37669/milliegitim.776226
- Resi S.R.E; Ramadhani F, & Aransha K.N. (2022). Special Education Teachers' Self-efficacy in Inclusive Schools During the COVID-19 Pandemic. *KnE Social Sciences*, pages 257–269. DOI 10.18502/kss.v7i18.12392
- Örücü, E. & Hasırcı, I. (2020). Duyusal emek algısının tükenmişlik seviyesine etkisi: Bandırma Belediyesi çalışanları üzerine bir araştırma. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 15(1), 245-276. DOI: 10.17550/akademikincelemeler.619336
- Örücü E, Hasırcı I, Ergenler E., (2022). Covid-19 Pandemi Döneminde Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Eğilimleri İle Tükenmişlik Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 23 (Covid-19 Özel Sayısı), 153-175 DOI: 10.31671/doujournal.949484
- Özdemir N., & Menekay M. (2021) Küresel pandemi döneminde uzaktan eğitim veren öğretmenlerde tükenmişlik. *GABAkademi*, 1(1), 11-30. ISSN 2792-0194. [https://dergipark.org.tr/tr/pub/gabakademi/issue/72936/1167840#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/gabakademi/issue/72936/1167840#article_cite)
- Sarı H., Çevik Ö., Özkan H. İ., Ünalımış M. (2023). COVID-19 Salgını Sürecinde Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 5(1), 130-149. [https://dergipark.org.tr/tr/pub/tseji/issue/77860/1356854#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/tseji/issue/77860/1356854#article_cite)
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C. & Jackson, S. E. (Eds.) (1996). *Maslach Burnout Inventory-General Survey* (MBI-GS). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. [https://www.researchgate.net/publication/263809956\\_Maslach\\_Burnout\\_Inventory\\_-\\_General\\_Survey\\_GS](https://www.researchgate.net/publication/263809956_Maslach_Burnout_Inventory_-_General_Survey_GS)
- Toquero, C. M. D. (2021). 'Sana All' inclusive education amid covid-19: challenges, strategies, and prospects of special education teachers. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 10(1), 30-51 DOI: 10.17583/RIMCIS.2020.6316
- Turan, H., - Akkaynak, M., 'Covid-19 Pandemisinde Özel Gereksinimli Çocuklar İle Çalışan Öğretmenlerde Sağlık Anksiyetesinin Tükenmişlik Üzerindeki Etkisi', *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, C. 8, S. 2, 2021, 577-588 <https://doi.org/10.46868/atdd.94>
- Unesco (2020). Provide continuous support to teachers, learners and their families. UNESCO's Covid-19 Response Briefs. <https://www.iiep.unesco.org/en/provide-continuous-support-teachers-learners-and-their-families-13375>
- Ünay, E., Erdem, R., ve Çakıroğlu, O. (2021). Covid-19 sürecinde özel eğitimde uzaktan eğitim uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(Özel Sayı), 158-184. <https://doi.org/10.19171/uefad.845915>
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G., & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitimsürecinin niteliği*. Konya: Palet Yayınları, 25. [file:///C:/Users/Hp/Downloads/Uzaktan\\_egitim\\_surecinin\\_niteliği.pdf](file:///C:/Users/Hp/Downloads/Uzaktan_egitim_surecinin_niteliği.pdf)
- Yılmaz, S. & Konan, N. (2021). Koronavirüs salgını sürecinde öğretmen yaşantıları. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 7(14), 314-332. DOI: 10.52096/jsrbs.7.14.15

## YAĞLI KÂĞIT ETKİNLİKLERİ YOLUYLA ZİHNİN GEOMETRİK ALIŞKANLIKLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME<sup>1</sup>

### AN EXAMINATION OF GEOMETRIC HABITS OF MIND THROUGH PATTY PAPER ACTIVITIES

Süleyman Emre AKTAŞ<sup>2</sup>, Emine Gaye ÇONTAY<sup>3</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yağlı kâğıt katlama ile problem çözerken kullandıkları zihnin geometrik alışkanlıklarını incelemektir. Durum çalışması olarak nitelendirilen çalışmada iki sekizinci sınıf öğrencisi ile problem çözme süreçlerinde katlama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmada üç ana problemden oluşan Yağlı Kâğıt Katlayarak Problem Çözme Aracı (YKPC) kullanılmıştır. Öğrencilerin zihinsel eylemleri Driscoll ve diğerleri'nin (2008) ZGA kuramsal çerçevesine dayanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler problem çözme süreçlerinde tüm geometrik alışkanlıkları ortaya koymuştur. Dolayısıyla yağlı kâğıt katlamanın problem çözme sürecinde öğrencilerin geometrik alışkanlıklarını ortaya çıkarmada etkili bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin problem çözerken zihinsel eylemlerinde en sık rastlanan alışkanlık "ilişki kurarak akıl yürütme" alışkanlığı olurken; "geometrik fikirlerin genelleştirilmesi" alışkanlığına en az sıklıkla rastlanmıştır. "İlişki kurarak akıl yürütme" alışkanlığından sonra en sık rastlanan alışkanlık ise "keşfetme ve yansıtma dengesi kurma" alışkanlığı olmuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde bu alışkanlığa sık rastlanmazken bu çalışmada en sık rastlanan ikinci alışkanlık olma sebebinin; kâğıt katlama etkinlikleri olduğu, yağlı kâğıt materyalinin öğrencilerin keşfetme süreçlerini daha fazla ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Zihnin geometrik alışkanlıkları (ZGA), yağlı kâğıt katlama, kâğıt katlama, yağlı kâğıt geometrisi, ortaokul matematiği.

**ABSTRACT:** The aim of this study is to examine the geometric habits of mind used by middle school students while solving problems with patty paper folding. In the study, which is described as a case study, folding activities were carried out with two eighth grade students in their problem solving processes. In the study, the Patty Paper Folding Problem Solving Tool (PPST), which consists of three main problems, was used. Students' mental actions were analyzed based on Driscoll et al.'s (2008) ZGA theoretical framework. According to the results of the study, the students revealed all geometric habits in their problem solving processes. Therefore, it has been concluded that folding patty paper is an effective tool in revealing students' geometric habits in the problem solving process. In addition, the most common habit in students' mental actions while solving problems was the habit of "reasoning by establishing relationships"; the habit of "generalizing geometric ideas" was encountered least frequently. After the habit of "reasoning by establishing relationships", the most common habit was the habit of "establishing a balance of discovery and reflection". When the relevant literature was examined, this habit was not frequently encountered, but in this study, the reason why it was the second most common habit is; that there are paper folding activities and that the patty paper material reveals students' discovery processes more.

**Keywords:** Geometric habits of mind (GHoM), patty paper folding, paper folding, patty paper geometry, middle school mathematics.

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Aktaş, S.E., & Çontay, E.G. (2024). Yağlı kâğıt etkinlikleri yoluyla zihnin geometrik alışkanlıkları üzerine bir inceleme, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 820,841

#### **Cite this article as:**

Aktaş, S.E., & Çontay, E.G. (2024). An examination of geometric habits of mind through patty paper activities, *Trakya Journal of Education*, 14(2), 820,841

<sup>1</sup> Bu çalışma EJER 2020 Kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Mezun Yüksek Lisans Öğrencisi, Matematik Öğretmeni, Necdet Semker Ortaokulu, Türkiye, e-mail: [emreaktas961@gmail.com](mailto:emreaktas961@gmail.com), ORCID: [0000-0002-3991-2483](https://orcid.org/0000-0002-3991-2483)

<sup>3</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [germec@pau.edu.tr](mailto:germec@pau.edu.tr), ORCID: [0000-0002-6446-9217](https://orcid.org/0000-0002-6446-9217)

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Problem-solving skills are effective in developing and acquiring skills such as reasoning, making connections, critical and creative thinking (Karataş & Güven, 2003; Soylu & Soylu, 2006; Swing & Peterson, 1988; Türnüklü & Yeşildere, 2005) and important for individuals to continue their generation (Altun, 2015). Problem solving is one of the standards of NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) (2000) and is considered a fundamental part of learning mathematics. From pre-school to the end of the 12th grade, students should build new knowledge through problem solving, strive to solve problems that arise in mathematics and other contexts, and be able to develop appropriate strategies for problem solving. (NCTM, 2000). In this study, problem solving tasks accompanied by a series of paper folding activities were designed for students. It is thought that this process will reveal students' knowledge, thoughts and skills. In this context, the idea of teaching through problem solving encourages students to be curious about mathematical concepts through specific tasks or problems and supports the development of students' thoughts in this process (Van De Walle, Karp, & Bay-Williams, 2013). According to Cuoco et al. (1996), teaching programs organized around habits of mind enable students to be involved in the process of creation, discovery, prediction and experimentation; In addition to developing new results, it allows them to experience what goes on behind the mathematics they learn. These kind of teaching programs include false starts, calculations, experiments and testing of special cases. Students develop the habit of working out the details, such as making hypotheses, seeing whether the hypotheses will work. In this way, students look for logical and heuristic connections between new ideas and old ideas. Teaching driven by habits of mind is dedicated to providing students with a real research experience. By learning to pay attention to these various habits in their own, their colleagues', and their students' work, teachers can be better prepared to help their students succeed in geometry (Driscoll, Dimatteo, Nikula, Egan, Mark, & Kelemanik, 2008). For this purpose, in this study, it was thought that teaching paper folding and problem solving tasks would reveal students' geometric habits of mind and thus encourage their development.

Using paper folding in geometry teaching brings positive and meaningful learning experiences by enabling students to have a more comprehensive understanding and thinking (Bornasal, Sulatra, Gasapo, & Gasapo, 2021). Therefore, in this study, we tried to reveal the geometric habits in students' minds during their problem solving processes with the help of paper folding experiences. In this study, patty papers were used in paper folding tasks. Wiles (2013) stated that folding paper is an effective tool for reasoning, that the procedure an individual follows while folding contains rich geometric relationships and motivates students. The Geometric Habits of the Mind (ZGA) framework is divided into four groups: Reasoning by establishing relationships, generalizing geometric ideas, examining invariants, and establishing a balance of exploration and reflection (Driscoll et al., 2008).

These habits of the mind are the habits that individuals use when dealing with geometry problems and they affect many aspects of daily life and their reflections are seen in many systems (Cuoco et al., 1996). Therefore, it is recommended that students' geometric habits be developed from an early age. In this way, it is thought that it will positively affect their future education lives, improve their high-level thinking skills and support them in gaining intellectual knowledge (Bozkurt and Koç, 2016).

In this study, the paper folding method was used in the problem solving process in order to reveal students' geometric thinking habits. According to Wiles (2013), students can use paper folding to generate hypotheses during geometric reasoning, and this process can be examined within the theoretical framework of geometric habits of the mind.

### Method

The study group of the research consisted of two 8th grade students studying at a public middle school in Istanbul in the second semester of the 2020-2021 academic year.

The Patty Paper Folding Problem Solving Tool (PPST), which consists of three problems and was created by the researchers, was used as a data collection instrument. Before the application, ZGA preparation activities were carried out for the students. The primary researcher undertook the implementation of the preparatory activities and the application of the data collection instrument to the students. PPST was directed to the students through interviews. The study was conducted with face-to-face interview technique

at school. PPST application was video and audio recorded. The first researcher took observation notes during the application.

The data of this study were analyzed using the content analysis method. Strauss & Corbin's (1990) theoretical framework was used in content analysis. The unit of analysis in this study is the geometric habits of the mind that students demonstrate while solving problems. Therefore, the data were presented through this unit of analysis. To analyze the data, the first researcher's observation notes, the drawings and folds made by the students with patty paper, photographs, video and audio recordings of these drawings and folds were examined. Audio and video recordings were transcribed; it was then analyzed by two researchers with the help of indicators of geometric habits of the mind in an Excel table.

## Findings

In this study, it was observed that while students were solving problems using patty paper, they exhibited all the geometric habits of mind found in Driscoll et al.'s (2008) ZGA theoretical framework. Therefore, it can be said that the use of patty paper is an effective material in revealing students' geometric habits (Wiles, 2013).

In this study, all geometric habits of the mind were revealed, the most frequently observed habit was the habit of "reasoning by establishing relationships", while the habit of "generalizing geometric ideas" was the least frequently observed. While the indicator of "Searching for a set of solutions using default simplification conditions", which is one of the indicators of the habit of "generalizing geometric ideas", was never encountered, the indicator of "Searching for complete solution sets or general rules" was encountered only in one case. From here it can be said that students' use of generalization habits is not at the desired level.

In this study, while the habit of generalizing geometric ideas and habits related to their sub-signs emerged less frequently, examining the invariants was not a frequent habit. To increase indicators of these habits, it is recommended that teachers in mathematics classrooms introduce challenging problems, often with more than one possible entry point, and problems that have the potential to help uncover (and develop) students' geometric thinking.

## Discussion and Conclusion

In this study, the most common habit after the habit of "reasoning by establishing relationships" was the habit of "establishing a balance of discovery and reflection". When the relevant literature is examined, it is seen that middle school students often react with the habit of "reasoning by establishing relationships" (Tolga & Cantürk Günhan, 2020a; 2020b; Özen Ünal et al., 2022; Gürbüz et al., 2018), while the habit of establishing a balance of discovery and reflection is not seen frequently. The reason why in this study, unlike other studies, the habit of "establishing a balance between discovery and reflection" was the most frequently observed habit after the habit of "reasoning by establishing relationships", may be the use of patty paper in the problem-solving process. Based on this finding, it can be argued that the patty paper material reveals students' discovery processes more and is a successful material in this regard.

In this study, interviews were conducted with two middle school students and their ZGAs were tried to be revealed while solving problems with patty paper folding. There are very few studies on ZGA using this material in the relevant literature. To researchers; it is recommended to conduct research with larger study groups using patty paper material in a qualitative pattern, which has the potential to reveal students' ZGAs.

## GİRİŞ

Matematik eğitiminin temel amaçları doğrultusunda toplumun eğitim süreçlerinde aktif olarak yer alan, bilgiyi üreterek günlük hayatta kullanabilen, problem çözme becerileri gelişmiş, girişimci ve eleştirel düşünebilen bireylere ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaç doğrultusunda ise öğrencilerin eğitimi için onlara güncel, günlük hayatla ilişkili olan ve kullanışlı içerikler sunulması gereklidir (Ünlü, 2021). Matematik dersi öğretim programı incelendiğinde, matematik ve geometri öğretimi ile bireylerin akıl yürütme, ilişkilendirme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Problem çözme becerilerinin ise bu gibi becerilerin geliştirilmesinde ve kazandırılmasında etkili olduğu (Karataş & Güven, 2003; Soylu & Soylu, 2006; Swing & Peterson, 1988; Türnüklü & Yeşildere, 2005), problem çözenin bireylerin nesillerini devam ettirebilmeleri için önemli olduğu söylenmektedir (Altun, 2015). Problem çözme, NCTM'nin (National Council of Teachers of Mathematics) (2000) standartlarından biridir ve matematik öğrenmenin temel bir parçası sayılmaktadır.



Öğrenciler okul öncesinden 12. sınıfın sonuna kadar problem çözme ile yeni bilgiler inşa etmeli, matematikte ve diğer bağlamlarda ortaya çıkan problemleri çözmek için çaba harcamalı, problem çözme için uygun stratejiler geliştirebilmelidir. Bunun yanında iyi yapılandırılmış problem çözme süreçleri öğrencilerin neyi bilip neyi bilmediklerini ortaya çıkararak bilgilerini ve yeteneklerini kuvvetlendirerek genişletmektedir. Dolayısıyla iyi yapılandırılmış problem çözme süreçleri öğrencilerin becerilerini geliştirmektedir (NCTM, 2000). Bu çalışmada da öğrenciler için bir dizi kâğıt katlama etkinliği eşliğinde problem çözme görevleri tasarlanmıştır. Bu sürecin öğrencilerin bilgi, düşünce ve becerilerini ortaya çıkaracağı düşünülmüştür. Bu bağlamda ele alınacak problem çözme ile öğretim fikri, belirli görev ya da problemlerle öğrencileri matematiksel kavramlar hakkında merak duymaya sevk etmekte ve bu süreçte öğrencilerin düşüncelerinin gelişimini desteklemektedir (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2013). Problem çözme süreçleri, aynı zamanda öğrencilerin belirli zihinsel alışkanlıklarını kullanma eğilimleri olduğu süreçler olarak da ele alınabilir (Özüm Bülbül ve Güven, 2019). Bireylerin problem çözme sürecinde kullandığı bu alışkanlıklar problemin sonucundan daha önemlidir. Öyle ki, problem çözme ile öğretim paradigma değişimini gerektiren, öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve öğrenmelerine en iyi nasıl yardımcı olunabileceği hakkında farklı bir felsefe gerektiren bir süreçtir. Bu bağlamda vurgu sonuca değil problem sürecine yapılmaktadır (Van De Walle vd., 2013) ve öğrencilerin kullandıkları zihinsel alışkanlıkların belirlenmesi, bu sürecin iyileştirilmesine yardımcı olacaktır. Zihnin alışkanlıkları iyi bir matematikçinin bir problemi çözerken sergilediği genelleşmiş davranışlar olup bireylerin bu alışkanlıklarını geliştirilmesi günlük hayatta daha iyi birer sorun ya da problem çözücü olmalarını desteklemektedir. Zihnin alışkanlıkları geometrik, matematiksel ve cebirsel alışkanlıklar olarak üçe ayrılmıştır ve bu alışkanlıklar tanımlanıp örneklendirilmiştir (Cuoco, Goldenberg & Mark, 1996). Cuoco ve diğerleri (1996) öğrencilerin tanımlama, sistemleştirme, soyutlama veya mantıksal bağlantı kurma yoluyla problemlere ve ifadelere matematiksel anlam getirme konusunda rahat olmayı ve bu konuda beceri sahibi olmayı aynı zamanda durumları tanımlamanın yeni yollarını aramayı ve geliştirmeyi teşvik edecek yolları belirlemeyi amaçlamışlardır. Derslere ve öğretim programlarına modern içerikleri dahil etmek gereklidir, fakat bundan daha önemlisi öğrencilere matematiği kullanabilmeleri, anlayabilmeleri ve hatta yapabilmeleri için ihtiyaç duyacakları araçları vermektir. Cuoco ve diğerleri'ne (1996) göre zihin alışkanlıkları etrafında düzenlenen öğretim programları öğrencilerin yaratma, keşfetme, tahminde bulunma ve deneme sürecine dahil olmalarını sağlar; yeni sonuçlar geliştirmelerinin yanında öğrendikleri matematiğin arka planında neler olup bittiğini deneyimlemelerine olanak tanır. Bu tür öğretim programları içerisinde yanlış başlangıçlar, hesaplamalar, deneyler ve özel durumların test edilmesi vardır. Öğrenciler, varsayımlar üretme, varsayımların işe yarayıp yaramayacağını görme gibi ayrıntılar üzerinde çalışma alışkanlığını geliştirirler. Öğrenciler bu sayede yeni fikirlerle eski fikirler arasındaki mantıksal ve buluşsal bağlantıları ararlar. Zihin alışkanlıkları ile yürütülen bir öğretim, öğrencilere gerçek bir araştırma deneyimi sunmaya adanmıştır.

Matematiksel zihin alışkanlıkları, düşünmenin üretken yolları olarak formel matematiğin öğrenilmesini ve uygulanmasını sağlamaktadır. Matematik öğrenmek, matematik adı verilen disiplinde yerleşik sonuçları anlamak kadar, bu zihin alışkanlıklarını geliştirmekle de ilgilidir ve formel matematik öğrenimi ise bu tür zihinsel alışkanlıkların gelişmesinden önce gelmemelidir. Aksine, üretken düşünme yolları geliştirmek formel matematik öğreniminin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu bağlamda geometri öğrenmek, geometrik düşünmeyi öğrenmeyi içerir (Cuoco vd., 1996) Bu anlamda aynı matematiksel düşünme sürecinde matematiksel zihin alışkanlıkları devreye girdiği gibi, bireyler geometri problemlerinin keşfetmek ve çözmek için içgörü ve titizlik kullandıklarında, belirli düşünme alışkanlıklarının devreye girmektedir. Bunun yanında öğretimin öğrencilerde bu tür zihinsel alışkanlıkların gelişimini teşvik edecek şekilde şekillendirilebilmektedir. Dolayısıyla Zihnin Geometrik alışkanlıkları çerçevesi, bu amaçla oluşturulmuştur. Öğretmenler, kendilerinin, meslektaşlarının ve öğrencilerinin çalışmalarındaki bu çeşitli alışkanlıklara dikkat etmeyi öğrenerek, öğrencilerinin geometride başarılı olmasına yardımcı olmaya daha hazırlıklı olabilirler (Driscoll vd., 2008). Bu amaçla bu çalışmada kâğıt katlama ile problem çözme görevleri ile öğretimin öğrencilerin geometrik zihin alışkanlıklarını ortaya çıkaracağı ve böylelikle gelişimlerini teşvik edeceği düşünülmüştür. Bir geometri problemini çözmeye çalışmak bir bitki yetiştirmek ya da bir odadan diğer odaya mobilya tasarımı yapmak gibi birbirinden çok farklı durumları düşünmeleri gerektiren süreçleri içermektedir. Bu farklı durumlardaki strateji kullanımı ise zihnin alışkanlıkları olarak tabir edilmektedir. Problem çözme sürecinde zihnin geometrik alışkanlıklarını ortaya çıkarmak için öğrencilerin düşüncelerini açığa çıkarmak gereklidir. Kâğıt katlama görevleri ise geometrik keşif sürecinde öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkarabilme potansiyeline sahip olan aktif matematiksel deneyimleri teşvik eden etkili araçlardır (Olson, 1975; Serra, 1994). Geometri öğretiminde kâğıt katlama ile öğretimin kullanılması öğrencilerin daha kapsamlı bir anlayışa sahip olmasını ve düşüncelerini sağlayarak olumlu ve anlamlı öğrenme deneyimleri getirmektedir (Bornasal vd., 2021). Dolayısıyla bu

çalışmada öğrencilerin problem çözme süreçlerinde zihinlerindeki geometrik alışkanlıklar kâğıt katlama deneyimleri yardımıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada kâğıt katlama görevlerinde yağlı kağıtlar kullanılmıştır.

Wiles, (2013) kâğıt katlamanın akıl yürütme için etkili bir araç olduğunu, bireyin katlama yaparken izlediği prosedürün zengin geometrik ilişkiler içerdiğini, öğrencileri motive ettiğini belirtmiştir. Kâğıt katlama uygulamalarında deneyim çok önemli olmamakta ve öğrencilerin keşfetmeleri ve birbirleriyle tartışmaları için uygun ortamlar sunulmaktadır (Wiles, 2013). Kâğıt katlamanın zengin zihinsel alışkanlıkları içerdiği ve öğrencilerin zihinsel alışkanlıklarının kazandırılmasında etkili olduğu ifade edilmektedir (Güler & Gürbüz, 2018; Gürbüz, Ağsu & Güler, 2018; Wiles, 2013). Yağlı kağıtların geometride ilişkileri keşfetmede etkili bir araç olduğu ifade edilmektedir (Guilfoyle, 1996).

Zihnin Geometrik Alışkanlıkları (ZGA) çerçevesi dört gruba ayrılmaktadır: İlişki kurarak akıl yürütme, geometrik fikirlerin genelleştirilmesi, değişmeyenlerin incelenmesi, keşfetme ve yansıma dengesi kurma (Driscoll vd., 2008) (Tablo 1). ZGA'ların arasında herhangi bir hiyerarşik ilişkiden bahsedilemez ve bir alışkanlık diğer alışkanlığın alt kümesi değildir, birbirleri arasında sarmal bir ilişki yoktur, ayrıca bir problemde tüm alışkanlıklar ele alınabileceği gibi tek bir alışkanlık da ele alınabilir (Bozkurt & Koç, 2016).

Tablo 1.

*Zihnin Geometrik Alışkanlıkları (Driscoll vd., 2008)*

Zihnin Geometrik Alışkanlıkları	ZGA Alışkanlıklarının Göstergeleri	Öğrenci Göstergeleri
İlişki kurarak akıl yürütme	Ayrı şekiller arasındaki ilişkilere odaklanma	İki veya daha fazla geometrik şeklin ortak özelliklerinin numaralandırılmasıyla karşılaştırılması İki veya daha fazla geometrik şeklin ortak tüm özelliklerini (sahip oldukları problemle ilgili) ve nedenlerini sıralayarak karşılaştırılması İki veya daha fazla geometrik şekli, ortak özellikleri olmayan özellikleri karşılaştırarak Tek boyutlu, iki boyutlu veya üç boyutlu bileşenleri için ilişkileri göz önünde bulundurarak iki veya daha fazla geometrik şeklin karşılaştırması
	Tek bir şekildeki parçalar arasındaki ilişkilere odaklanma	Geometrik bir şekil içindeki alt şekilleri fark etme ve ilişkilendirme Geometrik bir şekil içinde alt şekiller oluşturma İki geometrik şeklin tek bir geometrik şeklin parçaları olarak görülebileceğini fark ederek ilişkilendirme
	İlişkilere odaklanmak için özel akıl yürütme becerilerini kullanma	İki veya daha fazla geometrik şekil hakkında orantılı olarak akıl yürütme Geometrik şekilleri ilişkilendirmek için simetri kullanma
Geometrik fikirlerin genelleştirilmesi	Bilinen durumlardan veya bilinen çözümlerden çözüm arama	İlgili özel durumları göz önünde bulundurarak Uygun diğer bazı örnekler için özel durumların ötesine bakmak Önceden tanımlanmış durumlarda özellikleri değiştirerek yeni durumlar oluşturma Onları nasıl üreteceklerini bilmeden başka çözümler de olduğunu sezme
	Varsayılan basitleştirme koşullarını kullanarak bir dizi çözüm arama	Verilen koşulların sonsuz bir küme için çalıştığını kabul etmekle birlikte, yalnızca ayrı bir küme göz önünde bulundurularak Çalışan sonsuz, sürekli değişen bir dizi durum görmek, ancak kümeyi sınırlamak veya küme hakkında yanlış sonuca atlamak
	Tam çözüm kümeleri veya genel kurallar arama	Tüm çözüm kümesini görmek ve neden daha fazla çözüm olmadığını açıklamak Bir geometrik şekiller sınıfı için evrensel olarak geçerli olan bir kural fark etmek Sorunları veya kuralları daha geniş bağlamlarda yerleştirmek

Tablo 2 (Devamı)

*Zihnin Geometrik Alışkanlıkları (Driscoll vd., 2008)*

Değişmeyenlerin incelenmesi	Dinamik düşünme ve arama kullanma	Statik bir durum hakkında dinamik düşünmek Bir dönüşüm uygulandığında hangi değişikliklerin ve nelerin aynı kaldığını merak etmek Bir dizi dönüşüm etkisi yaratmak ve ortak yönler aramak Bir noktayı veya şekli sürekli olarak hareket ettirmenin etkilerini düşünmek ve bir nokta ile diğeri arasındaki olayları tahmin etmek Dönüşümler altındaki sınır durumları ve aşırı durumları göz önünde bulundurmak
	Etkilerinin kanıtlarını kontrol etme	Bir dönüşüm uygulandığında her şeyin değişmeyeceğini sezmek Belirli bir dönüşüm türü her uygulandığında aynı etkinin meydana geldiğini fark etmek Bir dönüşüm uygulandığında değişmeyenleri fark etmek ve bunların neden değişmez olduğunu açıklamak
Keşfetme ve yansıma dengesi kurma	Keşifleri ön plana koyma	Sezgi veya tahmin yoluyla çizim yapmak, oynamak ve/veya keşfetmek Düzenli durum değerlendirmesi ile çizim yapmak, oynamak ve/veya keşfetmek Önceki benzer durumları göz önünde bulundurmak Bir durumun, koşulun veya geometrik şeklin bazı özelliklerin değişiklik yapmak veya göz önünde bulundurmak
	Son hedefleri ön plana koyma	İlerlemenin bir mihenk taşı olarak büyük resme periyodik olarak geri dönmek Hedefe ulaşmaya yardımcı olabilecek ara adımları belirlemek Son durumun neye benzeyeceğini açıklamak Çözümler hakkında makul varsayımlar yapmak, varsayımları test etmek için yollar oluşturmak

Tablo 1’de görülen alışkanlıklar bireylerin geometri problemleri ile uğraşırken kullandığı alışkanlıklardır. Zihnin bu alışkanlıkları günlük hayatın birçok yönünü etkilemektedir ve yansımaları da birçok sistemde görülmektedir (Cuoco vd., 1996). Bu yüzden öğrencilerin geometrik alışkanlıklarının küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi önerilmektedir. Bu sayede gelecekteki öğrenim hayatlarını da pozitif yönde etkileyeceği, üst düzey düşünme becerilerini geliştireceği ve entelektüel birikim kazanmalarını destekleyeceği düşünülmektedir (Bozkurt & Koç, 2016).

Tablo 1’deki çerçeveye göre öncelikle her bir geometrik alışkanlık matematiksel olarak önemli düşünmeyi temsil etmektedir. İkinci olarak geometrinin öğrenilmesi ve geometrik düşünmenin geliştirilmesine ilişkin alanyazına dayalı olarak oluşturulmuştur. Bunun yanında belirli düzeydeki öğrencilerin çalışmalarında belirli bir sıklıkta ortaya çıkması hedeflenerek oluşturulmuştur. Tüm bu amaçların yanında eğitim amaçlı kullanıma uygun olarak ortaya konmuştur ve bu çerçeve ile öğretmenlerin öğrencileri arasında geometrik düşünmeyi geliştirmelerine yardımcı olması hedeflenmiştir. Dolayısıyla bu çerçevenin sınıf kaynağı olarak uygulanabilir ve ekonomik olacak kadar kompakt olması hedeflenmiştir. Ayrıca, her ZGA, öğrencilere sorulacak üretken sorular ve problem tasarımı ve adaptasyonuna yönelik ipuçları gibi yararlı öğretim stratejilerine giden yolu gösterecek şekilde planlanmıştır (Driscoll vd., 2008).

Bu çalışmada öğrencilerin geometrik düşünme alışkanlıklarını ortaya çıkarmak amacıyla problem çözme sürecinde kâğıt katlama yönteminden yararlanılmıştır. Wiles’a göre (2013) öğrenciler geometrik akıl yürütmeler sırasında varsayımlar üretmek için kâğıt katlamayı kullanabilirler ve bu süreç zihnin geometrik alışkanlıkları kuramsal çerçevesinde incelenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların çoğunun (Güler & Gürbüz, 2018; Köse & Tanışlı, 2014; Özen, 2015; Özen Ünal & Yavuzsoy Köse, 2019; Özüm Bülbül & Güven, 2019; Tolga, 2017) öğretmen ve öğretmen adaylarının geometrik alışkanlıklarını incelemeye yönelik olduğu görülmektedir. Öğrenciler ile yapılan çalışmalar ise sınırlı sayıda ve nicel desenle yürütülmüştür (Erşen, 2017; Taşkın, Ezentaş & Altun, 2018; Taş & Yavuz, 2020; Uygan, 2016). Erşen (2017) çalışmasında onuncu sınıf fen lisesi öğrencilerinin geometriye yönelik tutumları ile geometrik düşünme alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek istemiştir ve geometrik tutumun geometrik düşünme alışkanlıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Taşkın vd., (2018) bir öğretim deneyinin lise öğrencilerinin geometrik alışkanlıklarının üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Uygan (2016) ise dinamik geometri yazılımı ile öğrencilerin geometrik alışkanlıklarını incelemiştir. Taş ve Yavuz (2020) öğrencilerinin uzamsal yetenekleri ile zihnin geometrik alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Erşen (2017) lise öğrencilerinin ve Taş ve Yavuz (2020) ortaokul öğrencilerinin ZGA’larının orta düzeyde olduğunu belirtmektedir. Sınırlı sayıda çalışma (Gürbüz



vd., 2018; Tolga & Cantürk Günhan, 2020a; 2020b; Özen Ünal, Ulusan & Gürlek, 2022) öğrencilerin zihnin geometrik alışkanlıklarını nitel bir desenle araştırmıştır ve bu çalışmalar arasından sadece Gürbüz ve diğerleri (2018) kâğıt katlama yoluyla öğrencilerin ZGA'larını araştırmıştır.

Tolga ve Cantürk Günhan, (2020a) 6. sınıf öğrencilerin üçgen ve paralelkenarın alan hesabı problemlerinde zihnin geometrik alışkanlıklarından ilişki kurarak akıl yürütme ve geometrik fikirlerin geliştirilmesi alışkanlıklarını nasıl kullandıklarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin ilişki kurarak akıl yürütme alışkanlığında geometrik şekli tamamlayabildikleri ya da parçalara ayırabildikleri fakat bir kısmının geometrik fikirlerin geliştirilmesi alışkanlığında istenilen düzeye ulaşamadıkları görülmüştür. Tolga ve Cantürk Günhan (2020b) 8. sınıf öğrencilerinin zihnin geometrik alışkanlıklarını incelemek için açık uçlu problemler sormuştur. Bulgularına göre öğrencilerin işlem yapmayı gerektiren problemleri rahatça çözerken, genelleme ve keşfetmeyi gerektiren problemlerde doğru çözüm oranının düştüğü ifade etmiştir. Özen Ünal ve diğerleri (2022) ortaokul öğrencilerinin problem çözme süreçlerinde geometrik alışkanlıklarını inceledikleri çalışmada, öğrencilerin çoğunluğunun ilişki kurarak akıl yürütme, geometrik fikirleri genelleme ve değişmezleri araştırma alışkanlıklarını uygun ya da ileri düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Geometrik fikirlerin geliştirilmesi alışkanlığı incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu doğru akıl yürütme süreçlerini takip ederek görevlerin ilerleyen aşamalarında karşılaştıkları sonuçları tahmin etmiş ve genel bir kural oluşturmayı başarmıştır.

Bir başka çalışmada, Gürbüz ve diğerleri (2018) 11. sınıf öğrencilerinin kâğıt katlama yardımıyla problem çözme süreçlerini incelediği çalışmalarında öğrencilerin geometrik alışkanlıklarını incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin soyut problemleri kâğıt katlama yardımıyla somutlaştırdıkları ve çözümlere bu sayede daha kolay ulaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kâğıt katlama etkinlikleri sayesinde geometrik düşünme alışkanlıklarını kazandıkları ve özellikle “değişmeyenlerin incelenmesi” alışkanlığını kazandıkları görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin bu süreçte düşünme süreçlerinin geliştiği ve kazandıkları geometrik düşünme alışkanlıklarını kalıcı olarak korudukları belirtilmiştir.

İlgili çalışmalar incelendiğinde çok az sayıda çalışmada öğrencilerin geometrik alışkanlıklarının incelendiği, kâğıt katlama ile öğrencilerin zihnin geometrik alışkanlıklarını inceleyen tek çalışmanın ise lise öğrencileriyle gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışma hem ortaokul öğrencileriyle hem de kâğıt katlama yerine yağlı kâğıt katlama yoluyla gerçekleştirildiği için ilgili çalışmadan ayrılmaktadır ve özgünlüğü sebebiyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yağlı kâğıt ile problem çözme süreçlerinde kullandıkları zihnin geometrik alışkanlıklarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur:

- Öğrenciler yağlı kâğıt katlama ile problem çözerken ne tür zihnin geometrik alışkanlıklarını kullanmaktadırlar?
- Öğrenciler yağlı kâğıt katlama ile problem çözerken en çok hangi zihnin geometrik alışkanlıklarını kullanmaktadırlar?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması olarak yürütülmüştür. Durum çalışmasında, araştırmacı bir bireyi ve ilgilendiği bir durumu anlamakla ilgilenmektedir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011). Bu araştırma modelinin bir örneklem modeli olmadığı, bir okul ile yürütülebileceği gibi bir öğrenci ile de yürütülebilmektedir (Fraenkel vd., 2011; Stake, 1995). Durum çalışmalarının amacı bir durumu genellemekten ziyade durum hakkında derinlemesine bir açıklama getirmeye çalışmaktır (Stake, 1995; Yin, 2014). Bu çalışmada, öğrencilerin yağlı kâğıt katlama yaparken açığa çıkardığı zihnin geometrik alışkanlıklarını incelemek amaçlandığı için durum çalışması araştırma modeline uygun olarak tasarlanmıştır.

### Çalışma Grubu

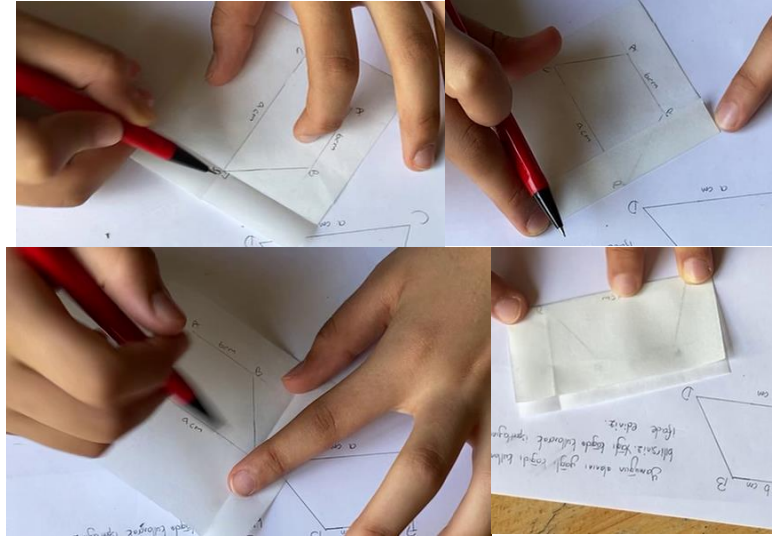
Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılabilirliği kolay olan öğrenciler tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde İstanbul'da bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 8. sınıf iki öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış; bu çalışmada gerçek isimleri yerine Mustafa ve Sabiha isimleri kullanılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yağlı kâğıtlar ve üç problemden oluşan ve araştırmacılar tarafından oluşturulan Yağlı Kâğıt Katlayarak Problem Çözme Aracı (YKPC) kullanılmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere ZGA hazırlık etkinlikleri yapılmıştır. Hazırlık etkinliklerinin uygulamasını ve veri toplama aracının öğrencilere uygulanmasını birinci araştırmacı üstlenmiştir. Birinci araştırmacı, uygulamanın gerçekleştirildiği ortaokulda görev yapan matematik öğretmeni olup aynı zamanda uygulamayı gerçekleştiren kişidir. Analizler her iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. YKPC öğrencilere görüşmeler aracılığıyla yöneltilmiştir.

### **Yağlı Kâğıt**

Yağlı kâğıtlar saydamlık özelliğinden dolayı kâğıt katlamaktan daha fazlasını içen saydam yapılı kâğıtlardır. Serra (1994), yağlı kâğıt geometrisi adı altında yağlı kâğıt katlayarak birçok geometrik özelliğın keşfedilebileceği geometriyi tanıtmıştır. Yağlı kâğıt geometrisinde yapılan katlamalar, fast food restoranlarında köfteleri ayırmak için kullanılan mumlu kâğıtlar olan yağlı kâğıtlarla yapılmaktadır. Marketlerde satılan hazır fırın kâğıtları da aynı görevi görmektedir. Yağlı kâğıt geometrisinin tasarım amacı, yaparak öğrenme olup bu geometride yağlı kâğıt kullanılarak bir dizi geometrik araştırmanın adımları takip edilerek istenilen kazanıma ulaşılır. Bu araştırmalar, okullarda okutulan geometrik şekillerin özelliklerin çoğunu keşfetmemize yol açar. Yağlı kâğıtlar, pergel ve cetvel kullanılarak keşfedilebilen herhangi bir özelliğın bu araçlar kullanılmadan keşfedilebilmesini sağlayan materyallerdir. Yağlı kâğıtların saydamlık özelliğinden dolayı, bir yağlı kâğıt diğeri üzerine koyularak uzaklıklar, açı ölçümleri, alanlar ve daha birçok şey aktarılabilir; açılar kopyalanabilir ve pergel, cetvel ve iletke kullanılarak keşfedilen birçok özellik yağlı kâğıtlar ile keşfedilebilir. Örneğın; bir noktanın bir doğruya olan en kısa uzaklığı bulunurken, yağlı kâğıdın saydamlık özelliğı; noktadan doğruya inen dikmenin ulaştığı doğrunun üst üste katlanmasını (binmesini) gerektirmektedir. Böylece doğru açı iki eş parçaya ayrılıp dik açıyı oluşturur. Bu da doğruya indirilen en kısa uzaklığın dikme olduğunun göstergesidir (Serra, 1994) (Şekil 1)



Şekil 1. Öğrencinin dik açı katlaması

### **Yağlı kâğıt katlayarak problem çözme aracı (YKPC)**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin problem çözme süreçlerinde yağlı kâğıt katlarken zihnin geometrik alışkanlıklarını ortaya çıkarma potansiyeli olduğu düşünölen YKPC geliştirilmiştir. YKPC pilot uygulama öncesi 7 problem içerecek biçimde geliştirilmiştir. Uzman görüşü öncesinde hazırlanan ilk problem, öğrencilerin yağlı kâğıt katlayarak Pisagor Teoreminin ispatını yapmalarını gerektiren bir dizi görevden oluşmuştur ve belirli görevler sonucunda Pisagor Teoremi'ne kendilerinin ulaşmasını gerektirmiştir. Bu problem Serra'dan (1994) esinlenilerek oluşturulmuştur. Yağlı kâğıt katlama adımları öğrencilerin son adımda alan formölünü kullanarak ulaşabilecekleri görevlerden oluşmuştur. İkinci problem araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir ve yamuğın alan hesaplanmasını içermektedir. Öğrencilere bu yamuğın basılı çıktısı verilmiştir ve belirli katlamalarla alan hesabını yapmaları beklenmiştir. Üçüncü problem ise dört üçgenin üçer üçer (benzerlikleri açısından)

karşılaştırılmalarını içeren Driscoll ve diğerleri'nin (2008) çalışmasından esinlenerek oluşturulmuştur. Problemlerde üçgenlerin basılı hali öğrencilere dağıtılmış ve üçlü gruplar halinde grubun içindeki en uygun çiftler nedenleriyle ifade edilmesi istenmiştir. Dördüncü problem, bir önceki üçgen karşılaştırma problemine benzeyen ve dörtgenlerin karşılaştırılmasını içeren görevlerden oluşmuştur (Driscoll vd., 2008). Beşinci ve altıncı problemde yağlı kağıtlar aracılığıyla üçgen oluşturulmasını gerektiren görevler mevcuttur (Serra, 1994). Her iki problemde öğrencilere yağlı kağıtlardan oluşan doğru parçaları ve açı ölçüleri bulunan yağlı kağıtlar dağıtılmış ve üçgen oluşturmaları beklenmiştir. Son problemde, dikdörtgen şeklinde kesilmiş yağlı kâğıtlara ilişkin görevler verilmiş ve öğrencilerden dörtgen oluşturmaları beklenmiştir (Serra, 1994).

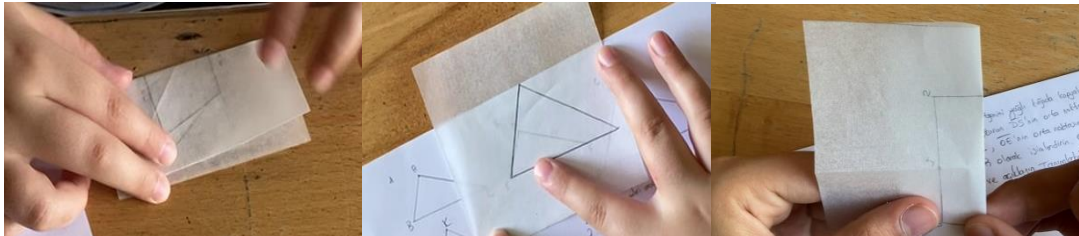
YKPC'nin pilot uygulamasından önce farklı şehirlerdeki devlet ortaokullarında görev yapan 30 yıllık, 5 yıllık, 2 yıllık ve 1 yıllık matematik öğretmeninden ve matematik alanında doktora mezunu matematik eğitimcısından uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda "Pisagor Teoremi, Yamuğun Alanı, Üçgen Karşılaştırma ve Dörtgen Oluşturma" problemleri en uygun görüldüğü için YKPC'nin bu dört problemle uygulanmasına karar verilmiştir. Seçilen bu dört problem uzman görüşlerinin kuramsal çerçeveye uygunluğu açısından (5 üzerinden sırasıyla 4,5, 4,5, 5, 3,75 puan) çalışmaya yeterli görülmüştür. Ayrıca uzmanlar problemleri öğrenci düzeyine uygunluk bakımından (5 üzerinden sırasıyla 4,25, 4,25, 4,25, 4,75) yeterli olarak değerlendirilmiştir. Uzman görüşü sonrasında bir sekizinci sınıf öğrencisi ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada YKPC'nin öğrenci tarafından tamamlanma süresi 120 dakikayı aştığı için araştırmacılar tarafından üç problemle devam edilmesine karar verilmiştir. Pilot çalışmada Pisagor Teoremi ile ilgili olan problem çözümünde öğrencinin çok zaman harcamasından dolayı YKPC'den "Pisagor Teoremi" ile ilgili problem çıkarılmıştır. Uzman görüşü ve pilot uygulama sonrasında YKPC nihai olarak 3 problem (Yamuğun Alanı [P1], Üçgen Karşılaştırma [P2] ve Dörtgen Oluşturma [P3] içermiştir (Ek. 1).

## Veri Toplama Süreci

Çalışma iki tane sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışma, çevrimiçi eğitim-öğretim dönemi bitip yüz yüze telafi eğitimleri başladığı zaman okulda yüz yüze görüşme tekniğiyle yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin yağlı kâğıt katlamaya alışmaları ve problemleri çözebilmek için yağlı kağıtla gerçekleştirmeleri gereken temel çizim, katlama ve ölçmelere aşına olmaları istenmiştir. Bu yüzden uygulama öncesinde öğrencilerle Hazırlık Etkinliği gerçekleştirilmiştir. Çalışma Covid-19 küresel salgın döneminde yapıldığı için uygulamalar sırasında sosyal mesafe ve hijyen kurallarına dikkat edilmiştir.

## Hazırlık Etkinliği

YKPC uygulamasından önce yağlı kâğıt katlamanın ne olduğu, yağlı kâğıdın özellikleri, ne işe yaradığı hakkında (kare olması, yarı-saydam olması, açı ve uzunluk ölçme aracı olarak kullanılması, vb.) bilgi verilmiştir. Böylelikle öğrencilerin yağlı kâğıdı katlamayı ve geometrik özellikleri yağlı kâğıdı kullanarak nasıl gerçekleştireceklerini öğrenmeleri amaçlanmıştır. Ardından, öğrencilerle verilen bir doğru parçası, açı, çokgenin yağlı kâğıt ile kopyalama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.



Şekil 2. Dik doğru için yapılan katlama, yağlı kâğıt ile izleme yapma ve orta nokta bulma

Doğru parçalarının uzunluklarının ve açı ölçülerinin eş olma durumlarının karşılaştırılması üzerinde durulmuştur. Daha sonra bir doğrunun orta noktasını bulma, bir açının açıortayını bulma etkinlikleri yapılmış, akabinde bir noktanın bir doğruya en kısa uzaklığını bulma ve doğruya paralel başka bir doğru katlama (bir doğruya dik olan doğrunun başlangıçtaki doğruya paralel olması özelliğinden

yararlanılmıştır) etkinliği yapılmıştır. Son olarak ise üçgenin iç açılarının toplamını bulma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Böylelikle YKPC için ihtiyaç duyulan tüm ön bilgiler inşa edilmiştir.

### **YKPC Uygulaması**

YKPC uygulaması öğrencilerin kendi okullarında kendi sınıflarında derslerin olmadığı bir zamanda her öğrenciyle ayrı zamanlarda uygulanmıştır. Uygulama sırasında sessiz bir ortam sağlanmıştır. Uygulamalar 60-120 dakika arasında sürmüştür. Uygulama sırasında birinci araştırmacı yağlı kağıtları dağıtmış, öğrencilerin problemleri okumalarını sağlamıştır. YKPC uygulaması görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler problemleri çözerken birinci araştırmacı öğrencilerin takıldıkları yerlerde “Neden öyle düşündün?” “Başka bir yolu var mı?” gibi yönlendirici olmayan ifadelerle onların problemi çözmelerine rehberlik etmiştir. YKPC uygulaması video ve ses kaydına alınmıştır. Birinci araştırmacı uygulama sırasında gözlem notları almıştır.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmanın verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde Strauss ve Corbin'in (1990) kuramsal çerçevesinden yararlanılmıştır. Bu çalışmada analiz birimi öğrencilerin problem çözerken ortaya koydukları zihnin geometrik alışkanlıklarıdır. Dolayısıyla, veriler bu analiz birimi üzerinden ortaya koyulmuştur. Verilerin analizi için birinci araştırmacının gözlem notları, öğrencilerin yağlı kâğıt ile yaptıkları çizimler ve katlamalar, bu çizim ve katlamaların fotoğrafları, video ve ses kayıtları incelenmiştir. Ses ve video kayıtları deşifre edilmiş; daha sonra Excel tablosunda zihnin geometrik alışkanlıkları göstergeleri yardımıyla iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Öncelikle tüm deşifreler problem bazında ayrı ayrı okunmuş, daha sonra geometrik alışkanlıkları yansıttığı düşünülen öğrenci ifadeleri her bir araştırmacı tarafından ayrı zamanlarda işaretlenmiş ve daha sonra bir araya gelinerek ilgili geometrik alışkanlığa girdiği düşünülen ifadeler için her öğrenci bazında üzerinde karara varılmıştır. Analiz sonucunda tamamen fikir birliği oluşmuştur. Analiz için Driscoll ve diğerleri'nin (2008) kuramsal çerçevesi (Tablo 1) kullanılmıştır. Bunun için Tablo 1'deki ZGA ve ZGA göstergelerinin ve öğrenci göstergelerinin olduğu, 4 sütunlu bir tablo hazırlanmıştır. Bu tabloda son sütunda öğrencilerin görüşmelerdeki deşifreleri yer almıştır. Her bir problem, Word dosyası halinde iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Bunun için ZGA'lar ve göstergeleri renklendirilmiş, deşifre içerisinde bulunan ifadelerle her bir araştırmacı tarafından aynı renklerle eşleştirilmiştir. Örneğin, ilk sütun ZGA (ilişki kurarak akıl yürütme), ikinci sütun ZGA göstergesi Tablo 1'den de görüleceği üzere ayrı şekiller arasındaki ilişkilere odaklanmadır. Üçüncü sütun ise bu göstergelerin alt öğrenci göstergeleri olmuştur. Bu alt öğrenci göstergeleri sarı ile işaretlenmiş, her bir araştırmacı ayrı ayrı deşifre içerisinde buna benzer ifadeler gördüklerinde bu ifadeleri sarı ile işaretlemişlerdir. Bu işlem tüm ZGA göstergeleri ve ilişkili öğrenci göstergeleri için yapılmıştır. Daha sonra, araştırmacılar bir araya gelip ayrı ayrı sınıflandırdıkları göstergeleri birbirleri ile paylaşmışlar ve ortak göstergeleri oluşturmuşlardır. Bu işlem zaman zaman bir araya gelinerek farklı oturumlarda gerçekleştirilmiştir. Nihai sınıflandırmalar olduğunda her iki araştırmacı tamamen fikir birliğinde olmuşlardır. Verilerin analizi sonucunda zihnin geometrik alışkanlıkları bazında tüm göstergeler ortaya çıkmıştır.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 30/06/2021 tarihli 12-04 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür. Öğrencilerin reşit olmamasından dolayı velilerinden izin belgesi alınmıştır.

### **BULGULAR**

Bu bölümde araştırmanın analizi sonucu elde edilen bulgular her bir Zihnin Geometrik Alışkanlığı ve göstergeleri ile ilişkilendirilerek sunulmuştur. Öncelikle ZGA'nın her bir göstergesine yönelik frekanslar ZGA'nın sergilendiği problem ve öğrenci bazında Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 3.

## Öğrencilere göre ZGA'nın problemler bazında sıklığı

Zihnin Geometrik Alışkanlıkları	Zihnin Alışkanlıklarının Göstergeleri	Öğrencilere göre Zihnin Geometrik Alışkanlıklarının Sıklığı										
		Mustafa (TY)				Sabiha (ST)				Genel Toplam	Toplam	
		P1	P2	P3	Toplam	P1	P2	P3	Toplam			
İlişki kurarak akıl yürütme	Ayrı şekiller arasındaki ilişkilere odaklanma	2	14	-	16	1	1	-	17	33	69	
	Tek bir şekildeki parçalar arasındaki ilişkilere odaklanma	5	1	4	10	3	-	13	16	26		
	İlişkilere odaklanmak için özel akıl yürütme becerilerini kullanma	6	-	1	7	-	3	-	3	10		
Geometrik fikirlerin geliştirilmesi	Bilinen durumlardan veya bilinen çözümlerden çözüm arama	2	1	-	3	2	-	-	2	5	6	
	Varsayılan basitleştirme koşullarını kullanarak bir dizi çözüm arama	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Tam çözüm kümeleri veya genel kurallar arama	-	1	-	1	-	-	-	-	1		
Değişmeyenlerin incelenmesi	Dinamik düşünme ve arama kullanma	5	1	3	9	-	-	1	1	10	13	
	Etkilerinin kanıtlarını kontrol etme	1	-	-	1	-	2	-	2	3		
Keşfetme ve yansıma dengesi kurma	Keşifleri ön plana koyma	4	2	2	8	4	1	5	10	18	26	
	Son hedefleri ön plana koyma	-	6	-	6	2	-	-	2	8		

Tablo 2’de de görüldüğü üzere iki öğrencinin ZGA’larının tümünde (ilişki kurarak akıl yürütme, değişmeyenlerin incelenmesi ve geometrik fikirlerin geliştirilmesi ve keşfetme ve yansıma dengesi kurma) alışkanlık örnekleri tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrenciler kâğıt katlama görevleri boyunca “geometrik fikirlerin geliştirilmesi” alışkanlığının “varsayılan basitleştirme koşullarını kullanarak bir dizi çözüm arama” göstergesi haricinde ZGA’ların tüm göstergelerinde (Tablo 1) alışkanlıklar belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında yağlı kâğıt katlama görevleri ile problem çözme etkinliklerinin öğrencilerin ZGA’ların hemen hemen tüm göstergelerini ortaya çıkardığı yorumu yapılabilir.

Tablo 2’de de görüldüğü üzere yağlı kâğıt katlama etkinliklerinde en sıklıkla rastlanan alışkanlıktan ez az rastlanan alışkanlığa doğru ilişki kurarak akıl yürütme, keşfetme ve yansıma dengesi kurma, değişmeyenlerin incelenmesi ve geometrik fikirlerin geliştirilmesi şeklinde sıralanmaktadır. Aşağıdaki bölümlerde yer alan bulgular; yağlı kâğıt etkinlikleri sürecinde ortaya çıkan ZGA’lar ve göstergelerine ilişkin olarak sunulmaktadır. Tablo 1’de yer alan zihnin geometrik alışkanlıkları ve veri setinde ortaya çıkan göstergeleri, başlıklar halinde örneklendirilerek sunulmuştur.

### İlişki kurarak akıl yürütmeye yönelik zihnin geometrik alışkanlıkları

YKPÇ uygulaması süresince öğrenciler “ilişki kurarak akıl yürütme” ZGA’sına ait 3 göstergenin tamamına ilişkin zihinsel eylemlerde bulunmuşlardır. Bulgular göstergeler bazında sunulmuştur.

#### *Ayrı şekiller arasındaki ilişkilere odaklanma göstergesine ilişkin zihinsel eylem*

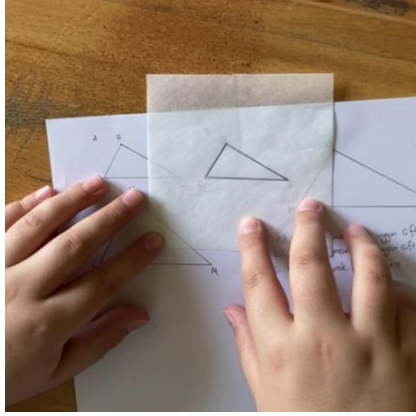
Öğrencilerin her ikisi de YKPÇ uygulaması sırasında “ayrı şekiller arasındaki ilişkilere odaklanma” göstergesine ilişkin zihinsel eylemler sergilemişlerdir.

Mustafa, Tablo 2’den de görüldüğü üzere birinci ve ikinci probleme ilişkin çözümlerinde bu göstergeye ilişkin zihinsel eylemler göstermiştir.

Şekil 3 ve Şekil 4’te de görülebileceği üzere, Mustafa ikinci problemin çözümü sırasında kendisine verilen üçgenlerden A üçgenini yağlı kâğıda kopyalamıştır. Kopyalama işleminden sonra yağlı kâğıt üzerindeki A üçgeniyle diğer iki B ve C üçgenini kıyaslamaya başlamıştır. Kıyaslamayı yağlı kâğıttaki üçgeni B ve C üçgeninin üstüne getirerek yapmıştır. Kıyaslama sonucunda A ve B üçgeninin kenarlarının, açılarının üst üste geldiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Mustafa’nın ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Mustafa: Şimdi ABC üçgenini (A üçgeni) kopyaladım. Diğer B üçgenine bakalım. (Yağlı kâğıda kopyalamış olduğu A üçgenini B üçgeninin üzerine götürerek inceler.) Bunlar neredeyse aynı, hatta aynılar. Mesela buna getirelim, zaten olmaz (C üçgeninin üzerinde getirir). Bunu çizseydim (C üçgeninden bahseder), göz kararı düşünüyorum, bunu çizseydim, bunların üstüne getirseydim, olmazdı. (C üçgenini yağlı kâğıda çizseydi A ve B üçgenleri ile uyumlu olmayacağını ifade etmeye çalışır.)

...  
Bu ikisi en uygun çift (A ve B üçgenlerinden bahseder.).



Şekil 1. Mustafa'nın A ve B üçgenlerini kıyaslaması

Araştırmacı: Neden onları en uygun aldın? En uygun almanın kriterleri nedir? Niye bu ikisi sana en uygun olarak görüldü?

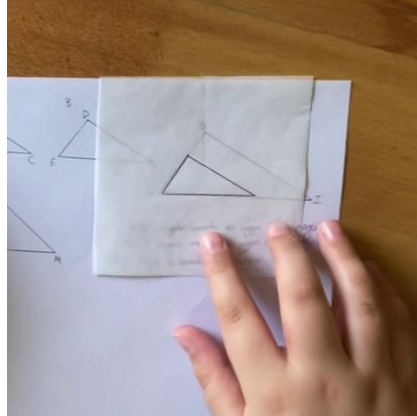
Mustafa: Şimdi en uygun dediği zaman en benzer demek istiyor. Ama burada bu (C üçgeni) fazlasıyla büyük ve geniş. Ama bu bizim ilk başta kopyaladığımız üçgen (A üçgeni) ise daha küçük, minimum yani, küçük bir şey. Diğer üçgen yani B üçgenine baktığımız zaman A üçgeniyle eşit hatta neredeyse eşit diyebiliriz.

Araştırmacı: Neredeyse eşit mi, eşit mi?

Mustafa: Eşit, eşit, evet, eşit.

Araştırmacı: Eşit olduğunu nasıl anladın?

Mustafa: Çünkü üst üste getirdim ve baktım B üçgeninden çizgiler gözüküyor. Demek ki eşit.



Şekil 2. Mustafa'nın A ve C üçgenini kıyaslaması

Yukarıdaki ifadelerinden de anlaşılacağı üzere Mustafa, örneğin, A üçgeni ile B üçgenini kıyaslarken “Bunlar neredeyse aynı, hatta aynılar” derken iki üçgenin açı ölçülerini kıyaslamıştır. Her içi üçgenin eşliğini ifade etmeye çalışırken de “çünkü üst üste getirdim ve baktım. B üçgeninden çizgiler gözüküyor” demiştir. Burada çizgi olarak adlandırdığı üçgenin kenarlarıdır ve kenarlarının üst üste binmesinden dolayı iki üçgenin eşit uzunlukta kenarlara sahip olmasından bahsetmiştir. Yani Mustafa, iki üçgenin elemanlarını (açı, kenar gibi) kıyaslayarak bir sonuca varmıştır. Bu durum onun ZGA’da ilişki kurarak akıl yürütmenin “ayrı şekillerin arasındaki ilişkilere odaklanma” göstergesine ilişkin zihinsel eylem sergilediğini göstermektedir.



### **Tek bir şekildeki parçalar arasındaki ilişkilere odaklanma göstergesine ilişkin zihinsel eylem**

Sabiha, üçüncü probleme ilişkin çözümünde tek bir şekildeki parçalar arasındaki ilişkilere odaklanma göstergesine ilişkin zihinsel eylemlerde bulunmuştur. İfadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*Sabiha: ... şu şekil resmen paralelkenar.*

*Araştırmacı: Nereden biliyorsun?*

*Sabiha: Birbirilerine eşit ama şöyle bir bakayım yine de. Aaa, şöyle de yapabilirim uçları (açıları), açılarını bir kâğıda 180° oluyor.*

*Araştırmacı: Nasıl anlamadım?*

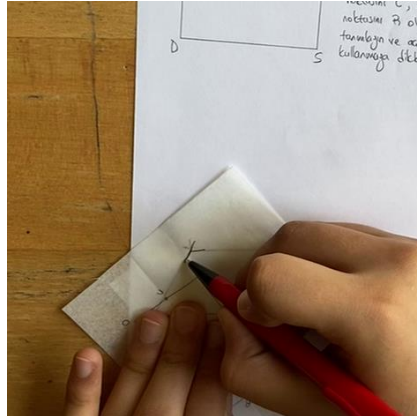
*Sabiha: Uçlarını (açılarını demek istiyor) örnek veriyorum çizdim. 180° olursa eğer paralel bir açıdır. Bak bir açısı 180°.*

*Araştırmacı: Nereden biliyorsun?*

*Sabiha: Şu an tam bitti, şurayı tam olarak yapayım ondan sonra. Burayı da çiziyorum aynı şekilde. Ondan sonra geldim buraya, açısı aynı o zaman bu...*

*Araştırmacı: Şu an ne yaptın anlamadım.*

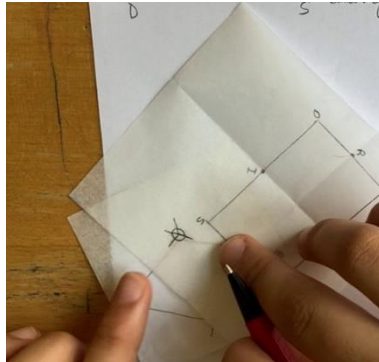
*Sabiha: Açılarını mesela ben şurayı şurada herhâlde, burayı açısını buraya çizdim başka bir yağlı kâğıda ondan sonra geldim şu çizdiğim, mesela ben buraya çizmiştim ya...*



Şekil 3. Sabiha'nın açılarını bir noktada birleştirmesi

Sabiha, çözümü sırasında dikdörtgenin içine çizmiş olduğu doğru parçalarının bir paralelkenar oluşturduğunu düşünmüştür. Bu yüzden de ardışık iki açının ölçüleri toplamının 180° olduğunu söylemiştir. Bunu göstermek için ise ardışık iki açının orta noktaları ve açı kolları çakışacak şekilde kopyalarını yağlı kâğıda çizmiştir (Şekil 5). Yağlı kâğıda çizmiş olduğu çakışık iki açının ise doğru açı olduğunu söylemiştir. Bunu ispat etmek için yağlı kâğıttaki doğru açıyı başka bir kâğıttaki doğru parçası ile kıyaslayarak göstermiştir.

*Sabiha: Şurada en son çizdiğim çizgiyi (bir açı kolu) aldım diğerinin çizgisine (diğer açının açı kollarından birine) koydum yine buradan kendi çizgisinin (açı kolundan bahseder) üstüne koydum ya, çizgisinin (açı kolunun) üzerinden yine küçük bir çizgi (açı kolu) yine aynı açısını çizdim. Ondan sonra geldim bu tarafa buydu herhâlde yine üstüne getirdim. Çizgimi (açı kolunu) çektim açısının üzerinden. Bu sefer de yaptığım en son açı şuydu (4 açıyı ortak bir merkez de ve ardışık açı kolları çakışacak şekilde çizdi). Şunu çizdim, baktım açısı aynı, tamam çizmeye gerek kalmadı. Tamamı 180°, çünkü... pardon 360°. Tam bir daire oluştu. Ya bu paralelkenar oluyor. Paralelkenarın iç açıları toplamı 360'tır.*



Şekil 4. Sabiha'nın bir noktada birleştirdiği dört açı

Yukarıdaki altı çizili ifadelerinden anlaşılacağı üzere Sabiha'nın, elde ettiği paralelkenarın ardışık iç açılarının doğru açı, tüm iç açılarının tam açı oluşturduğunu fark etmiştir. Bu durum onun ZGA'da ilişki kurarak akıl yürütmenin "tek bir şekildeki parçalar arasındaki ilişkilere odaklanma" göstergesine ilişkin tepkime sergilediği olarak yorumlanmıştır.

### ***İlişkilere odaklanmak için özel akıl yürütme becerilerini kullanma göstergesine ilişkin zihinsel eylem***

Mustafa; birinci probleme ilişkin çözümünde ilişkilere odaklanmak için özel akıl yürütme becerilerini kullanma göstergesine ilişkin tepkilerde bulunmuştur.

*(Mustafa yamuğu yağlı kâğıda kopyalar. Kopya ettiği yamuğu ters çevirip yamuğun yan kenarlarından birini üst üste yerleştirerek bir paralelkenar elde etmeye çalışır.)*

...

*Araştırmacı: Böyle yapınca ne bulmayı hedefledin?*

*Mustafa: Dikdörtgen gibi bir şey olması.*

...

*(Mustafa yeni oluşan şeklin paralelkenar mı dikdörtgen mi olduğuna karar veremez)*

*Mustafa: Paralelkenar mı dikdörtgen mi? Dikdörtgen, evet, dikdörtgen.*

*Araştırmacı: Dikdörtgen mi paralelkenar mı?*

*Mustafa: Ama burası biraz yamuk. Paralelkenara benziyor.*

*Araştırmacı: Neden paralelkenar?*

*Mustafa: Çünkü buralar paralel, buralar da paralel. (Karşılıklı kenarları eliyle gösterir.)*

...

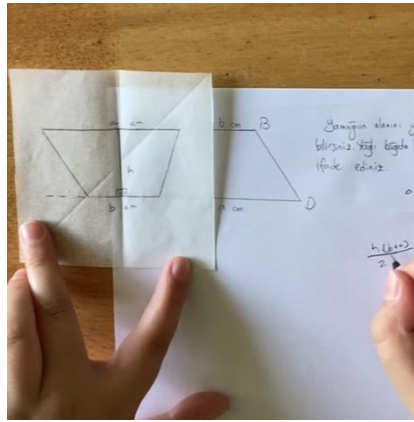
*Mustafa: Paralelkenarının da buldum. Daha buna, taban çarpı yükseklik yine bölü iki.*

*Araştırmacı: Niye bölü iki?*

*Mustafa: Çünkü iki tane yamuk var, bir tanesininkini bulmak için. Yani...*

...

*Mustafa:  $h$  çarpı  $b$  çünkü paralelkenarın alanını bulmak için.  $2$ 'ye bölmemin sebebi de iki tane yamuk var. Bir tanesinin alanını...*



Şekil 5. Mustafa iki yamuktan paralelkenarın alanını bulması

Mustafa yamuğun alanına ilişkin problem çözümünde, yamuğun alanını nasıl hesaplanabileceğini bilmediği için alanını hesaplamayı bildiği başka bir şekilden yararlanmak istemiştir. Bu durumda paralelkenarın alanını hesaplamayı bildiğini ve yamuğu bir paralelkenara benzetip bu şekilde alanını bulabileceğini düşünmüştür. Bunun için yamuğu yağlı kâğıda kopyalamıştır. Kopyaladığı yamuğun aynı olmayan tabanları üst üste gelecek şekilde ters çevirmiştir (Şekil 7). Bu şekilde organize ettiğinde, komşu kenarlar çakışacak şekilde üst üste gelmiş ve iki yamuğun yan yana gelmesiyle bir paralelkenar oluşmuştur. Paralelkenarın alanını taban uzunluğu ve yüksekliğini çarparak alana ulaşmıştır. Daha sonra bulduğu alanın yarısını alarak yamuğun alanını bulduğunu ifade etmiştir. Mustafa'nın iki eş yamuğu birlikte kullanarak tek bir şekil gibi görmesi onun ZGA'da ilişki kurarak akıl yürütmede ilişkilere odaklanmak için özel akıl yürütme becerilerini kullanma göstergesine ilişkin tepki sergilediğinin örneği olarak ele alınmıştır.



## Geometrik fikirlerin geliştirilmesine yönelik zihnin geometrik alışkanlıkları

YKPC uygulaması süresince öğrenciler “geometrik fikirlerin geliştirilmesi” ZGA’sına ait üç göstergenin ikisine ilişkin zihinsel eylemlerde bulunmuşlardır. Göstergeler aşağıdaki şekildedir:

### ***Bilinen durumlardan veya bilinen çözümlerden çözüm arama göstergesine ilişkin zihinsel eylem***

Mustafa birinci probleme ilişkin çözümüne başlarken verilmiş olan yamuğu yağlı kâğıda kopyalamıştır. Kopyaladığı yamuğu tabanlarına göre ters çevirmiştir ve aynı olan kenarlardan biri çakışacak şekilde yamukları yan yana koymuştur (Şekil 8). Bu durumda araştırmacı iki şekli neden yan yana koyduğunu sorduğunda öğrenci önceden üçgenin alanını bulurken dikdörtgenden veya paralelkenardan yararlandığını ifade etmiştir:

*(Mustafa yağlı kâğıda yamuğu kopyalar.)*

*Mustafa: Bitti. Şu tarafta kalmış onu da ekliyorum.*

...

*(Çizdiği yeni yamuk kopyasını ters çevirip yine yan yana koyar.)*

...

*Araştırmacı: Peki, bunu yan yana koymanın sebebi nedir?*

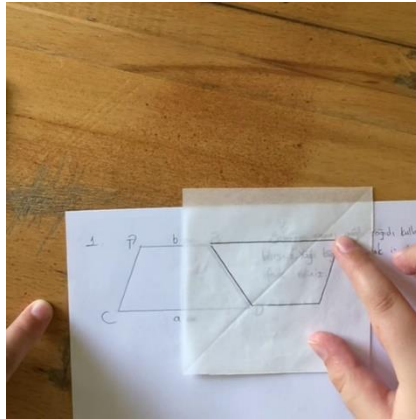
*Mustafa: Üçgendeği gibi bir şey bulmaya çalıştım. Birbirine yakın.*

*Araştırmacı: Üçgende ne bulmuştun?*

*Mustafa: Üçgende bir paralelkenar ya da dikdörtgen bulmuştum. Öyle. Şimdi tam paralelkenar oldu.*

*Araştırmacı: Şimdi tam paralelkenar oldu diyorsun.*

*Mustafa: Evet.*



Şekil 6. Mustafa'nın iki yamuğu yan yana koyarak paralelkenar elde etmesi

Mustafa'nın problem çözümü sırasında istenilen bilgiyi elde etmek için bildiği/tanımladığı özel durumları değiştirerek yeni olan duruma uygun bir çözüm üretmeye çalışması onun ZGA'da geometrik fikirlerin geliştirilmesinde bilinen durumlardan veya bilinen çözümlerden çözüm arama göstergesine ilişkin zihinsel eylem sergilediğinin örneği olarak düşünülmüştür.

### ***Varsayılan basitleştirme koşullarını kullanarak bir dizi çözüm arama göstergesine ilişkin zihinsel eylem***

Bu çalışmada ilgili göstergeye ilişkin zihinsel eyleme rastlanmamıştır.

### ***Tam çözüm kümeleri veya genel kurallar arama göstergesine ilişkin zihinsel eylem***

Mustafa ikinci problem çözümünün ikinci kısmında B, C ve D üçgenleri arasında bir karşılaştırma yapacağını düşünmüştür. Fakat problemin bir önceki kısmında B üçgenini de ele aldığı için o üçgenin bu kısımda kullanılmayacağını ifade etmiştir. Çözümüne D üçgenini kopyalamaya başlayarak devam etmiştir:

*-Diğeri neydi, B, C, D.*

*-Şu üç üçgen.*

*Bunları zaten, bu B üçgeni diğerlerinden küçük olduğu için B üçgenini kopyalamayacağım. Zaten A üçgeniyle aynıydı, o yüzden kullanmayacağım. Direkt D üçgenini kopyalayacağım.*

Bu kısımda Mustafa'nın B üçgenin çözüme dahil edilmeyeceğini D üçgeni ile ilerleneceğini ifade etmesi onun ZGA'da geometrik fikirlerin genelleştirilmesinde tam çözüm kümeleri veya genel kurallar arama göstergesine ilişkin zihinsel eylem sergilediğinin örneği olarak düşünülmüştür.

### **Değişmeyenlerin incelenmesine yönelik zihnin geometrik alışkanlıkları**

YKPC uygulaması süresince öğrenciler “değişmeyenlerin incelenmesi” ZGA'sına ait iki göstergenin tamamına ilişkin zihinsel eylemlerde bulunmuşlardır. Bulgular göstergeler bazında sunulmuştur.

### ***Dinamik düşünme ve arama kullanma göstergesine ilişkin zihinsel eylem***

Sabiha üçüncü problem çözümünün bir kısmında dikdörtgenin içine çizdiği şeklin paralelkenar olduğunu belirlemiştir. Çünkü karşılıklı açılarının her zaman eş olduğunu ve paralelkenarın içinde iki tane üçgen olduğunu fark ettiğini gösteren ifadelerde bulunmuştur.

*Sabiha: Açıları zaten, açılarına baktım 360°.*

...

*Sabiha: İki üçgenin birleşimi de var bir yandan.*

*Araştırmacı: İki üçgenin birleşimi var derken?*

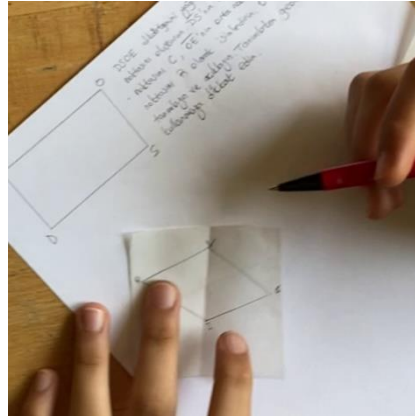
*Sabiha: Mesela, ben şu an üst üste getirdim... (Köşegenden yaptığı katlamalarla iki adet üçgen oluştuğunu gösterir)*

*Araştırmacı: Evet.*

*Sabiha: Şöyle getiriyorum. İki tane mesela bir üçgen burada, şöyle çizgi çekmedim ama, bu bir tane üçgen bir tane daha yanına getirdiğimde ikinci üçgen oluyor.*

...

*Sabiha: Paralelkenardan iki üçgen oluyor. Eşkenarda direkt şey. Bu bence paralelkenar çünkü açılarına bakarsam hep birbirleri üst üste geliyor şöyle...*



Şekil 7. Sabiha'nın dörtgenin iki üçgen oluştuğunu fark etmesi

Yukarıdaki ifadelerinden de anlaşılacağı üzere Sabiha elde etmiş olduğu dörtgenin içinde her zaman iki üçgen olduğunu, karşılıklı iç açılarının birbirine eşit olduğunu ve iç açılarının toplamının 360°'ye eşit olduğunu söylemiştir. İfadelerinin bu şekillere özgü olduğunu ve şeklin kenar uzunluklarının veya açılarının değişmesinde bile aynı olacağını düşünmesi onun ZGA'da değişmeyenlerin incelenmesinde dinamik düşünme ve arama kullanma göstergesine ilişkin zihinsel eylem sergilediğinin örneği olarak düşünülmüştür.

### ***Etkilerinin kanıtlarını kontrol etme göstergesine ilişkin zihinsel eylem***

Mustafa birinci problemin çözümünün sonunda yamuğun alanını her zaman belirli değişkenlere bağlı olarak formüleştirebileceğini fark etmiştir. Çözümün bu aşamasına gelmeden önce iki eş yamuğun birbirine göre simetrik hallerinin yan yana ve birbirine çakışık biçimde yerleştirilmesiyle bir paralelkenar elde etmiştir. Böylece paralelkenarın alanını hesaplayarak yamuğun alanını ortaya koymuştur.

*Araştırmacı: Paralelkenar oluşturacağını önceden biliyor muydun yoksa...*

*Mustafa: Şu an buldum, şu an fark ettim.*

*Araştırmacı: Sonradan, yeni fark ettin.*

*Mustafa: Bir fikir bulmak için böyle yan yana koydum ve paralelkenar oluştu. Paralelkenarın alanını hatırladığım için aynı şeyleri yaptım. Bir tane katlama yardımıyla yükseklik çizdim. Ondan sonra bunlar zaten burası küçük taraftı olduğu için bunun kopyası olduğu için b yazdım buraya. Bunun da kopyası bu olduğu için a yazdım. sonra paralelkenarın alanını yazdım burayı.  $h$  çarpı  $b$  artı  $a$ , çünkü bunların uzunluklarını bilmiyorum birleştirdim, bölü 2 yazdım. ve bu.*

Bu kısımda Mustafa'nın yamuğun simetriğinin alınması ile şeklin aynı kalacağını bilmesi, değişkenlerle oluşturmuş olduğu formülün her zaman kullanılabilir bir formül olacağını ifade etmesi onun ZGA'da değişmeyenlerin incelenmesinde etkilerinin kanıtlarını kontrol etme göstergesine ilişkin zihinsel eylem sergilediğinin örneği olarak düşünülmüştür.

### **Keşfetme ve yansıma dengesi kurmaya yönelik zihnin geometrik alışkanlıkları**

YKPÇ uygulaması süresince öğrenciler “keşfetme ve yansıma dengesini kurma” ZGA'sına ait iki göstergenin tamamına ilişkin zihinsel eylemlerde bulunmuşlardır. Bulgular göstergeler bazında sunulmuştur.

### **Keşifleri ön plana koyma göstergesine ilişkin zihinsel eylem**

Mustafa üçüncü probleme ilişkin çözümüne başlarken istenenleri bulabilmek için verilen dikdörtgeni yağlı kâğıda kopyalamıştır. Yağlı kağıttaki dikdörtgen üzerinde gerekli katlamaları yaparak istenilen elemanları bulmuştur:  
(Dikdörtgeni yağlı kâğıda kopyalar.)

...

*Mustafa: Bitti. Ne demiş sonra? Her kenarın orta noktasını oluşturun. Orta noktasını tamam.*

*Araştırmacı: Orta noktasını oluşturmak için ne yapıyorsun?*

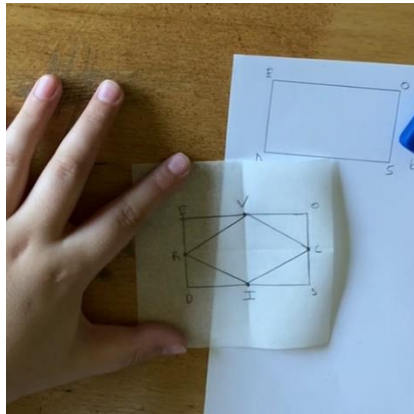
*Mustafa: İki, yani, bir kenarın şu doğru parçası olduğu için tam bir şekilde buradaki köşesini alıp buradaki köşesine üst üste gelecek şekilde katlıyorum orta noktasına. Hem bunu yaparak kenarını de buldum. (Kenara ait doğru parçalarının uçlarını üst üste gelecek şekilde katlama yapar) İşaretliyorum. (Katlama çizgisi ve doğru parçasının kesişim noktasını işaretler.) Ne demiş?*

...

*Mustafa: DS'nin orta noktasını demiş, tamam bunlarinkini bulduk. DE nerede? ED'nin orta noktasını R, OS nerede? Burada, C. Tamam.*

*Araştırmacı: Tamam.*

*Mustafa: Diğer ikisini yapalım. (Dikdörtgenin uzun kenarlarında biri için yine aynı işlem adımlarıyla katlama yapar ve orta nokta elde eder, isimlendirir.) Onlara ne demiş? DS'ye I, OE'ninse V. Tamam. Şimdi ne diyormuş. R, tamam. ...*



Şekil 8. Mustafa'nın yönergeleri takip ederek dörtgen oluşturması

Şekil 10'dan ve yukarıdaki ifadelerinden de anlaşılacağı üzere Mustafa kenarların orta noktalarını elde etmek için gerekli katlamaları yapmış ve katlamalar sonucunda elde ettiği orta noktaları işaretleyerek isimlendirmiştir. Bunu yaparken problemin istediği şekilde isimlendirme yapmaya özen göstermiştir. Burada yaptığı her adımda ne yaptığını söylemesi ve problem ile ilişkilendirmesi Mustafa'nın ZGA'da keşfetme ve yansıma dengesi kurmada keşifleri ön plana koyma göstergesine ilişkin zihinsel eylem sergilediğinin örneği olarak düşünülmüştür.

## ***Son hedefleri ön plana koyma göstergesine ilişkin zihinsel eylem***

Mustafa, ikinci problemin çözümünün ilk kısmında en uygun çift için ne anlama geldiğini ve sorunun sonucunda çift olarak eşleştirdiği üçgenlerin hangi kavram açısında birbiri ile eş olduğu ifade etmiştir. Daha sonra yağlı kâğıdı kullanarak benzemeye yönelik durumları incelemek için izleme ve kıyaslama yapmıştır:

*Araştırmacı: O zaman ne yapacağız? Yok üst üste gelince alttan çıkıyor. Peki öyle üst üste koyup bulmak istediğin ne?*

*Mustafa: Bulmak istediğin benzer olduklarını düşünmek.*

*Araştırmacı: Ne açıdan benzer?*

*Mustafa: Ne açıdan benzer? Şekilleri benzer.*

Mustafa'nın bu durumda gelecekte ulaşmak istediği duruma yönelik işlemler yapması onun ZGA'da keşfetme ve yansıma dengesi kurmada son hedefleri ön plana koyma göstergesine ilişkin zihinsel eylem sergilediğinin örneği olarak düşünülmüştür.

## **TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Bu çalışmada öğrencilerin yağlı kâğıt kullanarak problem çözerken Driscoll ve diğerleri'nin (2008) ZGA kuramsal çerçevesinde bulunan tüm geometrik alışkanlıkları (ilişki kurarak akıl yürütme, geometrik fikirlerin genelleştirilmesi, değişmeyenlerin incelenmesi, keşfetme ve yansıma dengesi kurma) sergiledikleri gözlenmiştir. Dolayısıyla yağlı kâğıt kullanımının öğrencilerin geometrik alışkanlıklarını ortaya çıkarmada etkili bir araç olduğu (Wiles, 2013) söylenebilir.

Bu çalışmada zihnin tüm geometrik alışkanlıkları ortaya çıkmış, en sık gözlenen alışkanlık “ilişki kurarak akıl yürütme” alışkanlığı iken “geometrik fikirlerin genelleştirilmesi” alışkanlığına en az sıklıkla rastlanmıştır. “Geometrik fikirlerin genelleştirilmesi” alışkanlığının göstergelerinden olan “Varsayılan basitleştirme koşullarını kullanarak bir dizi çözüm arama” göstergesine hiç rastlanmazken, “Tam çözüm kümeleri veya genel kurallar arama” göstergesine sadece bir durumda rastlanmıştır. Buradan öğrencilerin genelleme alışkanlığı kullanımlarının istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde Tolga ve Cantürk Günhan (2020a) çalışmalarında 6. sınıf öğrencilerinin ilişki kurarak akıl yürütme alışkanlığını rahatlıkla gözlemleyebildiklerini, fakat geometrik fikirlerin genelleştirilmesi alışkanlığında öğrencilerin istenilen düzeye ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Yine Tolga ve Cantürk Günhan (2020b) 8. sınıf öğrencilerinin işlem yapmayı gerektiren problemleri rahatça çözerken, genelleme ve keşfetmeyi gerektiren problemlerde doğru çözüm oranının düştüğü ifade etmişlerdir. Buradan her iki çalışmanın bulgularıyla, bu çalışmanın bulgularının ilişki kurarak akıl yürütme alışkanlığına sıkça rastlanması ve genelleme alışkanlığına az rastlanması açısından tutarlık gösterdiği söylenebilir. Bunun yanında Cuoco ve diğerleri (1996) öğrencilerde en sıklıkla rastlanan ZGA alışkanlığının ilişkilendirme alışkanlığı olduğunu belirtmişlerdir. NCTM (2000) de, ZGA çerçevesine benzer bir anlayışa sahip olarak belirli standartlarla ilgili beklentileri tanımlarken öğrencilerin tüm sınıf düzeylerinde geometrik şekillerin özelliklerini analiz etmeleri gerektiğini, geometrik şekiller ve ilişkiler hakkında matematiksel argümanlar geliştirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Geometrik nesnelere arasındaki ve bu nesnelere özellikleri tarafından ortaya konan ilişkilerle akıl yürütme NCTM (2000) tarafından önemle vurgulanmıştır. Dolayısıyla anılan çalışmalarda ve bu çalışmada ilişkilendirme alışkanlığının diğer alışkanlıklara göre daha fazla gözlenmesinin rastlantısal olmadığı söylenebilir.

Özdemir, Dikici ve Kültür (2015) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, örüntü genelleme süreçlerinde örüntü problemlerini yakın ve sonlu bir adımda devam ettirmede problemler yaşadıklarını, sadece sayısal yöne odaklanarak görsel stratejileri kullanmadan sadece sayısal stratejileri kullanmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yeşildere-İmre, Akkoç ve Baştürk-Şahin (2017) ortaokul öğrencilerinin şekil örüntüleri yardımıyla cebirsel genellemelere ulaşmada problemler yaşadıklarını belirlemişlerdir. Yıldırım ve Yavuzsoy Köse (2018) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin, istenilen genellemeye ulaşırsalar da ve sözel olarak ifade edebilseler de bunu cebirsel olarak ifade etmede güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla; öğrencilerin genelleme oluşturma ve bu genellemeleri ifade etmede sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Carraber, Martinez ve Schliemann de (2007) özel durumlara dayalı olan matematikten, mantıksal tutarlığa ve deneysel dünyada temeli olmayan veya çok az temeli olan matematiksel yapılar hakkında akıl yürütmeye dayanan bir matematiğe geçişin öğrenciler için kolay olmayacağını; dolayısıyla öğrencilerin genelleme yapmaya teşvik edilmesi ve bu matematiği anlaması

gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin genel olarak genelleme yapmakta, özelde ise genellemeyi ifade etmekte zorlanmaktadır (Zazkis, Lijedahl & Chernoff, 2008).

Sriraman (2004), bir dokuzuncu sınıf öğrencisinin matematiksel bir genellemenin keşfedilmesine ve formüle edilmesine yol açan matematiksel deneyimleri ele aldığı çalışmada; uzun bir süre boyunca farklı problem durumları üzerinde düşünmenin, problemlerdeki yapısal benzerliklerin soyutlanmasını matematiksel genellemelerin formüle edilmesini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla; öğrencilerin geometrik fikirlerinin genelleştirilmesi konusunda ustalaşmaları ve deneyim kazanmaları için sınıflarda; farklı problem durumları üzerinde durulması önerilmektedir. Yao ve Manouchehri de (2019) matematiğin temeli ve matematiksel düşünmenin önemli bir bileşeni olduğunu belirttikleri genellemeleri öğrencilerin oluşturmasında daha etkin olmaları için çeşitli matematiksel bağlamlarda ve dinamik geometri ortamlarında genellemeler yapmalarına teşvik edilmelerinin gerektiğini bildirmişlerdir. Bu yüzden sınıflarda öğrencilerin GeoGebra gibi dinamik geometri yazılımlarıyla farklı bağlamlarda genelleme biçimlerini deneyimlemeleri üzerinde durulması yararlı görülmektedir.

Genelleme yapma genellikle bireysel, bilişsel bir süreç olarak düşünülse de matematik öğrencileri birden fazla benzer durumla karşılaşarak veya deneyimleyerek genel kalıpları sorunsuz bir şekilde göremezler. Durumlar içinde ve durumlar arasında neyin önemli olduğunu anlamak için yönlendirilmeleri gerekir. Bu yüzden sınıflarda genellemeyi yerleşik bir etkinlik olarak görmeli ve genellemelerin ortaya çıktığı bağlamlarla uğraşmalıdır. Öğrenciler genelleme yapmaya çalıştıklarında, durumlar arasındaki ilgili benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek (bağlantı kurmak) ve bir durumda ne olacağını tahmin etmek ve açıklamak (varsayımda bulunmak) için konuşmayı, yazıları ve somutlaştırılmış etkinlikleri kullanırlar. Bu da onların matematikte ileri düzeye gelişmelerini teşvik eder (Jurow, 2004).

Okullarda genellikle örüntüler hakkında genellemelere varılmaya çalışılmaktadır ve öğrencilerden birden fazla kuralın makul bir şekilde çıkarılabileceği durumlar hakkında akıl yürütmeleri istenmektedir. Fakat, örüntü bir matematiksel nesne olmadığından, öğrencileri kesin çıkarıma dayalı matematiksel genellemeye doğru yönlendirmek isteniyorsa genellemenin örüntülerden başlanması dezavantaj olacaktır. Bunun yerine, öğrencilere genelleme alışkanlığı kazandırılması için genellemede varsayımların rolü önemsenmeli, öğrenciler tahminlerde bulunmaya teşvik edilmelidir. Öğrencilerin verilen problemler hakkında matematiksel genellemeler yapmayı öğrenmeleri gerekir. Sonraki aşamada bu genellemeleri cebirsel gösterim kullanarak formüle etmeyi öğrenirler. Daha sonra kendilerinin ve başkalarının ürettiği cebirsel ifadeler üzerinde düşünerek yeni bilgiler elde etmeyi öğrenirler. Dolayısıyla matematik sınıflarında öğrencilerin genelleme alışkanlıkları kazanmaları için varsayımlarda ve tahminlerde bulunabilecekleri, problem çözümleriyle uğraşacakları ortamlar sağlanması önerilmektedir (Carraber vd., 2007). Ellis'e (2007) göre eğitim uygulamalarının temel amaçlarından biri, öğrencilerin sınıfta genellemeler oluşturma ve bilgilerini yeni ortam ve koşullara aktarma yeteneklerini destekleyecek sağlam, genellenebilir bilgiler geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Belirli durumların ötesine uzanan genelleme veya iddialarda bulunmak, merkezi bir matematik uygulamasıdır ve sınıf matematik öğretiminin odak noktasıdır (Jurow, 2004).

Bu çalışmada ilişki kurarak akıl yürütme alışkanlığından sonra en sık rastlanan alışkanlık “keşfetme ve yansıtma dengesi kurma” alışkanlığı olmuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin sıklıkla “ilişki kurarak akıl yürütme” alışkanlığı ile tepkiler verdiği (Gürbüz vd., 2018; Tolga & Cantürk Günhan, 2020a; 2020b; Özen Ünal vd., 2022;) görülürken, keşfetme ve yansıtma dengesi kurma alışkanlığının sık olarak görülmediği gözlenmiştir. Bu çalışmada keşfetme ve yansıtma dengesi kurma alışkanlığının diğer çalışmalardan farklı olarak ilişki kurarak akıl yürütme alışkanlığından sonra en sık gözlenen alışkanlık olmasının sebebi, problem çözme sürecinde yağlı kâğıt kullanılması olabilir. Bu bulgudan hareketle, yağlı kâğıt materyalinin, öğrencilerin keşfetme süreçlerini daha fazla ortaya çıkardığı ve bu konuda başarılı bir materyal olduğu öne sürülebilir.

Bu çalışmada geometrik fikirleri genelleme alışkanlığı ve alt göstergelerine ilişkin alışkanlıklar az sıklıkla ortaya çıkarken, değişmeyenlerin incelenmesi de sıklıkla rastlanan bir alışkanlık olmamıştır. Bu alışkanlıklara ilişkin göstergelerin artması için matematik sınıflarında öğretmenlerin zorlayıcı, genellikle birden fazla olası giriş noktası ve öğrencilerin geometrik düşüncelerini ortaya çıkarmaya (ve geliştirmeye) yardımcı olma potansiyeline sahip problemler getirmeleri önerilmektedir. Öğretmenler, başta öğretim programıyla birebir örtüşmeyen bu problemlerle uğraşmanın gereksiz olduğunu düşünebilirler ya da bu problemlerin öğretim programı içerisindeki yeri ve öneminden endişe duyabilirler. Fakat, eğitim deneyimleri, öğrencilerle bu tür problemleri kullanan öğretmenlerin kendileri ve öğrencileri için öğretim programının birçok bölümüne aktararak birçok biçimde fayda sağlayabileceğini göstermiştir. Bunun yanında öğretmenlere her problem ile kendi programları arasındaki bağlantıları tartışmak ve problemleri kendi öğrencileriyle kullanmak için gerekli olduğuna karar verdikleri uyarlamaları dikkate almak için

zaman yaratmaları tavsiye edilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin mevcut geometrik düşüncelerinin daha fazlasını ortaya çıkarmak amacıyla uyarlamalar yaptıkları takdirde, geometri problemlerini sınıfta teşvik ettikçe öğrencilerin geometrik alışkanlıklarının daha fazla ortaya çıkması ve bundan yarar sağlanması kaçınılmaz olacaktır (Driscoll vd., 2008). Bu çalışmada, yağlı kâğıt materyalinin geometrik alışkanlıkları ortaya çıkarmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlere bu materyali sınıflarında anılan problemlere uyarlayarak kullanmaları önerilmektedir. Bu sayede öğrencilerin bu çalışmada ortaya çıktığı üzere keşfetme ve yansıtma dengesi kurma alışkanlıklarının ortaya çıkacağı ve böylelikle geometri problemlerine karşı olumlu tutum geliştirecekleri ve başarılarının artacağı öngörülmektedir.

Bu çalışmada iki ortaokul öğrencisi ile görüşmeler yapılmış ve ZGA'ları yağlı kâğıt katlama ile problem çözerken ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. İlgili alanyazında bu materyali kullanarak ZGA ile ilişkili çok az çalışma mevcuttur. Araştırmacılara; daha büyük çalışma gruplarıyla nitel desende yağlı kâğıt materyali kullanarak öğrencilerin ZGA'larını ortaya çıkarma potansiyeline sahip araştırmalar yapmaları önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Altun, M. (2015). *Ortaokullarda Matematik Öğretimi* (11. Baskı). Alfa Aktüel Yayınları.
- Bornasal, J. P., Sulatra, J. R. S., Gasapo, H. A., & Gasapo, F. B. (2021). Effect of paper folding (Origami) instruction in teaching geometry. *International Journal of Social Science and Human Research*, 04(07), 1605–1609. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i7-02>
- Bozkurt, A., & Koç, Y. (2016). Zihnin Geometrik Alışkanlıkları. İçinde E. Bingölbali, S. Arslan, ve İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik Eğitiminde Teoriler*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Pegem Akademi.
- Carraher, D. W., Martinez, M. V., & Schliemann, A. D. (2008). Early algebra and mathematical generalization. *ZDM Mathematics Education*, 40, 3–22. <https://doi.org/10.1007/s11858-007-0067-7>
- Cuoco, A., Goldenberg, E., & Mark, J. (1996). Habits of mind: An organizing principle for mathematics curricula. *The Journal of Mathematical Behavior*, 15(4), 375-402. [https://doi.org/10.1016/S0732-3123\(96\)90023-1](https://doi.org/10.1016/S0732-3123(96)90023-1)
- Driscoll, M., DiMatteo, R. W., Nikula, J., Egan, M., Mark, J., & Kelemik, G. (2008). *The fostering geometric thinking toolkit: A guide for staff development*. Heinemann.
- Ellis, A. B. (2007). Connections between generalizing and justifying: students' reasoning with linear relationships. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(3), 194–229. <https://doi.org/10.2307/30034866>
- Erşen, Z. B. (2017). Onuncu sınıf fen lisesi öğrencilerinin geometrik düşünme alışkanlıkları ve geometriye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 71–85.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill.
- Guilfoyle, L. (1996). [Review of Patty Paper Geometry, by M. Serra] *Mathematics Teaching in the Middle School*, 2(1), 58.
- Güler, H. K., & Gürbüz, M. C. (2018). Construction process of the length of  $3\sqrt{2}$  by paper folding. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(1), 121-135. <https://doi.org/10.21890/ijres.382940>
- Gürbüz, M. Ç., Ağsu, M., & Güler, H. K. (2018). Investigating geometric habits of mind by using paper folding. *Acta Didactica Napocensia*, 11(3-4), 157-174. <https://doi.org/10.24193/adn.11.3-4.12>
- Jurow, A. S. (2004). Generalizing in interaction: middle school mathematics students making mathematical generalizations in a population-modeling project. *Mind, Culture, and Activity*, 11(4), 279–300. [https://doi.org/10.1207/s15327884mca1104\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327884mca1104_4)
- Karataş, İ., & Güven, K. (2003). Problem çözme davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler: Klinik mülakatın potansiyeli. *İlköğretim Online*, 2(2), 2-9.
- Köse, N. Y., & Tanışlı, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının geometrideki zihinsel alışkanlıkları. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 14(3), 1203-1230. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.3.1864>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Ortaokul (5., 6., 7. Ve 8. Sınıflar için) matematik dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (Ed.). (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Olson, A. T. (1975). *Mathematics Through Paper Folding*. National Council of Teachers of Mathematics, Inc.
- Özdemir, E., Dikici, R., & Kültür, M. N. (2015). Öğrencilerin örüntüleri genelleme süreçleri: 7. sınıf örneği. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 523–548.

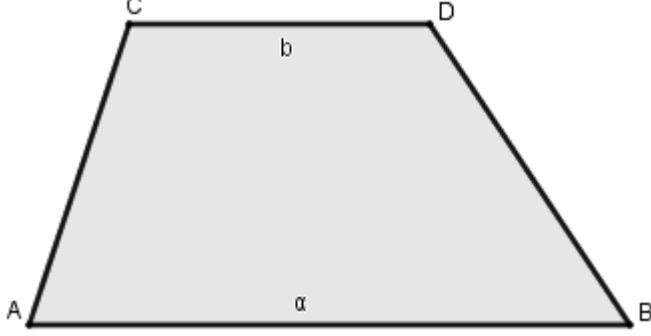


- Özen, D. (2015). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik düşüncelerinin geliştirilmesi: Bir ders imecesi* [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özen Ünal, D., Uluhan, S., & Gürlek, A. (2022). Elementary school students' ways of thinking in geometry through the lens of geometric habits of mind. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(3), 393–411. [https://doi.org/10.52963/PERR\\_Biruni\\_V11.N3.10](https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N3.10)
- Özen Ünal, D., & Yavuzsoy Köse, N. (2019). A lesson study to develop teachers' geometric habits of mind. *Croatian Journal of Education*, 21(4), 1133-1179. <https://doi.org/10.15516/cje.v21i4.3205>
- Özüm Bülbül, B. Ö., & Güven, B. (2019). Geometrik düşünme alışkanlıkları ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Matematik öğretmeni adayları örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 10(3), 711-731. <https://doi.org/10.16949/turkbilmate.495105>
- Serra, M. (1994). *Patty Paper Geometry*. Key Curriculum Press.
- Soylu, Y., & Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözmenin rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 97-111.
- Sriraman, B. (2004). Reflective abstraction, unframes and the formulation of generalizations, *Journal of Mathematical Behaviour*, 23, 205-222.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research* (1st ed.). Sage.
- Swing, S., & Peterson, P. (1988). Elaborative and integrative thought processes in mathematics learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 54-66. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.1.54>
- Taş, S., & Yavuz, A. (2020). 7.sınıf öğrencilerinin uzamsal yetenekleri ile zihnin geometrik alışkanlıkları arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3120–3137. <https://doi.org/10.26466/opus.641181>
- Taşkın, E., Ezentaş, R., & Altun, M. (2018). Altıncı Sınıf Öğrencilerine Verilen Matematik Okuryazarlığı Eğitiminin Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığı Başarısına Etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 2069–2079. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2418>
- Tolga, A. (2017). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin zihnin geometrik alışkanlıklarının belirlenmesi ve derslerine yansımaları* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tolga, A., & Cantürk Günhan, B. (2020a). 6. sınıf öğrencilerinin alan hesaplamada ilişkilendirme ve genelleme süreçlerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1042–1066. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.800922>
- Tolga, A., & Cantürk Günhan, B. (2020b). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zihnin geometrik alışkanlıklarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 1–23.
- Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- Uygan, C. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin zihnin geometrik alışkanlıklarının kazanımına yönelik dinamik geometri yazılımındaki öğrenme süreçleri* [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünlü, M. (2021). Investigation of preservice mathematics teachers' concept definitions of circle, circular region, and sphere. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(2), 1787–1814. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2020.1847334>
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2013). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Wiles, P. (2013). Folding corners of the habits of mind. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 19(4), 208-213. <https://doi.org/10.5951/mathteacmidscho.19.4.0208>
- Yao, X., & Manouchehri, A. (2019). Middle school students' generalizations about properties of geometric transformations in a dynamic geometry environment. *The Journal of Mathematical Behavior*, 55, 100703. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2019.04.002>
- Yeşildere-İmre, S., Akkoç, H., & Baştürk-Şahin, B. N. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Farklı Temsil Biçimlerini Kullanarak Matematiksel Genelleme Yapma Becerileri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 103–129. <https://doi.org/10.16949/turkbilmate.303220>
- Yıldırım, D., & Yavuzsoy Köse, N. (2018). Ortaokul öğrencilerinin çokgen problemlerindeki matematiksel düşünme süreçleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 605–633. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-362044>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (Fifth edition). SAGE Publications.
- Zazkis, R., Liljedahl, P., & Chernoff, E. J. (2008). The role of examples in forming and refuting generalizations. *ZDM Mathematics Education*, 40, 131–141. <https://doi.org/10.1007/s11858-007-0065-9>

## Ek

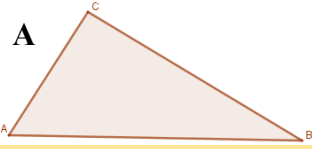
### Yağlı Kâğıt Katlayarak Problem Çözme Aracı (YKPC)

#### Soru

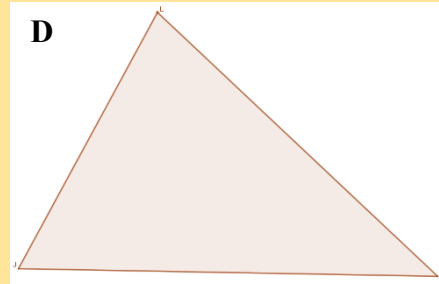
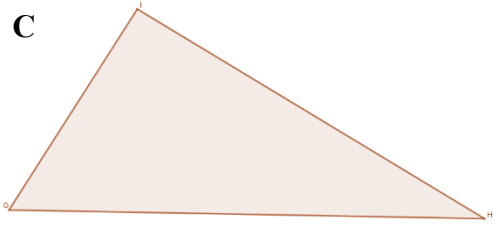
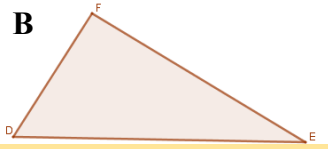


Yamuğun alanını yağlı kâğıdı kullanarak nasıl bulabilirsiniz? İspatlayınız. Sözel olarak da ifade edebilirsiniz.

#### Soru



- a, b, c üçgenleri arasındaki en uygun çift hangisidir? Neden?
- b, c, d üçgenleri arasındaki en uygun çift hangisidir? Neden?



#### Soru



$DSOE$  dikdörtgenini yağlı kâğıda kopyalayın. Her kenarın orta noktasını oluşturun.  $\overline{DS}$ 'nin orta noktasını  $I$ ,  $\overline{SO}$ 'nun orta noktasını  $C$ ,  $\overline{OE}$ 'nin orta noktasını  $V$ ,  $\overline{ED}$ 'nin orta noktasını  $R$  olarak isimlendirin. Oluşan  $RICV$ 'yi tanımlayın ve açıklayın. Tanımlarken geometrik kavramları kullanmaya dikkat edin.



**MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DERS KİTAPLARINDAN  
UYARLADIKLARI MODELLEME PROBLEMLERİNİN İNCELENMESİ****INVESTIGATION OF MODELING PROBLEMS ADAPTED BY PRE-SERVICE MATHEMATICS  
TEACHERS FROM TEXTBOOKS****Buse Gizem YİTMEZ<sup>1</sup>, Ayşe TEKİN DEDE<sup>2</sup>, Süha YILMAZ<sup>3</sup>**

**ÖZ:** Bu çalışmada matematik öğretmeni adaylarının ders kitaplarındaki sorulardan uyarladıkları problemlerin, modelleme problemi kriterlerini sağlama durumlarının ve söz konusu soruları seçme sebeplerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri öğretmen adaylarının ders kitaplarındaki sorulardan uyarladığı on dokuz problem ve odak grup görüşmelerinden elde edilmiştir. Araştırmada veri analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak öğretmen adaylarının uyarladığı problemler, Borromeo-Ferri'nin (2018) belirlediği modelleme problemlerinin sahip olması gereken kriterlere dayalı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir rubrik ile analiz edilmiştir. Ardından tüm kriterleri sağlayan modelleme problemlerini geliştiren yedi grup ile gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin betimsel analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının ders kitaplarındaki sorulardan uyarladıkları problemlerin, gerçekçi olma ve problem durumu oluşturma kriterlerini sağladığı ancak karmaşık, otantik ve modelleme süreci içerisinde çözülebilir olma kriterlerini sağlama durumlarında eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının ders kitaplarından söz konusu soruları seçerken genel anlamda günlük hayata, farklı çözüm yollarına ve kendi deneyimlerine uygun olma durumlarını göz önünde bulundurdıkları görülmüştür. Araştırmada elde edilen sonuçlar bağlamında öğretmen adaylarının modelleme problemlerini oluştururken yaşadığı zorlukların önüne geçmek için önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Modelleme problemi, matematik öğretmeni adayı, ders kitabı.

**ABSTRACT:** In this study, it is aimed to examine the availability of modeling problems adapted by pre-service mathematics teachers from the questions in the textbooks, and the reasons for choosing the questions in question. In line with this purpose, the research was conducted with a case study, one of the qualitative research designs. The data of the study were obtained from nineteen problems adapted by the pre-service teachers from the questions in the textbooks and focus group interviews. Data analysis was carried out in two stages. First, the problems developed by the pre-service teachers were analyzed with a rubric developed by the researchers based on the criteria that modeling problems should have as determined by Borromeo-Ferri (2018). Then, descriptive analysis of the focus group interviews with seven groups that developed problems that provided all the criteria and that were determined to be modeling problems was conducted. The results of the study revealed that the problems adapted by the pre-service teachers from the questions in the textbooks provided the criteria of being realistic and problem, but there were deficiencies in meeting the criteria of being complex, authentic and solvable through the modeling process. In addition, it was observed that while selecting the questions from the textbooks, the pre-service teachers generally considered their suitability for daily life, different solution methods, and their own experiences. In the context of the results obtained in the study, suggestions were made to prevent the difficulties experienced by the pre-service teachers while designing the modeling problems.

**Keywords:** Modeling problems, pre-service mathematics teachers, textbooks.

**Bu makaleye atf vermek için:**

Yitmez, B. G., Tekin Dede, A., & Yılmaz, S. (2024). Matematik öğretmeni adaylarının ders kitaplarından uyarladıkları modelleme problemlerinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 842-864.

**Cite this article as:**

Yitmez, B. G., Tekin Dede, A., & Yılmaz, S. (2024). Investigation of modeling problems adapted by pre-service mathematics teachers from textbooks. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 842-864.

<sup>1</sup> Doktora öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir/Türkiye, [gizem.yitmez@gmail.com](mailto:gizem.yitmez@gmail.com), 0000-0002-4163-489X

<sup>2</sup> Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir/Türkiye, [ayse.tekin@deu.edu.tr](mailto:ayse.tekin@deu.edu.tr), 0000-0002-8971-1970

<sup>3</sup> Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir/Türkiye, [suha.yilmaz@deu.edu.tr](mailto:suha.yilmaz@deu.edu.tr), 0000-0002-8330-9403

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Borromeo-Ferri (2018) explained the criteria required for modeling problems as (a) being open-ended, (b) being complex, (c) being realistic, (d) being authentic (e) having a problem structure, and (f) solvable through the modeling process. Considering the criteria required for modeling problems, it is seen that modeling problems should be quite different from traditional problems that are solution-oriented, abstracted from real life or artificial reality, and force students to apply certain algorithms. Therefore, mathematics teachers or pre-service teachers should take these six criteria into consideration when designing modeling problems. However, while it is not easy to design even a traditional problem from textbooks, it is not easy to design a modeling problem that needs to provide various criteria (Maaß et al., 2018). Therefore, modeling problem design can be started by transforming traditional problems in textbooks into modeling problems, as stated by Borromeo-Ferri (2018). Based on Borromeo-Ferri's (2018) argument, this study aims to examine whether the questions adapted by pre-service mathematics teachers from textbooks meet the criteria of modeling problems, and the reasons for choosing these questions. In this direction, the problems that the research seeks to answer are determined as follows:

1. How do the questions from textbooks adapted by pre-service mathematics teachers provide the criteria of modeling problems?
2. What are the reasons for pre-service mathematics teachers to choose the questions from the textbooks?

### Method

This research is based on a case study, one of the qualitative research designs. It was conducted with nineteen groups consisting of the students studying in last year of middle school mathematics teaching department and third year of secondary mathematics teaching department. The data of this study were obtained from nineteen problems adapted from the questions in the textbooks by each group and focus group interviews with the participants of seven groups whose problems are appropriate to the modelling problem criteria. Data analysis was carried out in two stages: First, the modeling problems adapted from the textbooks by the participants were analyzed according to Borromeo-Ferri's (2018) modeling problem criteria. Then, the records of the focus group interviews were transcribed into text. In these transcripts, the answers to the questions asked to the pre-service teachers regarding their fulfillment of the modeling problem criteria were analyzed according to Borromeo-Ferri's (2018) framework, while the reasons why the pre-service teachers chose the questions in question from the textbooks were revealed descriptively.

### Findings

When the modeling problems adapted by the participants were examined, it was determined that twelve of the nineteen groups met the criteria of being open-ended and complex, seventeen of them met the criteria of being realistic, eight of them met the criteria of being authentic, all of them met the criteria of having a problem structure, and seven of them met the criteria of being solvable through the modeling process. In addition, while selecting the questions from the textbooks, the pre-service mathematics teachers considered the following aspects: being suitable for daily life, being suitable for different solutions, being interesting, being suitable for their own experiences, being aware of social events, being solvable in GeoGebra, taking into account the student level, and meeting the modeling criteria.

### Discussion and Conclusion

As a result of the research, seven of the problems developed by nineteen groups were evaluated as mathematical modeling problems because they provided the modelling problem criteria. The other problems provided some of these criteria. When the results of the study are evaluated in general terms, it is seen that the questions from the textbooks adapted by the pre-service teachers met the criteria of being realistic and having a problem situation. Similarly, Tekin-Dede et al. (2017) found that the majority of the pre-service teachers who designed modeling activities provided the principle of being realistic. Paolucci and Wessels (2017) state that pre-service mathematics teachers are competent in creating real life contexts. Verschaffel and colleagues (2000) and Osana and Pelzcer (2015) state that when the problem has a real-life context, it contributes significantly to the development of pre-service teachers' problem posing skills. In addition, Nicol and Bragg (2009) state that pre-service teachers' familiarity with open-ended questions contributes to their problem posing. The results of the research show that pre-service teachers have difficulties in the criteria of complexity, authenticity and solvability within the modeling process. Similarly,

Doğan (2020) found that pre-service mathematics teachers had difficulties with authentic modeling problems.

In addition, while selecting the questions from the textbooks, most of the pre-service mathematics teachers stated that they pay attention to the questions to be from daily life. Similarly, in the literature, pre-service mathematics teachers stated that the most frequently used criterion for the properties of mathematical modeling problems was their suitability for real life (Kula-Ünver et al., 2018; Özer & Bukova-Güzel, 2014; Şahin et al., 2019). The fact that the participants paid attention to being interesting while choosing the questions in the textbooks is similar to the study of Kula-Ünver et al. (2018) in which pre-service teachers designed modeling problems. One of the groups stated that while adapting the modeling problem, they considered raising awareness about social events. In parallel, I et al. (2018) draw attention to studies aiming to create social awareness in modeling problems.

Based on the results of the study, it is suggested that teacher training programs should focus more on modeling problem posing and emphasize the missing criteria. In addition, seminars can be given for mathematics teachers to adapt modeling problems from textbooks in accordance with their grade levels. In this way, the criteria for being a modeling problem can be examined in more detail by practicing modeling problems in a real classroom environment.

## GİRİŞ

Son yıllarda eğitim reformları ile birlikte matematik eğitiminde bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumları anlama, analiz etme ve çözüme becerilerini geliştirmenin önemi üzerinde durulmaktadır. Söz konusu eğitim reformlarına yön veren Ortak Çekirdek Eyalet Standartları (Common Core State Standards Initiative [CCSSM]) (2010) ve Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]) (2000) de gerçek yaşam problemlerinin çözümünde matematiğin kullanılması gerektiğini açık bir şekilde vurgulamaktadır. Matematiksel bilginin gerçek yaşam problemlerinin çözümünde kullanılması temel olarak matematiksel modellemeye dayanmaktadır. Yaklaşık son elli yılda matematiksel modellemenin öğretilmesi ve öğrenilmesi tüm dünyada önemli bir araştırma alanı haline gelmiştir (Schukajlow ve diğerleri, 2018). Matematik eğitimi alanında hatırı sayılır dergilerden olan ZDM-Mathematics Education (2018), Quadrante (2021), ESM (2022) ve Mathematical Thinking and Learning'de (2022) modellemeye ayrılmış olan özel sayılar da bu araştırma alanının önemini göstermektedir (Brady vd., 2022). Matematiksel modelleme, uygun matematiksel modelleri seçerek veya inşa ederek gerçek yaşam problemlerinin matematikselleştirilmesini ve ayrıca gerçek dünya bağlamlarında karşılık gelen matematiksel problemlerin çözümünün sonuçlarını yorumlayıp doğrulanmasını gerektiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Borromeo-Ferri, 2018). Bu anlamda matematiksel modelleme, gerçek yaşam problemlerinin matematiksel yöntemlerle çözülmesi sayesinde öğrencilere matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirme fırsatı sağlamaktadır. Dolayısıyla öğrencilere bu fırsatı sunmak için modelleme konusunda bilgi sahibi olmak, matematiksel modellemenin derslere nasıl entegre edileceğini kavramak, uygun modelleme problemi geliştirmek veya kullanmak öğretmenlerin önemli sorumlulukları arasındadır.

Borromeo-Ferri (2014) öğretmenlerin modelleme öğretiminde sahip olması gereken teorik boyut, modelleme problemi boyutu, öğretim boyutu ve tanı boyutu olmak üzere dört yeterli tanımlamıştır. Teorik boyut, matematiksel modellemenin ne anlama geldiğini, gerçeklik ile matematik arasında işleyen modelleme döngülerinin farklı temsillerini, modellemenin amacını ve farklı perspektiflerini, modelleme problemlerinin içeriğinin ne olduğunu ve neleri içerdiğini bilmeyi kapsar. Modelleme problemi boyutu, modelleme problemlerinin çoklu çözüm yaklaşımlarını bilme, bilişsel analizini yani modelleme sürecinin farklı aşamalarındaki çözüm adımlarını somut olarak sınıflandırabilme ve modelleme problemi geliştirebilmeyi içerir. Öğretim boyutu modelleme problemlerinin uygulanacağı dersleri planlama, bu dersleri yürütme, öğrencilere müdahale, destek ve geri bildirimler konusunda düşünmeyi içerir. Tanı boyutu ise modelleme sürecinin basamaklarını, bu süreçte karşılaşılan zorluklar ile hataları belirleme ve modelleme problemlerini değerlendirme olarak ele alınır. Bu boyutlar dikkate alındığında öğretmenlerin matematiksel modelleme öğretiminde başarılı olmaları, bu boyutların tümüne sahip olmaları ile mümkündür.

Etkili öğretmenler matematiği problem çözerek öğretirler ve matematiksel kavramlar ve süreçler aracılığıyla öğrencilerin matematiksel düşüncelerini ve öğrenmelerine olanak sağlayan problemler tasarlarlar veya seçerler (English vd., 2005). Modelleme problemleri ise bu tür problemlerin mükemmel örnekleridir. Dolayısıyla öğretmenlerin modelleme problemlerini tasarlarlarken, modellemeyi geleneksel problem çözmeden ayıran modelleme problemlerine özgü özellikleri ayırt edebilmeleri gerekmektedir (Borromeo-Ferri, 2018). Modelleme problemleri öğrencinin veriyi yorumlayarak, matematiksel model oluşturmak için elde ettiği sonuçları yorumlamasını gerektirir (Lesh ve Zawojewski, 2007). Bu anlamda,

geleneksel problemlerde veriler ve bu verilere bağılı olarak elde edilen sonuçlar statik ve değişmez olarak kabul edilirken, modelleme problemlerinde veriler ve sonuçlar dinamiktir yani sürekli olarak yeniden yorumlanarak formüle edilebilir veya değiştirilebilir (Zawojewski, 2013). Geleneksel matematik problemlerinin aksine, modelleme problemleri problem çözenin yanı sıra problem oluşturmaya teşvik eder çünkü modelleme problemleri doğası gereği çokça soru sormayı ve varsayımlarda bulunmayı gerektirir (Brown ve Walter, 1993). Bu anlamda öğretmenler gerçek dünya ile matematiği özgün bir şekilde birbirleri ile ilişkilendirmek için yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyarlar. Kaiser ve Schwarz (2010) modelleme problemlerinin geliştirilmesinin ve tanımlanmasının, modelleme sürecinin en önemli ve en iddialı kısmı olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmenler için geleneksel problemlerin sahip olması gereken kriterlerden çok daha fazlasına sahip olması gereken matematiksel modelleme problemlerini oluşturmak oldukça zorlayıcıdır.

Borromeo-Ferri (2018) modelleme problemleri için gerekli olan kriterleri altı gruba ayırmıştır. Bunlar; (a) açık uçlu olma, (b) karmaşık olma, (c) gerçekçi olma, (d) otantik olma (e) problem durumu oluşturma ve (f) modelleme süreci içerisinde çözülebilir olma kriterleridir (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Modelleme problemi kriterleri (Borromeo-Ferri, 2018)

Açık uçlu olma kriteri modelleme probleminin birden fazla çözümünün olmasını gerektirmektedir. Bu kriter öğrencilerin görüşlerine bağılı olarak çeşitli problem tanımlarının ve çözümlerinin mümkün olduğu anlamına gelmektedir (Kaiser ve Schwarz, 2010). Diğer bir deyişle problemin varsayımlara ve yorumlamaya dayalı olup farklı ve özgün çözümlere açık olması gerekmektedir. Eğer problem durumunda yalnızca ön koşullar, veriler ve bilgiler yer alıyorsa ve öğrenciler bunlardan hareketle matematiksel modeller, algoritmalar oluşturarak sonuca ulaşıyorsa bu karmaşık bir problemdir ve dolayısıyla oldukça açıktır (Maaß, 2010). Karmaşık olma kriteri, öğrencinin bağlamı anlamasını ve modelleme yapabilmek için ilgili veriyi araştırıp bulmasını içermektedir (Borromeo-Ferri, 2018). Modelleme problemlerinde çözüm için kullanılacak veriler kimi zaman eksik sunulurken kimi zaman da problemde çok fazla sayıda veri bulunmaktadır. Bu sayede öğrenciler gerekli olacak verileri nasıl arayacakları ve bunlara dayalı olarak nasıl varsayımlarda bulunacakları hakkında fikir edinirler (Borromeo-Ferri, 2018). Gerçekçi olma kriterinin sağlanması için problemin öğrenciler için gerçek yaşam durumlarını içerecek şekilde oluşturulması gerekmektedir. Öğrencilerin modelleme problemlerinin çözüm sürecinde akıl yürütebilmeleri ve çözüme ulaşabilmeleri için gerçek dünyadaki durumu anlamlandırmaları gerekmektedir (Borromeo-Ferri, 2018). Gerçekçi olma kriteri olarak adlandırılan bu gereklilik, modelleme problemlerinin özelliklerini tanımlayan diğer çalışmalarda da vurgulanan önemli bir kriterdir (Borromeo-Ferri ve Lesh, 2013; Maaß, 2010; Galbraith, 2015). Diğer yandan modelleme her zaman gerçeklikle ilişkilidir, ancak gerçekliğin var olması bir modelleme problemi olması için yeterli değildir (Maaß, 2010). Bir problemin modellemeye uygun olması için gerçeklik yanında diğer kriterlerin de sağlanması gerekmektedir. Bu kriterlerden biri olan otantiklik, gerçeklik kriteri ile birbirine oldukça yakındır. Otantikliğe göre problemdeki olgular gerçektir yani öğrencilere sahte bir gerçeklik sunulmaz (Borromeo-Ferri, 2018). Palm

(2007) otantiklik kavramını ele alırken bir problemin gerçek yaşam performansını ne ölçüde yansıttığının tartışılması gerektiğini ifade ederken, Vos (2011) modelleme problemlerinin eğitim dışı amaç içermesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Vos'un yaklaşımı dikkate alındığında otantiklik, hem matematik dışı bağlama sahip olması hem de bu özel durumda matematiğin uygulanabilmesi anlamına gelir. Diğer bir deyişle problemdeki matematik dışı bağlam gerçek yaşamdan olmalı ve problem matematiğin belirli bir konusuna yönelik özel olarak tasarlanmamış olmalıdır. Niss (1992) otantik problemleri, belirli bir alanda çalışan kişilerin günlük işlerinde karşılaşılabilecekleri problemler olarak tanımlamaktadır (akt. Kaiser ve Schwarz, 2010). Bu sayede öğrenciler gerçek yaşamlarında yer alan problemlerin çözümünde matematiğin ve matematiksel modellemenin gücünü deneyimlerler (Kaiser ve Schwarz, 2010). Otantiklik söz konusu olduğunda, öğrenciler uğraştıkları bağlamın gerçekten var olduğunu ve karşılaştıkları problemin matematik dersleri dışında da çözüme kavuşturulması gereken gerçek problem olduğunu varsayabilirler (Vos, 2015). Problem durumu oluşturma kriteri, rutin aktivitelerle çözüme ulaşılamamasını yani öğrencilerin çözüme götürecek stratejiler üzerinde kapsamlı düşünebilmesini içermektedir (Borromeo-Ferri, 2018). Genel anlamda problem, çözülmesi zor bir konu, şüpheli bir durum veya belirsizlik içeren karmaşık bir görev olarak tanımlanmaktadır (Seel, 2012). Dolayısıyla bir problemin çözümü, öğrencilerin matematiksel düşünerek derste öğrendiklerinden farklı algoritma bulabilmelerini gerektirmektedir (Türnüklü ve Yeşildere, 2005). Son kriter olan modelleme süreci içerisinde çözülebilir olma ise modelleme problemi çözülürken modelleme döngüsünün tüm aşamalarının kullanılmasını gerektirir (Borromeo-Ferri, 2018). Bir modelleme probleminin çözümünde gerçeklik ile matematik arasında hareket edilmektedir. Borromeo-Ferri'ye (2006) göre modelleme süreci gerçekçi bir problem ile başlar. Problemi anlamaya çalışırken öğrenci durumun zihinsel gösterimini oluşturur. Bir sonraki adımda öğrenci problemi sadeleştirerek gerçek bir model elde eder. Gerçek modelin matematikselleştirilmesi ile matematiksel model elde edilir. Öğrenciler matematiksel model üzerinde matematik yeteneklerini kullanarak matematiksel olarak çalışırlar ve matematiksel çözüme ulaşırlar. Bu çözüm önce yorumlanarak gerçek sonuçlar elde edilir ve sonra gerçek sonuçlar ile zihinsel gösterimler arasındaki uyum kontrol edilerek doğrulama yapılır.

Modelleme problemleri için gerekli olan kriterler göz önüne alındığında modelleme problemlerinin yalnızca çözüm odaklı, gerçek yaşamdan soyutlanmış ya da yapay gerçeklik içeren ve öğrencileri belirli algoritmaları uygulamaya zorlayan geleneksel problemlerden oldukça farklı yapıda olması gerektiği görülmektedir. Dolayısıyla modelleme problemleri oluşturulurken matematik öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının bu altı kriteri dikkate alması gerekmektedir. Literatürde yüzlerce modelleme problemi bulunmaktadır ancak bu problemler kültürel farklılıklar, sınıf seviyesi, öğrencilerin öğrenmeleri, hazırbulunuşlukları ve müfredata uygun olmaması gibi sebeplerle öğretmenler tarafından kullanılamaz. Dolayısıyla literatürde yer alan modelleme problemleri her ne kadar fikir verse de öğretmenlerin gerektiğinde modelleme problemleri geliştirebilmeleri gereklidir. Ancak ders kitaplarından yer alan geleneksel problemleri bile tasarlamak kolay değilken, çeşitli kriterleri sağlaması gereken modelleme problemlerini tasarlamak hiç kolay değildir (Maaß vd., 2018). Dolayısıyla modelleme problemi tasarımına Borromeo-Ferri'nin (2018) de ifade ettiği gibi, ders kitaplarında yer alan geleneksel problemlerin modelleme problemlerine dönüştürülmesi ile başlanabilir. Borromeo-Ferri'nin (2018) bu argümanından hareketle bu araştırmada matematik öğretmeni adaylarının ders kitaplarından uyarladıkları soruların modelleme problemi kriterlerini sağlama durumlarının ve söz konusu soruları seçme sebeplerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının modelleme problemleri oluşturmaya yönelik çalışmalar yer almaktadır (Bukova-Güzel, 2011; Doğan, 2020; Guerrero-Ortiz ve Camacho-Machin, 2022; Kula-Ünver vd., 2018; Özgür-Şen, 2020; Paolucci ve Wessels, 2017; Tekin-Dede vd., 2017; Tekin-Dede ve Bukova-Güzel, 2013). Fakat söz konusu çalışmalarda başlangıç noktası ders kitaplarından hazır sorular olmaması sebebiyle, bu araştırmanın benzerlerinden farklı olduğu ve literatür için bir ilk oluşturacağı açıktır.

Matematik öğretmeni adaylarının modelleme problemlerini geliştirebilmesi için hem teorik hem de pratik düzeyde matematiksel modelleme ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Borromeo-Ferri ve Blum, 2010). Bu anlamda araştırma Türkiye'de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenliği bölümündeki bir dersin parçası olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları gelecekte derslerinde kullanabilecekleri modelleme problemleri tasarlamışlardır. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının oluşturduğu modelleme problemleri Borromeo-Ferri'nin (2018) modelleme problemlerinin sahip olması gereken kriterler çerçevesine göre detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın cevabını aradığı problemler aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Matematik öğretmeni adaylarının ders kitaplarından uyarladıkları soruların modelleme problemi kriterlerini sağlama durumları nasıldır?

2. Matematik öğretmeni adaylarının ders kitaplarından söz konusu soruları seçme sebepleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, matematik öğretmeni adaylarının ders kitaplarında yer alan sorulardan uyarladıkları modelleme problemlerinin Borromeo-Ferri'nin (2018) belirttiği kriterler bağlamında derinlemesine incelenmesi nedeniyle nitel araştırma desenlerinden durum çalışması üzerine temellendirilmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını Türkiye'de bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan son sınıf ilköğretim ve üçüncü sınıf ortaöğretim matematik öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Çalışmanın katılımcılarını 2022-2023 Bahar döneminde üniversitenin çevrimiçi platformu üzerinden yürütülen ve on dört hafta süren "Matematik Öğretiminde Modelleme" ve "Matematiksel Modelleme" derslerine katılan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu dersler ile matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modellemeye ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, farklı modelleme problemlerini çözme deneyimini kazanmaları, modelleme ile öğretim sürecini tanımaları ve örneklerini tartışmaları amaçlanmaktadır. Matematik öğretmenlerinin modelleme problemlerini oluşturabilmeleri için öncelikle modellemeye yönelik bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Borromeo-Ferri ve Blum, 2010). Dolayısıyla modelleme süreçleri, modelleme problemi özellikleri, örnekleri ve çözümleri, teknoloji destekli modelleme süreci ve modelleme problemlerinin teknoloji yardımıyla çözümü, modelleme yeterlikleri ve gelişimi, öğretimde uygulanması, modelleme becerilerinin değerlendirilmesini içeren yedi haftalık eğitim tamamladıktan sonra katılımcılardan ders kitaplarında yer alan geleneksel bir problemi, modelleme problemine uyarlamaları istenmiştir. Katılımcılar, kendi istekleri doğrultusunda oluşturdukları 4-6 kişilik çalışma grupları ile söz konusu modelleme problemlerini geliştirmişlerdir.

Katılımcılar tarafından gönüllü olarak 4-6 kişilik  $G_1$ ,  $G_2$ ,  $G_3$ ... olarak adlandırılan on dokuz grup oluşturulmuştur. İlk on üç grup ilköğretim matematik öğretmeni adayları son altı grup ise ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarından oluşmaktadır. Araştırmada görüşme yapılan grupların verileri transkript edilirken katılımcıların isimlerini gizli tutmak amacıyla grup kodu-öğretmen adayının kodu şeklinde kodlama yapılmıştır. Örneğin birinci gruptaki birinci öğretmen adayı  $G_1$ -ÖA<sub>1</sub>, birinci gruptaki ikinci öğretmen adayı  $G_1$ -ÖA<sub>2</sub> olarak kodlanmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri, her bir grubun ders kitaplarındaki sorulardan uyarladığı toplam on dokuz problem ve yedi grubun katılımcılarıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilmiştir. Araştırmacılar grupların oluşturduğu modelleme problemlerini Borromeo-Ferri'nin (2018) kriterlerine göre analiz ettikten sonra modelleme problemi geliştirdiği kabul edilen yedi grup ile uygun bir gün ve saatte çevrimiçi ders platformu üzerinden odak grup görüşmeleri gerçekleştirmişlerdir.

Araştırmacılar, katılımcılara modelleme problemlerini tasarlamaları için yaklaşık iki hafta süre vermişlerdir. Öğretmen adayları bu süre sonunda oluşturdukları modelleme problemlerini dersi yürüten ve aynı zamanda çalışmanın yazarlarından biri olan öğretim üyesine çevrimiçi ders platformu kanalıyla göndermişlerdir. Geliştirilen on dokuz modelleme problemi incelenerek, modelleme problemi kriterlerini sağlayan yedi modelleme problemi hakkında odak grup görüşmesi yapılmasına karar verilmiştir. Odak grup görüşmelerinin temel amacı çalışmaya katılacak bireyler arasında ortak bir konuya yönelik ortak bir deneyimin olması esasına dayanmakla birlikte bireylerin ne düşündüğünü anlamaya çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bireysel görüşmelerle kıyaslandığında, odak grup görüşmeleri belirli bir konuya odaklanılarak kısa bir süre zarfında daha fazla verinin elde edilmesine olanak sağlamaktadır (Hatch, 2002). Bu çalışmada odak grup görüşmesi kullanılmasının en önemli sebebi öğretmen adaylarının tasarladıkları modelleme problemlerini grup halinde tasarlamalarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca bireysel görüşmelerde akla gelmeyecek konuların, grup görüşmelerinde akranlarının açıklamaları çerçevesinde akla gelebilmesi ve ek yorumda bulunulabilmesi nedeniyle tercih edilmiştir. Buna bağlı olarak odak grup görüşmeleri ile tasarlanan modelleme problemlerine yönelik öğretmen adaylarının düşüncelerinin açığa çıkartılması ve süreç hakkında ayrıntılı bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır.

Modelleme problemi kriterlerine yönelik olarak hazırlanan görüşme soruları tüm gruplara sorulurken, bazıları ise belirli grubun modelleme problemlerine özel olarak hazırlanmıştır. Odak grup görüşmelerinde yer alan ortak sorular şu şekildedir: "Neden ders kitabında yer alan o problemi seçtiniz?", "Tasarladığınız problemin bir modelleme problemi olduğunu düşünüyor musunuz?", "Tasarladığınız modelleme probleminin açık uçlu olma kriterini sağladığını düşünüyor musunuz? Nedenleriyle birlikte

açıklayınız.”, “Tasarladığınız modelleme probleminin karmaşık olma kriterini sağladığını düşünüyor musunuz? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.” “Tasarladığınız modelleme probleminin gerçekçi olma kriterini sağladığını düşünüyor musunuz? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.”, “Tasarladığınız modelleme probleminin problem durumu oluşturma kriterini sağladığını düşünüyor musunuz? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.” ve “Tasarladığınız modelleme probleminin modelleme süreci içerisinde çözülebilir olma kriterini sağladığını düşünüyor musunuz? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.”. Katılımcılar modelleme problemlerini tasarladıktan sonra gerçekleştirilen bu görüşmeler ders dışı bir zamanda çevrimiçi ders platformu üzerinden çalışmanın yazarları tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşme verilerini transkript edebilmek ve veri kaybını önlemek için hem yazılı ve hem de özlü onayları alınarak video kayıtları alınmıştır. Görüşmeler esnasında araştırmacılar öğrencilerin düşüncelerine müdahalede bulunmamıştır. Ancak araştırmacılar, katılımcıların düşüncelerini ortaya çıkarmak ve gerektiğinde yaklaşımlarını daha fazla netleştirmek için sorular sormuştur.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri iki aşamada analiz edilmiştir. Birinci aşamada katılımcıların ders kitaplarından uyarladıkları modelleme problemleri Borromeo-Ferri'nin (2018) modelleme problemi kriterlerine göre yani var olan bir kavramsal çerçeveye göre analiz edilmiştir. Söz konusu analizde modelleme problemlerinin kriterleri sağlama durumlarını belirlemek amacıyla bir rubrik geliştirilmiştir. İlk olarak Borromeo-Ferri'nin (2018) kriterleri rubriğin boyutlarını oluşturmuş ve her bir kriter için uygun, bir ölçüde uygun ve uygun değil şeklinde üç düzey tanımlanarak taslak rubrik oluşturulmuştur. Ardından taslak rubrik kullanılarak modelleme problemlerinin incelemesi gerçekleştirilmiş ve açık uçlu olma, otantik olma, problem durumu oluşturma ve modelleme süreci içerisinde çözülebilir olma boyutlarının uygun ve uygun değil olarak iki düzeyde değerlendirilmesine karar verilmiştir. Bunun sebebini açıklamak için örnek verecek olursak, açık uçlu olma kriteri ele alındığında, bir problem durumunun varsayımlara göre birden fazla çözüm oluşturmaya uygunluğu bir ölçüde olamayacağı için problemler ya açık uçlu ya da açık uçlu değil olarak değerlendirilmiştir. Bir başka örnekte, modelleme süreci içerisinde çözülebilir olma boyutunda, katılımcıların problemleri nasıl çözdükleri değil geliştirilen problemin çözümünün modelleme süreci içerisinde tüm basamakları kapsayacak şekilde çözüm oluşturulabilecek nitelikte olup olmadığı göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda bir problemin modelleme süreci içerisinde bir ölçüde çözümünün mümkün olamayacağı sebebiyle söz konusu boyut iki düzeyde değerlendirilmiştir. Benzer durumlar otantik olma ve problem durumu oluşturma boyutları için de geçerli olmuştur. Son olarak söz konusu rubrik modelleme alanında çalışmaları olan bir uzmana gönderilerek içerik ve problemleri değerlendirme açısından uygunluğu için görüş alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda düzey tanımlamalarında birtakım düzenlemeler yapılmış ve Tablo 1'de görüldüğü üzere Modelleme Problemi Değerlendirme Rubriği'nin son hali verilmiştir.

Tablo 1.

#### *Modelleme problemlerini değerlendirme rubriği*

Boyutlar	Düzeyleyler	Tanımlama
Açık uçlu olma	Uygun	Problem durumu öğrencilerin varsayımlarına göre birden fazla çözüm oluşturmaya uygundur.
	Uygun değil	Problem durumu öğrencilerin varsayımlarına göre birden fazla çözüm oluşturmaya uygun değildir.
Karmaşık olma	Uygun	Öğrenciler problemi çözebilmek için ekstra bilgileri kullanmaya ihtiyaç duyar.
	Bir ölçüde uygun	Öğrenciler problemde verilen verilerin yanı sıra ekstra bilgileri de kullanmaya ihtiyaç duyar.
Gerçekçi olma	Uygun değil	Öğrenciler problemi sadece problem durumunda verilen verileri kullanarak çözer, ekstra bilgiye ihtiyaç duymaz.
	Uygun	Gerçek yaşam bağlamına sahip ve problemde verilen veriler gerçek yaşama uygundur.
Otantik olma	Bir ölçüde uygun	Gerçek yaşam bağlamına sahip ancak problemde verilen veriler gerçek yaşama uygun değil.
	Uygun değil	Gerçek yaşam bağlamına sahip değil.
Otantik olma	Uygun	Problem öğrenci için gerçek yaşamdan çözülmesi gereken bir sorun olup okul dışı bir amaç içermektedir.
	Uygun değil	Problem matematiksel bir konunun öğretimine yönelik olup okul dışı bir amaç içermemektedir.

Problem durumu	Uygun	Problem rutin aktivitelerle çözülemez.
oluşturma	Uygun değil	Problem rutin aktivitelerle kolayca çözülebilmektedir.
Modelleme süreci içerisinde çözülebilir olma	Uygun	Modelleme sürecinin tüm basamaklarında çözülebilir.
	Uygun değil	Modelleme sürecinin tüm basamaklarında çözülebilir değildir.

Veri analizinin ikinci aşamasında odak grup görüşmelerinin kayıtları transkript edilerek metne dökülmüştür. Söz konusu transkriptlerde öğretmen adaylarına sorulan modelleme problemi kriterlerini sağlama durumlarına ilişkin soruların yanıtları Borromeo-Ferri'nin (2018) çerçevesine göre analiz edilirken, öğretmen adaylarının ders kitaplarından neden söz konusu soruları seçtikleri ise verdikleri yanıtlar çerçevesinde betimsel olarak ortaya konmuştur.

Veri analizi gerçekleştirilirken iki araştırmacı sürecin başından sonuna kadar birlikte çalışmışlardır. Bu süreçte verileri incelerken fikir ayrılığına düştükleri durumlarda tartışmışlar ve ortak karara varmışlardır. Tüm analiz süreci fikir birliğine varılarak devam etmiştir. Bunun yanında araştırma verilerinin analizinin üzerinden yaklaşık üç ay geçtikten sonra tüm veriler tekrar analiz edilmiştir. İlk analiz ve son analiz karşılaştırıldığında uyum yüzdesi Miles ve Huberman'ın (1994) hesabına göre %82 çıkmıştır. Böylelikle veri analizinin güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bulgular sunulurken hem öğretmen adaylarının ifadelerinden hem de uyarlanan modelleme problemi kesitlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Dokuz Eylül Üniversitesi'nin Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 09/05/2023 tarihli toplantısında alınan 3 sayılı karar ile karar verilmiş ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nin Rektörlük Makamınca onaylanmıştır.

## **BULGULAR**

Bulgular bölümünde ilk olarak öğretmen adaylarının ders kitaplarındaki sorulardan uyarladıkları modelleme problemlerinin kriterleri sağlama durumuna ilişkin bulgular ardından söz konusu soruları seçme sebeplerine ilişkin bulgular sunulmaktadır.

### **Modelleme Problemlerinin Kriterleri Sağlama Durumuna İlişkin Bulguları**

#### *Modelleme Problemlerinin Açık Uçlu Olma Kriterini Sağlama Durumuna İlişkin Bulgular*

Katılımcıların uyarladıkları modelleme problemleri incelendiğinde on dokuz gruptan on ikisinin probleminin açık uçlu olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 2).

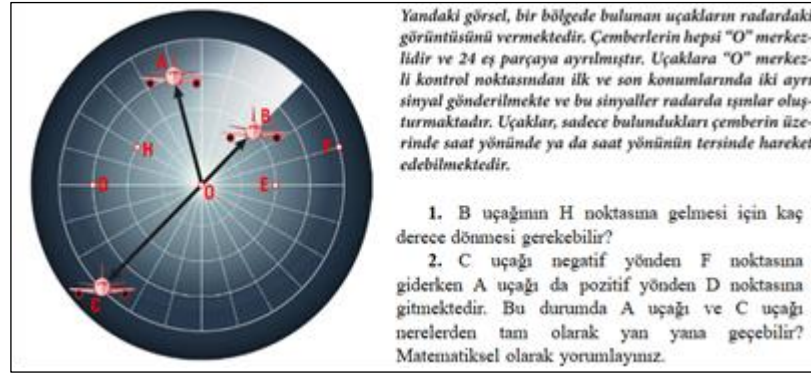
Tablo 2.

#### *Modelleme problemlerinin açık uçlu olma kriterine uygunluğu*

Açık uçlu olma	Uygun	G <sub>2</sub> , G <sub>5</sub> , G <sub>7</sub> , G <sub>8</sub> , G <sub>12</sub> , G <sub>15</sub> , G <sub>19</sub>
	Uygun değil	G <sub>1</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>9</sub> , G <sub>10</sub> , G <sub>11</sub> , G <sub>13</sub> , G <sub>14</sub> , G <sub>16</sub> , G <sub>17</sub> , G <sub>18</sub>

Problemlerde katılımcıların farklı varsayımlara dayalı farklı çözümlere imkan vermeyecek şekilde içerikler oluşturmaları problemlerinin kapalı uçlu olmasına sebep olmuştur. Örneğin G<sub>17</sub> radar görseli üzerinde uçakların farklı noktalarda bulunma durumlarını ele alan problemde, yalnızca tek bir çözüm olması sebebiyle problem açık uçlu olma kriterine uygun değildir (bkz. Şekil 2).





Şekil 2. G<sub>17</sub> problem durumu

Açık uçlu olma kriterini sağlayan yedi grubun problem durumu farklı varsayımlara dayalı çözümlere olanak sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. Örneğin G<sub>2</sub> daha önce gerçekleştirilen bir oryantiring yarışmasında karşılaşılan adaletsizlik durumuna ilişkin problem geliştirmiştir. Bu problem durumunun öncesinde sundukları gerçek bir haber kesitinde, Türkiye Oryantiring Şampiyonası'nda yarışmacılardan biri bayrağın konum olarak birinci olan yarışmacının başladığı yere daha yakın olduğunu iddia etmiş ve federasyon başkanı bu sorunu adil bir şekilde nasıl çözeceklerini araştırdıklarını ifade etmiştir. Bunun üzerine G<sub>2</sub> adil bir şekilde oryantiring yarışması düzenlenmesi için verilen alanda nasıl bir yerleşim planı yapılması gerektiğine ilişkin çeşitli varsayımlara dayalı farklı çözümler oluşturulmasına imkan sağlayacak bir modelleme problemi oluşturmuştur (bkz. Şekil 3).



Şekil 3. G<sub>2</sub> problem durumu

G<sub>2</sub> grubundaki katılımcılar kendileriyle gerçekleştirilen görüşmede problem durumunun neden açık uçlu olduğuna ilişkin düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

*G<sub>2</sub>-ÖA<sub>1</sub>: Bence açık uçlu çünkü hem farklı başlama noktaları seçecek kendisine göre, yani önce onu seçebilir daha sonra varılacak noktayı seçebilir ya da önce varılacak noktayı seçtikten sonra onu değerlendirerek başlama noktalarını seçebilir diye düşünüyorum.*

*G<sub>2</sub>-ÖA<sub>2</sub>: Biz önce şey diye düşünmüştük ... Acaba başlama noktalarını verip mi orta noktayı buldursak o zaman çok farklı çözüme ulaşamayacağımızı fark ettik. Dedik ki hem çocuklar farklı orta noktalar seçebilsin ya da farklı başlangıç noktaları seçebilsin ki birden fazla çözüme ulaşabilsin, farklı bakış açılarıyla yaklaşabilsin diye.*

*G<sub>2</sub>-ÖA<sub>3</sub>: Bu noktaları yerleştirirken de birden fazla çözüme uygun olacak şekilde yerleştirmeye çalıştık.*

### **Modelleme Problemlerinin Karmaşık Olma Kriterini Sağlama Durumuna İlişkin Bulgular**

Öğretmen adaylarının geliştirdiği modelleme problemlerinden altı tanesi karmaşık olma kriterine uygun, altı tanesi bir ölçüde uygun ve yedi tanesi de uygun değil olarak değerlendirilmiştir (bkz. Tablo 3).

Tablo 3.

#### **Modelleme problemlerinin karmaşık olma kriterine uygunluğu**

Karmaşık olma	Uygun	G <sub>2</sub> , G <sub>7</sub> , G <sub>8</sub> , G <sub>13</sub> , G <sub>15</sub> , G <sub>19</sub>
	Bir ölçüde uygun	G <sub>3</sub> , G <sub>5</sub> , G <sub>9</sub> , G <sub>10</sub> , G <sub>12</sub> , G <sub>14</sub>
	Uygun değil	G <sub>1</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>11</sub> , G <sub>16</sub> , G <sub>17</sub> , G <sub>18</sub>

Örneğin  $G_{18}$  tasarlanacak olan bir kar küresinin maliyetini hesaplama üzerine geliştirdiği problemde kar küresini tasarlamak için gerekli olan tüm malzemelere ilişkin verileri problem durumunda hazır olarak vermiştir (bkz. Şekil 4). Problem çözüm sürecinde ekstra veriye ihtiyaç duyulmadan problemin çözülebilir olması sebebiyle söz konusu problem karmaşık olma kriterini sağlamamıştır.

BOYUT (ÇAP)	FIYAT
4 CM	4,05 TL
5 CM	6,55 TL
6 CM	8,10 TL
7 CM	9,00 TL
8 CM	9,50 TL

Bir hediyeelik eşya üreticisi yeni yıl için kar küreleri tasarlamaktadır. Cam küreler için anlaştığı fabrikada üretilen kürelerin boyut ve fiyat listesi yandaki gibidir.

Üretici kar kürelerinin içine düzgün koni şeklinde olan çam ağacı modeli yerleştirmeyi düşünmektedir. Çam ağaçlarını 1000 mililitresi 12 TL olan plastik maddeyi kalıba dökerek üretecektir. Böylece istediği boyutlarda koniler elde edebilmektedir. Ayrıca üreticinin kar yağdırmış görüntüsü elde edebilmesi için kürenin içine gliserin ve su karışımı koyması gerekmektedir. Gliserinin 50 mililitresi 95 TL'dir. Hazırlaması gereken karışım için her 85ml suya 5ml gliserin eklemelidir.

Bu üretici gliserin maliyetini azaltmak için kürelerin içine hacmi olabildiğince büyük çam ağaçları koymayı düşünmüştür. Sizin göreviniz ise üreticinin en düşük maliyetli kar küresini tasarlamasına yardımcı olmaktır.

1) Sizce üreticinin bulduğu bu taktik işe yarar mı? Yapabileceği başka taktikler var mıdır? Kendi fikirlerinizi sununuz.

2) Bir kürenin içine koyulabilecek en büyük hacimli koninin yüksekliği kaç cm olur? Bunu bütün küre modelleri için hesaplayınız. Böylece üretici uygun kalıpları çıkarabilsin.

Şekil 4.  $G_{18}$  problem durumu

Karmaşık olma kriterine bir ölçüde uygun olarak değerlendirilen problemlerden  $G_5$ 'in probleminde katılımcılar problem çözümü için gerekli olabilecek bazı bilgileri problem ile birlikte verirken su kanallarının boyutları, şekli ve yerleşim planı gibi çözüm için gerekli olabilecek ekstra bilgilere ihtiyaç olduğu da görülmüştür (bkz. Şekil 5).






Hayvancılığa başlamak isteyen bir çiftçi köyünde bulan kenarı 300 m olan kare şeklindeki arazisine hayvanlarını otlatmak için yonca ekmiştir. Bir tane inek olarak beslemeye başlamıştır. Arazisinin bazı bölgelerinde otlayan inek düzensiz şekilde gezdiği için bazı bölgelerdeki yoncalar ezilip ziyan olmaktadır. Bunu önlemek için 3 m'lik ip kullanarak ineği belli bir bölgeye bağlayıp otlatmaya karar verir. İneğin su ihtiyacını karşılaması için de en fazla bir metre genişliğinde su kanalları yapmak istemektedir. Bir süre sonra çiftçi inek sayısını artırır ve bahçesine konumlandırır. Çiftçinin sahip olabileceği inek sayısı en fazla kaç olabilir? Siz bu çiftçinin yerinde olsaydınız su kanallarını nasıl konumlandırırdınız?

Şekil 5.  $G_5$  problem durumu

Karmaşık olma kriterine uygun olarak değerlendirilen  $G_7$ 'nin bir bahçeye dikilecek olan aydınlatma direklerinin sayısı ve dizilimine ilişkin tasarlanmış olduğu problemin çözümü için tamamen ekstra bilgiler kullanılması gerekmektedir (bkz. Şekil 6).



900 metrekare şeklinde bir bahçeye belirli aralıklarla ve bahçenin her tarafı aydınlanacak şekilde güneş panelli aydınlatma direkleri dikilecektir. |

Bu iş için kaç tane aydınlatma direğine ihtiyaç vardır ve direkler nasıl dizilmelidir? Düşününüz ve açıklayınız.

Şekil 6.  $G_7$  problem durumu

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmede ise karmaşıklık kriterine ilişkin katılımcıların farklı anlayışlara sahip oldukları görülmüştür. Örneğin bazı gruplar problem durumunun karmaşık olmasını zor bir çözümü gerektirmesi ve açık uçlu olmasıyla karıştırmışlar ve problemlerinin farklı şekillerde çözülebileceğini vurgulamışlardır. Yine bu gruplar araştırmacının "Problemin çözümü için ekstra bilgilere ihtiyaç var mı? Varsa bunlar nelerdir?" sorusu üzerine her biri problem çözümü için gerekli olacak bilgilerin neler olduğunu net bir şekilde ifade etmiştir. Söz konusu duruma ilişkin bir örnek verecek olursak,

hayvancılıkla uğraşan bir çiftçinin hayvanların kullanacağı su kanallarının nasıl yerleştirilebileceğine yönelik oluşturulan problem durumuna yönelik (bkz. Şekil 5), G<sub>5</sub> ile gerçekleştirilen görüşmeden bir kesit aşağıda verilmiştir:

G<sub>5</sub>-ÖA<sub>1</sub>: [Problemin karmaşık olduğunu] Düşünüyoruz hocam. İu paralel olarak yapıldığında daha kolay ama başka kompleks yapılarda sulama kanalları yerleştirilirse yani farklı farklı sayılar çıkıyordu. Bir de biz açık uçluluk koymuştuk işte 1 metreye en fazla 1 metre olabilir ha ineklerin cinsine göre mesela daha küçük kafalı olan ya da başka inek türlerinde daha dar sulama kanalları da kullanılabilir. Ama hesaplama açısından bir ya da yarım en mantıklıydı çünkü küsuratlarla uğraşmak istemez diye düşündük biz. O yüzden en fazla 1 diye bir sınır koyduk ama daha küçük de olabilirdi.

A: Ekstra hangi bilgilere ihtiyaç duyulduğunu düşünüyorsunuz? Çünkü karmaşıklık yapısında bunu barındırıyor.

G<sub>5</sub>-ÖA<sub>1</sub>: Belki sulama sistemleri diye düşündük. Ya da u bu hayvanların yaşayacağı yerler nasıl dizayn ediliyor, bunları araştırması gerekli diye düşündük. Bunlar ekstra araştırmasını gerektirecek yerlerdi.

Görüşme gerçekleştirilen bazı gruplar ise karmaşık olma kriterini doğru bir şekilde yorumlayarak problem çözümü için gerekli olabilecek ekstra bilgilerin neler olabileceğini belirterek, öğrencilerin araştırarak bu bilgilere kendilerinin ulaşması gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin G<sub>15</sub> en fazla kar elde edilmesi için bir serada hangi ürünün yetiştirilmesinin gerektiğini hesaplamayı içeren modelleme probleminin (bkz. Şekil 8) karmaşık olma kriterini karşıladığını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

G<sub>15</sub>-ÖA<sub>1</sub>: Hocam zaten bizim problemimize baktığımızda bizim problemi çözmek için kullandığımız bir sürü veriyi çocuk problemde bulamıyor yani o fidan aralıkları, fidelerin fiyatları, işte malın satış fiyatları işte bunların hepsini zaten internet üzerinden araştırarak buluyor. Biz de öyle bulduk, çözdük zaten.

### Modelleme Problemlerinin Gerçekçi Olma Kriterini Sağlama Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının modelleme problemleri gerçekçi olma kriterine göre incelendiğinde, dokuz problem uygun ve dokuz problem bir ölçüde uygun ve bir problem uygun değil olarak değerlendirilmiştir (bkz. Tablo 4).

Tablo 4.

#### Modelleme problemlerinin gerçekçi olma kriterine uygunluğu

Uygun	G <sub>1</sub> , G <sub>2</sub> , G <sub>5</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>7</sub> , G <sub>10</sub> , G <sub>12</sub> , G <sub>13</sub> , G <sub>15</sub>
Gerçekçi olma	Bir ölçüde uygun
	G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>8</sub> , G <sub>9</sub> , G <sub>11</sub> , G <sub>14</sub> , G <sub>16</sub> , G <sub>18</sub> , G <sub>19</sub>
	Uygun değil
	G <sub>17</sub>

Tablo 4 incelendiğinde yalnızca G<sub>17</sub>'nin probleminin gerçekçi yapıda olmadığı belirlenmiştir. Bunun sebebi G<sub>17</sub>'nin problem bağlamının ve verdiği görselin gerçek radar bilgilerine uygun olmaması olarak belirlenmiştir (bkz. Şekil 2).

Bununla birlikte dokuz problem gerçekliğe bir ölçüde uygun olarak değerlendirilmiştir. Bu problemlerin gerçek yaşam bağlamına sahip olduğu ancak problemin verilerinin gerçek yaşama uygun olmadığı görülmüştür. Örneğin G<sub>3</sub> bir bahçeye havuz yaptırma konusunu ele aldığı modelleme probleminde her ne kadar gerçek yaşamdan bir bağlamı göz önünde bulundurmuş olsa da havuzun kenar uzunluklarını 2a ve a birim şeklinde cebirsel olarak vermeleri sebebiyle gerçek yaşamdan verileri yansıtamamışlardır (bkz. Şekil 7).



Şekil 7. G<sub>3</sub> problem durumu



Dokuz problem gerçekliğe uygun olarak değerlendirilmiştir. Bu problemlerden  $G_{15}$ 'in probleminde en fazla kar elde edebilmek için bir serada hangi ürünün yetiştirilmesinin uygun olacağı ele alınırken, problemin gerçek yaşamdan veriler içerdiği ve öğrenciler için anlamlı bir bağlam oluşturduğu düşünülmüştür (bkz. Şekil 8).



Mersin'de tarımla geçimini sağlayan bir çiftçi kış ayında da yazın yetişen meyve ve sebzelerden yetiştirmek için boyutları  $50 \times 100$  m<sup>2</sup> olan dikdörtgen şeklinde bir sera kiriliyor. Seranın aylık kirası 800 000 TL ve 12 ay boyunca aylık ortalama gider (ısıtma, işçi, sulama, gübreleme vb.) 30 000 TL olarak hesaplanmıştır.

Mersin'de seralarda genellikle salatalık, patlıcan ve domates yetiştirilmektedir. Çiftçi de serada bunlardan birisini yetiştirecektir.

Çiftçi bir yılda en fazla kar elde etmek için serada hangi ürünü yetiştirmelidir?

Şekil 8.  $G_{15}$  problem durumu

Gruplarla gerçekleştirilen görüşmede katılımcılar problemlerinde öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri durumları seçtiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin  $G_7$ 'deki katılımcılar parkın aydınlatılmasına ilişkin oluşturdukları problemin (bkz. Şekil 6) içeriğinin gerçek yaşamdan olduğunu ve öğrencilerin sadece bir park özelinde değil herhangi bir durumda aydınlatma sorunu ile karşılaşılabileceklerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

*G<sub>7</sub>-ÖA<sub>1</sub>: Hocam gerçekçi olduğunu düşünüyoruz. Çünkü günlük hayatta insanların parka gittiğini görüyoruz. Aynı zamanda tasarruf çok önemli şu an günümüzde. Bir de aydınlatma sorunu günlük hayatta karşılaşılabilecekleri bir sorun yani park olarak değil bahçeyi veya evi de aydınlatırken bununla karşılaşılabirler. O yüzden günlük hayattan olduğunu düşünüyoruz problemimizin.*

#### **Modelleme Problemlerinin Otantik Olma Kriterini Sağlama Durumuna İlişkin Bulgular**

Öğretmen adaylarının modelleme problemleri incelendiğinde sekiz problem otantik olarak değerlendirilirken geriye kalan on bir problem otantikliğe uygun değil olarak değerlendirilmiştir (bkz Tablo 5).

Tablo 5.

#### **Modelleme problemlerinin otantik olma kriterine uygunluğu**

Otantik olma	Uygun	$G_1, G_2, G_5, G_7, G_8, G_{12}, G_{15}, G_{19}$
	Uygun değil	$G_3, G_4, G_6, G_9, G_{10}, G_{11}, G_{13}, G_{14}, G_{16}, G_{17}, G_{18}$

Otantik olma kriterine uygun olmayan problemlerden biri olarak değerlendirilen  $G_{14}$  ekmeğin israfı azaltıldığında buğday hasadı için harcanacak olan mazot miktarının bir yılda ne kadar azalacağını hesaplanmasını istemiştir. Problemden ilerleyen aylarda ekmeğin israf sayılarındaki düzenli artışın gerçek yaşamda her zaman mümkün olmaması ve öğrencileri doğrudan bir matematiksel fikre yönlendirecek olması sebebiyle problem okul dışı gerçek bir amaçtan yani otantiklikten uzaklaşmıştır (bkz. Şekil 9).



Ekmeğin israfı günümüzün en büyük problemlerinden biridir. Ekmeğin israfı, aynı zamanda ekmeğin için kullanılan buğdayın, ayrıca buğdayın hasatı için kullanılan mazotun israfı demektir. Bu israfın önüne geçmek isteyen Tarım Bakanlığı, halkı bilinçlendirmeye çalışmaktadır. Tarım Bakanlığı tarafından yayınlanan kamu spotuna göre Türkiye'de günde 4,9 milyon, yılda ise 1,79 milyar adet ekmeğin israf ediliyor.

Tarım Bakanlığı'ndan bir yetkili, matematik öğretmeni olan Gürkan Bey'e bir proje hazırlamasını istemektedir. Gürkan Öğretmen bunun için öğrencileri ile bir proje hazırlıyor. Bu proje kapsamında bir yıl içinde Türkiye'deki tüm fırınlara, otellere, yurtlara, hanelere, israfın azaltılması için hazırladıkları broşürleri ulaştırmayı planlamışlardır. Öğrenciler

1.ayın sonunda günlük ekmeğin israfını 1000 adet  
2.ayın sonunda günlük ekmeğin israfını 2000 adet  
3.ayın sonunda günlük ekmeğin israfını 4000 adet  
4.ayın sonunda günlük ekmeğin israfını 8000 adet  
olacak şekilde her ay bir önceki aya göre ekmeğin israfını 2 kat azaltmayı hedeflemektedirler.

Gürkan Öğretmen ve öğrencilerine bu problemin çözümü konusunda yardımcı olunuz ve oluşturduğunuz modeli kullanarak bu proje ile 1 senede kaç TL'lik bir mazot masrafinin önüne geçilebileceğini bulunuz.

Şekil 9.  $G_{14}$  problem durumu

Problem durumu otantik olarak değerlendirilen problemler tamamen okul dışı amaçlara yönelik geliştirilmiş problemlerdir. Örneğin  $G_1$  köyde yaşayan insanlara kış mevsiminde gerekli olan içme suyunu depolamak amacıyla kaç tane su depolama kulesi gerektiğini hesaplamayı içeren bir problem geliştirmişlerdir (bkz. Şekil 10). Öğrenciler o köyde yaşamasalar dahi çözümleriyle o köyde yaşayan kişilerin kış mevsiminde su taşıyan boruların donması sebebiyle susuz kalma sorunlarının üstesinden gelecek olmaları sebebiyle,  $G_1$ 'in geliştirdiği problemin okul dışı gerçek bir amaca hizmet eden otantik bir problem olduğu görülmüştür.



Şekil 10.  $G_1$  problem durumu

Problem durumlarının otantik olma kriterine ilişkin grupların görüşme verileri incelendiğinde, gruplar okul dışı bir amacı gözeterek problemlerini tasarladıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin  $G_{19}$ 'daki katılımcılar Şekil 11'deki problem durumunda öğrencilerin deniz kirliliği ile ilgili benzer bir sorunla karşılaştığında bu sorunun üstesinden gelme ihtiyacı hissedeceklerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

*$G_{19}$ -ÖA<sub>1</sub>: [Problemde] günlük hayatta hepimizin karşılaştığı İzmir'de yaşayan özellikle şu an herkesin deniz kenarında karşılaşılabileceği bir durum var. Okul dışında da bunlarla karşılaşabilirler ve çözüme ihtiyacı hissettirebilir çocuklara.*

Bununla birlikte  $G_7$  ile gerçekleştirilen görüşmede kendilerinin otantik olma kriterindeki okul dışı kavramını sadece fiziksel bir ortam olarak açıklamaları dikkat çekmiştir. Bu durum her ne kadar  $G_7$ 'nin problemi otantik olarak değerlendirilse de katılımcıların söz konusu kriteri anlamlandırmada eksikliklerinin olduğunu göstermiştir.

*$G_7$ -ÖA<sub>1</sub>: Hocam okul dışı ortamda gerçekleştiği, mesela okul içinde bir park alanını aydınlatmasını söylemiyoruz ama okul dışı bir etkinliği yani bir park alanını aydınlatması tamamen okul dışı bir etkinliğe giriyor.*

### **Modelleme Problemlerinin Problem Durumu Oluşturma Kriterini Sağlama Durumuna İlişkin Bulgular**

Grupların tasarladıkları problemler incelendiğinde öğrencilerin rutin aktivitelerle çözemeyecekleri yapıda olmaları sebebiyle hepsinin problem durumu oluşturduğu belirlenmiştir (Tablo 6).

Tablo 6.

#### **Modelleme problemlerinin problem durumu oluşturma kriterine uygunluğu**

Problem durumu oluşturma	Uygun	$G_1, G_2, G_3, G_4, G_5, G_6, G_7, G_8, G_9, G_{10}, G_{11}, G_{12}, G_{13}, G_{14}, G_{15}, G_{16}, G_{17}, G_{18}, G_{19}$
	Uygun değil	-

Örneğin  $G_{19}$  gemilerin petrol sızdırması sebebiyle deniz kirliliğini ele aldığı probleminde, bir kaza sonucunda denize sızan petrolün yayıldığı alanın temizlenmesi için gerekli olabilecek sorbent miktarının hesaplanmasını amaçlamıştır (bkz. Resim 11).



Şekil 11. G<sub>19</sub> problem durumu

G<sub>19</sub> ile gerçekleştirilen görüşmede katılımcılar tasarladıkları içeriğin neden problem durumu oluşturduğunu aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

*G<sub>19</sub>-ÖA<sub>1</sub>: Modelleme probleminin olmasının getirdiği bir şey de [problem durumu oluşturması] gerekiyor. Çünkü ilk bakışta normal çözdükleri bir soru gibi çözemeyeceklerdir bunları. Farklı seçenekleri, farklı durumları göz önünde bulundurmaları gerekiyor. Bunlara göre çözümleri farklılaşıyor. İlk bakışta da çözemeler çünkü bütün veriler açıkça verilmiş değil. Yani kendilerinin bir şeyleri modelleyip, ölçüp, biçip buna göre çözüm oluşturmaları gerekiyor. O yüzden ilk bakışta çözülemez. Bir de günlük hayatta da karşılaştıkları için çözme ihtiyacı duyabilirler. Yani bunlar temizlenmezse, bu petrol atıkları ya da farklı atıklar, bize ne gibi zararları olduğunu öğrencilere düşündürebiliriz diye düşündük.*

Bir başka örnekte G<sub>12</sub> tatil için gidilebilecek şehrin hangisi olduğuna karar vermeyi içeren problemlerinin (bkz. Şekil 12) neden problem durumu oluşturduğunu aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

*G<sub>12</sub>-ÖA<sub>1</sub>: [Problemin, bir problem durumu oluşturduğunu] evet hocam düşünüyoruz. Çünkü belli bir formülle ya da belli rutin bir şekilde çözülen bir problem değil. Her öğrenciye göre değişen bir durum bu. Herkes farklı bölgeler seçebilir, herkesin düşüncesi farklı olabilir.*



Şekil 12. G<sub>12</sub> problem durumu

### **Modelleme Problemlerinin Modelleme Süreci İçerisinde Çözülebilir Olma Kriterini Sağlama Durumuna İlişkin Bulgular**

Öğretmen adaylarının modelleme problemleri incelendiğinde, yedi problemin modelleme süreci içerisinde çözülebilir olduğu geri kalan on iki problemin ise modelleme süreci içerisinde çözülmeye uygun olmadığı belirlenmiştir (bkz Tablo 7).

Tablo 7.

#### **Modelleme problemlerinin modelleme süreci içerisinde çözülebilir olma kriterine uygunluğu**

Modelleme süreci	Uygun	G <sub>2</sub> , G <sub>5</sub> , G <sub>7</sub> , G <sub>8</sub> , G <sub>12</sub> , G <sub>15</sub> , G <sub>19</sub>
içerisinde çözülebilir olma	Uygun değil	G <sub>1</sub> , G <sub>3</sub> , G <sub>4</sub> , G <sub>6</sub> , G <sub>9</sub> , G <sub>10</sub> , G <sub>11</sub> , G <sub>13</sub> , G <sub>14</sub> , G <sub>16</sub> , G <sub>17</sub> , G <sub>18</sub>

Modelleme süreci içerisinde çözülebilir olan yedi problem öğrencilerin problemi anlama, sadeleştirme, matematikselleştirme, matematiksel olarak çalışma, yorumlama ve doğrulama basamaklarından geçebilmelerine uygun yapıdadır. Diğer on iki problem ise çözüm sürecinde öğrencilerin varsayım oluşturmalarına uygun olmaması bir başka deyişle sadeleştirme yaparak gerçek model



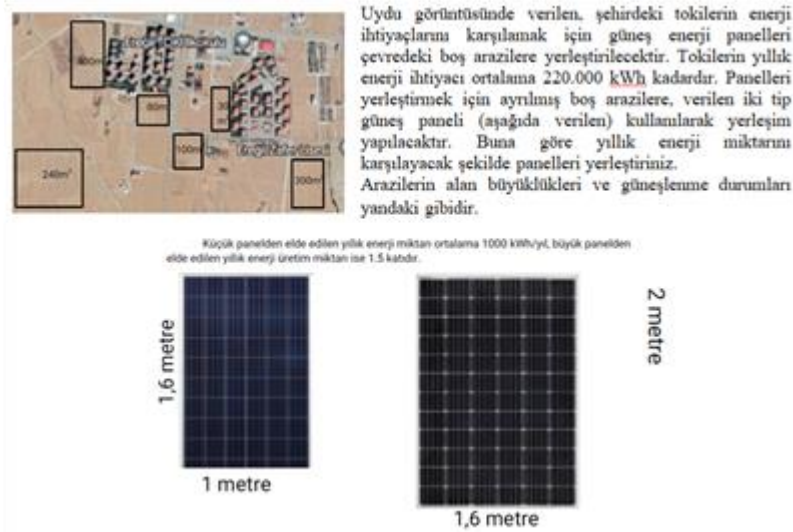
oluşturulamayacak olması veya problemi çözmek için ekstra verilere ihtiyaç duyulmaması sebebiyle modelleme süreci içerisinde çözülemez olarak değerlendirilmiştir.

Örneğin  $G_8$ 'in bir arazide siloları maksimum verimle ve minimum maliyetle depolamayı gerektiren problemi (bkz. Şekil 13) öğrenciler için anlaşılır ve açık bir yapıdadır. Silonun şekli, boyutları, maliyeti ve siloların araziye yerleşim planı problemde verilmeyip öğrencilerin kendi varsayımlarını oluşturmalarını gerektirmektedir. Söz konusu varsayımlara dayalı olarak öğrenciler farklı matematiksel modeller oluşturabilecek ve bunları matematiksel yöntemlerle çözebileceklerdir. Elde ettikleri matematiksel çözümleri maksimum verimlilik ve minimum maliyet bağlamında yorumlaması beklenen öğrenciler gerekli gördükleri durumlarda doğrulama yapıp varsa hatalarını düzeltebilirler. Bu anlamda söz konusu problem modelleme süreci içerisinde çözülebilir yapıdadır.

**SORU:** Hasat edilmiş ürün tüketime verinceye kadar değişik amaçlarla kısa veya uzun süreli olarak çeşitli tip ve yapıdaki depolarda saklanmaktadır. Çukurova'da kendisine tarım alanlarına yakın bir arazi alan Mahir Bey, aldığı araziye silolarla doldurup çevresindeki çiftçilere depo olarak kiralamak istiyor. Amacı arazide maksimum ürün depolamak ve bunu minimum maliyetle yapmaktır. Mahir Bey yükseklikleri 10 m olan eş silolar alacaktır ancak siloların boyutlarına ve şekline karar verememiştir. Ayrıca siloları araziye nasıl yerleştireceğini de bilmemektedir. Mahir Bey yaptığı araştırmalar sonucu siloların fiyatlarının yüzey alanları ile doğru orantılı olduğunu ve her  $50 \text{ m}^2$  lik yüzey alanı için 1000 TL ödemesi gerektiğini öğrenmiştir. Buna göre Mahir Bey'e ne önerirsiniz, nasıl bir seçim yapmalı ve siloları nasıl yerleştirmeli? ( $\pi = 3$ , Mahir Bey'in aldığı arazinin ölçüleri:  $130 \times 120$ )

Şekil 13.  $G_8$  problem durumu

Aksi duruma örnek verecek olursak  $G_4$  bir şehre yıllık enerji miktarını karşılayacak güneş enerjisi panellerinin yerleştirilmesini amaçladığı problem ile birlikte sundukları uydu görüntülerindeki alanların (bkz. Şekil 14) gerçek verilere uygun olmaması sebebiyle problemin anlaşılabilirliği sorun teşkil etmektedir. Dolayısıyla öğrenciler tarafından doğru bir şekilde anlaşılamayacak olan bu problemin modelleme süreci içerisinde çözülebilmesi de mümkün değildir.



Şekil 14.  $G_4$  problem durumu

Farklı bir örnekte verilen bir bütçeye uygun buzdolabı yaptırmayı amaçlayan  $G_9$  grubunun probleminde problemin çözümü için hazır matematiksel modelleri içeren bir tablo verilmiştir (bkz. Şekil 15). Dolayısıyla öğrencilerin çözüm için bir varsayımda bulunmaları veya ekstra bilgileri kullanmaları gerekli değildir. Bu sebeple söz konusu problem, öncelikle sadeleştirme ve matematikselleştirme basamaklarına uygun olmaması sebebiyle modelleme süreci içerisinde çözülemez olarak değerlendirilmiştir.

Şahsa Münhasır Buzdolabı	
Kalite ve Enerji Tüketimi Sınıfları	Fiyatlandırma artışı (Minimum Fiyat=MF:15.000 TL)
A	MF + 2.500 TL
B	MF + 2.200 TL
C	MF + 1.900 TL
D	MF + 1.600 TL
E	MF + 1.200 TL
F	MF + 700 TL
G	MF

İhsan Bey'in evindeki buzdolabı bozulmuştur ve yerisini almak zorundadır. Almışken hem en kalitesini almak istiyor, hem de olabildiğince geniş bir hacminin olmasını istiyordur. İhsan Bey'in elinde 20.000 TL bütçesi vardır.

İhsan bey, buzdolabını hacim ve kalitesine göre özel olarak yapan bir firmayla konuşur ve fiyatlandırmanın nasıl olduğunu sorar. Firmanın verdiği katalog aşağıda verilmiştir:

Örneğin C kalite 70x150x65 ebatlarında bir buzdolabının fiyatı:

$$16.900 + (70 - 60).10 + (150 - 150).11 + (65 - 50).8 = 16.900 + 100 + 120 = 19.100 \text{ TL'dir.}$$

Buna göre İhsan Bey bütçesini aşmadan hangi kalite ve boyutlarda bir buzdolabı alırsa en doğru alışverişi yapmış olur?

	Fiyat artışı (Kalite ile belirlenen fiyat=KF)
En (min: 60 cm)	(En uzunluğu - 60). 30
Boy (min: 150 cm)	(Boy uzunluğu - 150). 40
Genişlik (min: 50 cm)	(Genişlik uzunluğu - 60). 30

Şekil 15. G<sub>9</sub> problem durumu

### Matematik Öğretmeni Adaylarının Ders Kitaplarından Söz Konusu Soruları Seçme Sebeplerine İlişkin Bulgular

Matematik öğretmeni adaylarının ders kitaplarından söz konusu soruları seçerken; günlük hayata uygun olma (G<sub>7</sub>, G<sub>12</sub>, G<sub>15</sub>, G<sub>19</sub>), farklı çözüm yollarına uygun olma (G<sub>2</sub>, G<sub>8</sub>, G<sub>12</sub>), ilgi çekici olma (G<sub>7</sub>), kendi deneyimlerine uygun olma (G<sub>2</sub>, G<sub>12</sub>), toplumsal olaylara farkındalık sağlama (G<sub>19</sub>), GeoGebra'da çözülebile (G<sub>5</sub>), öğrenci düzeyini dikkate alma (G<sub>5</sub>) ve modelleme kriterlerini sağlama (G<sub>15</sub>) durumlarını göz önünde bulundurmışlardır.

Seçilen sorunun günlük hayata ve modelleme kriterlerine uygunluğuna dikkat ettiğini belirten G<sub>15</sub>, 9. Sınıf fen lisesi kitabından seracılıkla ilgili bir soruyu (bkz. Şekil 16) seçmişler ve seçme sebebini aşağıdaki gibi açıklamışlardır.

G<sub>15</sub>-ÖA<sub>1</sub>: Hocam aslında seçerken daha çok günlük hayatta kullanabilir miyiz, yani günlük hayatta gerçek olan bir problem olsun diye uğraştığımız için o problemi seçmiştik ders kitabından. O yüzden yani gerçek hayata uygun olması amacıyla.

G<sub>15</sub>-ÖA<sub>3</sub>: Hocam süreçte şu şekilde oldu. Ders kitaplarını bölüştürdük kendi aramızda, modelleme kriterlerine uygun olabilecek, o şekle dönüştürülebilecek sorular hangileri olabilir onunla ilgili bir eleme yaptık... Seçtiğimiz soruları modelleme problemlerinin kriterlerini sağlayacak şekilde çevirmeye çalıştık. Sonrasında da bulunuyor mu, nasıl diyeyim, tamam bu kriterleri sağlıyor ama bu oluşturduğumuz soru öğrenciler tarafından bulunabilecek mi, sonuca varabilecek mi öğrenciler araştırmalar sonunda bununla ilgili tartışmalar yaptık en sonunda soruyu öyle seçtik yani.

Tarımla geçimini sağlayan bir kişi, yaşadığı bölge tarıma uygun olmasına rağmen iklim şartlarından dolayı istediği ürünü yetiştirememektedir. Bu sebeple bir sera kurmaya karar verir.

Bu seranın gelir gider ve maliyet bilgileri yaklaşık aşağıdaki gibidir:

- Seranın kurulum maliyeti: 52 500 TL
- Yıllık yaklaşık gelir: 45 000 TL
- Kurulacak seranın 12 ay boyunca aylık gideri: 500 TL
- Verimlilik: Bir yılın yaklaşık %75 inde üretim yapılabilmektedir.

Verilen bilgilere göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

- a) Seranın bir yılın kaç ayında tam kapasiteyle çalışabileceğini bulunuz.
- b) Seranın çalıştığı zamandaki üç aylık gelirinin en fazla kaç TL olacağını bulunuz.
- c) Bu seradan kâr elde edilebilmesi için en az kaç ay üretim yapılması gerektiğini bulunuz.

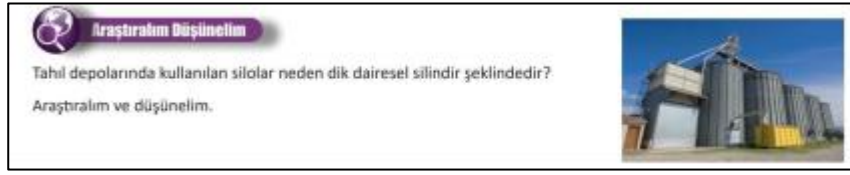
Şekil 16. G<sub>15</sub> ders kitabından seçilen soru

G<sub>8</sub>, 8. Sınıf ders kitabından seçtiği Araştırılmalı Düşünelim sorusunu (bkz. Şekil 17) farklı çözüm yollarına uygun olabilecek şekilde uyarlayabileceklerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

G<sub>8</sub>-ÖA<sub>1</sub>: Çünkü Araştırılmalı Düşünelim daha açık uçlıydı. Bir cevap değil de birden çok cevabın gelebileceğini öğrencilerden düşündük ve bunu geliştirmeye daha müsait bulduk. Tek bir cevap değil de daha çok üzerine düşünme olduğu için buna karar verdik.



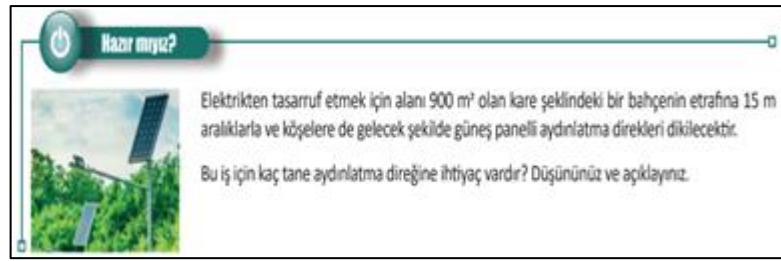
*G<sub>8</sub>-ÖA<sub>2</sub>: Hocam aslında biz başlangıçta ekmek israftıyla ilgili bir soru vardı, onu modelleme sorusu yapmak istedik ama rakamlar falan vesaire verildiği için istediğimiz gibi değiştiremedik, açık uçlu yapamadık o yüzden birazcık da.*



Şekil 17. G<sub>8</sub> ders kitabından seçilen soru

G<sub>7</sub> ilgi çekici ve günlük hayattan içeriğe sahip olması sebebiyle 8. Sınıf ders kitabından Hazır mıyız? sorusunu (bkz. Şekil 18) seçmiş ve düşüncelerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

*G<sub>7</sub>-ÖA<sub>1</sub>: Hocam konunun ilgi çekici olduğunu fark ettik. Bir de elimizdeki konunun modellemeye uygun olduğunu düşündük. Ders kitaplarını da inceledik. İçlerinden bunun dikkat çekici olması bizi bu modellemeyi yapmamıza itti. Bir de günlük hayatla ilgiliydi.*



Şekil 18. G<sub>7</sub> ders kitabından seçilen soru

G<sub>2</sub> ise iki noktanın birbirine göre konumunu ele alan soruyu (bkz. Şekil 19) kendilerinin oryantiring deneyimine sahip olmaları ve farklı çözüm yollarına uygun olabileceği sebebiyle seçtiklerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

*G<sub>2</sub>-ÖA<sub>2</sub>: Biz aslında birçok etkinliğe baktık. Ama etkinlikleri incelerken buradan daha fazla soru üretebileceğimizi, daha fazla çözüm yolu üretebileceğimizi düşündük.*

*G<sub>2</sub>-ÖA<sub>1</sub>: Bir de biz lisedeyken oryantiring ile ilgileniyordu okulumuz o yüzden biraz dikkatimizi çekti.*



Şekil 19. G<sub>2</sub> ders kitabından seçilen soru

G<sub>19</sub> ise 11. Sınıf ders kitabından seçtiği soruyu (bkz. Şekil 20) günlük yaşamdan olması ve deniz kirliliği konusunda öğrencilerde farkındalık kazandırmayı amaçladıkları için seçtiklerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

*G<sub>19</sub>-ÖA<sub>2</sub>: Bu soruyu seçme nedenimiz özellikle günlük yaşamla ilgili olması, açık seçik bir şekilde. Bir de deniz kirliliği konusunda bir farkındalık oluşturması. Yani insanların denizleri temiz tutması gerektiği ve denizleri nasıl temiz tutabiliriz eğer yanlış bir hareketimiz sonucunda deniz kirlenirse nasıl temizleriz, insanlar bunlara matematiksel olarak nasıl çözüm üretir gibi o yönleri düşünmüştüm...*



Şekil 20. G<sub>19</sub> ders kitabından seçilen soru

Soruyu seçerken, açık uçlu, günlük hayata ve kendi deneyimlerine uygun olmasına dikkat ettiğini belirten G<sub>12</sub>, 7. Sınıf ders kitabından hava sıcaklığı ile ilgili bir etkinliği (bkz. Şekil 21) seçmişler ve seçme sebebini aşağıdaki gibi açıklamışlardır.

G<sub>12</sub>-ÖA<sub>2</sub>: Hocam negatif sayılarla karşılaştırmada daha açık uçlu bir soru bulabiliriz diye düşündük. Günlük hayata yakın bulabiliriz diye düşündük aslında o yüzden seçtik bu etkinliği. Bir de doğrudan gözleme şansı bulduğumuz, çoğumuz 7. Sınıflarda staja girdik, daha kolay olur diye düşündük doğrudan gözlemleyebildiğimiz için.

**ETKİNLİK**  
Araç-Gereçler: kalem, kâğıt, termometre  
Uygulama Basamakları:

Yandaki haritada Türkiye'deki bazı illerin 1 Ocak 2016 tarihindeki sıcaklık değerleri verilmiştir.

• Verilen sıcaklık değerlerini sağ taraftaki termometre üzerinde gösteriniz.  
• Verilen illerin sıcaklık değerlerini termometre üzerinde 3 °C arttırarak bulduğunuz yeni sıcaklık değerlerini aşağıdaki haritaya yazınız.

• Her ilin başlangıçta verilen sıcaklık değerini 8 °C arttırdığınızda elde edilecek yeni sıcaklık değerlerini bulup tabloda ilgili sütuna yazınız.  
• Her ilin yeni sıcaklık değerinin nasıl hesaplanacağını ifade eden işlemi aşağıdaki tabloda ilgili sütuna yazınız.

**Tablo: İller Göre Sıcaklık Tablosu**

İller	İşlem	Yeni Sıcaklık Değeri
Ankara	.....	.....
İzmir	.....	.....
Van	.....	.....
Burdur	.....	.....
Düzce	.....	.....
Samsun	.....	.....

• İllerin sıcaklık değerlerini arttırırken termometre üzerinde verilen sıcaklık değerini hangi yöne ilerlettiniz?  
• Sıcaklık değerlerinden pozitif olanları arttırdığınızda sonucun nasıl değiştiğini yazınız.  
• Sıcaklık değerlerinden negatif olanları arttırdığınızda sonucun nasıl değiştiğini yazınız.

Şekil 21. G<sub>12</sub> ders kitabından seçilen soru

G<sub>5</sub>, 7. Sınıf ders kitabından Birlikte Çözüm sorusunu (bkz. Şekil 22) seçerken GeoGebra ile çözülebilecek içerikte olmasına ve öğrenci düzeyine dikkat ettiklerini aşağıdaki gibi açıklamıştı:

G<sub>5</sub>-ÖA<sub>1</sub>: Hocam acaba biz bunu [problemi] ortaokul düzeyine mi uygulayacağız yoksa lisans düzeyine mi uygulayacağız, onun kararsızlığını yaşadık. Biz bunları modelleyebiliyoruz ama ortaokul düzeyine uygun değil bunun kararsızlığı çok fazlaydı.

G<sub>5</sub>-ÖA<sub>2</sub>: Hocam bir de GeoGebra kullanarak da biz problemin çözümünü gösterebilmek istedik. O yüzden de her problemin de öğrencilerin dönüştürebilmesi zor olabilir diye biraz vakit aldı. Bunu nasıl aktarabiliriz, öğrenciler bunu çözebilir mi, biz gösterebilir miyiz diye o sebeple de detaylı araştırma yoluna gittik.



Şekil 22. G<sub>5</sub> ders kitabından seçilen soru

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Matematik öğretmeni adaylarının ders kitaplarındaki soruları modelleme problemine uyarlamalarının amaçlandığı bu çalışmada, öğretmen adaylarının söz konusu soruları seçme sebepleri ve modelleme problemi kriterlerini sağlama durumları ayrıntılı incelenmiştir. İncelemeler sonucunda on dokuz grubun geliştirdiği problemlerden yedisi açık uçlu, karmaşık, gerçekçi ve otantik olma, problem durumu oluşturma ve modelleme süreci içerisinde çözülebilir kriterlerini sağlama sebebiyle matematiksel modelleme problemi olarak değerlendirilmiştir. Diğer problemler ise söz konusu kriterlerin tamamını sağlayamamıştır.

Araştırma sonuçları açık uçlu olma kriteri bağlamında ele alınırsa problemlerden yalnızca yedi tanesinin söz konusu kriteri sağladığı, geri kalan on iki tanesinin ise bu kritere uygun olmadığı görülmüştür. Problemin açık uçlu olması öğretmen adaylarının varsayımlarına bağlı farklı çözümlerin elde edilmesini gerektirmektedir (Borromeo-Ferri, 2018). Dolayısıyla söz konusu modelleme problemleri farklı varsayımların kullanılmasıyla farklı çözümlerin ortaya çıkabileceği yapıdadır. Şahin ve diğerleri (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının matematiksel modellemenin varsayımlar gerektirmeyeceğine ilişkin kavram yanlışlarına sahip olduğunu göstermiştir. Bu anlamda bu çalışmada katılımcıların problem durumlarını açık uçlu oluşturamama sebeplerinden biri varsayım oluşturmaya yönelik yanlışlara sahip olması olarak düşünülebilir.

Modelleme problemlerinin sahip olması gereken bir diğer kriter problemin karmaşık olmasıdır. Araştırma sonuçları problemin çözümü için gerekli olan verilerin tamamının içerikte yer alması sebebiyle yedi grubun probleminin bu kriteri karşılamadığını, altı grubun ise çözüm için ekstra bilgiye ihtiyaç duyması sebebiyle bu anlamda başarılı olduğunu göstermektedir. Geri kalan altı grup, problemde yer alan verilerin yanı sıra ekstra bilgileri de kullanmaya ihtiyaç duyulması sebebiyle bir ölçüde karmaşık olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Doğan (2020) da öğretmen adaylarının tasarladığı modelleme problemlerinin yalnızca bir kısmının karmaşık olma kriterini sağladığını belirtmektedir. Bunun yanında Şahin ve diğerleri (2019) öğretmen adaylarının problemde mutlaka matematiksel verilerin sunulması gerektiğine dair güçlü bir kavrayışa sahip olduklarını ve modelleme problemi olabilmesi için bir sorunun zor olması gerektiği yanlışına sahip olduklarını belirtmektedir. Dolayısıyla elde edilen bu sonuç, benzer şekilde bu çalışmadaki bazı öğretmen adaylarının karmaşık olma kriterini problemin zor çözülebilir olması olarak yanlış yorumladığı sonucuyla paralellik göstermektedir.

Matematiksel modelleme en genel anlamda gerçek yaşam durumlarını içeren bir problemi anlamayı, problemin modelini kurmayı ve model üzerinde matematiksel olarak çalışarak gerçekçi çözümlere ulaşmayı hedeflemektedir (Maaß, 2010). Dolayısıyla modelleme problemlerinde tartışılması gereken en önemli özellik onun gerçek dünyayla ilgisidir. Gerçek yaşam bağamlarına sahip olmayan modelleme problemlerinde farklı varsayımlara dayalı farklı sonuçlar elde edilemeyecek, ekstra bilgiye ihtiyaç duyulmayacak, özgün olmayacak ve modelleme süreci içerisinde çözümü mümkün olmayacaktır. Modelleme problemlerinde gerçek yaşam bağlamında eksik bilgiler verilse de çeşitli varsayımlar doğrultusunda çözüm için gerekli veriler araştırma yoluyla elde edilebilir. Ayrıca gerçekçi olmayan bir problemde yorumlama ve doğrulama yapmak mümkün olmayacağından modelleme sürecinde çözülebilir de olamayacaktır. Dolayısıyla gerçekçi olma kriteri, tüm kriterler göz önüne alındığında bağlayıcı bir rol oynamaktadır (Tekin-Dede vd., 2017). Araştırma sonuçlarına göre bir grup dışında diğer tüm grupların gerçekçi olma kriterini sağladığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara benzer şekilde Tekin-Dede ve diğerlerinin (2017) çalışmasında, model oluşturma etkinlikleri tasarlayan yedi grup öğretmen adayından yalnızca bir grubun gerçeklik ilkesini sağlamadığı tespit edilmiştir. Paolucci ve Wessels (2017) matematik öğretmeni adaylarının gerçek yaşam bağamlarını oluşturmada yetkin olduklarını belirtmektedir. Buradan

hareketle katılımcıların ders kitaplarında yer alan soruları modelleme problemlerine uyarlarken gerçek yaşam bağlamlarını oluşturmada başarılı oldukları söylenebilir.

Otantik problemler, öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunları çözme yeteneklerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Kaiser ve Sriraman, 2006). Otantik problemlerin öğretimde kullanılmasının en temel amacı öğrencilerin matematiğin yararlılığı konusunda ikna olmasını, birçok insan için anlamlı olan gerçek yaşam sorunlarını anlamalarını ve bu sorunlara çözüm üretmelerini sağlamaktır (Kaiser ve Schwarz, 2010). Palm (2007) otantik problemlerin öğrencilerin başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğunu açık bir şekilde vurgulamaktadır. Ancak bu çalışmada elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının ders kitaplarından uyarladığı on dokuz sorudan yalnızca sekizinin matematik dışı bir amaç içerdiğini yani otantik olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Doğan (2020) çalışmasında matematik öğretmeni adaylarından otantik modelleme problemlerini geliştirmeleri istemiş ve yirmi problemten yalnızca beşinin otantik modelleme problemi olduğu tespit etmiştir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının otantik modelleme problemleri tasarlama konusunda sıkıntılar yaşadığı söylenebilir. Vos (2011) matematik eğitiminde otantiklik kavramının farklı tanımlarının olduğunu ve üzerinde fikir birliğine varılarak oluşturulmuş bir tanımının olmadığını belirtmektedir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının otantikliğe uygun problemler geliştirmede yaşadıkları sıkıntının, otantiklik kavramını tam olarak anlamlandıramamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer şekilde bu çalışmada bir modelleme problemi her ne kadar otantik olma kriterini sağlamış olsa da katılımcılar söz konusu kriteri yanlış yorumlamışlardır (bkz. G<sub>7</sub>). Ancak öğrencilerin gerçek yaşamlarında karşılaştığı sorunlara etkili çözümler bulabilmesi ve matematiğin gerçek yaşamla ilişkisini kavrayabilmesi için öncelikle öğretmenlerin otantik problemleri geliştirebilecek bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimlerinde otantikliğe hizmet eden modelleme problemlerine vurgu yapılması, otantikliğe uygun ve uygun olmayan örnekler sunulması ve onlarla birlikte otantik kavramının tartışılması, onların otantik problemler tasarlayabilmeleri açısından oldukça önemlidir.

Öğretmen adayları hem öğrenci hem de eğitimci olarak aşına olmadıkları bir beceri olduğundan problem kurma konusunda zorluk yaşamaktadırlar (Crespo ve Sinclair, 2008). Bu çalışmada söz konusu durumun aksine tüm grupların oluşturduğu problemlerin, öğrencilerin çözüme götüreceği stratejiler üzerinde kapsamlı düşünmesini gerektiren problem olduğu yani bir problem durumu oluşturduğu belirlenmiştir. Bunun sebebinin daha önce de belirtildiği üzere bir grup dışında diğer tüm grupların tasarladığı problemlerin gerçek yaşam bağlamına sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer biçimde Verschaffel ve meslektaşları (2000) ile Osana ve Pelzcer (2015) problem gerçek yaşam bağlamına sahip olduğunda öğretmen adaylarının problem oluşturma becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlandığını ifade etmektedirler. Bunun yanında Silver ve Cai (1996) iyi problem çözümlerinin problem oluşturmada daha iyi olduklarını ve Nicol ve Bragg (2009) öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara aşına olmalarının problem oluşturmalarına katkı sağladığını belirtmektedir. Bu anlamda katılımcıların problem durumu oluşturma konusundaki yeterlikleri, lisans döneminde birçok derste problem çözme deneyimi kazanmaları ve aynı zamanda matematiksel modelleme dersinde açık uçlu problemler olan modelleme problemleri çözme konusunda deneyime sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Modelleme problemlerinin çözümünde, tüm modelleme sürecinin yürütülmesi gerekmektedir (Borromeo-Ferri, 2018; Maaß, 2010). Chamberlin ve Moon (2008), öğrencilerin mevcut bir formül veya modeli kullanmak yerine modelleme sürecinde kendi matematiksel modellerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle mevcut modellerin kullanıldığı problemlerde, modelleme süreci içerisinde çözülebilir olma kriterinin varlığı sorgulanamaz. Buradan hareketle çalışmada yedi grubun modelleme süreci içerisinde çözülebilir problemler oluşturduğu geri kalan grupların ise model oluşturmaya uygun çözümler üretilmeyecek problemler oluşturduğu belirlenmiştir. Ayrıca söz konusu yedi problemin diğer modelleme problemi kriterlerinin tamamını sağladığı da dikkat çekmektedir. Dolayısıyla modelleme süreci içerisinde çözülebilen problemlerin modelleme problemi olma kriterlerinin hepsine sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Matematik öğretmeni adaylarının ders kitaplarından söz konusu soruları seçerken, birçoğu soruların günlük yaşamdan olmasına dikkat ettiğini belirtmektedir. Benzer şekilde literatürde yer alan çalışmalarda matematik öğretmeni adayları, matematiksel modelleme problemi özelliklerine yönelik en sık kullandıkları ölçütün gerçek yaşama uygunluğu olduğunu belirtmişlerdir (Kula-Ünver vd., 2018; Özer ve Bukova-Güzel, 2014; Şahin vd., 2019). Bununla birlikte katılımcılar modelleme problemi olma kriterlerinden biri olan açık uçlu olma kriterini de göz önünde bulundurarak, ders kitabında açık uçlu olarak uyarlanması daha mümkün olan soruları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların ders kitaplarındaki soruları seçerken ilgi çekici olmasına dikkat etmeleri literatürde öğretmen adaylarının modelleme problemi tasarladığı Kula-Ünver ve arkadaşlarının (2018) çalışmasıyla da benzerlik göstermektedir. Gruplardan bir tanesi modelleme



problemini uyarlarken toplumsal olaylara farkındalık sağlamayı göz önünde bulundurduğunu ifade etmiştir. Paralel olarak I ve arkadaşları (2018) modelleme problemlerinde toplumsal farkındalık oluşturmayı hedefleyen çalışmalara dikkat çekmektedir.

Araştırma sonuçları genel anlamda değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının ders kitaplarından uyarladıkları soruların, gerçekçi olma ve problem durumu oluşturma kriterlerini sağladığı ancak karmaşıklık, otantiklik ve modelleme süreci içerisinde çözülebilmek kriterlerinde sıkıntılar olduğu görülmektedir. Dolayısıyla söz konusu sıkıntılara sebep olabilecek zorlukların önüne geçmek için öğretmen eğitimlerinde modelleme problemi oluşturma konusu üzerinde daha fazla durularak eksik olunan kriterlere vurgu yapılması önerilmektedir. Ayrıca matematik öğretmenlerinin kendi sınıf düzeylerine uygun olacak şekilde ders kitaplarından modelleme problemleri uyarlamaları için seminerler verilebilir. Böylelikle gerçek sınıf ortamında modelleme problemlerinin uygulaması gerçekleştirilerek modelleme problemi olma kriterleri daha ayrıntılı incelemelere tabi tutulabilir.

## KAYNAKÇA

- Borromeo-Ferri, R. (2006). Theoretical and empirical differentiations of phases in the modelling process. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 38, 86–95. <https://doi.org/10.1007/BF02655883>
- Borromeo-Ferri, R. (2014). Mathematical modelling-The teachers' responsibility. In A. Sanfratello and B. Dickman (Eds.), *Proceedings of conference on mathematical modelling at Teachers College of Columbia University* (pp. 26–31). New York. <https://doi.org/10.7916/jmetc.v0i0.660>
- Borromeo-Ferri, R. (2018). *Learning how to teach mathematical modelling in school and teacher education*. Springer International Publishing.
- Borromeo-Ferri, R., & Blum, W. (2010). Mathematical modelling in teacher education-experiences from a modelling seminar. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne, & F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of the sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 2046-2055). Lyon.
- Borromeo-Ferri, R., & Lesh, R. (2013). should interpretation systems be considered to be models if they only function implicitly?. In G. Stillman, G. Kaiser, W. Blum, & J. Brown (Eds.), *Teaching Mathematical Modelling: Connecting to Research and Practice*, (pp. 57-66). Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-6540-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-6540-5_4)
- Brady, C. E., Borromeo-Ferri, R., & Lesh, R. A. (2022). Tacit knowledge and embodied insight in mathematical modeling. *Investigations in Mathematics Learning*, 14(3), 215-234. <https://doi.org/10.1080/19477503.2022.2095781>
- Brown, S. I., & Walter, M. I. (1993). *Problem posing: Reflections and applications*. Psychology Press.
- Bukova-Güzel, E. (2011). An examination of pre-service mathematics teachers' approaches to construct and solve mathematical modelling problems. *Teaching mathematics and its applications: An international journal of the IMA*, 30(1), 19-36.
- Chamberlin, S. A. & Moon, S. M. (2008). How the problem does based learning approach compare to the model-eliciting activity approach in mathematics?. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 9(3), 78-105.
- Common Core State Standards Initiative. (2010). *Common core state standards for mathematics*. [http://www.corestandards.org/assets/CCSSI\\_Math%20Standards.pdf](http://www.corestandards.org/assets/CCSSI_Math%20Standards.pdf)
- Crespo, S., & Sinclair, N. (2008). What makes a problem mathematically interesting? Inviting prospective teachers to pose better problems. *Journal of Mathematics Teacher Education* 11, 395–415. <https://doi.org/10.1007/s10857-008-9081-0>
- Doğan, M. F. (2020). Evaluating pre-service teachers' design of mathematical modelling tasks. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 28(1). 44-59. <https://doi.org/10.30722/IJISME.28.01.004>
- English, L. D., Fox, J. L., & Watters, J. J. (2005). Problem posing and solving with mathematical modeling. *Teaching Children Mathematics*, 12(3), 156–163.
- Galbraith, P. (2015). 'Noticing' in the practice of modelling as real world problem solving. In G. Kaiser, & H. W. Henn (Eds.), *Werner Blum und seine Beiträge zum Modellieren im Mathematikunterricht. Realitätsbezüge im Mathematikunterricht*. Springer, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-09532-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-09532-1_11)

- Guerrero-Ortiz, C., & Camacho-Machín, M. (2022). Design modelling tasks in digital environments. In *Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*. Bozen-Bolzano, Italy.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York Press.
- I, J. Y., Son, J. W., & Jung, H. (2018). Do Social Justice Contexts Matter in Mathematical Modeling?: Modeling Problem Analysis. *New England Mathematics Journal*, *Li*(1), 0–10.
- Kaiser, G., & Schwarz, B. (2010). Authentic modelling problems in mathematics education-examples and experiences. *Journal für Mathematik-Didaktik*, *31*(1), 51-76.
- Kaiser, G., & Sriraman, B. (2006). A global survey of international perspectives on modelling in mathematics education. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* *38*, 302–310. <https://doi.org/10.1007/BF02652813>
- Kula-Ünver, S. K., Hıdıoğlu, Ç. N., Tekin-Dede, A., & Bukova-Güzel, E. (2018). Factors revealed while posing mathematical modelling problems by mathematics student teachers. *European Journal of Educational Research*, *7*(4), 941-952.
- Lesh, R. & Zawojewski, J.S. (2007). Problem solving and modeling. In F. Lester (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, Information Age Publishing, Greenwich.
- Maaß, K. (2010). Classification scheme for modelling tasks. *Journal für Mathematik Didaktik*, *31*, 285–311. <https://doi.org/10.1007/s13138-010-0010-2>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book*. Sage Publication.
- NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Nicol, C., & Bragg, L. A. (2009). Designing problems: What kinds of open-ended problems do preservice teachers pose? In M. Tzekaki, M. Kaldrimidou, & H. Sakonidis (Eds.), *Proceedings of the 33rd Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 225–232). Thessaloniki.
- Osana, H.P., & Pelczer, I. (2015). A review on problem posing in teacher education. In F. F. Singer, N. Ellerton, J. Cai (Eds.). *Mathematical Problem Posing. Research in Mathematics Education*. Springer, New York.
- Özer, A. Ö. ve Bukova-Güzel, E. (2016). Öğrenci, öğretmen adayı ve öğretmenlerin bakış açısından matematiksel modelleme problemleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4* (1), 57-73.
- Özgür-Şen, E. (2020). Öğretmen adaylarının tasarladıkları matematiksel modelleme problemleri ve tasarlama sürecine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(3), 1530-1560.
- Palm, T. (2007). Features and impact of the authenticity of applied mathematical school tasks. In W. Blum, P. L. Galbraith, H. W. Henn, & M. Niss (Eds.), *Modelling and Applications in Mathematics Education*. Springer, Boston.
- Paolucci, C., & Wessels, H. (2017). An examination of preservice teachers' capacity to create mathematical modeling problems for children. *Journal of Teacher Education*, *68*(3), 330–344. <https://doi.org/10.1177/0022487117697636>
- Schukajlow, S., Kaiser, G. & Stillman, G. (2018). Empirical research on teaching and learning of mathematical modelling: a survey on the current state-of-the-art. *ZDM Mathematics Education* *50*, 5–18. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0933-5>
- Seel, N. M. (2012). Problems: Definition, types, and evidence. In N. M. Seel (Ed), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston.
- Silver, E. A., & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school students. *Journal for Research in Mathematics Education*, *27*(5), 521–539.
- Şahin, S., Doğan, M.F., Çavuş-Erdem, Z., Gürbüz, R., & Temurtaş, A. (2019). Prospective teachers' criteria for evaluating mathematical modeling problems. *International Journal of Research in Education and Science*, *5*(2), 730-743.

- Tekin-Dede, A. ve Bukova-Güzel, E. (2013). Matematik öğretmenlerinin model oluşturma etkinliği tasarım süreçleri ve etkinliklere yönelik görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(1), 300-322.
- Tekin-Dede, A., Hıdıroğlu, Ç. N. ve Bukova-Güzel, E. (2017). Examining of model eliciting activities developed by mathematics student teachers. *Journal on Mathematics Education*. 8(2), 223-242.
- Türnüklü, E. B., ve Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- Verschaffel, L., Greer, B., & De Corte, E. (2000). *Making sense of word problems*. Swets & Zeitlinger Publishers.
- Vos, P. (2011). What Is 'Authentic' in the teaching and learning of mathematical modelling?. In G. Kaiser, W. Blum, R. Borromeo-Ferri, & G. Stillman (Eds.). *Trends in Teaching and Learning of Mathematical Modelling*. (pp. 713-722). Springer, New York. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0910-2\\_68](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0910-2_68)
- Vos, P. (2015). authenticity in extra-curricular mathematics activities: researching authenticity as a social construct. In G. Stillman, W. Blum, & M. Salett-Biembengut (Eds.), *Mathematical Modelling in Education Research and Practice*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-18272-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-18272-8_8)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. (12. Baskı).
- Zawojewski, J. (2013). Problem solving versus modeling. In R. Lesh, P. Galbraith, C. Haines, & A. Hurford (Eds.), *Modeling Students' Mathematical Modeling Competencies. International Perspectives on the Teaching and Learning of Mathematical Modelling*. Springer, Dordrecht.

# LİDERLİK STİLLERİ İLE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK VE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

## AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN LEADERSHIP STYLES AND PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Elif YALÇIN<sup>1</sup>, Sinan YALÇIN<sup>2</sup>, Mustafa KÖROĞLU<sup>3</sup>

**ÖZ:** Araştırmada liderlik stilleri ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada nicel desende ve ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 yılında Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapan tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 344 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri betimsel istatistikler, t testi, ANOVA, korelasyon analizi ve regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler okul yöneticilerinin daha çok demokratik lider olarak görmektedirler. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri orta, psikolojik iyi oluş düzeyleri ise yüksek düzeyde çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre demokratik liderlik, psikolojik iyi oluş ve psikolojik sağlamlığa ilişkin görüşleri farklılaşmaktadır. Görev yapılan okul kademesine göre ise psikolojik iyi oluşa ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre demokratik liderlik ile psikolojik iyi oluş ve psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca psikolojik iyi oluş ile psikolojik sağlamlık arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki söz konusudur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş ve psikolojik sağlamlılıkları üzerinde sadece demokratik liderliğin anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**ABSTRACT:** In the study, the relationship between school administrators' leadership styles and teachers' psychological well-being and psychological resilience was examined. The study employed a relational survey model and a quantitative research method. The sample of the study consisted of 344 teachers working in Mersin Provincial Directorate of National Education in 2022-2023, selected by random sampling method. The research data were analysed with descriptive statistics, t-test for independent samples, one-way ANOVA analysis, Pearson product-moment correlation analysis and regression analysis. According to the results obtained from the research, teachers see school administrators more as democratic leaders. According to the results of the research, teachers' psychological resilience levels were found to be medium and psychological well-being levels were found to be high. According to the results of the research, teachers' views on democratic leadership, psychological well-being and psychological resilience differ according to gender variable. According to the school type variable, their perceptions about psychological well-being show a significant difference. According to the results of the study, it was concluded that there is a positive and low level significant relationship between democratic leadership and psychological well-being and psychological resilience. In addition, there is a significant positive relationship between psychological well-being and psychological resilience at medium level. According to the results of the study, only democratic leadership was found to be a significant predictor of teachers' psychological well-being and psychological resilience

**Anahtar sözcükler:** Demokratik Liderlik, Otokratik Liderlik, Serbestlik Tanıyan Liderlik, Psikolojik Dayanıklılık, Psikolojik İyi Oluş.

**Keywords:** Democratic Leadership, Autocratic Leadership, Leadership Allowing Freedom, Psychological Resilience, Psychological Well-Being

**Bu makaleye atf vermek için:**

Soyadı, Adı. (yıl). Başlık, *Trakya Eğitim Dergisi*, cilt(sayı), 865-879.

**Cite this article as:**

Soyadı, Adı. (yıl). English title. *Trakya Journal of Education*, cilt(sayı), 865-879.

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Hatay, Türkiye, elifyalcin2960@gmail.com, ORCID: 0009-0001-3582-4785

<sup>2</sup> Doç.Dr. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye, [sinan29@gmail.com](mailto:sinan29@gmail.com), ORCID: 0000-0002-2372-9035

<sup>3</sup> Dr.Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye, [mustafa.koroglu@erzincan.edu.tr](mailto:mustafa.koroglu@erzincan.edu.tr), ORCID: 0000-0001-9610-8523



## EXTENDED ABSTRACT

### Purpose and Scope

Organizations are made up of people who come together for a common purpose. Every organization operates to achieve its purpose. These activities are carried out by human resources. Employees spend most of their daily lives in the organization and with the work and transactions related to the organization. Issues such as the expectations of the organization from the employees, individual expectations of the employees, social expectations, organizational competition can have some effects on the employees. In addition, the behaviours and management styles of the organizational management can affect the employees positively and negatively in psychological, spiritual and emotional terms. Managers play an active role in achieving the goals of organizations. This role can be expressed as management if it is a formal role and leadership if it is a natural role (Bozdoğan & Sağnak, 2011). A leader in an organization can be defined as a person who influences and mobilizes those who follow him/her. A leader can ensure the realization of organizational goals by influencing his/her followers with his/her personal characteristics, knowledge, and behaviours and mobilize them in line with organizational goals. Organizational managers exhibit different leadership styles with their behaviours, expectations from superiors and subordinates, and attitudes towards events and subordinates. Leadership style is defined as the way a leader interacts with team members and is perceived by team members (Hıdıroğlu, 2018). Since schools are environments with both bureaucratic structure and high stress load, we can say that teachers' behaviours can be negatively affected by such situations. In this case, teachers are expected to have high psychological resilience. Teachers need to demonstrate the performance expected from them in order to achieve the school's purpose. Teachers need to be psychologically resilient against negative situations that arise in schools and be able to cope with stressful situations. School administrators can contribute to this situation by creating a positive school climate, improving working conditions and exhibiting leadership behaviours while managing the school in such situations. While psychological resilience supports the formation of individuals with high combat power, resilience, high self-esteem and a positive view of events; in the opposite cases, giving up quickly, inability to solve problems, low self-confidence and a general pessimistic view come to the fore (Gizir, 2007; Gün & Akduman, 2022). For these reasons, psychological resilience becomes a general personality trait by being important in reducing the effect of anxieties and ensuring psychological adaptation (Basım & Çetin, 2011). Resilience is the success that people show in challenging and stressful situations and the psychological capacity that is positive and open to development (Steward & Reid, 1997). While psychological resilience was previously considered as a personality trait, it was evaluated as a developable trait in later studies (Kathleen & Dyer, 2004). When the literature on the concept of psychological well-being is examined, the concept of subjective well-being and the theories related to this concept come to the fore (Ryff, 1995). While it is thought that there should not be only some psychological problems in the concept of psychological wellbeing, it has been observed that individuals should support themselves with positive psychological characteristics. The concept of psychological well-being has a guiding effect on the business world of individuals. Holman, Johnson, and O'Connor (2018) stated that an increase in psychological well-being can have a positive effect on health, love for work, and continuity at work. Therefore, it is seen that positive increase in psychological well-being contributes to life more functionally and efficiently (Demirci & Şar, 2017). Today's rapid changes and transformations confront organizations and their employees with many different challenges. These challenges, especially around the concept of competition, shape the struggle of organizations to exist and survive. Organizations must realize the change and transformation required by the age in order to compete. It is not surprising that what challenges organizations also challenges employees. The survival of the organization is closely related to meeting the expectations of the employees. It is important for the effectiveness and efficiency of organizations that employees can cope with these difficulties. That is, their psychological resilience and psychological well-being, which is thought to positively affect employees' perceptions of work, should be high. In this study, the aim was to reveal which leadership style of school administrators has an effect on teachers' psychological resilience and psychological well-being.

### Method

In this study, the relationship between school administrators' leadership styles and teachers' psychological resilience and psychological well-being was investigated. Relational survey model was used in the study.

Relational survey model is used to determine the relationships between variables (Şimşek, 2012). The population of the study consists of teachers working in Mersin city centre in the 2022-2023 academic year, and the sample consists of 344 teachers determined by random sampling method among the teachers in the population. SPSS analysis program was used to analyse the data. Descriptive Analysis, T Test, One-Way ANOVA, Correlation Analysis and Regression Analysis were used in the analysis.

### **Findings**

According to the findings, school principals mostly exhibit democratic leadership style, followed by autocratic and permissive leadership. When teachers' perceptions of psychological resilience were examined, it was seen that they agreed with the items related to psychological resilience at a moderate level. When teachers' perceptions of psychological well-being were examined, the findings showed that they agreed with the items related to psychological well-being at a high level. Another finding revealed that while there is a positive significant relationship between democratic leadership and well-being and resilience, there is a negative significant relationship between democratic leadership and leadership that allows full freedom. In terms of autocratic leadership, there is a positive significant relationship between autocratic leadership and psychological resilience. It was found that there was no relationship between autocratic leadership and psychological well-being. While there is a negative relationship between leadership with full latitude and psychological well-being, there is no significant relationship between leadership with full latitude and psychological resilience. It was found that there is a significant positive relationship between psychological well-being and psychological resilience. A hierarchical regression analysis was conducted to determine whether school administrators' leadership styles predict teachers' psychological resilience. As a result of the analysis, it is seen that only democratic leadership style among the leadership styles of school administrators is a significant predictor of teachers' perceptions of psychological resilience.

### **Conclusion and Discussion**

According to the results, teachers think that school administrators exhibit more democratic leadership behaviours. After democratic leadership, school administrators exhibit autocratic leadership behaviour and least of all *laissez-faire* leadership behaviour. It is expected that school administrators exhibit democratic leadership behaviour. It can be said that as school administrators exhibit democratic behaviours and teachers' motivation, organizational commitment, organizational citizenship, quality of work life and other behaviours that will help the school achieve its goals will be positively affected by this situation. The results showed that teachers' perceptions of psychological well-being were found to be high, and their perceptions of psychological resilience were found to be moderate. When considered in the context of teachers, it can be said that teachers' high level of psychological well-being will have a positive effect on school outcomes. It can be stated that teachers with a high perception of psychological well-being will demonstrate a performance towards the goals of the school and will be willing to fulfil their duties and responsibilities. In this way, it can be said that the efficiency of schools will increase. Another finding is that gender causes a difference in the perceptions of democratic leadership, psychological well-being, and psychological resilience. While male teachers' perceptions of democratic leadership and psychological resilience were higher than female teachers, female teachers' averages were higher in psychological well-being perceptions. It was concluded that there was a difference only in teachers' perceptions of psychological wellbeing according to the school level. According to the results, the perceptions of teachers working at primary school are higher than those working at other levels. It was concluded that only democratic leadership perceptions of teachers differed in terms of professional seniority. The educational status variable did not lead to any differentiation on teachers' perceptions of school administrators' leadership styles, psychological well-being, and psychological resilience. The results revealed that there was a significant positive relationship between democratic leadership style and both psychological well-being and psychological resilience. It was concluded that there was no relationship between psychological well-being and psychological resilience. It was found that only democratic leadership style among the leadership styles of school administrators had a predictive effect on both psychological well-being and psychological resilience. Educational organizations exist for a purpose like other organizations. They operate to realize this purpose. In the most general sense, this purpose is embodied by the effort to bring out the people needed by the society. The most important resource in the realization of the goals of educational organizations is human resources, namely teachers. Teachers contribute to the realization of this purpose by integrating with the

aims of the school and performing in line with the aims. In order for teachers to perform at the desired level, their expectations and needs must be met. At this point, school administrators have important duties and responsibilities. School administrators can unite teachers around the goals of the school by creating a positive climate in their schools, improving working conditions, and exhibiting behaviors to meet the psychological, spiritual and emotional needs of teachers, and can be both a guide, a guide and a role model for them. In other words, school administrators can contribute to the realization of teachers' goals with the leadership behaviours they exhibit. In this study, it was tried to be expressed through the concepts of psychological well-being and psychological resilience that if school administrators exhibit democratic leadership behaviour, teachers will be positively affected by this situation. The following suggestions can be presented in the context of the results obtained. According to the results of the research, it was seen that school administrators' exhibiting democratic leadership behaviour has a positive contribution on teachers. In this context, evaluations can be made on the concept of democratic leadership in the selection, training, and appointment of school administrators. Teachers' high psychological well-being and psychological resilience had a positive effect on teachers. In this context, the antecedents that positively affect both psychological well-being and psychological resilience can be taken into consideration by school administrators and national education administrators.

## GİRİŞ

Örgütler ortak amaç için bir araya gelen insanlardan meydana gelirler. Her örgüt amacını gerçekleştirmek için faaliyet gösterir. Bu faaliyetler insan kaynağı eliyle gerçekleşir (Dinçer ve Fidan, 2000). Çalışanlar günlük yaşantılarının büyük kısmını örgütte ve örgüt ile ilgili iş ve işlemler ile geçirirler. Örgütün çalışandan beklentileri, çalışanları bireysel beklentileri, toplumsal beklentiler, örgütsel rekabet gibi hususlar çalışanlar üzerinde birtakım etkilerde bulunabildiği gibi, örgüt yönetiminin davranışları, yönetim biçimleri de çalışanları psikolojik, ruhsal, duygusal açıdan olumlu ve olumsuz etkileyebilmektedir.

Eğitim örgütlerinde de aynı durum söz konusudur. Okulların amaçlarına ulaşmasında öğretmenlerin ortaya koyacağı performans son derece önemlidir. Öğretmenlerin amaçlar doğrultusunda bir performans ortaya koymaları hem okul yöneticileri hem üst yöneticiler hem de toplum tarafından beklenmektedir. Bu durumdan hareketle öğretmenlerin performansları üzerinde olumlu ve olumsuz etkiye sahip olabilecek unsurların araştırılması, bilinmesi amaçlara ulaşmada önemli bir katkı sunacaktır. Bu araştırma da okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin psikolojik sağlık ve psikolojik iyi oluşları arasında nasıl bir ilişkinin olduğu araştırılmıştır.

Örgütlerin amaçlarına ulaşmalarında yöneticiler etkin bir rol üstlenirler. Üstlenilen bu rol biçimsel bir rol ise yöneticilik, doğal bir rol ise liderlik olarak ifade edilebilir (Bozdoğan ve Sağnak, 2011). Bir örgütte lider kendisini takip edenleri etkileyen ve harekete geçiren kişi olarak tanımlanabilir. Lider kişisel özellikleri, bilgi birikimi, davranışları ile kendisini takip edenleri etkileyip örgütsel amaçlar doğrultusunda harekete geçirerek örgütsel amaçların gerçekleşmesini sağlayabilir. Örgüt yöneticisi, davranışlarıyla, üst ve astlardan beklentileriyle, olaylara ve astlara karşı tutumuyla farklı liderlik stili sergiler. Liderlik stili, bir liderin ekip üyeleriyle etkileşim kurma ve ekip üyeleri tarafından algılanma şekli olarak tanımlanır. (Hidroğlu, 2018). Literatürde birçok liderlik stilinden bahsetmek mümkündür. Bu araştırma kapsamında demokratik, otokratik ve serbestlik tanıyan liderlik stilleri ele alınmıştır.

### Demokratik Liderlik

Demokratik liderlik stili çalışanların insani açıdan dikkate alındığı, karar alma süreçlerine çalışanların da dahil edildiği bir liderlik stili olarak ifade edilebilir. Bu tür bir liderlik stiline sahip okul yöneticisi okul ile ilgili süreçlerde tüm paydaşları yönetim sürecine dahil ederek, onların fikirlerini dikkate alarak demokratik bir yönetim tarzını sergileyebilir. Demokratik bir lider olarak okul yöneticisi öğretmenlerin fikirlerine ve görüşlerine değer verir ve karar alma süreçlerine dahil eder. Demokratik lider olarak okul yöneticisi okullarda etkili bir iletişim ortamı oluşturur ve çalışma ortamında karşılıklı güven ve saygıyı tesis eder. Demokratik lider ile çalışanlar arasında iletişim güçlü olduğu için, çalışanlar işler hakkında bilgi sahibidir. Lider çalışanlara rehberlik eder ve çalışanların karar alma süreçlerine dahil olmaları konusunda teşvik edici olur, fikirler açıkça tartışılabilir. Bu sayede örgüt içi yardımlaşma artar (Büyükyavuz, 2015). Aynı zamanda demokratik bir lider olarak okul yöneticisi öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunur, potansiyellerinin en üst düzeyde kullanılmasını sağlayarak okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayabilir.

### Otokratik Liderlik

Bu liderlik stili otorite kavramı ile zihinlerde yer bulmaktadır. Okul yöneticisi okulun tek hâkimi olarak kendisini görür, kararları tek başına alır, önemli işlerde öğretmenlerin fikrini almaz, yasal gücünü kullanarak öğretmenlere iş yaptırır, ödül ve ceza sistemini kullanarak öğretmenlere iş yaptırma yolunu seçer. Otokratik bir lider olarak okul yöneticisi okulda etkili bir iletişim süreci oluşturamaz ve öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve bağlılıkları düşer. Otokratik liderlikte kararlar lider tarafından alınır, çalışanlar ise alınan kararları uygulamak ile sorumludurlar. Otokratik liderlikte neyin nasıl yapılması gerektiğini en iyi bilen kişi liderdir, anlayışı vardır. Bu tip liderler, görev yönelimlidirler. Ancak, otokratik liderliğin olduğu örgütlerde olumsuz bir örgüt iklimi söz konusu olacağı için verimlilik düşüktür (Razi, 2003; Akt: Taş, Çelik ve Tomul, 2007).

### **Serbestlik Taniyan Liderlik**

Bir başka liderlik stili olan Serbestlik Taniyan Liderlik Stilinde, personellerin yetkisi fazla ve özgürlük alanları çok geniştir (Karip, 1998). Serbest bırakıcı liderler genelde sorumluluk duygusundan uzak hareket ederek kararları başkalarının almasını isterler (Çelik, 1998). Liderlerin bu süreçleri yönetirken ihtiyacı olan en önemli durumlardan bir tanesi de iletişim becerileridir (Bursalıoğlu, 2010). Okul müdürleri çalıştıkları okulların doğal lideri konumundadır bu nedenle kişileri ve grupları yönetme yönlendirme görevleri de kendilerindedir (Açıkalın ve Şişman, 2007). Serbestlik taniyan bir lider olarak okul yöneticisi sorumluluktan kaçınır, öğretmenlere rehberlik ve destek sağlama konusunda istekli değildir, odasında oturur.

Okul yöneticileri sergileyeceği liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel amaçlar doğrultusunda performans sergilemesini etkileyebilir. Çünkü bir örgütte güçlendirici liderlik davranışları, psikolojik dayanıklılık üzerine odaklanırsa öğretmenlerin iş performansları bundan olumlu yönde etkilenebilir. Bu bağlamda öğretmenler, okul müdürünün davranışlarını psikolojik dayanıklılıklarını yüksek oluş sebebi olarak görmeleri, örgütün ortak hedeflerine ulaşma süresini kolaylaştırır (Nartgün ve Mor, 2015).

### **Psikolojik Dayanıklılık**

Psikolojik dayanıklılık kavramı literatürde “Psikolojik Sağlık, Psikolojik Dayanıklılık, Yılmazlık ve Kendini Toparlama Gücü” olarak farklı isimlerle kullanılmaktadır (Işık, 2016). Psikolojik dayanıklılık genel olarak alan yazında, travmalar ve stres karşısında gösterilen dayanma, uyum sağlama, vazgeçmeme ve yeniden ayağa kalkma gücü olarak ifade edilmektedir (Öztürk ve Ulusahin, 2014). Psikolojik dayanıklılıkla ilgili ilk çalışmalar zorlu ve stresli ortamlarda başarılı olan ya da bu faktörlerden olumsuz etkilenen bireylerin genel özelliklerine dair çıkarımlar yapmak üzere ortaya çıkmıştır (Garmezy, Masten, ve Tellegen, 1984). Genel olarak psikolojik dayanıklılık, zorlu ve stresli durumlara karşı kişilerin gösterdiği uyum, başarı ile bireysel özellikler ve kişilerin kendini koruma dürtülerinin genel bileşimi olarak ifade edilmiştir (Benard, 1991).

Psikolojik dayanıklılık, mücadele gücü yüksek, mukavemetli, benlik saygısı yüksek ve olaylara olumlu bakabilen bireylerin oluşmasını desteklerken; tam tersi durumlarda ise çabuk pes etme, problem çözememe, özgüven düşüklüğü ve genel karamsar bakış ön plana çıkmaktadır (Gizir, 2007; Gün ve Akduman, 2022). Bu sebeplerle psikolojik dayanıklılık, kaygıların etkisini azaltma ve psikolojik uyumu sağlama noktasında önem arz ederek genel bir kişilik özelliği haline almaktadır (Basım ve Çetin, 2011). Dayanıklılık, zorlu ve stresli durumlarda kişilerin gösterdiği başarı ve bu başarıyı sağlayan pozitif yönlü ve gelişime açık olan psikolojik kapasitedir (Steward ve Reid, 1997). Psikolojik dayanıklılık önceleri bir kişilik özelliği olarak ele alınırken daha sonraki çalışmalarda geliştirilebilir bir özellik olarak değerlendirilmiştir (Kathleen ve Dyer, 2004).

Okullar gerek bürokratik yapısı gerekse de stres yükü fazla olan ortamlar olduğu için öğretmenlerin davranışlarının bu tür durumlardan olumsuz etkilenebileceği söyleyebiliriz. Bu durumda öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının yüksek olması beklenmektedir. Okulu amacına ulaştırmak için öğretmenlerin kendilerinden beklenen performansı ortaya koymaları gerekmektedir. Öğretmenler okullarda ortaya çıkan olumsuz durumlara karşı psikolojik açıdan dayanıklı olmaları ve stresli durumlar ile başa çıkabilmeleri gerekmektedir. Okul yöneticileri bu tür durumlarda okulu yönetirken olumlu bir okul iklimi yaratarak, çalışma koşullarını iyileştirerek ve liderlik davranışları sergileyerek bu duruma katkıda bulunabilir.

### **Psikolojik İyi Oluş**

Psikolojik iyi oluş kavramı üzerine literatür tarandığında; temel olarak öznel iyi oluş kavramı ve bu kavrama yönelik kuramlar ön plana çıkmaktadır (Ryff, 1995). Psikolojik iyi oluş kavramında sadece bazı psikolojik sorunların olmaması gerektiği düşünülürken aslında olumlu psikolojik özelliklerle bireylerin kendilerini desteklemesi gerektiği görülmüştür. Psikolojik iyi oluş kavramı şahısların iş dünyasında yönlendirici etkiye sahiptir. Holman, Johnson ve O'Connor (2018) psikolojik iyi oluşun artmasının sağlık, işe olan ilgi ve işte süreklilik konularında da olumlu yönde etkiye sahip olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle psikolojik iyi oluşun olumlu yönde artışının hayatı daha işlevsel ve verimli yaşamaya katkı sağladığı görülmektedir (Demirci ve Şar, 2017).

Günümüzde yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler örgütler ve örgüt çalışanlarını çok farklı zorlamalarla karşı karşıya bırakmaktadır. Özellikle rekabet kavramı etrafında toplanan bu zorlamalar örgütlerin var olma ve ayakta kalma mücadelesini de şekillendirmektedir. Örgütler rekabet edebilmek için çağın gerektirdiği değişimi ve dönüşümü gerçekleştirmek zorundadır. Örgütleri zorlayan bu konu elbette çalışanları da zorlamaktadır. Çünkü örgütün varlığını devam ettirebilmesi çalışanların beklentileri karşılması ile yakından ilişkilidir. Çalışanların bu zorluklarla başa çıkabilmeleri yani psikolojik dayanıklılıklarının ve çalışanların işe ilişkin algılarını olumlu etkilediği düşünülen psikolojik iyi oluşlarının yüksek olması örgütlerin etkiliği ve verimliliği açısından önemlidir. Bu çalışmada da okul yöneticilerinin hangi liderlik stiline öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ve psikolojik iyi oluşları üzerinde etkiye sahip olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmada okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticileri hangi liderlik stilini sergilemekte, öğretmenlerin psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılıkları hangi düzeydedir?
- Okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ve psikolojik iyi oluşları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ve psikolojik iyi oluşları arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Okul yöneticilerinin liderlik stili, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ve psikolojik iyi oluşları üzerinde anlamlı bir yordayıcı mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; değişkenlerin birbiriyle olan ilişkilerin saptanması noktasında kullanılır (Şimşek, 2012).

### Evren- Örneklem

Araştırmanın evreni 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde Mersin il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerden, örneklemini ise, evrende bulunan öğretmenler içerisinde tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 344 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo1.  
*Öğretmenlere ait Demografik Bilgileri*

		f	%
Cinsiyet	Kadın	220	64.0
	Erkek	124	36.0
Yaş	20-25	14	4.1
	26-35	195	56.7
	36-45	86	25.0
	46-55	40	11.6
	56-65	9	2.6

Mesleki Kıdem	1-5	97	28.2
	6-10	112	32.6
	11-15	48	14.0
	16-20	29	8.4
	21-25	28	8.1
	25 üstü	30	8.7
Okul Türü	İlkokul	198	57.6
	Ortaokul	92	26.7
	Lise	54	15.7
Eğitim durumu	Lisans	293	85.2
	Yüksek lisans	51	14.8

Tablo 1'e bakıldığında; öğretmenlerin 220'si (%64.0) kadın, 124'ü (%36.0) erkeklerden oluşmaktadır. Yaş değişkeninde ise; öğretmenlerin 195'i (%56.7) 26-35 yaş aralığında, 86'sı (%25.0) 36-45 aralığında, 40'ı (%11.6) 46-55 yaş aralığında, 14'ü (%4.1) 20-25 yaş aralığında, 9'u (%2.6) 56-65 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kıdem değişkenleri; 112'si (%32.6) 6-10 yıl, 97'si (%28.2) 1-5 yıl, 48'si (%14.0) 11-15 yıl, 29'u (%8.4) 16-20 yıl, 28'i (%8.1) 21-25 yıl, 30'u (%8.7) 25 ve üzeri çalışma kıdemine sahiptirler. Öğretmenlerin okul türleri; 198'i (%57.6) ilkokulda, 92'si (%26.7) ortaokulda, 54'ü ise (%15.7) liselerde çalışmaktadır. Eğitim durumu değişkeninde ise; öğretmenlerin 293'ü (%85.2) lisans mezunu, 51'i (%14.8) lisans üstü mezundur.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın uygulanması için gerekli izinler alınmış, verilerin toplanması için kullanılacak ölçekler geliştiriciler tarafından izin alınarak kullanılmıştır. Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeği, Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ile toplanmıştır. Kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir.

**Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeği;** Kılıç ve Yılmaz (2018) tarafından geliştirilen ölçek, demokratik (9 madde), otokratik (4 madde) ve serbestlik tanıyan liderlik stili (3 madde) olmak üzere 3 boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizinde Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili ölçeğinde Cronbach Alpha katsayısı; ölçeğin toplamı için (.889), demokratik liderlik stili için (.976), otokratik liderlik (0.836), tam serbestlik tanıyan liderlik stili içinse (.774) bulunmuştur.

**Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği;** Smith ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen Türkçe'ye Doğan (2015) tarafından uyarlanan ölçek 6 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, 5'li Likert biçiminde hazırlanmıştır. Ölçekte 2, 4 ve 6. maddeler tersten kodlanmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik analizinde Kısa Psikolojik Sağlık ölçeğinde Cronbach Alpha katsayısı; ölçeğin toplamı için (.862) bulunmuştur.

**Psikolojik İyi Oluş Ölçeği;** Diener ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen, Türkçe 'ye uyarlaması Telef (2013) tarafından yapılan ölçek 8 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik analizinde Psikolojik İyi Oluş ölçeğinde Cronbach Alpha katsayısı; ölçeğin toplamı için (.835) bulunmuştur. Araştırma da veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklere ait Cronbach Alpha Katsayıları Tablo 2' de gösterilmektedir.

Tablo2.

#### *Cronbach alpha katsayıları*

Envanter Adı	N	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeği	344	0.889	16
Demokratik Liderlik	344	0.976	9
Otokratik Liderlik	344	0.836	4
Tam Serbestlik Tanıyan Lider	344	0.774	3
Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği	344	0.862	6

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verilerin analizinden önce verilerin normallik dağılımına ve grupların varyans eşitliğine bakılmıştır. Normal dağılım testine ilişkin sonuçlar Tablo 3’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.

#### *Normallik testi sonuçları*

	N	Çarpıklık	Basıklık
Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeği	344	-0.472	0.131
Demokratik Liderlik	344	-0.713	0.131
Otokratik Liderlik	344	-0.288	0.131
Tam Serbestlik Tanıyan Lider	344	0.715	0.131
Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği	344	-0.229	0.131
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	344	-1.087	0.131

Tablo 3 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ve -1,5 arasında olduğu ve verilerin normal dağılım gösterdiği, verilerin parametrik istatistikler için uygun olduğu görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 31 Mart 2023 tarihli 03 sayılı oturumunda 03/21 karar sayılı belge alınmıştır.

### BULGULAR

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma da ilk olarak “Okul yöneticileri hangi liderlik stilini göstermekte ve öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi oluşları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmış ve bulgular Tablo 4’ te sunulmuştur.

Tablo 4.

#### *Okul yöneticilerinin liderlik stil düzeyleri, öğretmenlerin psikolojik sağlık ve psikolojik iyi oluş düzeyleri*

	N	$\bar{X}$	Ss
Demokratik Liderlik	344	3,63	1,12
Otokratik Liderlik	344	3,44	0,9
Tam Serbestlik Tanıyan Lider	344	2,32	0,92
Psikolojik Sağlık	344	3,38	0,76
Psikolojik İyi Oluş	344	5,63	0,83

Tablo 4 incelendiğinde okul yöneticilerinin sergilediği liderlik stilleri; demokratik ( $\bar{X}$  =3.63), otokratik ( $\bar{X}$  =3.44), tam serbestlik tanıyan liderlik ( $\bar{X}$  =2.32) şeklinde sıralanmaktadır. Buna göre çalışmanın yürütüldüğü öğretmenler tarafından okul müdürlerinin çoğunlukla demokratik liderlik stilini sergilemekte; bunu otokratik ve tam serbestlik tanıyan liderlik izlemektedir, denilebilir. Öğretmenlerin psikolojik sağlamlığa yönelik algıları incelendiğinde psikolojik sağlamlığa ilişkin maddelere ( $\bar{X}$  =3.38) düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşa yönelik algılarına bakıldığında psikolojik iyi oluşa ilişkin maddelere ( $\bar{X}$  =5.63) düzeyinde katıldıkları görülmüştür.

Araştırmamızın problem durumlarından ikincisi olan okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin demografik özelliklere göre değişip değişmediğinin tespitine yönelik olarak yapılan analizlerin sonuçları Tablo 5, Tablo 6 , Tablo 7 ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 5.

*Okul yöneticilerinin liderlik stil düzeyleri, öğretmenlerin psikolojik sağlamlık ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin cinsiyet değişkeni ile ilişkisinin tespitine yönelik t testi sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sd	t	P
Demokratik liderlik	Kadın	220	3,52	1,18	-2,432	,016*
	Erkek	124	3,83	,99		
Otokratik liderlik	Kadın	220	3,38	,88	-1,625	,105
	Erkek	124	3,55	,93		
Tam serbestlik tanıyan liderlik	Kadın	220	2,31	,88	-,283	,778
	Erkek	124	2,34	,97		
Psikolojik iyi oluş	Kadın	220	5,71	,75	2,266	,024*
	Erkek	124	5,50	,95		
Psikolojik sağlamlık	Kadın	220	3,30	,77	-2,553	,011*
	Erkek	124	3,52	,73		

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin demokratik liderlik ( $t=,016$ ,  $p<.05$ ), psikolojik iyi oluş ( $t=2,266$ ,  $p<.05$ ) ve psikolojik sağlamlığa ( $t=-2,553$ ,  $p<.05$ ) ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Aritmetik ortalamalar bağlamında değerlendirildiğinde demokratik liderliğe ve psikolojik sağlamlığa yönelik erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, psikolojik iyi oluş algılarında ise kadın öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6.

*Okul yöneticilerinin liderlik stil düzeyleri, öğretmenlerin psikolojik sağlamlık ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin okul türü değişkeni ile ilişkisinin tespitine tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları*

		N	$\bar{X}$	Sd	F	p
Demokratik liderlik	İlkokul	198	3,64	1,22	1,203	,302
	Ortaokul	92	3,73	,95		
	Lise	54	3,43	1,02		
Otokratik liderlik	İlkokul	198	3,44	,93	,237	,789
	Ortaokul	92	3,41	,84		
	Lise	54	3,52	,88		
Tam serbestlik tanıyan liderlik	İlkokul	198	2,27	,94	,792	,394
	Ortaokul	92	2,43	,97		
	Lise	54	2,29	,71		
Psikolojik iyi oluş	İlkokul	198	5,71	,80	3,282	,009*
	Ortaokul	92	5,63	,83		
	Lise	54	5,32	,87		
Psikolojik sağlamlık	İlkokul	198	3,39	,77	,330	,719
	Ortaokul	92	3,40	,76		
	Lise	54	3,30	,74		

Tablo 6 'da öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri, psikolojik iyi oluş ve psikolojik sağlamlığa ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçları yer almaktadır. Sonuçlar incelendiğinde görev yapılan okul türünün öğretmenlerin sadece psikolojik iyi oluş algılarında ( $F=3,282$ ,  $p<.05$ ) farklılaşmaya yol açtığı ortaya çıkmıştır. Yapılan analizlerde ortaya çıkan farklılığın ilkökul öğretmenleri ( $\bar{X}=5,71$ ) ile lise kademesinde görev yapanlar öğretmenler ( $\bar{X}=5,32$ ) arasında olduğu ve bu farkın ilkökul öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 7.

*Okul yöneticilerinin liderlik stil düzeyleri, öğretmenlerin psikolojik sağlamlık ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin kıdem değişkeni ile ilişkisinin tespitine tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları*

		N	$\bar{X}$	Sd	F	p
Demokratik liderlik	1-5	97	3,86	1,07	2,911	,014*
	6-10	112	3,70	1,01		
	11-15	48	3,67	1,04		



	16-20	29	3,26	1,37		
	21-25	28	3,32	1,30		
	25 üstü	30	3,20	1,21		
Otokratik liderlik	1-5	97	3,55	,84	1,314	,258
	6-10	112	3,48	,84		
	11-15	48	3,34	,78		
	16-20	29	3,09	1,14		
	21-25	28	3,50	1,18		
	25 üstü	30	3,44	,91		
Tam serbestlik tanıyan liderlik	1-5	97	2,11	,89	1,588	,163
	6-10	112	2,42	,91		
	11-15	48	2,28	,81		
	16-20	29	2,48	1,17		
	21-25	28	2,40	,93		
	25 üstü	30	2,44	,82		
Psikolojik iyi oluş	1-5	97	5,76	,81	1,688	,137
	6-10	112	5,47	,93		
	11-15	48	5,77	,65		
	16-20	29	5,71	,68		
	21-25	28	5,53	,73		
	25 üstü	30	5,59	,92		
Psikolojik sağlamlık	1-5	97	3,36	,81	,942	,454
	6-10	112	3,32	,77		
	11-15	48	3,45	,68		
	16-20	29	3,38	,66		
	21-25	28	3,64	,91		
	25 üstü	30	3,30	,63		

Kıdem yılı açısından liderlik stilleri, psikolojik iyi oluş ve psikolojik sağlamlığa ilişkin algıların farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan analizlerde, öğretmenlerin sadece demokratik liderliğe dair görüşlerinde ( $F=2,911$ ,  $p<.05$ ) kıdem yılının anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Yapılan analizlerde farklılığın 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar ( $\bar{X}=3,86$ ) ile 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar ( $\bar{X}=3,70$ ) arasında 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar lehine, 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar ( $\bar{X}=3,70$ ) ile 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar arasında ( $\bar{X}=3,67$ ) 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar lehine olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 8.

*Okul yöneticilerinin liderlik stil düzeyleri, öğretmenlerin psikolojik sağlamlık ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin okul türü değişkeni ile ilişkisinin tespitine t testi analizi sonuçları*

	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	Sd	t	p
Demokratik liderlik	Lisans	293	3,62	1,12	-,414	,679
	Yüksek lisans	51	3,69	1,15		
Otokratik liderlik	Lisans	293	3,44	,91	-,435	,664
	Yüksek lisans	51	3,50	,86		
Tam serbestlik tanıyan liderlik	Lisans	293	2,35	,91	1,784	,075
	Yüksek lisans	51	2,11	,91		
Psikolojik iyi oluş	Lisans	293	5,62	,84	-,495	,621
	Yüksek lisans	51	5,68	,81		
Psikolojik sağlamlık	Lisans	293	3,36	,75	-1,091	,276
	Yüksek lisans	51	3,49	,79		

Tablo 8’de öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stilleri, psikolojik iyi oluş ve psikolojik sağlamlığa ilişkin algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumunun liderlik stili, iyi oluş ve sağlamlık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar bağlamında değerlendirildiğinde demokratik liderlik, otokratik liderlik, psikolojik iyi oluş ve psikolojik sağlamlığa

ilişkin yüksek lisans mezunun öğretmenlerin algılarının daha yüksek, tam serbestlik tanıyan liderlik stiline ilişkin ortalamalarda ise lisans mezunu öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9.

*Okul yöneticilerinin liderlik stil düzeyleri, öğretmenlerin psikolojik sağlık ve psikolojik iyi oluşlarına ilişkin basit korelasyon analizi sonuçları*

	1	2	3	4
1.Demokratik liderlik				
2.Otokratik liderlik	,589**			
3.Tam serbestlik tanıyan liderlik	-,489**	-,295**		
4.Psikolojik iyi oluş	,155**	,093	-,130*	
5.Psikolojik sağlık	,150**	,148**	-,006	,383**

Tablo 9 incelendiğinde demokratik liderlik ile iyi oluş ve psikolojik sağlık arasında düşük düzeyde olumlu anlamlı bir ilişki varken, demokratik liderlik ile tam serbestlik tanıyan liderlik arasında orta düzeyde olumsuz anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Otokratik liderlik açısından değerlendirildiğinde otokratik liderlik ile psikolojik sağlık arasında düşük düzeyde olumlu anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Otokratik liderlik ile psikolojik iyi oluş arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı Tablo 9'dan anlaşılmaktadır. Tam serbestlik tanıyan liderlik ile psikolojik iyi oluş arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki söz konusu iken tam serbestlik tanıyan liderlik ile psikolojik sağlık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Tablo 9 incelendiğinde psikolojik iyi oluş ile psikolojik sağlık arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 10.

*Okul yöneticilerinin liderlik stili alt boyutlarının, öğretmenlerin psikolojik sağlık üzerindeki etkisine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	B	SHB	Beta	t	P	Tolerans	VIF
Sabit	5,219	,151					
Demokratik liderlik	,114	,040	,155	2,892	,004	1,0	1,0
Otokratik liderlik	-	-	-,071	-1,164	,245	,76	1,3
Bencilik							
R =0,15; R <sup>2</sup> =0,021; F=7,86; D-W=0,049; p<0,05							

Tablo 10' da yer alan verilere göre Regresyon analizi modelin geçerliliği için D-W katsayısı 0,049 olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda oto korelasyonun olmadığı görülmektedir. Tolerans değerleri, 0,1'den büyüktür ve VIF değeri ise, 10'un altındadır. Bu çalışmada çoklu bağlantı sorunlarının olmadığı tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin psikolojik sağlığı yordayıp yordamadığına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda okul yöneticilerinin liderlik stillerinden sadece demokratik liderlik stiline öğretmenlerin psikolojik sağlığına ilişkin algılarının düşük düzeyde anlamlı bir yordayıcısı olduğu (R =0,15; R<sup>2</sup>=0,021; F=7,86; p<0,05) görülmektedir.

Tablo 11.

*Okul yöneticilerinin liderlik stili alt boyutlarının, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	B	SHB	Beta	t	P	Tolerans	VIF
Sabit	3,013	,138					
Demokratik liderlik	,102	,036	,150	2,803	,005	1,0	1,0
Tam serbestlik tanıyan liderlik	-	-	,092	1,388	,166	,65	1,5
Bencilik							
R =0,15; R <sup>2</sup> =0,020; F=7,86; D-W=1,62; p<0,05							

Tablo 11’ de yer alan verilere göre Regresyon analizi modelin geçerliliği için D-W katsayısı 1,62 olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda oto korelasyonun olmadığı görülmektedir. Tolerans değerleri, 0,1’den büyüktür ve VIF değeri ise, 10’un altındadır. Bu çalışmada çoklu bağlantı sorunlarının olmadığı tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin psikolojik sağlamlığı yordayıp yordamadığına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda okul yöneticilerinin liderlik stillerinden sadece demokratik liderlik stiline öğretmenlerin psikolojik sağlamlığına ilişkin algılarının düşük düzeyde anlamlı bir yordayıcısı olduğu ( $R = 0,15$ ;  $R^2 = 0,020$ ;  $F = 7,86$ ;  $p < 0,05$ ) görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul yöneticilerinin okulu yönetirken sergileyeceği liderlik biçiminin öğretmenleri olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Araştırma kapsamında, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler okul yöneticilerinin daha çok demokratik liderlik davranışını sergilediğini düşünmektedirler. Okul yöneticileri demokratik liderlikten sonra otokratik liderlik davranışını ve en az ise serbestlik liderlik davranışını sergilemektedirler. Terzi ve Kurt’un (2005), Özgenel ve Aktaş (2020), Terzi ve Çelik (2016) ve Taş, Çelik ve Tomul (2007) yaptıkları çalışmalarda okul yöneticilerinin demokratik liderliği çoğunlukla, serbest bırakıcı liderliği ara sıra ve otoriter liderliği ise nadiren gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Özgenel ve Aktaş (2020) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri demokratik davranış sergiledikçe öğretmenlerin performansı olumlu yönde etkilenmektedir. Okul yöneticilerinin demokratik liderlik davranışı sergilemeleri beklenen bir durumdur. Okul yöneticileri demokratik davranış sergiledikçe öğretmenlerin motivasyonları (Karaca, 2017), örgütsel bağlılıkları (Tunçbilek ve Kaya, 2020), örgütsel vatandaşlıkları (Altan ve Özpehlivan, 2019), iş yaşam kalitesi gibi okulu amacına ulaştıracak davranışlarında bu durumdan olumlu bir şekilde etkileneceği söylenebilir.

Araştırma sonuca göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş algı düzeyleri yüksek, psikolojik sağlamlığa ilişkin algıları ise orta düzeyde çıkmıştır. İnce ve Demirhan (2022), Doğan ve Aslan (2022), Aslan ve Erözyürek (2021), Gündüz ve Çağırğa (2023) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerini yüksek bulmuştur. Öğretmenler bağlamında düşünüldüğünde öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının yüksek düzeyde olması okulun çıktılarını üzerinde pozitif bir etkiye sahip olacağı söylenebilir. Psikolojik iyi oluş algısı yüksek olan öğretmenlerin okulun amaçlarına yönelik bir performans ortaya koyacağı, görev ve sorumluluklarını yerine getirme de istekli davranacağı (Göçen, 2019) ifade edilebilir. Bu sayede okulların verimliliğinin de artacağı söylenebilir.

Elde edilen bir diğer sonuca göre cinsiyet faktörünün demokratik liderlik, psikolojik iyi oluş ve psikolojik sağlamlık algılarında bir farklılaşmaya neden olduğudur. Erkek öğretmenlerin demokratik liderlik ve psikolojik sağlamlık algıları kadın öğretmenlere göre daha yüksek ilken psikolojik iyi oluş algılarında kadın öğretmenlerin ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle erkek öğretmenlerin okul yöneticileri ile daha güçlü iletişim halinde olmalarından ötürü yöneticilerini daha demokratik buldukları söylenebilir. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin zorluklara karşı dayanıklılıklarının yüksek olması duygusal ve psikolojik yapılarındaki farklılıklar ile izah edilebilir. Özgenel ve Aktaş (2020) yaptıkları çalışmada erkek öğretmenlerin demokratik liderlik algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ertürk, Keskinliç ve Zafer Güneş (2016) öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada kadınların psikolojik iyi oluş algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Arslan ve Tura (2022) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin psikolojik iyi oluş algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Doğan ve Aslan (2022), Aslan ve Erözyürek (2021), Gündüz ve Çağırğa (2023) yaptıkları çalışmada cinsiyet faktörünün öğretmenlerin psikolojik iyi oluş algılarını etkilediği, kadın öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Görev yapılan okul kademesine göre öğretmenlerin sadece psikolojik iyi oluş algılarında bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin algılarının diğer kademe görev yapanlara göre daha yüksektir. İlkokul öğretmenlerinin muhatap olduğu öğrenci kitlesinin diğer öğretmenlere göre daha küçük yaşta öğrenciler olduğu için psikolojik iyi olma hallerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı düşünülmektedir. Terzi ve Çelik (2016) yaptıkları çalışmada serbest bırakıcı liderliğe ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık sergilediği, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin daha fazla ilgisiz lider olarak algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ertürk, Keskinliç ve Zafer Güneş (2016), Doğan ve Aslan (2022), Aslan ve

Özyürek (2021), Gündüz ve Çağırğa (2023) yaptıkları araştırmada görev yapılan okul kademesine göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin psikolojik iyi oluşa ilişkin algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Mesleki kıdem açısından öğretmenlerin sadece demokratik liderlik algılarının farklılaştığı mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile öğretmenlikte belli bir süreyi geçirmiş öğretmenlerin okul yöneticilerini daha demokratik olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. öğretmenliğe yeni başlayan bir öğretmenin diğerlerine göre mesleğe daha idealist yaklaştığı ve heyecanlarının daha yüksek olduğu ve bundan dolayı meslelelere farklı bir bakış açısıyla yaklaştığı söylenebilir. Ertürk, Keskinlik ve Zafer Güneş (2016), Doğan ve Aslan (2022), Aslan ve Erözyürek (2021), Gündüz ve Çağırğa (2023) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin psikolojik iyi oluş algılarının kıdem açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Eğitim durumu değişkeni öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stilleri, psikolojik iyi oluş ve psikolojik sağlamlık algıları üzerinde herhangi bir farklılaşmaya yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç Ertürk, Keskinlik ve Zafer Güneş (2016), Aslan ve Özyürek (2021), Gündüz ve Çağırğa (2023) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Demokratik liderlik stili ile hem psikolojik iyi oluş hem de psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak okul yöneticilerinin okul yönetim sürecinde demokratik davranış sergilemesi öğretmenlerde psikolojik açıdan pozitif etkide bulunduğu söylenebilir. Psikolojik iyi oluş ile psikolojik sağlamlık arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sakal ve Yıldız (2017) tarafından yapılan araştırmada demokratik liderlik ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aslan ve Özyürek (2021) yaptıkları araştırmada okul yönetiminin demokratiklik düzeyinin artması durumunda öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin de artacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinden sadece demokratik liderlik stiline hem psikolojik iyi oluş hem de psikolojik sağlamlık üzerinde yordayıcı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aslan ve Özyürek (2021) okulun demokratik düzeyinin artmasının öğretmenlerin psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Eğitim örgütleri diğer örgütler gibi bir amaç için vardır. Bu amaçlarını gerçekleştirmek için faaliyet gösterirler. En genel manada bu amaç toplumun ihtiyaç duyduğu insanı ortaya çıkarma gayreti ile vücut bulur. Eğitim örgütlerinin amaçlarının gerçekleşmesinde en önemli kaynak insan kaynağı yani öğretmenlerdir. Öğretmenler okulun amaçları ile bütünleşerek amaçlar doğrultusunda bir performans ortaya koyarak bu amacın gerçekleşmesine katkıda bulunurlar. Öğretmenlerin istenilen düzeyde bir performans ortaya koyabilmesi için beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Bu noktada okul yöneticilerinin önemli görevler ve sorumlulukları vardır. Okul yöneticileri okullarında olumlu bir iklim oluşturarak, çalışma koşullarını iyileştirerek, öğretmenlerin psikolojik, ruhsal, duygusal ihtiyaçlarını karşılama yönünde davranışlar sergileyerek öğretmenleri okulun amaçları etrafında birleştirebilir ve onlara hem rehberlik hem yol göstericilik hem de rol model olabilirler. Yani okul yöneticileri sergileyecekleri liderlik davranışı ile öğretmenlere amaçların gerçekleşmesi noktasında katkıda bulunabilirler. Bu araştırmada okul yöneticilerinin demokratik liderlik davranışı sergilemeleri durumunda öğretmenlerin bu durumdan olumlu etkileneceği, psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık kavramları üzerinden ifade edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar bağlamında şu öneriler sunulabilir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin demokratik liderlik davranışı sergilemelerinin öğretmenler üzerinde olumlu katkısı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması uygulamalarında demokratik liderlik kavramı üzerinden değerlendirmeler yapılabilir. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının ve psikolojik dayanıklılıklarının yüksek olmasının öğretmenler üzerinde olumlu etkisi görülmüştür. Bu bağlamda hem psikolojik iyi oluşu hem de psikolojik dayanıklılığı olumlu manada etkileyen faktörler üzerinde başka bir araştırma yapılabilir ve bu araştırmadan elde edilen sonuçlar okul yönetimi ve milli eğitim yöneticileri tarafından dikkate alınabilir. Bu araştırma Mersin ilinde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır. Farklı araştırmalarda Türkiye'deki başka bir ilde çalışan öğretmenler üzerinde yapılabilir. Bununla birlikte bu çalışma resmi kurumlardaki öğretmen görüşleri ile sınırlıdır. Başka bir çalışma da resmi ve özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin algıları karşılaştırılabilir. Yine bu araştırma nicel araştırma yönteminde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yönteminde başka bir araştırma tasarlanabilir.

## KAYNAKÇA

Açıkalm, A. & Şişman, M. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Pegem Akademi.

- Aktaş, A., & Özgenel, M. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2).
- Altan, S., & Özpehlivan, M. (2019). Otokratik ve katilimci liderlik anlayışının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi: sivil toplum kuruluşları üzerine bir araştırma. *The Journal of Social Science*, 3(5).
- Arslan, A. & Tura, G. (2022). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi: Yüksekova örneği. *Educatione*, 1(2).
- Aslan, H. & Erözyürek, A. (2021). Okul yönetiminin demokratiklik düzeyi ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (4).
- Basım, H. N., & Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2).
- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in The Family, School, and Community*. North West Educational Laboratory.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi
- Bozdoğan, K., & Sağnak, M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Büyükyavuz, S. (2015). *Liderlik stillerinin çalışan motivasyonuna etkisi; Konya sağlık kuruluşları çalışanları örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (1998). *Eğitimde dönüşümcü liderlik*. Eğitim Yönetimi, 4(16).
- Demirci, İ. & Şar, A. H. (2017). Kendini bilme ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of the Human and Social Science Researches*, 6(5).
- Demirhan, G., & İnce, A. (2022). Covid 19 sürecinde öğretmenlerin pozitif liderlik algıları ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2).
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2009). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97.
- Dinçer, Ö. & Fidan, Y. (2000). *İşletme yönetimine giriş*. İstanbul: Beta Basın Yayım.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1).
- Doğan, Ü. & Aslan, M. (2022). Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3).
- Ertürk, A., Keskinliç Kara, S.B. & Zafer Güneş, D. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4).
- Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child development*, 55(1).
- Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(28).
- Göçen, A., (2019). Öğretmenlerin yaşam anlamı, psikolojik sermaye ve cinsiyetinin psikolojik iyi oluşlarına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1). <http://dx.doi.org/10.30703/cije.457977>
- Gün, R. Ş., & Akduman, G. G. (2022). Okul öncesi çocuklarının psikolojik sağlamlıklarının akran zorbalığı davranışları ile ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1).
- Gündüz, Y. & Çağırğa, T. (2023). Öğretmenlerin tolerans düzeyi ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).

- Hidroğlu, A. (2018). *Okul m¼d¼rlerinin ¼đretmenler tarafından algılanan liderlik stilleri ile ¼rg¼tsel sinizm arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış y¼ksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim ¼niversitesi, Sosyal Bilimler Enstit¼s¼, İstanbul.
- Holman, D., Johnson, S., & O'Connor, E. (2018). *Stress management interventions: Improving subjective psychological well-being in the workplace*. Handbook of well being. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Işık, ř. (2016). T¼rkiye'de kendini toparlama g¼c¼ konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 6(45).
- Karaca, ¼. F. (2017). *Sağlık kuruluşlarında y¼neticilerin otoriter ve demokratik liderlik davranışlarının çalışanların motivasyonu ¼zerindeki etkileri* (Master's thesis, İstanbul Medipol ¼niversitesi Sağlık Bilimleri Enstit¼s¼).
- Karip, E. (1998). D¼n¼ř¼mc¼ liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Y¼netimi*. 16.
- Kathleen, T., & Dyer, J. (2004). Resilience: A historical review of the construct. *Holistic Nursing Practice*, 18(1).
- Kılıç, Y., & Yılmaz, E. (2018). Okul y¼neticilerinin liderlik stili ¼leđinin geliştirilmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(27).
- Nartg¼n, ř. & Mor, K. (2015). ¼đretmenlerin g¼r¼řlerine g¼re etik liderlik ve psikolojik dayanıklılık ilişkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal ¼niversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼s¼ Dergisi*, 15(2).
- ¼zt¼rk, M. O. & Uluşahin A. (2014). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. (12. baskı). Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current directions in psychological science*, 4(4).
- Sakal, ¼., & Yıldız, S. (2019). Takipçi m¼kemmeliyetiliđi ile duygusal t¼kenmiřlik arasındaki ilişkide psikolojik iyi oluş ve liderlik tarzlarının rol¼. *Uluslararası İşletme, Ekonomi ve Y¼netim Perspektifleri Dergisi*, 1(7).
- Steward, M., & Reid, G. (1997). Fostering Children's Resilience. *Journal of Pediatric Nursing*, 12(1).
- şimşek, A. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma y¼ntemleri*. Eskişehir: Anadolu ¼niversitesi Yayınları.
- Tabachnick, B., & Fidell Ls. (2013). *Using multivariate statistics*. (Sixth Ed.), England: Pearson Education Limited.
- Taş, A., elik K. & Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki y¼neticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale ¼niversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 22 (2).
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ¼leđi: T¼rkeye uyarlama, geçerlik ve g¼venirlik alışması. *Hacettepe ¼niversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 28(3).
- Terzi, A. R. & Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu m¼d¼rlerinin y¼neticilik davranışlarının ¼đretmenlerin ¼rg¼tsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166.
- Terzi, A. R., & elik, H. (2016). Okul y¼neticilerinin liderlik stilleri ve algılanan ¼rg¼tsel destek ilişkisi. *Eğitim ve ¼đretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2).
- Tunçbilek, M. M., & Kaya, M. (2020). Otoriter, demokratik ve serbest bırakıcı liderlik ile ¼rg¼tsel bağlılık arasındaki ilişki ¼zerine bir araştırma. *Journal of Politics Economy and Management*, 3(2).

**MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ: LÜLEBURGAZ MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ****DETERMINATION OF DIGITAL LITERACY LEVELS OF VOCATIONAL COLLEGE STUDENTS: THE EXAMPLE OF LÜLEBURGAZ VOCATIONAL COLLEGE****Soner ALTINTAŞ<sup>1</sup>, Ali Tuna DİNÇER<sup>2</sup>**

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı, Lüleburgaz Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma, 2023-2024 akademik yılında yürütülmüş olup çalışmaya 583 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmadaki veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan Demografik Bilgi Formu ile 6 alt boyut ve 29 sorudan oluşan Dijital Okuryazarlık Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Demografik Bilgi Formu, öğrencilerin cinsiyetlerini, yaşlarını, sınıflarını, öğrenim görmekte oldukları programları, mezun oldukları lise türünü, lisede bilişim teknolojilerine yönelik ders veya dersleri görme durumunu, internet kullanım yıllarını, dijital araçları kullanım amaçlarını ve sosyo-ekonomik durumlarını belirlemek üzere 9 sorudan oluşmaktadır. Veriler, normallik testi, bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, sınıf, öğrenim görmekte oldukları program, lisede bilişim teknolojilerine yönelik ders veya dersler görme durumu, internet kullanım yılı, dijital araçları kullanım amaçları ve sosyo-ekonomik durum değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılaştığı görülmüştür. Ancak yaş ve mezun oldukları lise türü değişkenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerine bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Dijital okuryazarlık, Dijital yeterlilik, Meslek yüksekokulu, Ön lisans, Yükseköğretim

**Bu makaleye atf vermek için:**

Altıntaş, S., ve Dinçer, A. T. (2024). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi: Lüleburgaz Meslek Yüksekokulu örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 880-895.

**Cite this article as:**

Altıntaş, S., & Dinçer, A. T. (2024). Determination of digital literacy levels of vocational college students: The example of Lüleburgaz Vocational College. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 880-895.

**ABSTRACT:** The aim of this study is to determine the digital literacy levels of students studying at Lüleburgaz Vocational School. For this purpose, the descriptive survey model, which is one of the quantitative research methods, was used. The study was conducted in the 2023-2024 academic year and 583 students participated in the study. Convenience sampling method was used to determine the participants. The data in the study were collected using the Demographic Information Form created by the researchers and the Digital Literacy Scale consisting of 6 sub-dimensions and 29 questions. The Demographic Information Form consists of 9 questions to determine the students' genders, ages, grades, programs they are studying, the type of high school they graduated from, whether they took information technology courses in high school, years of internet use, purposes of using digital tools and socio-economic status. Data were analyzed using normality test, independent sample t-test and ANOVA test. The findings showed that the digital literacy levels of the students were at a medium level. In addition, it has been observed that students' digital literacy levels differ statistically according to their gender, grade, program they are studying in, whether they have taken information technology courses in high school, years of internet use, purposes of using digital tools and socio-economic status variables. However, it was determined that the variables of age and the type of high school they graduated from had no effect on digital literacy levels.

**Keywords:** Digital literacy, Digital competence, Vocational college, Associate degree, High education

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli/Türkiye, e-mail: soneraltintas@klu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3875-599X

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli/Türkiye, e-mail: alitunadincer@klu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6161-831X



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The digital transformation experienced today brings with it a process that radically changes societies and individuals. This period, known as the technology age, information age or digital age, has greatly changed the forms of communication, information sharing and access (Kuru, 2019; Özaydın and Kumral, 2021). With the effect of digital transformation, a number of developments have occurred such as the spread of the internet, the increase in the use of smartphones and social media, and the acceleration of communication processes (Hamutoğlu, Canan Güngören, Kaya Uyanık and Gür Erdoğan, 2017). In such a period, it is critical for individuals to have digital literacy skills in order to be successful in rapidly changing and developing digital environments. Digital literacy is not only the ability to use technological devices; it also includes skills such as accessing accurate and reliable information on digital platforms, communicating quickly, paying attention to information security, producing with digital tools, and knowing digital rights (Aydoğdu, 2022; Doğan, 2020; Kara, 2021; Kuru, 2019; Martin, 2008; Naz, Raheem, Khan and Muhammad, 2022; Ng, 2012; Okumuş and Atilgan, 2021; Uyar, 2021, Yaman, 2019). An important point that stands out in the literature review is that studies in this field generally focus on teachers or pre-service teachers. However, this study draws attention to the scarcity of studies examining the digital literacy levels of associate degree or vocational school students and aims to fill this gap. Therefore, the results are expected to be an important reference source for future research. In this context, this study aims to determine the digital literacy levels of students studying at Lüleburgaz Vocational School. For this purpose, answers were sought to the following research questions.

1. How is the digital literacy levels of Lüleburgaz Vocational School students?
2. Digital literacy levels of Lüleburgaz Vocational School students;
  - a. Gender,
  - b. Age,
  - c. Class,
  - d. The program they are studying in,
  - e. Type of high school they graduated from,
  - f. Taking a course(s) on information technologies in high school,
  - g. Internet usage year,
  - h. Purpose of using digital tools,
  - i. Socio-economic situation,

Does it differ depending on the variables?

### Method

This research was conducted by adopting the descriptive survey model. Its aim is to determine the digital literacy levels of students studying at Lüleburgaz Vocational School. The population of the study consists of all students studying in 13 programs in Lüleburgaz Vocational School in the 2023-2024 academic year. The sample was determined using convenience sampling method and included 583 students in total. During the research process, the Demographic Information Form prepared by the researchers and the Digital Literacy Scale designed by Bayrakcı and Narmanlıoğlu (2021) were used. The Demographic Information Form includes various variables such as gender, age, grade, program of study, type of high school graduated from, information technology courses taken in high school, duration of internet use, purposes of using digital tools and socio-economic status of the students. The Digital Literacy Scale is designed to determine students' digital literacy levels. It consists of six different dimensions and 29 questions: Ethics and Responsibility, General Knowledge and Functional Skills, Daily Use, Professional Production, Privacy and Security, Social Dimension. The data collection process was carried out through the Google Forms application and the collected data was analyzed using the SPSS 26.0 program. Normality test, independent sample t test and ANOVA test were used in the analysis procedures.



## Findings

The findings of the research reveal that students' digital literacy levels vary according to sub-dimensions. However, when evaluated in general terms, it was determined that the digital literacy levels of the students were at a medium level according to the scores they received. When examined in terms of gender variable, it was determined that the digital literacy level of male students was significantly higher than that of female students. In terms of the grade level variable, it was determined that the digital literacy levels of 2nd grade students were significantly higher than those of 1st grade students. When examined on a program basis, it was observed that the digital literacy level of students studying in the Computer Programming program was the highest, while students studying in the Textile Technology program was the lowest. In addition, a statistically significant difference was observed in terms of taking information technology courses in high school, years of internet use, purposes of using digital tools and socio-economic status variables. It was determined that the digital literacy level of students who took information technology courses in high school was significantly higher than those who did not. Similarly, when examined in terms of years of internet use, it was observed that the digital literacy levels of students who have been using the internet for 21 years or more were higher than other groups. Among the purposes of using digital tools, the group with the highest scores are students who use the internet for e-commerce and other purposes. In terms of socio-economic status, students whose income is 20001 TL and above have higher digital literacy levels than other groups. However, age and type of high school graduated variables do not have a significant effect on the digital literacy level.

## Discussion and Conclusion

This study was carried out to evaluate the digital literacy levels of associate degree students studying at Lüleburgaz Vocational School. The findings show that the students' overall digital literacy level is at a medium level. This indicates that they have basic skills but may need more advanced skills. It has been observed that the variables of the students' gender, grade, the program they are studying in, whether they took a course(s) on information technologies in high school, years of internet use, purpose of using digital tools and socio-economic status have an impact on the level of digital literacy. It is predicted that this situation may have arisen for many reasons such as students' experiences, access to digital tools, and educational self-improvement. However, age and the type of high school graduated did not have an effect on digital literacy levels. It is thought that this situation may be due to numerical differences between the relevant variables. In this context, all findings were compared with studies in the literature for associate degree students and some suggestions were presented.

## GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz dönem, toplumların büyük bir kesimi tarafından kabul gören bir şekilde teknoloji çağı, bilgi çağı veya dijital çağ gibi isimlerle ifade edilmektedir (Kuru, 2019; Özyayın ve Kumral, 2021). İnsanoğlunun iletişim, bilgi paylaşımı ve bilgiye erişim biçimlerini kökten değiştiren böyle bir dönemde birtakım dijital dönüşümlerin yaşanması kaçınılmazdır. Dijital dönüşümün neden olduğu gelişmelere internetin yaygınlaşması, akıllı telefonların ve sosyal medya platformlarının kullanım oranlarının artması, iletişim kurma süreçlerinin hızlanması, bilgiye erişimin ve bilgi paylaşımının kolaylaşması gibi birçok örnek verilebilir (Hamutoğlu vd., 2017). Bu bağlamda, tüm bireylerin dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek olmasının dönüşümler neticesinde ortaya çıkan güncel gelişmelere yetişebilme ve çağa ayak uydurabilme gereksinimiyle doğrudan ilişkili olduğu ifade edilebilir.

İnsanlığın ilk zamanlarından günümüze kadar geçen süreç düşünüldüğünde, toplumların ve bireylerin kendilerini sürekli olarak yenileme ve buldukları çağa ayak uydurma ihtiyacı duydukları bilinmektedir. Bu durumun günümüzde de geçerli olduğu bilinmekte ve bundan sonra da geçerli olacağı tahmin edilmektedir. Bu bağlamda; teknolojinin hayatımızın merkezinde bulunduğu bu dönemde okuma, yazma ve anlama gibi geleneksel becerilerin artık tek başına yeterli olamayacağı söylenebilir (Churchill, Ping, Oakley ve Churchill, 2008). Ancak; hem bahsi geçen becerilerin daha etkin kullanılabilmesi hem de yeni becerilerin ortaya çıkarılabilmesi için her bireyin birer dijital okuryazar olması son derece önemlidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020). Dijital okuryazarlık, her ne kadar sadece teknolojik cihazları kullanabilme yeteneği olarak düşünülse de aslında bireylerin dijital platformlarda doğru ve güvenilir bilgiye erişebilmesi, dijital araçlar vasıtasıyla hızlı iletişim kurabilmesi, dijital ortamlarda bilgi güvenliğinin farkında ve bilincinde olabilmesi, dijital araçlarla üretim yapabilmesi, dijital platformlardaki haklarını bilmesi, teknoloji vasıtasıyla hızla değişen ortamlara çabuk uyum sağlayabilmesi gibi becerileri ifade etmektedir

(Aydoğdu, 2022; Doğan, 2020; Kara, 2021; Kuru, 2019; Martin, 2008; Naz vd., 2022; Ng, 2012; Okumuş ve Atilgan, 2021; Uyar, 2021, Yaman, 2019).

Dijital okuryazarlık; hangi yaşıta olursa olsun, hangi işi yapıyor olursa olsun tüm bireylerin karşılaşabileceği sorunların çözümünde yardımcı olabilecek bir kavramdır. Ek olarak yaşam boyu güncellenmesi gereken bir beceri olduğu da ifade edilebilir (Boyacı, 2019; Özyaydın ve Kumral, 2021). Örneğin ebeveynler, çocuklarının dijital ortamlardaki hareketlerini takip edebilmeleri, sosyal medya platformlarında karşılaşabilecekleri içerikleri kontrol edebilmeleri, gerekli güvenlik önlemlerini alabilmeleri için dijital okuryazar olmak zorundadır. Çocuklar ve gençler için dijital okuryazarlık, özellikle sosyal medya platformlarındaki gizliliklerini yönetebilmeleri, etik ilkelere uygun hareket edebilmeleri, çeşitli bilgi kaynaklarını süzgeçten geçirerek doğru bilgiye erişebilmeleri açısından çok önemlidir. Yetişkinler ve yaşlılar ise, yalan haberlere maruz kalmamaları ve diğer insanlara örnek olabilecek şekilde yeni teknolojilere ayak uydurabilmeleri için dijital okuryazarlık becerileriyle donanmış olmalıdır. Örneklerle de ifade edildiği üzere, dijital okuryazarlık günlük yaşam için son derece kıymetlidir (Ng, 2012). Fakat daha da geniş bir perspektifte düşünöldüğünde, birçok sektör için de ihtiyaç duyulan bir beceri olduğu söylenebilir. Özellikle eğitim sektörü, bu becerilerin bireylere kazandırılması noktasında ciddi sorumluluğa sahiptir. Örneğin, bir eğitimci dijital okuryazarlık becerilerini kullanarak öğrencilerine bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme, doğru kaynakları seçme ve dijital araçları etkili bir şekilde kullanma konusunda rehberlik edebilir. Aynı şekilde, eğitim yöneticileri de dijital okuryazarlık becerilerini kullanarak eğitim öğretim süreçlerini daha verimli hale getirebilir, dijital kaynakları yönetebilir ve öğretim materyallerini çevrim içi platformlarda etkili bir şekilde sunabilir. Fakat dijital okuryazarlık becerileri nasıl ki sadece günlük hayatla sınırlanmayacaksa sadece eğitim sektörü için de sınırlanmamalıdır. Çünkü benzer şekilde dijital okuryazarlık becerileri iş dünyasında da hayati öneme sahiptir. Dijital okuryazarlık becerilerini kullanan iş sektörü paydaşları, ellerinde bulunan verilerin analizlerini daha rahat gerçekleştirebilmenin yanı sıra işbirliği ve iletişim süreçlerini daha sistematik şekilde yürütebilecektir. Böylece iş dünyasında olumlu anlamda rekabet avantajı sağlanabilecek ve iş performansının artması desteklenebilecektir.

Dijital okuryazarlık, yalnızca bireysel açıdan ele alınabilecek bir kavram değildir. Çünkü bireylerin bilgi donanımları, toplumsal gelişime doğrudan etki etmektedir (Uyar, 2021). Bu nedenle, bireysel yeterliliğin yanı sıra toplumun dijital okuryazarlık kimliği de kritik bir öneme sahiptir. Yeterlilik düzeyinin düşük olduğu durumlarda oluşabilecek dijital farklar, beraberinde fırsat eşitsizliğine sebebiyet verebilecektir. Bu durum da toplumun refah ve bilgi düzeyini olumsuz açıdan etkileyebilecektir. Gerçek olmayan bilgilerin paylaşılması, siber saldırı veya siber suçların artması, bilgi güvenliğini tehdit eden içeriklerin veya uygulamaların çoğalması gibi durumlar, insanların sorgulamadan kabul etme eğiliminde olabilmektedir. Bu nedenle, ağaç yaşken eğilir cümlesi eğitim sistemlerinin dijital okuryazarlık konusunda üstleneceği sorumluluğun önemini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır. Karar vericiler, idareciler, akademisyenler, öğretmenler, sivil toplum kuruluşları gibi eğitim sektöründe yer alan tüm paydaşların bu konu üzerine eğilim göstermesi son derece önemli görölmelidir. Toplumun tüm bireylerinin dijital çağa ayak uydurabilmesini ve her bireyin dijital okuryazarlık becerisine sahip olabilmelerini sağlamak için eğitim sistemleri, dersler, kurslar, müfredatlar, materyaller ve içerikler en alt yaş grubundan en üst yaş grubuna kadar herkesin dijital okuryazarlığını destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır.

Yukarıda paylaşılan bilgilerin tamamı geniş bir perspektifte düşünöldüğünde, gelecekte ara eleman olarak iş hayatında sorumluluk üstlenecek meslek yüksekokulu (MYO) öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerisinin yüksek olması gerektiği söylenebilir (Uyar, 2021). Çünkü teknolojik gelişmeler iş dünyasını hızla dönüştürmekte ve dijital araçlar iş süreçlerinin temel parçası haline gelmektedir. İşverenler artık dijital yeterliliklere sahip adayları tercih etmekte ve teknoloji odaklı işlerde bu becerilere sahip olmayan adayların rekabet gücü azalmaktadır. MYO öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek olması, günümüzdeki teknolojik ve iş dünyasındaki değişimlere ayak uydurabilmeleri ve sektörde rekabet avantajı elde edebilmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Dolayısıyla MYO öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirmesi hem bireylerin kişisel ve iş hayatlarındaki başarılarına katkı sağlayacak hem de iş dünyasının dinamiklerine uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır.

Alanyazın incelendiğinde dijital okuryazarlık konusuyla ilgili birçok çalışmanın bulunduğu görölmektedir. Bu çalışmaların büyük bir çoğunluğunun öğretmenler veya öğretmen adaylarıyla yapıldığı görölmüştür (Bay, 2021; Çelikkaya ve Köşker, 2023; Ciftcioğlu ve İşikoğlu, 2023; Doğan, 2020; Doğan ve Birişçi, 2022; Gezer ve Karagözöğlu, 2023; Göldağ, 2021; Kalıncol ve Anılan, 2023; Kaya Özgöl, Aktaş ve Çetinkaya Özdemir, 2023; Kozan, 2018; Lafcı-Tor, Demir Başaran ve Arık, 2022; Ocak, Çengelci ve Yurtseven, 2022; Ocak ve Karakuş, 2019; Türkben ve Satılmış, 2022; Uslu, Akdemir ve Genç, 2023).

Ancak yapılan alanyazın taramasında ön lisans veya MYO öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelendiği çalışma sayısının az olması oldukça dikkat çekmektedir (Uyar, 2021). Kurt Demircan ve Katisöz (2022) Muğla MYO öğrencilerinin; Uyar (2021) ise Antakya MYO öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek üzere çalışmalar yürütmüş ve alanyazına katkı sunmuşlardır. Paylaşılan bilgiler göz önüne alındığında, bu çalışmanın alanyazındaki ilgili eksiklikleri gidermek amacıyla hazırlanmış olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, mevcut durumun ortaya konulmasıyla birlikte MYO'ların, MYO öğrencilerinin ve MYO mezunlarının ilgili alandaki gelişimlerine yönelik referans kaynağı olacağı öngörülmektedir.

Bu araştırmayla Kırklareli Üniversitesi Lüleburgaz MYO öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlamakta ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda birtakım öneriler sunulması hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları cevaplandırılmaya çalışılmıştır.

1. Lüleburgaz MYO öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri nasıldır?
2. Lüleburgaz MYO öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri;
  - a. Cinsiyet,
  - b. Yaş,
  - c. Sınıf,
  - d. Öğrenim görmekte oldukları program,
  - e. Mezun oldukları lise türü,
  - f. Lisede bilişim teknolojilerine yönelik ders/dersler görme durumu,
  - g. İnternet kullanım yılı,
  - h. Dijital araçları kullanma amacı,
  - i. Sosyo-ekonomik durum, değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel tarama modeline başvurulmuş ve hazırlanmıştır. Çalışmalarda çalışma grubunun ilgi alanlarını, duygularını, düşüncelerini ve becerilerini ortaya koymak için betimsel tarama yöntemine başvurulmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Ayrıca bu model, geçmişte neticelenmiş veya hâlâ devam etmekte olan herhangi bir durumu ortaya koymak için kullanılan bir model olarak da ifade edilmektedir (Karasar, 2020).

### Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2023-2024 akademik yılının güz döneminde Lüleburgaz MYO'daki 13 programda öğrenim görmekte olan tüm öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini ise 583 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemini oluşturan öğrenciler, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine başvurulmuş ve belirlenmiştir. Bu yöntemle birlikte, araştırmacıların süreç içerisinde yaşayabilecekleri olası engellerin ortadan kaldırılması ve ulaşılacak tüm kişilere ulaşılması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmada yer alan öğrencilerin demografik verileri, Tablo 1'de paylaşılmıştır.

Tablo 1.

#### *Çalışmaya katılım gösteren öğrencilere ait demografik veriler*

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	274	47
	Erkek	309	53
Yaş	19 veya altı	227	38,9
	20 veya üstü	356	61,1
Sınıf	1. Sınıf	315	54
	2. Sınıf	268	46

Tablo 1 devamı

Değişken	Grup	N	%
<b>Öğrenim Görmekte Oldukları Program</b>	Bilgisayar Programcılığı	98	16,8
	Bilgisayar Programcılığı (Uzaktan Öğretim)	102	17,5
	Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	28	4,8
	Elektrik	35	6
	Grafik Tasarımı	53	9,1
	İnsan Kaynakları Yönetimi	54	9,3
	İş Sağlığı ve Güvenliği	42	7,2
	Kimya Teknolojisi	51	8,7
	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	30	5,1
	Otomotiv Teknolojisi	19	3,3
	Pazarlama	15	2,6
	Sosyal Güvenlik	46	7,9
	Tekstil Teknolojisi	10	1,7
<b>Mezun Oldukları Lise Türü</b>	Anadolu İmam Hatip Lisesi	36	6,2
	Anadolu Lisesi	198	34
	Çok Programlı Anadolu Lisesi	16	2,7
	Fen Lisesi	4	,7
	Güzel Sanatlar Lisesi	10	1,7
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	291	49,9
	Sosyal Bilimler Lisesi	1	,2
Diğer	27	4,6	
<b>Lisede Bilişim Teknolojilerine Yönelik Ders/Dersler Görme Durumu</b>	Evet	228	39,1
	Hayır	355	60,9
<b>İnternet Kullanım Yılı</b>	0-5 Yıl	34	5,8
	6-10 Yıl	245	42
	11-15 Yıl	218	37,4
	16-20 Yıl	69	11,8
	21 ve üzeri	17	2,9
<b>Dijital Araçları Kullanma Amacı</b>	Uzaktan Eğitim	71	12,2
	Sosyal Medya	404	69,3
	e-Ticaret	28	4,8
	e-Kitap	17	2,9
	Diğer	63	10,8
<b>Sosyo-Ekonomik Durum</b>	0-5000 TL	86	14,8
	5001-10000 TL	94	16,1
	10001-15000 TL	153	26,2
	15001-20000 TL	104	17,8
	20001 TL ve üzeri	146	25
		<b>583</b>	<b>%100</b>

Tablo 1 incelendiğinde bu çalışmaya katılan 583 öğrencinin 274'ünün (%47) kadın, 309'unun (%53) erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 227'si (%38,9) 19 veya daha küçük yaşta iken 356'sı (%61,1) 20 veya daha büyük yaşta'dır. 1. sınıfta öğrenim gören öğrenci sayısı 315 (%54) iken 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sayısı 268'dir (%46). Çalışmaya Bilgisayar Programcılığı programında öğrenim gören 98 (%16,8), Bilgisayar Programcılığı (Uzaktan Öğretim) programında öğrenim gören 102 (%17,5), Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı programında öğrenim gören 28 (%4,8), Elektrik programında öğrenim gören 35 (%6), Grafik Tasarımı programında öğrenim gören 53 (%9,1), İnsan Kaynakları Yönetimi

programında öğrenim gören 54 (%9,3), İş Sağlığı ve Güvenliği programında öğrenim gören 42 (%7,2), Kimya Teknolojisi programında öğrenim gören 51 (%8,7), Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programında öğrenim gören 30 (%5,1), Otomotiv Teknolojisi programında öğrenim gören 19 (%3,3), Pazarlama programında öğrenim gören 15 (%2,6), Sosyal Güvenlik programında öğrenim gören 46 (%7,9) ve Tekstil Teknolojisi programında öğrenim gören 10 (%1,7) öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 36'sı (%6,2) Anadolu İmam Hatip Lisesi, 198'i (%34) Anadolu Lisesi, 16'sı (%2,7) Çok Programlı Anadolu Lisesi (%2,7), 4'ü Fen Lisesi (%7), 10'u Güzel Sanatlar Lisesi (%1,7), 291'i Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (%49,9), 1'i Sosyal Bilimler Lisesi (%2) ve 27'si (%4,6) diğer tür lise mezunudur. Öğrencilerin 228'i (%39,1) lisede bilişim teknolojilerine yönelik ders gördüğünü, 355'i (%60,9) lisede bilişim teknolojilerine yönelik ders görmediğini ifade etmiştir. İnterneti 0-5 yıldır kullanan öğrenci sayısı 34 (%5,8), 6-10 yıldır kullanan öğrenci sayısı 245 (%42), 11-15 yıldır kullanan öğrenci sayısı 218 (%37,4), 16-20 yıldır kullanan öğrenci sayısı 69 (%11,8), 21 ve üzeri yıldır kullanan öğrenci sayısı 17'dir (%2,9). Lüleburgaz MYO'da öğrenim gören öğrencilerin 71'i (%12,2) interneti en çok uzaktan eğitim amacıyla, 404'ü (%69,3) interneti en çok sosyal medya amacıyla, 28'i (%4,8) interneti en çok e-ticaret amacıyla, 17'si (%2,9) interneti en çok e-kitap okuma amacıyla ve 63'ü (%10,8) interneti en çok bunların dışındaki amaçlarla kullanmaktadır. Bu öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına bakıldığında 86'sının (%14,8) 0-5000 TL, 94'ünün (%16,1) 5001-10000 TL, 153'ünün (%26,2) 10001-15000 TL, 104'ünün (%17,8) 15001-20000 TL, 146'sının (%25) 20001 TL ve üzeri bir gelire sahip oldukları görülmektedir.

## Veri Toplama Araçları

Bu araştırmadaki tüm veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Demografik Bilgiler Formu ve Bayrakçı ile Narmanlıoğlu (2021) tarafından tasarlanan Dijital Okuryazarlık Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nin bu çalışmada kullanılabilmesi için gerekli olan tüm izinler alınmıştır.

Demografik Bilgiler Formu; öğrencilerin cinsiyetini, yaşını, sınıfını, öğrenim görmekte oldukları programı, mezun oldukları lise türünü, lisede bilişim teknolojilerine yönelik ders veya dersler görme durumlarını, internet kullanım yıllarını, dijital araçları kullanım amaçlarını ve sosyo-ekonomik durumlarını belirleyebilmek için hazırlanan 9 adet sorudan oluşmaktadır. İlgili soruların tamamı çoktan seçmelidir.

Dijital Okuryazarlık Ölçeği, üniversite öğrencilerinin ve mezunlarının dijital okuryazarlık düzeylerini belirleyebilmek için geliştirilmiştir. Ölçek tipi, 5'li likert ve maddeler Kesinlikle Katılmıyorum [1], "Katılmıyorum [2]", "Kararsızım [3]", "Katılıyorum [4]" ve "Kesinlikle Katılıyorum [5]" şeklindedir. İlgili ölçekte 29 madde ve 6 alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğe ait alt boyutlar; "Etik ve Sorumluluk [7 madde]", "Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler [6 madde]", "Günlük Kullanım [6 madde]", "Profesyonel Üretim [2 madde]", "Gizlilik ve Güvenlik [4 madde]" ve "Sosyal Boyut [4 madde]" şeklinde belirlenmiştir. Ölçekte ters puanlanmış madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 29 (29x1), maksimum puan 145 (29x5)'tir. Katılımcıların aldığı puanlara göre dijital okuryazarlık yetkinliği değerlendirildiğinde, 1.62 ile 3.07 arasında olan puanlar düşük-kötü, 3.08 ile 3.62 arasında olanlar orta altı-zayıf, 3.63 ile 4.17 arasında olanlar orta, 4.18 ile 4.72 arasında olanlar orta üstü-iyi, ve 4.73 ile 5.00 arasında olanlar yüksek-çok iyi düzeydedir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin daha düzenli ve sistematik bir şekilde toplanabilmesi için Demografik Bilgiler Formu'ndaki sorular ve Dijital Okuryazarlık Ölçeği'ndeki maddeler Google Forms uygulamasına aktarılmıştır. Uygulama tarafından verilen link, Lüleburgaz MYO'da görevli öğretim elemanlarıyla paylaşılmış ve öğretim elemanları aracılığıyla öğrencilere ulaştırılması sağlanmıştır. Veri toplama işlemi yaklaşık 3.5 hafta sürmüş ve bu sürecin tamamlanmasının ardından analiz işlemlerine geçilmiştir.

Toplanan verilerin analizleri, SPSS 26.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Google Forms uygulaması kullanılarak toplanan veriler, bilgisayara Excel formatında indirilmiş ve analizden önce SPSS 26.0 programında kullanılabilir şekilde düzenlenmiştir. Analizler .05 anlamlılık düzeyi çerçevesinde yapılmış olup, verilerin analizi sırasında aritmetik ortalama, yüzde, frekans gibi betimsel istatistikler ortaya konulmuştur. Bunların dışında normallik testi yapılarak çalışmanın normallik durumu incelenmiştir. Verilerin normal dağıldığı tespit edildikten sonra iki grup arasındaki değişkenler için bağımsız örneklem t-testi, üç veya daha fazla grup arasındaki değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre gerekli tablolar hazırlanarak bulgular bölümünde paylaşılmıştır.

## Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışma, etik ilkeleri gözetilerek gerçekleştirilmiş olup, gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni, Kırklareli Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu tarafından verilmiş olup, belge numarası 23.06.2023 tarihli E-35523585-302.99-88825'tir.

## BULGULAR

Bu başlık altında öğrencilerin hem Demografik Bilgi Formu'na hem de Dijital Okuryazarlık Ölçeği'ne verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Birinci araştırma sorusu olan "Lüleburgaz MYO öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri nasıldır?" sorusuna yanıt aramak için yapılan analiz sonuçları, hem ölçeğe ait alt boyutlar hem de ölçeğin geneli açısından değerlendirilmiş ve Tablo 2'de paylaşılmıştır.

Tablo 2.

*Çalışmaya katılım gösteren öğrencilerin ölçekten aldıkları ortalama puanların durumu*

Boyutlar	$\bar{x}$	Medyan	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
<b>Etik ve Sorumluluk</b>	4,40	4,42	,502	-,687	,363
<b>Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler</b>	3,73	3,83	,905	-,252	-,701
<b>Günlük Kullanım</b>	4,26	4,33	,591	-,654	,134
<b>Profesyonel Üretim</b>	2,94	3	1,133	,033	-,810
<b>Gizlilik ve Güvenlik</b>	4,46	4,5	,587	-1,092	1,127
<b>Sosyal Boyut</b>	3,58	3,5	,904	-,330	-,270
<b>Dijital Okuryazarlık Ölçeği</b>	4,02	4	,537	-,211	-,463

Tablo 2'de Lüleburgaz MYO'da öğrenim gören öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Ölçeği'ne verdikleri yanıtlara göre ortaya çıkan ortalama puanlar sunulmuştur. Ölçeğin geneli ve alt boyutlarına yönelik yapılan incelemede çarpıklık ve basıklık sonuçlarının  $\pm 1,5$  aralığında olduğu gözlemlenmiştir. Bu veriye göre çalışmaya katılan öğrencilerin istatistiki olarak normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin Etik ve Sorumluluk alt boyutundaki ortalama puanlarının 4,40 olduğu görülmektedir. Bu veriye göre, öğrencilerin ilgili alt boyutla ilgili dijital okuryazarlık düzeylerinin orta üstü/iyi seviyesinde olduğu ifade edilebilir. Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler alt boyutu açısından incelendiğinde ise öğrencilerin ortalama puanlarının 3,73 olduğu görülmektedir. Bu ortalama puan, öğrencilerin ilgili alt boyuttaki dijital okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğunu ortaya koymaktadır. Bir diğer alt boyut olan Günlük Kullanım açısından incelendiğinde, öğrencilerin 4,26 puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin bu alt boyut açısından da Etik ve Sorumluluk alt boyutunda olduğu gibi orta üstü/iyi seviyede oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin ortalama puanlarının en düşük olduğu alt boyut, Profesyonel Üretim olarak dikkat çekmektedir. Öğrencilerin bu alt boyuttaki ortalama puanlarının 2,94 olduğu görülmektedir. Bu alt boyut özelinde düşünüldüğünde öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin düşük/kötü seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra Gizlilik ve Güvenlik alt boyutu, ortalamasının en yüksek olduğu alt boyuttur. Öğrencilerin bu alt boyuttan aldıkları puanların ortalamaları 4,46 olup, dijital okuryazarlık düzeyleri bu alt boyut özelinde orta üstü/iyi seviyesindedir. Sosyal Boyut açısından incelendiğinde ise öğrencilerin puanlarının ortalamaları 3,58 olarak belirlenmiş ve bu alt boyut özelindeki dijital okuryazarlık düzeylerinin orta altı/zayıf seviyesinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ölçeğin genelinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde ise ortalamasının 4,02 olduğu görülmektedir. Bu veriden yola çıkarak Lüleburgaz MYO'da öğrenim görmekte olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür.

İkinci araştırma sorusu doğrultusunda, Lüleburgaz MYO öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri 9 farklı değişken özelinde incelenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri, ilk değişken olan cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t-testi kullanılarak değerlendirilmiştir. İlgili test doğrultusunda ortaya çıkan veriler, Tablo 3'te paylaşılmıştır.

Tablo 3.

*Öğrencilerin dijital okuryazarlık ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre t testi bulguları*

		N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	274	3,88	,496	581	-6.259	<b>.001</b>
	Erkek	309	4,15	,541			

Tablo 3'te paylaşılan veriler incelendiğinde, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkeni özelinde istatistiki açıdan anlamlı farklılık sergilediği gözlemlenmektedir ( $t_{(581)}=-6.259$ ,  $p<.05$ ). Bu bağlamda, farkın erkek öğrenciler lehine olduğu ve erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyinin ( $\bar{x}=4,15$ ), kadın öğrencilere ( $\bar{x}=3,88$ ) kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri yaş değişkeni açısından bağımsız örneklem t testiyle incelenmiştir. İlgili test doğrultusunda ortaya çıkan veriler, Tablo 4'te paylaşılmıştır.

Tablo 4.

*Öğrencilerin dijital okuryazarlık ortalamalarının yaş değişkenine göre t testi bulguları*

		N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Yaş	19 veya altı	227	4,01	,530	581	-.403	.687
	20 veya üstü	356	4,03	,542			

Tablo 4'te, öğrencilerin yaşlarının dijital okuryazarlık düzeyleri açısından istatistiki açıdan anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir ( $t_{(581)}=-.403$ ,  $p>.05$ ). Ancak 20 veya üstü ( $\bar{x}=4,03$ ) yaşa sahip olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri, 19 veya altı ( $\bar{x}=4,01$ ) yaşa sahip öğrencilere göre nispeten daha yüksek çıkmıştır.

Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri sınıf değişkeni açısından bağımsız örneklem t testiyle incelenmiştir. İlgili test doğrultusunda ortaya çıkan veriler, Tablo 5'te paylaşılmıştır.

Tablo 5.

*Öğrencilerin dijital okuryazarlık ortalamalarının sınıf değişkenine göre t testi bulguları*

		N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sınıf	1. Sınıf	315	3,98	,546	581	-2.239	<b>.026</b>
	2. Sınıf	268	4,08	,523			

Tablo 5'te öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyelerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı farka neden olduğu görülmektedir ( $t_{(581)}=-2.239$ ,  $p<.05$ ). Bulgulara göre, farkın 2. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu ve bu öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyinin ( $\bar{x}=4,08$ ) 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilere ( $\bar{x}=3,98$ ) göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri öğrenim görmekte oldukları program değişkeni açısından ANOVA testiyle incelenmiştir. İlgili test doğrultusunda ortaya çıkan veriler, Tablo 6'da paylaşılmıştır.

Tablo 6.

*Öğrencilerin dijital okuryazarlık ortalamalarının öğrenim görmekte oldukları program değişkenine göre ANOVA testi bulguları*

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenim Görmekte Oldukları Program	Gruplar arası	17,311	12	1,443	5.449	<b>.001</b>	<b>1-13 2-13</b>
	Gruplar içi	150,895	570	,265			
	Toplam	168,206	582				

1: Bilgisayar Programcılığı 2: Bilgisayar Programcılığı (Uzaktan Öğretim) 13: Tekstil Teknolojisi

Tablo 6’da paylaşılan veriler, öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları programların dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı farklılığa neden olduğunu göstermektedir [ $F_{(12-570)}=5.449, p<.05$ ]. Belirlenen bu farklılığın hangi programlar arasında olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, ilk farklılığın Bilgisayar Programcılığı ( $\bar{x}=4.21$ ) programında öğrenim gören öğrenciler ile Tekstil Teknolojisi ( $\bar{x}=3.27$ ) programında öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde ikinci farkın Bilgisayar Programcılığı (Uzaktan Öğretim) ( $\bar{x}=4.20$ ) programındaki öğrencilerle Tekstil Teknolojisi ( $\bar{x}=3.27$ ) programındaki öğrenciler arasında olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri mezun oldukları lise türü değişkeni açısından ANOVA testiyle incelenmiştir. İlgili testin sonuçları, Tablo 7’de paylaşılmıştır.

Tablo 7.

*Öğrencilerin dijital okuryazarlık ortalamalarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre ANOVA testi bulguları*

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Mezun Oldukları Lise Türü</b>	Gruplar arası	2,604	7	,372	1.292	.252	-
	Gruplar içi	165,601	575	,288			
	Toplam	168,206	582				

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin mezun olduğu lise türünün dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı farka neden olmadığı görülmektedir [ $F_{(7-575)}=1.292, p>.05$ ].

Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri lisede bilişim teknolojilerine yönelik ders/dersler görme durumu değişkeni açısından bağımsız örneklem t testiyle incelenmiştir. İlgili test doğrultusunda ortaya çıkan veriler, Tablo 8’de paylaşılmıştır.

Tablo 8.

*Öğrencilerin dijital okuryazarlık ortalamalarının lisede bilişim teknolojilerine yönelik ders/dersler görme durumu değişkenine göre t testi bulguları*

		N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
<b>Lisede Bilişim Teknolojilerine Yönelik Ders/Dersler Görme Durumu</b>	<b>Evet</b>	228	4,17	,529	581	5.285	<b>.001</b>
	<b>Hayır</b>	355	3,93	,522			

Tablo 8’de öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin, lisede bilişim teknolojilerine yönelik ders/dersler görme durumuna göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık sergilediği görülmektedir ( $t_{(581)}=5.285, p<.05$ ). Bu bağlamda, lisede bilişim teknolojilerine yönelik ders veya dersler gören öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ( $\bar{x}=4,17$ ) görmeyen öğrencilere göre ( $\bar{x}=3,93$ ) daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri internet kullanım yılı değişkeni açısından ANOVA testiyle incelenmiştir. İlgili test doğrultusunda ortaya çıkan veriler, Tablo 9’da paylaşılmıştır.

Tablo 9.

*Öğrencilerin dijital okuryazarlık ortalamalarının internet kullanım yılı değişkenine göre ANOVA testi bulguları*

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>İnternet Kullanım Yılı</b>	Gruplar arası	12,300	4	3,075	11.400	<b>.001</b>	<b>1-3</b>
	Gruplar içi	155,906	578	,270			<b>1-4</b>
							<b>1-5</b>
							<b>2-3</b>
							<b>2-4</b>



Tablo 9 devamı

Toplam	168,206	582
--------	---------	-----

1: 0-5 Yıl 2: 6-10 Yıl 3: 11-15 Yıl 4: 16-20 Yıl 5: 21 ve üzeri

Tablo 9’da paylaşılan veriler, öğrencilerin internet kullanım yıllarının dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı farklılığa neden olduğunu göstermektedir [ $F_{(4-578)}=11.400$ ,  $p<.05$ ]. Oluşan farkın hangi yıl aralıkları arasında bulunduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre farkın 0-5 yıl ( $\bar{x}=3,67$ ) ve 11-15 yıldır ( $\bar{x}=4,08$ ) internet kullananlar, 0-5 yıl ( $\bar{x}=3,67$ ) ile 16-20 yıldır ( $\bar{x}=4,27$ ) internet kullananlar; 0-5 yıl ( $\bar{x}=3,67$ ) ile 21 ve üzeri yıldır ( $\bar{x}=4,27$ ) internet kullananlar, 6-10 yıl ( $\bar{x}=3,93$ ) ile 11-15 yıldır ( $\bar{x}=4,08$ ) internet kullananlar ve 6-10 yıl ( $\bar{x}=3,93$ ) ile 16-20 yıldır ( $\bar{x}=4,27$ ) internet kullananlar arasında olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri dijital araçları kullanma amaçları değişkeni açısından ANOVA testiyle incelenmiştir. İlgili test doğrultusunda ortaya çıkan veriler, Tablo 10’da paylaşılmıştır.

Tablo 10.

*Öğrencilerin dijital okuryazarlık ortalamalarının dijital araçları kullanma amaçları değişkenine göre ANOVA testi bulguları*

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Dijital Araçları Kullanma Amaçları</b>	Gruplar arası	3,128	4	,782	2.738	<b>.028</b>	<b>1-3</b>
	Gruplar içi	165,078	578	,286			<b>1-5</b>
	Toplam	168,206	582				<b>2-3</b>
							<b>2-5</b>

1: Uzaktan Eğitim 2: Sosyal Medya 3: e-Ticaret 5: Diğer

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin dijital araçları kullanma amaçlarının dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı farka neden olduğu görülmektedir [ $F_{(4-578)}=2.738$ ,  $p<.05$ ]. Görülen bu farkın hangi amaçlar arasında bulunduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testine göre, farkın interneti uzaktan eğitim ( $\bar{x}=3,97$ ) ve e-ticaret ( $\bar{x}=4,22$ ) özelinde kullananlar, interneti uzaktan eğitim ( $\bar{x}=3,97$ ) ve diğer amaçlarla ( $\bar{x}=4,18$ ) kullananlar, interneti sosyal medya ( $\bar{x}=3,99$ ) ve e-ticaret ( $\bar{x}=4,22$ ) amacıyla kullananlar, sosyal medya ( $\bar{x}=3,99$ ) ve diğer amaçlarla ( $\bar{x}=4,18$ ) kullananlar arasında olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri dijital araçları kullanma amaçları değişkeni açısından ANOVA testiyle incelenmiştir. İlgili test doğrultusunda ortaya çıkan veriler, Tablo 11’de paylaşılmıştır.

Tablo 11.

*Öğrencilerin dijital okuryazarlık ortalamalarının sosyo-ekonomik durum değişkenine göre ANOVA testi bulguları*

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Sosyo-Ekonomik Durum</b>	Gruplar arası	5,277	4	1,319	4.680	<b>.001</b>	<b>1-5</b>
	Gruplar içi	162,929	578	,282			<b>2-5</b>
	Toplam	168,206	582				<b>3-5</b>
							<b>4-5</b>

1: 0-5000 TL 2: 5001-10000 TL 3: 10001-15000 TL 4: 15001-20000 TL 5: 20001 TL ve üzeri

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı farka neden olduğu görülmektedir [ $F_{(4-578)}=4.680$ ,  $p<.05$ ]. Görülen farkın hangi sosyo-ekonomik durumlar arasında bulunduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testine göre, farkın sosyo-ekonomik durumu 0-5000 TL ( $\bar{x}=3,96$ ) arasında olanlarla 20001 TL ve üzeri olanlar ( $\bar{x}=4,18$ ), 5001-10000 TL ( $\bar{x}=3,91$ ) arasında olanlarla 20001 TL ve üzeri olanlar ( $\bar{x}=4,18$ ), 10001-15000 TL ( $\bar{x}=4,01$ )

arasında olanlarla 20001 TL ve üzeri olanlar ( $\bar{x}=4,18$ ), 15001-20000 TL ( $\bar{x}=3,98$ ) arasında olanlarla 20001 TL ve üzeri olanlar ( $\bar{x}=4,18$ ) arasında olduğu ortaya konulmuştur.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Teknolojideki olağanüstü gelişmelerle birlikte yaşanan dijitalleşme fırsatları, bireylere birçok avantaj sunmaktadır. Bu avantajlar arasında bilgiye kolay ulaşılması, iletişim süreçlerinin kolaylaşması, bilgi paylaşım süreçlerinin hızlanması, web site yönetim işlemlerinin kolaylaşması gibi birçok örnek yer almaktadır. Fakat bu gelişmeler, avantaj sunduğu gibi birçok dezavantajı da beraberinde getirmektedir. Bu dezavantajlara ortalama tekniklerinin çoğalmasa, kişisel veri ihlalleri, etik ve ahlaki değerlerin ihlali gibi, güvenlik zaafiyetleri gibi birçok örnek verilebilir. Her iki açıdan düşünüldüğünde de hem bu avantajların değerlendirilmesi hem de karşılaşılan dezavantajlara karşı gerekli eylemlerde bulunabilmesi için tüm bireylerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olması oldukça kritiktir.

Alanyazında ön lisans veya meslek yüksekokulu öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlendiği çalışma sayısı çok az olduğu için bu araştırma, Lüleburgaz MYO'daki 13 programda öğrenim görmekte olan ön lisans öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini ortaya çıkarma amacıyla yürütülmüştür. Bu bağlamda çalışmaya 583 öğrenci katılım göstermiştir. Elde edilen veriler neticesinde gerçekleştirilen analiz işlemlerinin sonuçları, Lüleburgaz MYO'da öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede ( $\bar{x}=4,02$ ) olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri, alt boyutlar özelinde incelendiğinde ise öğrencilerin 6 farklı alt boyuta göre birtakım farklılaşmalar yaşadıkları görülmüştür. Buna göre, öğrencilerin en yüksek puan ortalamasına Gizlilik ve Güvenlik alt boyutunda ( $\bar{x}=4,46$ ) ulaştıkları görülmüştür. Bu alt boyutu sırasıyla; Etik ve Sorumluluk ( $\bar{x}=4,40$ ), Günlük Kullanım ( $\bar{x}=4,26$ ), Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler ( $\bar{x}=3,73$ ), Sosyal Boyut ( $\bar{x}=3,58$ ) ve Profesyonel Üretim ( $\bar{x}=2,94$ ) alt boyutları takip etmiştir. Bu veriler bağlamında öğrencilerin yüksek/çok iyi kategorisinde yer aldığı bir alt boyutun bulunmadığı görülmüştür. Öğrenciler Gizlilik ve Güvenlik, Etik ve Sorumluluk ve Günlük Kullanım alt boyutlarında orta üstü/iyi seviyededir. Ancak, Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler alt boyutunda orta; Sosyal Boyut alt boyutunda orta altı/zayıf; Profesyonel Üretim alt boyutunda düşük/kötü seviyededir.

Bu araştırma kapsamında Lüleburgaz MYO öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler özelinde farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından yapılan değerlendirme sonucunda, öğrencilerin cinsiyetlerinin dijital okuryazarlık düzeyi özelinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu görülmüştür. Buna göre, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre dijital okuryazarlık düzeylerinin istatistiki açıdan daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak hem erkek öğrencilerin ( $\bar{x}=4,15$ ) hem de kadın öğrencilerin ( $\bar{x}=3,88$ ) orta seviyede dijital okuryazarlık seviyesine sahip olduğu görülmüştür. Alanyazında ön lisans öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre incelendiği ve benzer bulgunun elde edildiği iki çalışma bulunmaktadır. Kurt Demircan ve Katusöz (2022) ile Uyar (2021) tarafından yürütülen çalışmalarda cinsiyete göre istatistiki açıdan bir fark bulunamamış olmasına rağmen erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular, erkek öğrencilere daha fazla dijital beceri kazanma ve bu becerileri yönetme imkânı sağlanmış olması, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre teknolojiyle daha fazla ilgilenmeleri veya geçmişte bu becerilere yönelik eğitimler almış olmaları gibi birtakım olasılıklardan dolayı oluşmuş olabilir.

Yaş değişkeni açısından incelendiğinde Lüleburgaz MYO'daki öğrencilerin yaşları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında bir bağ görülemediği görülmüştür. Ancak, 20 ve üzeri yaşa sahip öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ( $\bar{x}=4,03$ ), daha genç yaşta olan öğrencilere göre ( $\bar{x}=4,01$ ) nispeten daha yüksektir. Ayrıca her iki yaş kategorisinde bulunan öğrencilerin de dijital okuryazarlık düzeyleri orta seviyede gözlenmiştir. Bu durum, yaşanan birtakım deneyimler nedeniyle ve ilgili gruplardaki örneklem sayıları nedeniyle oluşmuş olabilir. Alanyazın incelendiğinde, Kurt Demircan ve Katusöz (2022) tarafından yürütülen çalışmada da yaşa göre bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Bir başka bulguya göre Lüleburgaz MYO'daki öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiki açıdan fark tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle, 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ( $\bar{x}=4,08$ ), 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre ( $\bar{x}=3,98$ ) dijital okuryazarlık düzeyleri daha yüksektir. Bu durum, 2. sınıf öğrencilerinin 1. sınıfta öğrenim görürken aldıkları Bilişim Teknolojileri ve benzeri dersler, lise eğitimleri sırasında aldıkları dersler, geçmiş deneyimler ve ilgi durumları nedeniyle ortaya çıkmış olabilir. Fakat Uyar (2021) tarafından yürütülen çalışmada tam tersi bir bulguya rastlanmıştır. İlgili çalışmada, sınıf değişkeninin dijital okuryazarlık üzerinde bir etkisi bulunmadığı ifade edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri programlar ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında bir fark ortaya çıkabileceği öngörülmüş ve buna yönelik veriler de toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, öngörülen durumun gerçekleştiğini; bir başka ifadeyle öğrenim görülen programın dijital okuryazarlık düzeyi üzerinde etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Daha detaylı incelendiğinde, Tekstil Teknolojisi'nde öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{x}=3,27$ ) ile Bilgisayar Programcılığı ( $\bar{x}=4,21$ ) ve Bilgisayar Programcılığı (Uzaktan Öğretim) ( $\bar{x}=4,20$ ) programında öğrenim gören öğrenciler arasında farkın söz konusu olduğu görülmüştür. Oluşan bu fark, çalışmaya katılan öğrenci sayıları, öğrencilerin teknolojiye yatkınlık durumları veya müfredat içerikleri nedeniyle ortaya çıkmış olabilir ( $N_{\text{(Bilgisayar Programcılığı)}}=98$ ,  $N_{\text{(Bilgisayar Programcılığı (Uzaktan Öğretim))}}=102$ ,  $N_{\text{(Tekstil Teknolojisi)}}=10$ ). Kurt Demircan ve Katisöz (2022) tarafından yürütülen çalışmada da programlar arasında farklar tespit edildiği görülmektedir. İlgili çalışmada Bilgisayar Teknolojileri bölümündeki öğrencilerin Elektrik ve Otomasyon, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, Sosyal Hizmetler ve Danışmanlık bölümlerindeki öğrencilerle farklılaştığı tespit edilmiştir. Ancak Uyar (2021) tarafından yürütülen araştırmada ise programın dijital okuryazarlık düzeyine etki etmediği ortaya çıkmıştır.

Tespit edilen bir diğer sonuç, öğrencilerin mezun oldukları lise türünün dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde herhangi bir etkiye neden olmadığını göstermektedir. Benzer bulgu Uyar (2021) tarafından yürütülen çalışmada da tespit edilmiştir. İlgili çalışmada da mezun olunan lise türünün bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar; lise programlarının yapısı, lise müfredatlarının büyük bir kısmının aynı dersleri içermesi veya bireysel farklılıklardan kaynaklı ortaya çıkmış olabilir.

Çalışmada lisede bilişim teknolojilerine yönelik ders veya dersler gören öğrencilerle görmeyenler arasında mutlaka bir fark olacağı ve ders gören öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek çıkacağı öngörülmüştür. Analiz sonuçları, ilgili öngörüü doğrulamaktadır. Lisede bilişim teknolojilerine yönelik ders veya dersler gören öğrencilerin ( $\bar{x}=4,17$ ) dijital okuryazarlık düzeyleri, ders görmeyen öğrencilere göre ( $\bar{x}=3,93$ ) daha yüksek çıkmıştır. Fakat hem ders gören hem de ders görmeyen öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri, orta seviyededir. Bu durum, 4 yıllık lise sürecinde görülen ders müfredatlarının içerik seviyesinden, derslerde uygulama yapma imkânlarının kısıtlı olmasından veya öğrencilerin bu derslere yönelik olumsuz bir tutum takınmış olma ihtimallerinden kaynaklanmış olabilir.

Öğrencilerin internet kullanım yılları açısından yapılan incelemede, istatistiki açıdan bir fark tespit edilmiştir. Farkın 5 farklı grup arasında olduğu görülmüştür. İnterneti 0-5 yıldır kullanan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ( $\bar{x}=3,67$ ) hem 11-15 yıldır kullananlardan ( $\bar{x}=4,08$ ) hem 16-20 yıldır kullananlardan ( $\bar{x}=4,27$ ) hem de 21 ve üzeri yıldır ( $\bar{x}=4,27$ ) kullananlardan düşüktür. Ayrıca interneti 6-10 yıldır kullanan öğrencilerle ( $\bar{x}=3,93$ ) hem 11-15 yıldır kullananlar ( $\bar{x}=4,08$ ) hem de 21 ve üzeri yıldır ( $\bar{x}=4,27$ ) kullananlar arasında da bir farklılık söz konusudur. Elde edilen ortalamalar dikkate alındığında, internet kullanım yılı arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin de doğru orantılı bir şekilde arttığı söylenebilir. Bu durum, deneyimler neticesinde edinilen bilgi ve kişisel gelişim düzeyleri doğrultusunda veya dijital yetkinliğe ulaşma durumlarından dolayı oluşmuş olabilir.

Çalışmada incelenen bir diğer değişken, öğrencilerin dijital araçları kullanma amaçlarıdır. Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin dijital araçları kullanma amacına göre farklılaştığı görülmüştür. Farklılık ise 4 farklı grup arasında tespit edilmiştir. İnterneti uzaktan eğitim ( $\bar{x}=3,97$ ) ve sosyal medya amaçlarıyla kullanan öğrencilerle ( $\bar{x}=3,99$ ) diğer amaçlarla kullanan öğrenciler ( $\bar{x}=4,18$ ) arasında fark tespit edilmiştir. Benzer şekilde, interneti uzaktan eğitim ( $\bar{x}=3,97$ ) ve sosyal medya amaçlarıyla kullanan öğrencilerle ( $\bar{x}=3,99$ ) e-ticaret amacıyla kullanan öğrenciler ( $\bar{x}=4,22$ ) arasında da fark görülmüştür. Bu farklılıklar, çalışma grubunda yer alan öğrenci sayılarının dengeli olmamasından veya e-ticaret amacıyla kullanan öğrencilerin daha fazla deneyim yaşamış olma ihtimallerinden kaynaklanmış olabilir.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde bir etkiye sahip olabileceği öngörülmüş ve buna yönelik analizler de yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Sosyo-ekonomik durumu 20001 ve üzeri olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ( $\bar{x}=4,18$ ), daha düşük sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilere göre ( $\bar{x}_{(0-5000 \text{ TL})}=3,96$ ;  $\bar{x}_{(5001-10000 \text{ TL})}=3,91$ ;  $\bar{x}_{(10001-15000 \text{ TL})}=4,01$ ;  $\bar{x}_{(15001-20000 \text{ TL})}=3,98$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumlar nedeniyle öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ürünleri daha rahat satın alabilme ihtimalinin olmasından, öğrencilerin sosyo-ekonomik duruma paralel olarak yeni ve güncel teknolojileri daha hızlı takip edebilme ihtimallerinin bulunmasından veya eğitim fırsatlarına daha rahat ulaşabilme imkânlarından kaynaklanmış olabilir.

Sonuç olarak; içinde bulunduğumuz çağla birlikte dönüşen dünyada tüm bireylerin dijital okuryazar olması son derece önemlidir. Teknolojinin getirdiği avantajlardan yararlanabilmek ve dezavantajlardan korunabilmek için dijital okuryazarlık becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu

bağlamda bu araştırmayla birlikte Lüleburgaz MYO'da öğrenim görmekte olan ön lisans öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlarla birlikte bu çalışmanın, öğrencilerin durumlarının ortaya koyulması ve yükseköğretim kurumlarına gerekli verilerin sağlanabilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında ön lisans öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerine yönelik çalışma sayısının yok denecek kadar az olması nedeniyle bu boşluğu doldurmaya hizmet edecek bir çalışma olduğu da öngörülmektedir.

Paylaşılan bilgiler ve elde edilen bulgular çerçevesinde karar mercii makamlar ve bu konuyla ilgili bundan sonra çalışmayı planlayan tüm araştırmacılar için aşağıdaki öneriler paylaşılmıştır.

1. Yükseköğretim kurumları bünyesindeki yetkili birimlerce öğrencilere yönelik dijital okuryazarlık eğitimleri ve farkındalık çalışmaları yürütülebilir.
2. Temel Bilgi Teknolojisi Kullanımı (TBTK) ve türevi isimlere sahip ortak derslerin uzaktan öğretim veya farklı asenkron yöntemlerle değil, yüz yüze ve sınıf ortamında işlenmesi sağlanabilir. Böylelikle öğrencilerin daha fazla deneyim imkânı bulması sağlanabilecek ve dijital okuryazarlık düzeylerine daha pozitif katkılar yapılabilecektir.
3. Birim ayırmaksızın tüm programların seçmeli ders havuzuna TBTK dersi dışında Dijital Okuryazarlık isminde veya benzer isimlerle seçmeli ders eklenebilir. Bu ders, mümkün olduğu takdirde zorunlu olarak okutulabilir.
4. Dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenen öğrencilerin, kurumlar içerisinde Dijital Okuryazarlık Kulübü şeklinde veya benzer isimlerle oluşumlar kurmaları teşvik edilebilir. Bu oluşumun içerisinde yer alan öğrencilerin, dijital okuryazarlık konusunda farkındalık çalışmaları yürütmeleri ve akran desteği sunmaları sağlanabilir.
5. Dijital okuryazarlık konusuyla ilgili yapılan çalışmalarda daha çok öğretmenler ve öğretmen adaylarının durumları incelenmiştir. Ön lisans öğrencilerinin durumlarını inceleyen çalışma sayısı oldukça azdır. Bu nedenle ön lisans öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini ortaya koyan çalışma sayısı artırılabilir.
6. Bu araştırmada Lüleburgaz MYO öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri belirlenmiştir. Ancak bundan sonraki çalışmalarda farklı MYO'lar veya fakültelerle daha geniş çalışmalar yürütülebileceği gibi birim karşılaştırmaları yapılan çalışmalar da hazırlanabilir.

#### KAYNAKÇA

- Aydoğdu, Ö. U. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Bay, D. N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 172-187.
- Bayrakçı, S., ve Narmanlıoğlu, H. (2021). Digital literacy as whole of digital competences: Scale development study. *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, (4), 1-30.
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Düzce Üniversitesi örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikkaya, T., ve Köşker, C. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık beceri yeterlilik düzeyleri (Kırşehir Örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 344-371. <https://doi.org/10.19171/uefad.1202223>
- Churchill, N., Ping, L. C., Oakley, G., ve Churchill, D. (2008). *Digital storytelling and digital literacy learning* [International Conference on Information Communication Technologies in Education'ta sunulan bildiri]. Island.
- Çiftcioğlu, M., ve Işıkoğlu, N. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ve dijital okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 147-181. <https://doi.org/10.17152/gefad.1194652>
- Doğan, C., ve Birişçi, S. (2022). Covid-19 süreciyle birlikte öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 6(1), 53-76.
- Doğan, D. (2020). Üniversite öğrencilerinin kendilerine ilişkin dijital okuryazarlık algıları. *Eğitimde Teknoloji Uygulamaları Dergisi*, 1(1), 26-35. <https://doi.org/10.29329/jtae.2020.283.2>

- Gezer, U., ve Karagözoğlu, N. (2023). Examining the relationship between teachers' levels of digital literacy and their attitudes towards distance education. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(1), 204-231.
- Göldağ, B. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 82-100. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.950635>
- Hamutoğlu, N. B., Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G., ve Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarılama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429. <https://doi.org/10.12984/eggefd.295306>
- Kalınkol, C., ve Anılan, H. (2023). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık durumlarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 203-235.
- Kara, S. (2021). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (35. Baskı). Ankara: Nobel Akademik.
- Kaya Özgül, B., Aktaş, N., ve Çetinkaya Özdemir, E. (2023). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 204-221. <https://doi.org/10.30703/cije.1191366>
- Kozan, M. (2018). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kurt Demircan, G., ve Katsöz, Y. (2022). Ön lisans programı öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 23(51), 225-248.
- Kuru, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 14(3), 1629-1648. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22563>
- Lafcı-Tor, D., Demir Başaran, S., ve Arık, E. (2022). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 2027-2064.
- Martin, A. (2008). Digital literacy and the digital society. In *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 151-174). New York: Peter Lang.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Dijital okuryazarlık öğretmen kılavuzu*. Dijital Okur Yazarlık. (Erişim Tarihi: 07/09/2023)
- Naz, F. L., Raheem, A., Khan, F. U., ve Muhammad, W. (2022). An effect of digital literacy on the academic performance of university-level students. *Journal of Positive School Psychology*, 6(8), 10720-10732.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Ocak, G., Çengelci, S., ve Yurtseven, R. (2022). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme). *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(1), 123-155. <https://doi.org/10.47615/issej.1103143>
- Ocak, G., ve Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.466549>
- Okumuş, M., ve Atılğan, S. S. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ile dijital mahremiyet kaygısı arasındaki ilişki. *TRT Akademi*, 6(12), 342-363. <https://doi.org/10.37679/trta.907558>
- Özaydın, A., ve Kumral, O. (2021). Dijital yerlilerin gözünden dijital okuryazarlık. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 362-377. <https://doi.org/10.51725/etad.1008850>
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Türkben, T., ve Satılmış, S. (2022). Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 345-364. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1159184>
- Uslu, E. M., Akdemir, A., ve Genç, S. Z. (2023). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları ile yaşam boyu öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 283-302. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.1183684>

- Uyar, A. (2021). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 198-211.
- Yaman, C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

## 2030 SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA HEDEFLERİ BAĞLAMINDA 2013 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ İNCELENMESİ

### THE ANALYSIS OF 2013 PRE-SCHOOL CURRICULUM BASED ON 2030 SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS

Merve Özer Akkaya<sup>1</sup>, Füsün Kurt Gökçeli<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri bağlamında amaç, temel özellikler, kazanım ve göstergeler, kavramlar, belirli gün ve haftalar başlıkları doğrultusunda incelemektir. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla yürütülmüştür. Araştırmanın temel veri kaynakları; 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve BM Milletler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma hedeflerinden oluşmaktadır. Veri analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Bu doğrultuda Birleşmiş Milletler 2030 Sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilişki özellikler taşıyan kazanım ve göstergeler, kavramlar ve belirli gün ve haftalar tablolarında belirtilmiş ve daha sonra karşılaştırmalı bir şekilde yorumlanmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre; 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan motor gelişim, dil gelişim alanlarının kazanım ve göstergeleri ile sürdürülebilir kalkınma hedefleri arasında doğrudan bir ilişki kurulamamıştır. Buna rağmen en çok sosyal duygusal gelişim alanının en az ise bilişsel gelişim alanının kazanım göstergeleri arasında ilişki kurulmuştur. Belirli gün ve haftalar açısından ise programda sınırlı sayıda konu ile ilgili belirli gün ve hafta varken programda yer alan kavramlar açısından ise sadece kirli-temiz, doğru-yanlış, canlı-cansız kavramları sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim programında sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin etkisinin artırılması gerektiği vurgulanabilir. Bu amaçla programa doğrudan sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilişkili amaç, kazanım-gösterge, kavram gibi öğelerin eklenmesi gerektiği söylenebilir.

**Anahtar sözcükler:** Okul öncesi eğitim programı, sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma hedefleri

**ABSTRACT:** The present study aim to analyze the 2013 Pre-School Curriculum based on the 2030 sustainable development goals and the purpose, main features, achievements, indicators, concepts, specific days and weeks in the program. The study data were conducted with document analysis, a qualitative research method. The main data sources included the 2013 Pre-School Curriculum and UN 2030 Sustainable Development Goals. Study data were analyzed with content analysis. The achievements, indicators, concepts and certain days and weeks included in the United Nations 2030 Sustainable Development Goals are presented in tables, and then interpreted with a comparative approach. The study findings did not reveal a direct correlation between the motor and language development achievements and indicators in the 2013 Pre-School Curriculum and the sustainable development goals. However, it was determined that there was a high correlation between the acquisition indicators in social-emotional development and a low correlation between the acquisition indicators in cognitive development. Certain days and weeks in the goals were associated with certain topics in the curriculum, only the curricular concepts of dirty-clean, true-false, animate-inanimate were associated with sustainable development goals. Thus, it could be suggested that the impact of sustainable development goals on the preschool curriculum should be improved. For this purpose, topics on the purpose, achievements-indicators, and concepts in the sustainable development goals should be included in the curriculum.

**Keywords:** Preschool curriculum, sustainability, sustainable development goals.

**Bu makaleye atf vermek için:** Özer Akkaya, M. ve Kurt Gökçeli, F. (2024). 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri bağlamında 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 896-913.

**Cite this article as:** Özer Akkaya, M. ve Kurt Gökçeli, F. (2024). The analysis of 2013 Pre-school Curriculum based on 2030 sustainable development goals. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 896-913.

<sup>1</sup> Öğr.Gör.Dr., Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Eskişehir/Türkiye, e-mail: ozermerve339@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8474-1425

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Eskişehir/Türkiye, e-mail: fusunkurt@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9075-3860

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

In today's world, various environmental issues such as global pandemics, mucilage outbreaks, and diminishing land areas have become significant challenges. Upon examining the causes of these environmental problems, it is evident that individuals' unconscious consumption of natural resources and attempts to dominate nature play a crucial role. Consequently, the concept of sustainable development has emerged, driven by the unlimited desires and needs of individuals in contrast to the limited availability of natural resources. Sustainable development has become the focal point of many conferences and discussions related to the environment. In 2015, a meeting organized by the United Nations brought together numerous countries, resulting in the identification of 17 goals to achieve sustainable development. To ensure the adoption and implementation of these goals by society, education plays a pivotal role. It is particularly essential to instill environmental awareness in children during the preschool period, where attitudes and values are formed. Therefore, educational programs must possess content that aligns with the goals of sustainable development, making it more than just a necessity.

While there is a lack of studies examining the 2013 Preschool Education Program in the context of the 2030 Sustainable Development Goals in the literature, there are numerous studies focusing on educational programs from an environmental education perspective (Adıyaman, 2021; Akengin and İbrahimoglu, 2015; Aktaş, 2019; Alım 2006; Cabbar et al., 2020; Gülersoy et al., 2020; Koto, 2020; Demir and Yalçın, 2014; Güven and Hamalosmanoğlu, 2012; Muşlu-Kaygısız, 2020; Öz-Aydın et al., 2022; Şahin, 2021; Tanrıverdi, 2009; Turan and Koç, 2021; Yılmaz, 2016; Yolcu, 2014). These studies predominantly focus on primary and secondary education levels. When narrowing down the focus to environmental education aligned with sustainable development goals, various studies examine different programs such as Social Studies Curriculum (Dere and Demirci, 2021; Kardeş - İşler, 2023; Yalçın, 2022), Environmental Education and Climate Change Course Curriculum (Dere and Çinikaya, 2023), Primary Education Programs (Aktaş, 2019; Aktaş, Dinçol-Özgür, and Yılmaz, 2020), geography education (Göcen and Şahin, 2021), and Visual Arts Curriculum (Mamur and Köksal, 2016). However, there is a scarcity of studies with a specific focus on preschool education programs, and the few available ones are more oriented towards primary school and other educational levels. Based on this gap, this research aims to examine the 2013 Preschool Education Program within the context of the 2030 Sustainable Development Goals.

### Method

This research was conducted through a qualitative research design using document analysis. The purpose of document analysis is to examine the cases under consideration or written sources related to these cases (Yıldırım and Şimşek, 2018). In essence, it involves collecting, reading, in-depth analysis, and reporting on materials written by individuals or institutions (Sak et al., 2021). Throughout the document analysis process, various stages were followed. Merriam (2009) outlines these stages as accessing relevant documents, verifying the originality of the documents, establishing a systematic approach for coding, and finally conducting data analysis. In this context, documents related to the 2030 Sustainable Development Goals and the 2013 Preschool Education Program were accessed from the relevant institutions' websites, and the originality of the documents was confirmed. This step is crucial for ensuring reliability (Sak et al., 2021). Once the documents were accessed and their originality verified, a systematic comparative analysis of the documents was conducted for understanding and interpretation (Forster, 1994).

### Findings

Upon examining the objectives and key features of the 2013 Preschool Education Program in this research, it can be asserted that it is directly related to the qualified education title and objectives of sustainable development goals. When the achievement indicators in the 2013 Preschool Education Program are scrutinized in line with sustainable development goals, they are most closely associated with the achievements and indicators in the social-emotional development domain. This is followed by the indicators for cognitive development and self-care skills. However, the indicators for language development and motor development are not directly linked to any sustainable development goals. From this perspective, there seems to be an imbalanced distribution among the developmental domains. Analyzing the concepts in the 2013 Preschool Education Program reveals that only the concepts of living-nonliving, dirty-clean, and true-false are directly associated with sustainable development goals. Therefore, it can be argued that the concepts covered in the program are insufficient in this regard.



## Discussion and Conclusion

Based on the findings of this research, it can be concluded that the 2013 Preschool Education Program falls short of meeting the 2030 Sustainable Development Goals. Therefore, it is believed that this study will provide a perspective on addressing the changing needs of our time. Especially considering that children have a voice in shaping their future lives, the importance of instilling sustainability awareness at an early stage should not be overlooked. It should be remembered that children are the subjects of sustainable development. The significance of practices and experiences related to the concept of sustainability in early childhood is substantial in realizing the concept at an early age. Designing and implementing an education program that addresses the family, child, and teacher together, linked with sustainability, can contribute to children becoming more conscious, environmentally aware, and environmentally conscious individuals in the future.

## GİRİŞ

Sanayi ve teknolojinin gelişmesi, nüfusun artması ile birlikte çevre sorunları da gün geçtikçe artarak devam etmektedir. Covid-19 gibi küresel salgınlar, mülkiyet, toprağın aşırı kullanımı, sera gazı etkisi gibi çevre sorunlarının temelini inildiğinde bireylerin çevre üzerinde bıraktığı olumsuz etkilerin payı bulunmaktadır. Bu olumsuz etkilerden bir diğeri de bireylerin çevresel sürdürülebilirliği önemsemeyen doğal kaynakları bilinçsizce tüketmesi ve doğaya hükmetme çabasına girmesi olmuştur. Ancak yaşamın ekolojik değerler üzerine konumlandırılması gerektiğinin anlaşılması ile birlikte bireyler insan merkezli çevre anlayışını bir kenara bırakarak çevre sorunlarına çözüm aramaya başlamıştır. Bu durum bireyleri sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma kavramları ile tanıştırmıştır (Çemrek ve Bayraç, 2013; Çobanoğlu ve Türer, 2015).

Sürdürülebilir kalkınma, ilk kez 1987 yılında Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından yayımlanan Ortak Geleceğimiz raporunda ele alınmış ve bu raporda sınırlı doğal kaynakları karşısında gelecek kuşakların ihtiyaçlarını da karşılayacak şekilde günümüz yaşam koşullarının planlanması şeklinde tanımlanmıştır (WCED,1987). 2000 yılına gelindiğinde ise Dakar Eylem Planında “Herkes için eğitim” hareketinin içeriğine sürdürülebilir kalkınmanın dahil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda 2005-2014 yılları, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşabilmeyi amaçlayan bir dönemi kapsamaktadır (Siraj-Blatchford, Smith ve Samuelsson, 2015). Sürdürülebilir kalkınma başlangıçta çevresel sorunlara cevap veren bir kavram olarak düşünülse de ekonomik ve sosyal boyutları da içerisinde barındırmaktadır (UNESCO, 2005). Ekonomik açıdan mal ve hizmetlerin üretilmesi, yönetilmesi çevresel açıdan ekosistemin işlevlerini koruyacak şekilde biyoçeşitliliğin sürdürülmesi, sosyal açıdan ise eğitim, sağlık gibi alanlarda eşitliğin, sosyal adaletin sağlanmasıdır. Sürdürülebilir kalkınmanın sağlanabilmesi için bu üç boyutun birlikte ele alınması gerekmektedir (Gedik, 2020).

Çevre sorunlarının çözümü için 1970’li yıllardan itibaren çeşitli toplantılar yapılmış ve ulusal ve uluslararası gündemde çevre öncelikli konular arasında yerini almıştır. Bu doğrultuda BM tarafından Brezilya’nın Rio de Janeiro kentinde 1992 yılında Rio Dünya Zirvesi düzenlenmiş ve bu zirvede çevre sorunlarının çözümü için çeşitli stratejiler geliştirilmiş, çevre sorunlarının çözümü için kolektif bir bilincin oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır (Şahin, 2004; Uzun, 2007). 2000 yılında ise Birleşmiş Milletler Bin Yıl Kalkınma Zirvesinde yoksulluk, eşitsizlik gibi konularda 2015 yılında ulaşılması amaçlanan sekiz hedef belirlenmiştir. 2005 yılında ise yürürlüğe giren Kyoto Protokolünde ülkelerin sera gazı emisyonunun azaltılması gerektiği ifade edilmiştir. Genel olarak toplantıların içeriği incelendiğinde toplantılarda sürdürülebilir kalkınmanın önemine çeşitli şekillerde yer verildiği görülmektedir. Bu toplantılar sonucunda doğal kaynakların sınırlı olduğu anlaşılmış ve bireylerin çevreyi koruma bilincine sahip olması gerektiği ulusal ve uluslararası alanda alınması gereken bir önlem olarak karşımıza çıkmıştır.

Bu doğrultuda yapılan bir diğer çalışma ise 2015 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından gerçekleştirilmiş ve toplantının gündemini “Dünyamızı Dönüştürmek: 2030 Sürdürülebilir Kalkınma” oluşturmuştur (Gedik, 2020). Toplantı sonucunda Birleşmiş Milletlere üye 193 ülke, toplumda yoksulluğu azaltmak, eşitliği sağlamak, çevre sorunlarına yönelik çözüm önerileri sunmak ve uygulamak, sürdürülebilir bir toplum olma yolunda ilerlemek için 17 sürdürülebilir kalkınma hedefini kabul etmiştir (UNDP, 2015). Bu açıdan bu hedefler dünya üzerinde geniş kitlelerce kabul edilmiş bir karardır (Birleşmiş Milletler [BM], 2015). Tüm ülkelerin 2030 yılına kadar bu hedeflere ulaşması istenmektedir.



**Görsel 1. 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri**

Bu toplantının gündemi olan ve Görsel 1’de yer alan sürdürülebilir kalkınma hedefleri incelendiğinde hedeflerin bazı amaçları gerçekleştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Bunlar;

Hedef-1 yoksulluğa son ile yoksulluğun ortadan kaldırılması, yoksulluğu sona erdirmeye yönelik politikaların uygulanması, sosyal koruma sistemlerinin hayata geçirilmesi,

Hedef-2 açlığa son başlığı ile tüm insanların güvenilir ve besleyici gıdaya erişmesi ile yetersiz beslenmenin önüne geçilmesi, sürdürülebilir tarım uygulamaları ile genetik çeşitliliğin sağlanması,

Hedef-3 sağlıklı ve kaliteli yaşam ile 5 yaş altı ve anne ölümlerin azaltılması, bulaşıcı hastalıkların önlenmesi, ruh sağlığının korunması,

Hedef-4 nitelikli eğitim ile ücretsiz bir şekilde tüm eğitim kademelerine eşit erişim, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, sürdürülebilir kalkınma ve küresel yurttaşlık eğitimi,

Hedef-5 toplumsal cinsiyet eşitliği ile cinsiyet ayrımcılığının, her türlü şiddet ve istismarın, zorla evlendirmenin ortadan kaldırılması, aile içinde sorumluluğun desteklenmesi, liderlik ve karar almada tam katılımın sağlanması,

Hedef-6 temiz su ve sanitasyon ile güvenli içme suyuna erişim, atık su yönetimi, su ekosisteminin korunması, su kalitesinin artırılması, su ve sıhhi koşullara ilişkin ülkelere destek verilmesi,

Hedef-7 herkes tarafından erişimi olan, temiz enerji ile yenilenebilir enerji kullanımının artırılması, modern enerjiye evrensel erişimin sağlanması, bu konudaki yatırımların desteklenmesi,

Hedef-8 insana uygun iş ve ekonomik gelişme ile sürdürülebilir ekonominin sağlanması, çocuk işçiliğine son verilmesi, güvenli çalışma ortamlarının desteklenmesi,

Hedef-9 sanayi, yenilikçilik ve alt yapı ile sanayi teknolojilerinin geliştirilmesi, sanayi çeşitliliğinin sağlanması, bilgi ve iletişim teknolojilerine eşit erişim, sürdürülebilir alt yapının oluşturulması,

Hedef-10 eşitsizliklerin azaltılması ile gelir eşitsizlikleri ve ayrımcılığı azaltmak, eşitliği teşvik etmek, az gelişmiş ülkelere yönelik yatırımların teşvik edilmesi, göç politikalarının iyileştirilmesi,

Hedef-11 sürdürülebilir şehirler ve topluluklar ile kültürel ve doğal dünya mirasının korunması, doğal afet riskinin en aza indirilmesi, sürdürülebilir ve dayanıklı kentleşmenin sağlanması, şehirlerin çevresel etkilerinin azaltılması,

Hedef-12 sorumlu üretim ve tüketim ile doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımının sağlanması, atık üretiminin azaltılması, sürdürülebilir yaşam anlayışının benimsenmesi,

Hedef-13 iklim eylemi ile afetlere karşı dayanıklılık oluşturma, iklim değişikliğine karşı gerekli önlemlerin alınması, bunların devlet politika ve planlarına yansıtılması,

Hedef-14 sudaki yaşam ile deniz kirliliğinin azaltılması, su ekosisteminin korunması, deniz kaynaklarının sürdürülebilirliği, bu konuya yönelik bilimsel bilgi, araştırma ve teknolojinin artırılması,

Hedef-15 karasal yaşam ile ormansızlaşmanın ve çölleşmenin durdurulması, karasal ekosistemlerin ve biyoçeşitliliğinin korunması, yasa dışı avcılığın ve kaçakçılığın önüne geçilmesi,

Hedef-16 barış, adalet ve güçlü kurumlar ile şiddetin azaltılması, hukuk üstünlüğünün sağlanması, adalete eşit erişim, etkili hesap verilebilirlik,

Hedef-17 amaçlar için ortaklıklar ile en az gelişmiş ülkelere yardımın yapılması, bilim, teknoloji ve yeniliklerin güçlendirilmesi, gelişmekte olan ülkeler için borç sürdürülebilirliğinin sağlanması, terör ve suçla mücadele için ulusal kurumların güçlendirilmesi amaçlanmaktadır (UNDP, 2015).

Bütün bu hedeflerin mümkün olduğu kadar eğitim kademelerinde, okul dışı ortamlarda veya aile ortamlarında yaşama geçirilebilmesi, somut bir şekilde eylemlerle gerçekleştirilebilmesi için girişimde bulunmak, harekete geçmek büyük bir başlangıç olabilir. Günümüzde sürdürülebilir kalkınma bilincinin temellerinin atılması sürdürülebilir çevre eğitimi ile mümkün olabilir (Tanrıverdi, 2009). Çevrenin sürdürülebilirliği ise doğal kaynakların kullanımının kontrol altına alınması, çevreye zarar veren davranışların mümkün olduğu kadar en aza indirilebilmesi, bitki ve hayvanların koruma altına alınması böylelikle biyoçeşitliliğin sağlanması gibi ekosistemin devamlılığı ile doğrudan ilişkilidir (Engin, 2010; Keleş, 2007). Bu konu ile ilgili olarak Nickell (1976) çevre bilinci olan bireylerin çevre kirliliğine karşı duyarlı, kaynak kullanımında gelecek nesiller için olumlu bir tutum içinde olduğunu ifade etmiş, bu bireylerin çevredeki kaynakların varlığını, kullanım amaçlarını, düzeyini, kullanımın çevreye ve kendilerine olan etki boyutlarını değerlendirebileceklerini belirtmiştir (Akt. Bener ve Babaoğlu, 2008). Bu doğrultuda sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin toplum tarafından benimsenmesi ve uygulanabilmesinin temel noktalarından biri de eğitimin dönüştürücü gücüdür (UNESCO, 2015). Özellikle tutum ve değerlerin kazanıldığı okul öncesi dönemde çocuklara çevre bilincinin kazandırılması gerekmektedir. Dolayısıyla eğitim programlarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik bir içeriğe sahip olması, gereklilikten öte bir zorunluluktur.

Alan yazında 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile yapılan çalışmalar incelendiğinde; programın müzikal beceriler (Kandır ve Türkoğlu, 2015) değerler eğitimi (Aral ve Kadan, 2018; Özer ve Çam-Aktaş, 2019; Sapsağlam, 2016; Ulucan, 2022) karakter eğitimi (Erişen, Kaya ve Bay, 2022; Kocalar ve Bay, 2020), cinsel eğitim (Deniz ve Yıldız, 2018), çevre eğitimi (Muşlu-Kaygısız, 2020) milli kavramlar (Sapsağlam, 2020), 21. yy becerileri (Kardeş, 2020; Tuğluk ve Özkan, 2019), çocuğun katılım hakkı (Gürkan ve Koran, 2014) ve beyin temelli öğrenme (Polat, Akay ve Aydın, 2021) gibi farklı yönler açısından ele alındığı görülmektedir. Bu doğrultuda 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 2030 Sürdürülebilir Kalkınma hedefleri açısından inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazında eğitim programlarını çevre eğitimi açısından inceleyen ise pek çok çalışma bulunmaktadır (Adıyaman, 2021; Akengin ve İbrahimoglu, 2015; Aktaş, 2019; Alım 2006; Cabbar, Gültekin, Güneş, Ayaç ve Daşgın, 2020; Gülersoy vd., 2020; Koto, 2020; Demir ve Yalçın, 2014; Güven ve Hamalosmanoğlu, 2012; Muşlu-Kaygısız, 2020; Öz-Aydın, Ekersoy ve Özkan., 2022; Şahin, 2021; Tanrıverdi, 2009; Turan ve Koç, 2021; Yılmaz, 2016; Yolcu, 2014). Bu çalışmaların ise ilköğretim ve ortaöğretim düzeyine yönelik olduğu görülmektedir. Çevre eğitimi sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilgili sınırladığımızda ise; Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (Dere ve Demirci, 2021; Kardeş - İşler, 2023; Yalçın, 2022) Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı (Dere ve Çinikaya, 2023), İlköğretim Programları (Aktaş, 2019; Aktaş, Dinçol-Özgür ve Yılmaz (2020) coğrafya eğitimi (Göcen ve Şahin, 2021), Görsel Sanatlar Öğretim Programı Dersi (Mamur ve Köksal, 2016) gibi çeşitli programların incelendiği çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda odak noktası sürdürülebilir kalkınma hedefleri olan az sayıda çalışmanın olduğu söylenebilir. Bu çalışmaların da okul öncesi eğitim programı ile ilgili olmadığı, daha çok ilköğretim ve diğer eğitim kademelerindeki programlarla ilgili olduğu göze çarpmaktadır.

Özellikle 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin güncel bir konu olması, BM'ye üye olan ülkeler arasında Türkiye'nin bulunması ve çocukların geleceğimizi şekillendirecek güce sahip olması çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu açıdan böyle bir araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur. Ayrıca 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına ilişkin güncelleme çalışmalarının yapıldığı bilinmektedir. Yapılan bu çalışma ile var olan durum ortaya konularak program geliştiricilere öneriler sunulmuştur. Okul Öncesi Eğitim Programının içeriği incelendiğinde; programın temel çerçevesini oluşturan başlıklar ele alınmıştır.

Bu başlıklar; öğrenme ve değerlendirme sürecini doğrudan şekillendireceği düşünülen programın temel özellikleri, kazanım-göstergeler, sözcükler ve kavramlar, belirli gün ve haftalar olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda program uygulayıcısının kendi işleyişine göre değişiklik gösterebileceği etkinlikler, öğrenme süreci ve değerlendirme başlıkları ele alınmamıştır. Sözü edilen 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının temel bileşenlerini oluşturan bu başlıkların 2030 Sürdürülebilir Kalkınma hedefleri doğrultusunda incelenmesi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı amaçları ve temel özellikleri açısından 2030 Sürdürülebilir Kalkınma hedeflerine nasıl yer vermektedir?
2. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım ve göstergeler, 2030 Sürdürülebilir Kalkınma hedeflerini ne ölçüde karşılamaktadır?
3. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kavramlar, 2030 Sürdürülebilir Kalkınma hedeflerini ne ölçüde karşılamaktadır?
4. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan belirli gün ve haftalar, 2030 Sürdürülebilir Kalkınma hedeflerini ne ölçüde karşılamaktadır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programının 2030 Sürdürülebilir Kalkınma hedefleri bağlamında incelenen bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yoluyla yürütülmüştür. Doküman incelemesinin amacı; ele alınan, araştırılan olguları veya bu olgularla ilgili yazılı kaynakların incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Kısacası bir kişi veya kurum tarafından yazılmış olan materyallerin toplanması, okunması, derinlemesine incelenmesi, analizinin yapılması ve raporlaştırılması işlemidir (Sak, Sak, Öneren-Şendil ve Nas, 2021).

### Çalışma Grubu

Doküman incelemesi kapsamında belli bir amaç doğrultusunda ilgili kaynaklara ulaşılır, kaynaklar okunur, not alınır ve değerlendirilir (Karasar, 2020). Araştırmalarda doküman olarak; rapor, mektup, web sayfası, makale gibi çeşitli kaynaklar ele alınabilir. Doküman incelemesi, başlı başına araştırma yöntemi olarak kullanılmasının yanı sıra veri toplama sürecinin tamamlayıcısı olarak da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada doküman olarak; 2030 Sürdürülebilir Kalkınma hedefleri ile 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ele alınmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Doküman analizi bir dizi aşama takip edilerek yürütülmektedir. Merriam (2009) bu aşamaları; ilgili dokümanlara ulaşılması, dokümanların orijinalliğinin kontrol edilmesi, kodlamanın yapılabilmesi için belli bir sistematikliğin oluşturulması ve son olarak veri analizinin yapılması şeklinde sıralamıştır. Bu kapsamda 2030 Sürdürülebilir Kalkınma hedefleri ile 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına ilgili kurumların web sayfasından ulaşılarak dokümanların orijinalliği teyit edilmiştir. Bu aşama, güvenilirliği sağlamak için de oldukça önemlidir (Sak vd., 2021). Dokümanlara ulaşım orijinallik kontrol edildikten sonra dokümanların anlaşılması ve çözümlenmesi için dokümanlar belli bir sistematik içerisinde karşılaştırmalı olarak incelenmektedir (Forster, 1994).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veri analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi; ele alınan verideki örtük ya da belirgin anlamların çözümlenmesidir (Saldana, 2011). İçerik analizinde analize konu olan veriden örneklem olarak 2013 Okul Öncesi Eğitim programının amaç, temel özellikleri, kazanım-göstergeler ile programda yer alan belirli gün ve haftalar, kavramlar belirlenmiştir. Analiz birimi olarak ise 2030 Sürdürülebilir Kalkınma hedeflerinin açıklamaları ele alınmıştır. Son aşamada ise elde edilen bulgular, frekans, yüzdeler gibi veriler ile nicelleştirilmektedir. Ancak doküman analizinde veri üzerinde nicel analiz yerine anlamlı bağ kurmak, çıkarımlarda bulunmak daha önemli hale gelmektedir (Can, 2017).

Araştırmacılar bu çerçeve doğrultusunda önce bağımsız bir şekilde analizi gerçekleştirmiş, ardından bir araya gelerek yaptıkları analizi karşılaştırmış ve fikir birliğine varmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik olarak ele alınan kavramlar, nitel araştırmalarda inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Veri analizinde inandırıcılığı arttırmak için uzman incelemesinden yararlanılmış ve bu kapsamda araştırmacıların gerçekleştirdiği veri analizi okul öncesi eğitim alanında uzman bir başka araştırmacı ile paylaşılmıştır. Araştırmacının görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak veri analizine son şekli verilmiştir. Bu doğrultuda bilişsel gelişimin kazanımlarına ek olarak bir kazanım-gösterge eklenmiş, diğer gelişim alanlarında herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Aktarılabirliği sağlamak için; ayrıntılı betimleme yapılarak ele alınan programların içerikleri hakkında yeterli bilgi okuyucuya verilmiş, bulgular olabildiğince yorum katılmadan okuyucu ile paylaşılmıştır. Tutarlılığı sağlamak için iki araştırmacı içerik analizini gerçekleştirmiştir. İki araştırmacının da yapmış olduğu analizler incelenmiş, ortak olan görüşler doğrultusunda fikir birliği sağlanmıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için dökümanlar ve veri analizi muhafaza edilmektedir.

## BULGULAR

Bulgular dört bölümde ele alınmıştır. Birinci bölümde 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının amaçları ve programın temel özellikleri, ikinci bölümde kazanım ve göstergeler, üçüncü bölümde kavramlar, dördüncü bölümde ise belirli gün ve haftalarla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

### **2013 Okul Öncesi Eğitim Programının amaçları ve programın temel özellikleri**

2013 Okul Öncesi Eğitim Programının amaçları incelendiğinde; çocukların sağlıklı büyümelerini sağlamak, gelişim alanlarında üst düzey performans göstermelerini sağlamak ve ilkokula hazır bulunuşluklarını arttırmak yer almaktadır. Bu doğrultuda 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri arasında bulunan nitelikli eğitim ve eşitsizliklerin azaltılması başlıkları ile 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının amaçlarının tümü ile örtüştüğü görülmektedir.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programının temel özellikleri incelendiğinde pek çok özellikle karşılaşılmaktadır. Bunlar arasında programın “Çocuk merkezli”, “Oyun temelli” “Yaratıcılığının geliştirilmesi ön plandadır” gibi tüm özelliklerinin nitelikli eğitim başlığı ile ilişkilendirilebileceği söylenebilir. Bunun dışında “Kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır” özelliğinin 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri arasında bulunan sorumlu üretim ve tüketim başlığı ve eşitsizliklerin azaltılması başlığı ile “Özel gereksinimli çocuklar için uyarlamaya yer vermektedir” özelliğinin eşitsizliklerin azaltılması başlığı ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

### **Kazanım ve göstergeler**

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı gelişimsel bir program olmakla birlikte; çocuklardan kazanması beklenen sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil gelişim alanları ile öz bakım becerilerine ilişkin kazanım ve göstergeleri içermektedir. Kazanımlar, öğrenci merkezli ve öğrencilerin ulaşması gereken sonuçları ifade etmektedir. Göstergeler ise kazanımların gözlemlenebilir halidir (MEB, 2013). Gereksinim duyulduğunda programda ifade edilmeyen kazanım ve göstergelerin eklenebileceği ifade edilmiştir.

Motor gelişim ve dil gelişim alanının kazanım ve göstergeleri incelendiğinde, sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile doğrudan bağlantılı olduğu düşünülen kazanım ve göstergelere ulaşılamamıştır. Dolayısıyla motor gelişim ve dil gelişim alanlarının kazanım ve göstergeleri sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilişkilendirilememiştir. Aşağıda sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilişkilendirilen bilişsel, sosyal-duygusal gelişim ve öz bakım becerilerine ait kazanım ve göstergeler açıklanmıştır.

### ***Bilişsel gelişim alanı***

Bilişsel gelişim alanında 21 kazanım 68 gösterge bulunmaktadır. Bu kazanım ve göstergeler arasında 3 kazanım ve 11 gösterge sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile doğrudan ilişkilendirilmiştir. Aşağıda Tablo 1’de bu kazanım ve göstergelere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 1.

*Sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilişkili bilişsel gelişim alanına ait kazanım ve göstergeler*

<b>Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri</b>	<b>Bilişsel Gelişim Alanına Ait Kazanım ve Göstergeler</b>
Temiz su ve sanitasyon, erişilebilir ve temiz enerji, sorumlu üretim ve tüketim, iklim eylemi, sudaki yaşam, karasal yaşam, barış, adalet ve güçlü kurumlar	Kazanım 13. Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanıyarak (Göstergeleri: Verilen açıklamaya uygun sembolü gösterir. Gösterilen sembolün anlamını söyler.)
Yoksulluğa son, açlığa son, sağlıklı ve kaliteli yaşam, nitelikli eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliği, temiz su ve sanitasyon, erişilebilir ve temiz enerji, sorumlu üretim ve tüketim, sanayi, yenilikçilik ve alt yapı, sürdürülebilir şehir ve topluluklar, insana yakışır iş ve ekonomik büyüme, iklim eylemi, sudaki yaşam, karasal yaşam, barış, adalet ve güçlü kurumlar ve amaçlar için ortaklıklar	Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar. (Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.)
Yoksulluğa son, açlığa son, sağlıklı ve kaliteli yaşam, nitelikli eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliği, temiz su ve sanitasyon, erişilebilir ve temiz enerji, sorumlu üretim ve tüketim, sanayi, yenilikçilik ve alt yapı, sürdürülebilir şehir ve topluluklar, insana yakışır iş ve ekonomik büyüme, iklim eylemi, sudaki yaşam, karasal yaşam, barış, adalet ve güçlü kurumlar ve amaçlar için ortaklıklar	Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir. (Göstergeleri: Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözümüne ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. Probleme yarattığı çözüm yollarını önerir.)

Tablo 1’de yer alan Kazanım 13 ve göstergeleri incelendiğinde; 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri arasında yer alan temiz su ve sanitasyon, erişilebilir ve temiz enerji, sorumlu üretim ve tüketim, iklim eylemi, sudaki yaşam, karasal yaşam, barış, adalet ve güçlü kurumlar başlıkları ile ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Günlük yaşamda kullanılan semboller olarak güneş enerjisi, rüzgar enerjisi, av yasağı, geri dönüşüm gibi çeşitli semboller ele alınabilir ve bu sembollerin ne anlama geldiği çocuklarla birlikte konuşulabilir.

Kazanım 17 ve göstergeleri incelendiğinde; 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri kapsamında yer alan bütün başlıkların bu kazanım ve göstergeleriyle ilişkilendirilebileceği belirlenmiştir. Sürdürülebilir kalkınmanın hedeflerinde yer alan tüm başlıklar ile ilgili çocuklardan neden-sonuç ilişkisini kurması istenebilir. Örneğin; su kirliliğinin sonucunda sudaki canlıların ölebileceği, su, elektrik gibi kaynaklar dikkatli kullanılmadığında tükenebileceği, iklim değişikliğine önlem alınmadıkça kuraklık gibi çevre sorunlarıyla mücadele edileceği konusunda çocukların fikir üretmeleri sağlanabilir.

Kazanım 19 ve göstergeleri incelendiğinde; 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri kapsamında yer alan bütün başlıkların bu kazanım ve göstergeleriyle ilişkilendirilebileceği belirlenmiştir. Çocuklara sürdürülebilir kalkınma hedeflerinde yer alan tüm başlıklar ile ilgili çeşitli problem durumları sunularak bunlara çözüm bulmaları istenebilir. Örneğin; karasal yaşam başlığında nesli tükenmekte olan bir hayvanın neslinin tükenmemesi için neler yapılabileceği konusunda fikir üretmeleri istenebilir.

## ***Sosyal duygusal gelişim alanı***

Sosyal duygusal gelişim alanında 17 kazanım ve 50 gösterge bulunmaktadır. Bu kazanım ve göstergeler arasında 6 kazanım ve 20 gösterge sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile doğrudan ilişkilendirilmiştir. Aşağıda Tablo 2’de bu kazanım ve göstergelere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 2.

*Sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilişkili sosyal duygusal gelişim alanına ait kazanım ve göstergeler*

<b>Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri</b>	<b>Sosyal Duygusal Gelişim Alanına Ait Kazanım ve Göstergeler</b>
Eşitsizliklerin azaltılması	Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir. (Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler. Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.)
Sürdürülebilir şehir ve yaşam alanları	Kazanım 9. Farklı kültürel özellikleri açıklar. (Göstergeleri: Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler. Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler. Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler.)
Sorumlu üretim ve tüketim	Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir. (Göstergeleri: Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.)
Karasal yaşam Sudaki yaşam	Kazanım 13. Estetik değerleri korur. (Göstergeleri: Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler. Çevresini farklı biçimlerde düzenler. Çevredeki güzelliklere değer verir.)

Tablo 2’de yer alan Kazanım 8 ve göstergeleri incelendiğinde 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri çerçevesinde yer alan eşitsizliklerin azaltılması başlığı ile ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Bu kazanım ve göstergeler ile çocukların farklılıklara saygı duyması, insanların farklı özelliklerinin olduğunu kabul etmesi, farklı özellikteki bireyleri benimsemesi gibi beceri ve kazanımları gerçekleştirmeleri amaçlanmaktadır. 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri çerçevesinde yer alan eşitsizliklerin azaltılması başlığı içerisinde de fırsat eşitliğinin sağlanması ve ayrımcılığın bitirilmesi hedefleri yer almaktadır. Dolayısıyla bu başlık ile var olan kazanım ve göstergelerin birbiriyle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

Kazanım 9 ve göstergeleri incelendiğinde 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri çerçevesinde sürdürülebilir şehir ve yaşam alanları başlığında bulunan kültürel ve doğal dünya mirasının korunması içeriği ile ilişkilendirilmiştir. Çocuklar, kendi kültürel özelliklerinin farkında olurlarsa bunların korunması için de harekete geçebilecektir. Bu doğrultuda Kazanım 9 ve göstergeleri bu hedef ile ilişkilendirilebilir.

Kazanım 10 ve göstergeleri incelendiğinde sorumluluk bilincinin çocuklara kazandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri arasında bulunan sorumlu üretim ve tüketim başlığı ile doğal kaynakların sürdürülebilir yönetimi ve kullanımı, kişi başı gıda atıklarının yarıya indirilmesi, atık üretiminin önemli ölçüde azaltılması, evrensel sürdürülebilir yaşam biçimi anlayışının teşvik edilmesi gibi hedeflerin kazandırılması düşünülmektedir. Bu yönüyle bu hedeflerin Kazanım 10 ve göstergeleri ile birebir ilişkili olduğu düşünülebilir.

Kazanım 13 ve göstergeleri incelendiğinde çocukların estetik değerine sahip olması, çevrede görülen güzel ve rahatsız edici durumları söylemesi, bu doğrultuda çevresini düzenlemesi çocuklardan beklenmektedir. Bu doğrultuda sürdürülebilir kalkınma hedeflerinde yer alan karasal ve sudaki yaşam başlıkları içerisinde bulunan deniz kirliliğinin azaltılması, karasal ve tatlısu ekosistemlerin korunması ve düzeltilmesi, ormansızlaşmanın durdurulması gibi hedeflerin bu kazanım ve göstergeler ile ilişkili olduğu söylenebilir.

### **Öz bakım becerileri**

Öz bakım becerileri alanında 8 kazanım ve bu kazanımlara ilişkin 21 gösterge bulunmaktadır. Bunlar arasında 3 kazanım ve 15 gösterge sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile doğrudan ilişkilendirilmiştir. Bu kazanım ve göstergelerin nasıl ilişkilendirildiği Tablo 3'te aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 3.

*Sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilişkili öz bakım becerilerine ait kazanım ve göstergeleri*

<b>Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri</b>	<b>Öz bakım Becerilerine Ait Kazanım ve Göstergeler</b>
Açlığa son	Kazanım 4. Yeterli ve dengeli beslenir. (Göstergeleri: Yiyecek ve içecekleri yeterli miktarda yer/içer. Öğün zamanlarında yemek yemeye çaba gösterir. Sağlığı olumsuz etkileyen yiyecekleri ve içecekleri yemekten/içmekten kaçınır. Yiyecekleri yerken sağlık ve görgü kurallarına özen gösterir.)
Sorumlu üretim ve tüketim, temiz su ve sıhhi koşullar, karasal yaşam ve sudaki yaşam	Kazanım 6. Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır. (Göstergeleri: Beslenme sırasında uygun araç ve gereçleri kullanır. Beden temizliğiyle ilgili malzemeleri kullanır. Çevre temizliği ile ilgili araç ve gereçleri kullanır.)
Sağlıklı bireyler	Kazanım 7. Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur. (Göstergeleri: Tehlikeli olan durumları söyler. Kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak için yapılması gerekenleri söyler. Temel güvenlik kurallarını bilir. Tehlikeli olan durumlardan, kişilerden, alışkanlıklardan uzak durur. Herhangi bir tehlike ve kaza anında yardım ister.)
	Kazanım 8. Sağlığı ile ilgili önlemler alır. (Göstergeleri: Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler. Sağlığına dikkat etmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları açıklar. Sağlığını korumak için gerekenleri yapar.)

Tablo 3'te yer alan Kazanım 4 ve göstergeleri incelendiğinde sürdürülebilir kalkınma hedefleri arasında yer alan açlığa son başlığı altındaki güvenilir ve besleyici gıdaya evrensel erişim, yetersiz beslenme biçimlerinin ortadan kaldırılması gibi hedeflerle örtüştüğü, çocuklara en azından yeterli, dengeli ve sağlıklı beslenmeye yönelik çeşitli önerilerin verildiği ve çocukların yaşamlarında da uygulamaya geçirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Kazanım 6 ve göstergeleri incelendiğinde sürdürülebilir kalkınma hedefleri arasında bulunan sorumlu üretim ve tüketim, temiz su ve sıhhi koşullar, karasal yaşam ve sudaki yaşam başlıkları ile ilişkilendirilmiştir. Bu doğrultuda çocuklara beden ve çevre temizliği için gerekli olan suyun temizliğine, kullanırken dikkatli olunması gerektiğine, tasarrufun önemine dikkat çekilerek suyun yaşamımızdaki önemi vurgulanabilir. Özellikle çocukların çevre temizliği ile ilgili araç gereçleri kullanması göstergesi, sorumlu üretim ve tüketim başlığında bulunan sorumlu kimyasal ve atık yönetimi, atık üretiminin azaltılması açıklamaları ile ilişkilendirilmiştir. Benzer şekilde temiz su, sıhhi koşullar ve sudaki yaşam hedefleri içerisinde bulunan su ekosistemlerinin korunması, karasal yaşam hedefi içerisinde bulunan karasal ekosistemlerinin korunması açıklamalarının ise ilgili kazanımla ilişkili olduğu söylenebilir.



Kazanım 7, Kazanım 8 ve göstergeleri incelendiğinde sürdürülebilir kalkınma hedefleri arasında sağlıklı bireyler başlığı altında yer alan, trafik kazalarına bağlı ölümlerin azaltılması, tehlikeli kimyasal ve kirlilik kaynaklı hastalık ve ölümlerin azaltılması gibi hedeflerle ilişkili olduğu görülmektedir. Çocukların en azından tehlikeli durumların neler olabileceği ve böyle durumlarda neler yapılabileceği, sağlığını korumak için nelerin gerekli olduğu, sağlığına dikkat etmediğinde ne gibi durumların ortaya çıkabileceğini bilmesi konusunda göstergelerin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

### **Kavramlar**

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında; renk, boyut, şekil, duyu, sayı, zıt, zaman gibi pek çok kavramın ele alındığı görülmektedir. Aşağıda sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilişkilendirilen kavramlar yer almaktadır.

Tablo 4.

*Sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilişkili kavramlar*

<b>Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri</b>	<b>Programda Yer Alan Kavramlar</b>
Sudaki yaşam, karasal yaşam	Canlı- Cansız
Yoksulluğa son, açlığa son, sağlıklı bireyler, nitelikli eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliği, temiz su ve sıhhi koşullar, erişilebilir temiz enerji, insana yakışır iş ve ekonomik büyüme, sürdürülebilir şehir ve yaşam alanları, sorumlu tüketim ve üretim, iklim eylemi, sudaki yaşam ve karasal yaşam	Doğru- Yanlış
Sudaki yaşam, karasal yaşam, sağlıklı bireyler, temiz su ve sıhhi koşullar	Kirli- temiz

Tablo 4 incelendiğinde sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilişkilendirilen kavramlar yer almaktadır. Bu doğrultuda sürdürülebilir kalkınma hedeflerini geliştirmeye yönelik sadece birkaç kavramın olduğu dikkat çekmektedir. Canlı-cansız, doğru-yanlış ve kirli-temiz kavramları ile çocuklara, doğada yer alan bütün canlı ve cansız varlıkların farkına varması, onları koruması, saygı duyması, onları etkileyen olumlu-olumsuz durumları fark edip bunlara ilişkin eylemde bulunması, çevresini temiz tutması, çevresindeki rahatsız edici durum ve olayların farkına varması, suyu, havayı, toprağı kirleten unsurları bilmesi, bunların temizliğine önem vermesi, insan sağlığına etkilerini bilmesi gibi becerilerin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin başlıkları arasında yer alan sudaki yaşam-karasal yaşam başlıklarının içermiş olduğu deniz kirliliğinin azaltılması, ekosistemlerin korunması ve düzeltilmesi, sürdürülebilir balıkçılığın sağlanması, aşırı avlanmanın önüne geçilmesi, ormansızlaşmanın durdurulması, çölleşmenin durdurulması ve bozulmuş toprakların eski haline döndürülmesi, biyoçeşitliliğinin ve doğal habitatların korunması gibi hedeflerle bu kavramın doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

### **Belirli Gün ve Haftalar**

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde belirli gün ve haftalara yer verildiği görülmektedir. Tablo 5 incelendiğinde programda yer alan bazı belirli gün ve haftaların sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile örtüştüğü görülmektedir.

Tablo 5.

*Sürdürülebilir kalkınma hedefleri kapsamında belirli gün ve haftalar*

<b>Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri</b>	<b>Programda Yer Alan Belirli Gün ve Haftalar</b>
Karasal yaşam, sudaki yaşam	Hayvanları Koruma Günü
Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar	Dünya Çocuk Günü

Tablo 5 devamı...

Eşitsizliklerin Azaltılması	İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası
Erişilebilir Temiz Enerji	Enerji Tasarrufu Haftası
Karasal Yaşam	Orman Haftası
Eşitsizliklerin azaltılması, nitelikli eğitim	Engelliler Haftası
Karasal yaşam, sudaki yaşam, iklim eylemi, erişilebilir temiz enerji, sürdürülebilir şehir ve yaşam alanları	Çevre Koruma Haftası

Tablo 5'te yer alan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan belirli gün ve haftalar incelendiğinde; İlköğretim haftası, Hayvanları Koruma Günü, Dünya Çocuk Günü, Cumhuriyet Bayramı, Kızılay Haftası, Atatürk Haftası, Öğretmenler Günü, İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası, Yeni yıl, Enerji Tasarrufu Haftası, Orman Haftası, Dünya Tiyatrolar Haftası, Kütüphane Haftası, Dünya Kitap Günü, Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Trafik ve İlk Yardım Haftası, Anneler Günü, Engelliler Haftası, Müzeler Haftası, Çevre Koruma Haftası ve Babalar Gününe yer verildiği görülmektedir. Tablo 5 incelendiğinde 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan; Hayvanları Koruma Günü karasal ve sudaki yaşam, Dünya Çocuk Günü barış, adalet ve güçlü kurumlar, İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası eşitsizliklerin azaltılması, Enerji Tasarrufu Haftası erişilebilir temiz enerji, Orman Haftası karasal yaşam, Engelliler Haftası eşitsizliklerin azaltılması, nitelikli eğitim, Çevre Koruma Haftası ise karasal yaşam, sudaki yaşam, iklim eylemi, erişilebilir temiz enerji ve sürdürülebilir şehir ve yaşam alanları hedefleri ile ilişkilendirilmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma yaklaşık 10 yıldır üzerine değinilen konular arasında yer almaktadır. Hem ulusal hem de uluslararası alan yazında sürdürülebilir kalkınma için eğitim çalışmaları incelendiğinde erken çocukluk dönemine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir (Ärlemalm-Hagsér ve Davis, 2014; Bulut ve Polat, 2019). Yurt dışı alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde; erken çocukluk eğitimine sürdürülebilir kalkınma kavramının eklenmesi gerektiği ifade edilmiş ve sürdürülebilir kalkınmayı çok boyutlu ele alan eğitim programlarında çocukların öğrendikleri kavramları kolay bir şekilde günlük yaşamlarına aktarabildikleri görülmüştür (Caiman ve Lundegård, 2014; Hägglund ve Samuelsson, 2009; Pearson ve Degotardi, 2009; Ärlemalm-Hagsér ve Davis, 2014). Bu açıdan sürdürülebilir bir yaşamın çocuklar tarafından da benimsenmesi ve uygulanması için sürdürülebilir değerler ile uyumlu bir öğretim programının olması oldukça önemlidir (Martínez-Agut, Ull ve Aznar-Minguet, 2014). Bu doğrultuda 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının amaçları, temel özellikleri incelendiğinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin nitelikli eğitim başlığı ve amaçları ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Örneğin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan “Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak”, “Onları ilkökula hazırlamak” amaçları, sürdürülebilir kalkınma hedeflerindeki “2030’a kadar bütün kız ve erkek çocuklarının ücretsiz, hakkaniyetli ve kaliteli bir ilköğretim ve ortaöğretimi tamamlamalarının ve böylece ilgili ve etkili öğrenme çıktılarının elde edilmesinin sağlanması”, “2030’a kadar bütün kız ve erkek çocuklarının onları ilköğretime hazır hale getirecek kaliteli okul öncesi eğitimine erişimlerinin güvence altına alınması” gibi amaçlarla doğrudan örtüşmektedir. Ancak diğer hedeflere yönelik olarak programda doğrudan ilişkili bir amaca, özelliğe rastlanmamıştır. Bu doğrultuda programa 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri arasında yer alan “Sürdürülebilir şehir ve yaşam alanları” başlığına yönelik; doğal kaynakların sürdürülebilir yönetimi ve kullanımı, sürdürülebilir üretim ve tüketim ile ilgili, “Sorumlu tüketim ve üretim” başlığına yönelik; atık yönetimi, sürdürülebilir bir yaşam tarzını benimseme ile ilgili, “Temiz su ve sıhhi koşullar” başlığına yönelik; su ekosistemlerinin korunması ile ilgili amaç ve özellik eklenebilir.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım göstergeler sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda incelendiğinde; en çok sosyal-duygusal gelişim alanının kazanım ve göstergeleri ile ilişkilendirilmiştir. Bunu bilişsel gelişim ve öz bakım becerilerinin kazanım ve göstergeleri izlemiştir. Dil gelişimi ve motor gelişim alanının kazanım ve göstergeleri ise herhangi bir sürdürülebilir kalkınma hedefi ile ilişkilendirilmemiştir. Bu açıdan gelişim alanları arasında dengeli bir dağılımın olmadığı görülmektedir. Konuyla ilgili olarak Bulut ve Çakmak (2018) yaptıkları çalışmada okul öncesi ve Türkçe öğretim programlarının içeriği ve hedefleri doğrultusunda sürdürülebilir kalkınma odağından uzak olduğunu ancak okul öncesi dönemin kalıcı izli davranışların ilk adımını oluşturması açısından oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmada sadece programda sosyal-duygusal gelişim alanında bulunan “Sorumluluklarını yerine getirir” “Estetik değerleri korur” kazanımları ile öz bakım becerilerinde yer alan “Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır” kazanımı sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilişkilendirilmiştir (Bulut ve Çakmak, 2018). Benzer şekilde yapılan bir diğer çalışmada 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının (2013) sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile uyumlu olması gerektiği ve kazanım ve göstergelerin tekrar gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Bulut ve Polat, 2019). Bu araştırma sonuçları; Okul Öncesi Eğitim Programının (2013) sürdürülebilir kalkınma hedeflerini gerçekleştirme açısından yetersiz kaldığına işaret etmektedir. Alan yazında 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını bu açıdan ele alan başka bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte diğer öğretim programlarını bu açıdan inceleyen pek çok çalışmada benzer sonuç görülmektedir (Aktaş, Dinçol-Özgür ve Yılmaz, 2020; Ateş, 2019; Bulut ve Çakmak, 2018; Göcen ve Şahin, 2021; Mamur ve Köksal, 2016, Türk ve Atasoy, 2020; Yalçın, 2022). Bulut ve Çakmak’ın (2018) yaptığı çalışmaya göre sürdürülebilir kalkınma kavramını, fen bilgisi öğretim programı dışında doğrudan vurgulayan başka bir öğretim programı bulunmamaktadır. Aktaş ve arkadaşlarının (2020) yaptığı çalışma sonucunda ilköğretim programında zorunlu olarak okutulan derslerden Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersleri ile seçmeli olarak okutulan Çevre Eğitimi dersinin bazı kazanımlarının BM 2030 Sürdürülebilir Kalkınma hedefleri ile uyumlu olduğu ancak sayıca az olduğu belirlenmiştir. Özellikle nitelikli eğitim hedefine yönelik programda herhangi bir kazanımın olmaması dikkat çekmektedir. Ateş (2019) ilkököl ve ortaoköl fen bilimleri dersi öğretim programını sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelediği çalışmanın sonucunda 305 kazanım içerisinde sadece 33 kazanımın sürdürülebilir kalkınma ile ilgili olduğunu tespit etmiştir. Mamur ve Köksal’ın (2016) görsel sanatlar eğitim programını sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda incelediği çalışmada programda kültürel sürdürülebilirliğin ön planda olduğu, sürdürülebilir çevre ve ekonomi konularının ise ikinci planda kaldığı ifade edilmiştir. Programda kültürel miras öğrenme alanında sürdürülebilir kalkınma eğitimine yönelik kazanımların olduğu, ancak diğer öğrenme alanlarında yeterli düzeyde kazanım ve göstergenin bulunmadığı belirlenmiştir. Türk ve Atasoy (2020) tarafından yapılan çalışmada 2018 Coğrafya Öğretim Programı 2030 Sürdürülebilir Kalkınma hedefleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda kazanımların büyük çoğunluğunun hedefler kapsamında olduğu ancak çoğunluğunun çevresel boyutuyla ilgili olduğu, ekonomik ve sosyal boyutuna ilişkin kazanımların yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Göcen ve Şahin (2021) de beşeri ve ekonomik faaliyetlerin araştırılması, insanın doğayı aşırı ve bilinçsiz kullanımı gibi coğrafya eğitiminin genel amaçları ile sürdürülebilir kalkınma hedefleri arasında yakın ilişki olduğunu ifade etmiştir. Ancak daha fazla kazanımın öğretim programına eklenmesi gerekliliği öneri olarak ifade edilmiştir. Özellikle 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı önderliğinde öğretim programlarının revize edilmesi ile sürdürülebilir kalkınma kavramı yer almaya başlamıştır (Teksöz, 2016). Bu nedenle sürdürülebilir kalkınmanın eğitim programlarına entegre edilmesi ve bilgi, konu, bakış açısı, beceri ve değerler açısından eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi oldukça önemlidir. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik kazanımların eklenmesi ile birlikte öğretmenlere kılavuz olabilecek etkinlik örneklerine yer verilmesi gerektiği de açıktır (Mamur ve Köksal, 2016). Bu açıdan örnek etkinliklerin yer alması, öğretmenlerin kazanımları gerçekleştirme düzeylerini de arttırabilir. Yapılan bu çalışmalar sonucunda elde edilen sonuçlar, Avrupa Komisyonu’nun (COM, 2001) ülkelerin sürdürülebilir kalkınma konusunda eğitim sistemlerini gözden geçirmeleri gerektiğine ilişkin kararına yönelik olarak 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında değişikliğe gidilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda 2013 Okul Öncesi Eğitim programının güncellenmesi söz konusu olduğunda yeni programa her gelişim alanına yönelik olarak, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinde yer alan başlıklar dikkate alınarak kazanım ve gösterge eklenebilir. Bu doğrultuda gelişim alanlarına yönelik olarak şu kazanım ve göstergelerin eklenebileceği önerilebilir: Bilişsel gelişim alanına yönelik olarak, sürdürülebilir kalkınma hedefleri başlıkları arasında yer alan “Temiz su ve sıhhi koşullar” başlığına yönelik olarak “Suyun kalitesi ile ilgili düşüncelerini söyler” kazanımına yönelik “Suyun kalitesinin nasıl sağlandığını bilir.” “Suyun kalitesinin nasıl anlaşılacağını söyler.” “Suyun kalitesi için nelerin gerekli olduğunu ifade eder.” gibi göstergeler eklenebilir. “Erişilebilir temiz enerji” başlığına yönelik

“Yenilenebilir enerji kaynaklarını söyler.” kazanımı ile ilişkili olarak “Yenilenebilir enerji kaynaklarının neler olduğunu açıklar.” “Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımına ilişkin gerekli açıklamaları yapar.” “Yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanırken dikkat edilmesi gerekenleri ifade eder.” göstergeleri eklenebilir. Sosyal duygusal gelişim alanında “Sorumlu üretim-tüketim” başlığına yönelik olarak “Atıkların yönetimine ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade eder” kazanımı ile ilgili “Atıkların azaltılması konusundaki düşüncelerini açıklar.”, “Doğal kaynakların sürdürülebilirliğine ilişkin duygularını ifade eder.” “Karasal yaşam” başlığına yönelik, “Karasal ekosisteme yönelik duygu ve düşüncelerini açıklar.” kazanımı ile ilgili olarak “Ormansızlaşma-çölleşmenin karşısında hissettiği duyguları ifade eder.” “Ormansızlaşma-çölleşme karşısında yapılabilecekler için önerilerde bulunur.” gibi göstergeler eklenebilir. Dil gelişimine yönelik olarak “Sudaki yaşam” başlığına yönelik olarak, “Su ekosisteminin özelliklerine ilişkin açıklamalar yapar.” kazanımı ile ilgili “Su ekosistemindeki yaşayan canlılara örnek verir.” “Su ekosisteminin özelliklerine yönelik görsel materyalleri okur.” gibi göstergelere yer verilebilir. Öz bakım becerilerinde ise “Sorumlu üretim ve tüketim” başlığına ilişkin “Atık yönetiminin gerekli olduğunu açıklar” kazanımına yönelik olarak “Ev/okul gibi farklı yerlerde atık üretimini azaltır”, “Atıkları geri dönüştürmek için gerekli uygulamaları yapar.” gibi göstergeler eklenebilir.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kavramlar incelendiğinde; doğrudan sadece canlı-cansız, kirli-temiz, doğru-yanlış kavramları sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu açıdan programda yer alan kavramların yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin ihtiyaç duyduğunda öğrenme sürecine kavram ekleyebileceği ifade edilmiştir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı bu konuda esnek bir program olmasına karşın daha net, daha belirleyici, açık-anlaşılır ve spesifik olan kavramlar eklenirse uygulanabilirliği daha mümkün olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda Sürdürülebilir Kalkınma hedefleri kapsamında programa sorumlu tüketim ve üretim başlığı için üretim-tüketim, biçmek-dikmek, geri-dönüşüm-ileri dönüşüm, karasal yaşam başlığında canlanmak-solmak, yapay- doğal, ağaçlık-çorak, sağlıklı bireyler başlığında sağlıklı-hasta, açlığa son başlığında açlık-tokluk ve temiz su ve sıhhi koşullar başlığında susuz ve sulak gibi kavramlar eklenebilir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan belirli gün ve haftalar, sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda incelendiğinde; sınırlı sayıda belirli gün ve haftaların sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile örtüştüğü, programa sürdürülebilir kalkınma hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik daha fazla sayıda belirli gün ve haftaların eklenebileceği söylenebilir. Bu doğrultuda programa karasal yaşam ve sudaki yaşam başlığına yönelik 19 Mayıs-Nesli Tükenmekte Olan Canlılar Günü, 22 Mayıs-Dünya Biyoçeşitlilik Günü, sorumlu üretim ve tüketim başlığına yönelik 17 Mayıs-Uluslararası Geri Dönüşüm Günü, 15 Mart-Dünya Tüketici Hakları Günü, sürdürülebilir şehir ve yaşam alanları başlığına yönelik 24 Ekim-Sürdürülebilirlik Günü, iklim eylemi başlığına yönelik 13 Ekim-Dünya Felaketleri Azaltma Günü, 27 Şubat-Uluslararası Kutup Ayılar Günü ve açlığa son başlığına yönelik 5 Aralık-Dünya Toprak Günü eklenebilir. Bu belirli gün ve haftalar Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri doğrultusunda programa eklenirse sürdürülebilirlik ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülen uygulamalara da yer verilebileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 2030 Sürdürülebilir Kalkınma hedeflerini karşılama noktasında yetersiz kaldığı söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışmanın çağımızın değişen ihtiyaçlarına cevap vermede bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Özellikle çocukların gelecekteki yaşamları için söz hakları olduğu düşünüldüğünde erken dönemde sürdürülebilirlik bilincinin verilmesi gerektiği ve sürdürülebilir kalkınmanın öznesinin çocuklar olduğu unutulmamalıdır. Sürdürülebilirlik kavramının erken yaşlarda yaşama geçirilebilmesinde bu kavram ile ilgili yapılan uygulamaların, gerçekleştirilen deneyimlerin önemi büyüktür. Bu dönemde aile, çocuk ve öğretmeni birlikte ele alan, sürdürülebilirlik ile de ilişkilendirilen bir eğitim programının planlanması ve uygulanması ile çocukların ileride daha bilinçli, farkındalık düzeyi yüksek, daha duyarlı ve çevreci davranışlar sergileyen bireyler olmaları mümkün olabilecektir.

Bu araştırma sonucunda şunlar önerilebilir;

- Okul Öncesi Eğitim Programının eklektik bir program olduğu düşünüldüğünde programdaki sürdürülebilir kalkınma etkisi artırılabilir.
- Okul Öncesi Eğitim Programının uygulayıcıları olan öğretmenlere ilişkin sürdürülebilir kalkınma konulu hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programına Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitimi dışında farklı mesleki/zorunlu dersler eklenebilir.
- Okul Öncesi Eğitim Programına sürdürülebilirlik kavramını tam anlamıyla entegre edebilmek için gerekli düzenlemeler yapılabilir. Bunun için sürdürülebilir kalkınma

hedeflerinin temel başlıkları doğrultusunda programın çerçevesini oluşturan, öğrenme sürecini şekillendiren kazanım ve göstergelere, kavramlara, belirli gün ve haftalara eklemeler yapılarak program güncellenebilir.

- Farklı ülkelerin okul öncesi eğitim programları incelenerek, sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile nasıl ilişkilendirildiği, programın hangi bileşenlerinin ele alındığı (kazanım-gösterge, öğrenme süreci gibi.) konusunda fikir edinilebilir. Ülkemiz Okul Öncesi Eğitim Programı ile karşılaştırmalı çalışmalar planlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Adıyaman, M. (2021). *İlkokul ve ortaokulda güncel öğretim programlarının çevre eğitimi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir.
- Aktaş, F. (2019). *İlköğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından, çevre eğitimi ve iklim değişikliği boyutunda incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Aktaş, F., Dinçol-Özgür, Ş. ve Yılmaz, A. (2020). İlköğretim programlarının BM 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 10(1), 61-70.
- Alım, M. (2006). Avrupa Birliği üyelik sürecinde Türkiye’de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 599-616.
- Aral, N. ve Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Ärlemalm-Hagsér, E. & Davis, J. (2014). Examining the rhetoric: a comparison of how sustainability and young children's participation and agency are framed in Australian and Swedish early childhood education curricula. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(3), 231-244.
- Ateş, H. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından analizi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 101-127.
- Birleşmiş Milletler (BM). (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. Retrived from: <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Bulut, B. ve Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2680-2697.
- Bulut, Y. ve Polat, Ö. (2019). Erken çocukluk eğitiminde sürdürülebilirlik kavramının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 36-58.
- Cabbar-Güngör, B., Gültekin, S., Güneş, E., Aytaç, E. ve Daşgın, F. (2020). Analysis of environmental achievements in 2018 science and biology courses curriculum according to the revised bloom taxonomy. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 14 (1), 504-527. I
- Caiman, C. & Lundegård, I. (2014). Pre-school children’s agency in learning for sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 437-459.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- COM (Commission of the European Communities) (2001). A sustainable Europe for a better world: A European Union strategy for sustainable development. Communication from The Commission, Brussels.
- Çemrek, F. ve Bayraç, H. (2013). Sürdürülebilir kalkınma skorunun hesaplanması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 131-152.
- Çobanoğlu, O. ve Türer, B. (2015). Fen bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 235-247.
- Demir, E. ve Yalçın, H. (2014). Türkiye’de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi* 7 (2), 07-18.



- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Erişim adresi: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Muşlu-Kaygısız, G. (2020). İlköğretim fen ve okul öncesi eğitim programlarındaki kazanımların çevre eğitimi açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 29-47.
- Öz-Aydın, S., Ekersoy, S. ve Özkan, B. (2022). Türkiye’de eğitim ve öğretim programları, çevre okuryazarlığının gerçekleştirilmesini ne kadar desteklemektedir. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 66- 89. <https://doi.org/10.37754/664852.2020.513>
- Özer, M. ve Çam-Aktaş, B. (2019). Değerler eğitimi devamlılığı: Okul öncesi eğitim programından Hayat Bilgisi öğretim programına. *Elementary Education Online*, 18(1), 389-405.
- Pearson, E. & Degotardi, S. (2009). Education for sustainable development in early childhood education: A global solution to local concerns? *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 97-111.
- Polat, Ö., Akay, D. ve Aydın, E. (2021). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının beyin temelli öğrenme yaklaşımı açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 419-444.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 89-103.
- Tuğluk, M. N. ve Özkan, B. (2019). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim Dergisi/Journal of Primary Education*, 1(4), 29-38.
- Türk, H. ve Atasoy, E. (2020). Türkiye’deki Coğrafya Öğretim Programının 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (UNESCO) açısından değerlendirilmesi. *Global Science and Innovations*, 59-67.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1),227-256.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press.
- Sapsağlam, Ö. (2016). Okul öncesi eğitim programlarında yer alan hedeflerin değerler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(9), 683 -700.
- Sapsağlam, Ö. (2020). Okul öncesi eğitim programlarının milli kavramlar açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5 (1), 1-17.
- Siraj-Blatchford, J., Smith, K.C. & Samuelsson, I.P. (2015). *Erken çocuklukta sürdürülebilir kalkınma için eğitim* (Çev: M. Toran). HedefCS yayımları.
- Şahin, K. (2021). *Çevre eğitimi ve Türkiye’deki ilköğretim okullarının çevre eğitimine ilişkin müfredatlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale.
- Şahin, Ü. (2004). Truva atı olarak sürdürülebilir kalkınma. *Üç Ekoloji Dergisi*, 2, 1-23.
- Teksöz, G. (2016). Geçmişten ders almak: Sürdürülebilir kalkınma için eğitim. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 31(2), 73-97.
- Turan, S. ve Koç, A. (2021). Fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretim programlarının çevre eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 178-195. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2021.07.02.004>
- Ulucan, P. (2020). Türkiye okul öncesi eğitim programı ve Ohio erken öğrenme standartları öğrenme sürecinde yer alan değerler. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3 (1), 55-79.
- UNDP Türkiye. (2015). Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları. Erişim adresi: <https://www.undp.org/tr/node/12306>
- UNESCO. (2005). United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) Retrived from: <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd/un-decade-of-esd>
- UNESCO (2015). Global monitoring report on education. Retrived from: [es.unesco.org/gem-report](https://es.unesco.org/gem-report)



- World Commission on Environment and Sustainable Development and UN Secretary-General (1987). *Report of the world commission on environment and sustainable development: Our common future*. Retrived from: <https://www.unep.org/resources/publications/sustainable-development/brundtland-report.html>
- Uzun, N. (2007). *Orta öğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumları üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yalçın, A. (2022). 21. yüzyılda sürdürülebilir kalkınma hedefleri: Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programının yapısal olarak incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 7(1), 118-149.
- Yolcu, O. (2014). *Cumhuriyetten (1923) günümüze (2013). ilköğretim birinci kademe hayat bilgisi ve fen ve teknoloji öğretim programlarının “çevre eğitimi” açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. (2016). *Sosyal bilgiler ve fen bilgisi eğitimi lisans programlarının çevre eğitimi açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.



## ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ VE KURUMSAL DESTEK ALGILARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

### A RESEARCH ON TEACHERS' LIFELONG LEARNING TENDENCIES AND INSTITUTIONAL SUPPORT PERCEPTIONS

Kemal TEMEL<sup>1</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmada, kamuda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme algısı ile yaşam boyu öğrenmede kurumsal destek algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma çalışma grubunu kamuda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında uygulanan “Yaşam boyu öğrenme eğilimimi ölççeği” Chronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,97 ve “Yaşam boyu öğrenmede öğretmenlerin kurumları tarafından desteklenme algısı ölççeği” Chronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,93 olarak ölçülmüş, ölçeklerin güvenilir ve geçerli oldukları kabul edilerek veriler analiz edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenmede kurumsal destek algıları arasında anlamlı ilişki olduğu, mesleğe yeni başlamış ve daha genç öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kurumsal destek algılarının diğerlerine göre pozitif olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Yaşam Boyu Öğrenme, Kurumsal Destek Algısı, Eğitim.

**ABSTRACT:** This study aimed to determine the lifelong learning perception of teachers working in the public sector and their perception of institutional support in lifelong learning. The research study group consists of teachers working in the public sector. Lifelong learning tendency scale Chronbach's Alpha internal consistency coefficient applied within the scope of the research was measured as 0.97 and Chronbach's Alpha internal consistency coefficient of the teachers' perception of support by their institutions in lifelong learning scale was measured as 0.93, and the data were analyzed assuming that the scales were reliable and valid. As a result, it was determined that there was a significant relationship between teachers' lifelong learning tendencies and their perceptions of institutional support in lifelong learning, and that the lifelong learning tendencies and institutional support perceptions of teachers who had just started their careers and younger teachers were positive compared to the others.

**Keywords:** Lifelong Learning, Perception of Institutional Support, Education

**Bu makaleye atıf vermek için:**

Temel, Kemal. (2024). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve kurumsal destek algıları üzerine bir araştırma, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 914-923.

**Cite this article as:**

Temel, Kemal. (2024). A research on teachers' lifelong learning tendencies and institutional support perceptions, *Trakya Journal of Education*, 14(2), 914-923.

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale/Türkiye, [kemaltemel@comu.edu.tr](mailto:kemaltemel@comu.edu.tr), ORCID: 0000-0001-8011-2923

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The tendency to gain practice-based skills in order to increase the quality of life of individuals through lifelong learning is at the forefront. Lifelong learning is an approach that aims to enable individuals to develop their knowledge, skills and experiences and transfer them to their social lives (Aspin and Chapman, 2000). Today's world has understood the importance of education for individuals and societies and has become able to predict its consequences. Lifelong learning provides equality of opportunity in education for individuals in terms of place, space, time, etc. It eliminates restrictions (Dinevski and Dinevski, 2004). The concept of organizational support refers to combining employee expectations and values with organizational goals and objectives in order to provide factors such as increasing employee performance, meeting their social and emotional needs, and providing a safe working environment (Eisenberger et al., 1986). It is extremely important for teachers, who are important factors in all processes of education and the realization of education, to improve themselves and adapt to changing conditions in order to raise individuals. In this context, the study aimed to understand teachers' perceptions of lifelong learning activities and organizational support during the learning activities.

### Method

The research was conducted with teachers working in public institutions in Gelibolu district, in accordance with purposeful sampling. According to the data received from the Gelibolu District Directorate of National Education, a total of 530 teachers work at different levels and branches. In the research, an attempt was made to reach all teachers through an online survey application and participation in the research was voluntary. For the sample size in the study, the sample size table reported by Krejcie and Morgan (1970), calculated by the formula  $s = \frac{X^2NP(1 - P)}{f CP(N - 1) + X^2P(1 - P)}$ . The sample size table reported by calculating with the formula is taken as reference. According to Krejcie and Morgan (1970), a sample size of 226 people is reported for a population of 530 people. Within the scope of the research, data was collected from 276 volunteer participants. As data collection tools in the research, a survey form for demographic variables was used, the Lifelong Learning Tendency Scale (Cronbach's alpha reliability coefficient 0.89) developed by Yaman (2014) and the teachers' perception of support by their institutions in lifelong learning scale developed by Poyraz and Bayrakçı (2015). (Cronbach's alpha value 0.90) was used.

### Findings

68% of the participants in the study were women and 31.92% were men. Average age of the group  $\bar{X} \pm ss = 41.89 \pm 8.17$  while the study year average was calculated as  $\bar{X} \pm ss = 17.64 \pm 9.06$ . It is seen that the study group consists of adults who are experienced and have reached a certain age maturity. The scales used in the study were considered reliable with internal consistency coefficients of .97 and .93. 6.4% of the teachers participating in the research had a master's degree and 0.72% had a doctorate education, which contributed to their current education levels. When evaluated in terms of lifelong learning, it is seen that the participants tend to maintain their current level of education. 25.99% of the participants were in primary school, 12.27% were in pre-school and 61.73% were in Mathematics, Physics, Turkish, etc. It consists of field teachers. The scales used in the research were tested with Spearman's rho ( $p < 0.001$ ) rank correlation and it was determined that there was a moderate and significant relationship in the evaluation of the scores obtained between the two scales, and it was accepted that there was a connection between the lifelong learning perceptions of the teachers participating in the study and their perceptions of institutional support. Within the scope of the research, significant differences were detected between the lifelong learning tendency scale and gender, age and working years. It is seen that male participants between the ages of 20-30 ( $\chi^2 = 17.560$ ,  $p = 0.001$ ) and participants in the working range of 0-5 ( $\chi^2 = 17.389$ ,  $p = 0.004$ ) years received higher scores. According to the institutional support perception scale data in the study, no statistically significant difference was detected between the gender and working years of the participants, but a significant difference was detected between age groups. It is seen that the 20-30 ( $\chi^2 = 9.207$ ,  $p = 0.027$ ) age group has higher perceptions of institutional support compared to other age groups. The participants were asked why they chose the teaching profession. While 63.89% of the participants saw the teaching profession as their ideal profession, 25.63% said that they became teachers because their university scores were

sufficient for the department they studied, and 6.13% said that their families wanted this profession. They stated that they chose the teaching profession because they wanted to do so, 1.08% stated that they had to choose this profession due to economic reasons, and 2.16% stated that they chose the teaching profession for reasons such as career and prestige.

## Discussion and Conclusion

Teachers' lifelong learning tendencies are affected by their perception of institutional support. It is important for individuals who want to improve themselves to be supported by their institutions. It is seen that the lifelong learning tendencies and institutional support perceptions of those who are professionally new to their jobs and relatively young people are more positive than other employees, and that male employees are more positive in their lifelong learning tendencies than female employees. It is seen that the professional lifelong learning tendencies of the participating teachers are negatively affected over time. The reasons why male employees are more positive in their lifelong learning tendency than female employees should be considered as a separate study subject. The effects of gender on lifelong learning tendency and perceptions of institutional support should also be evaluated through concepts such as family life, social roles, and sexism. The reasons why the participants chose the teaching profession are noteworthy. While 63.88% of teachers stated that they chose their profession because they really wanted to, 36.12% of them chose it for different reasons, which was evaluated as negative from a professional perspective. A more detailed and in-depth examination of the subject for future research may contribute to the literature.

## GİRİŞ

1800' lü yıllarda Grundtving tarafından temelleri atılan "yaşam boyu öğrenme" kavramı Comenius' un görüşleri ile gelişerek günümüze kadar gelmiştir (Wain, 2000). Terim olarak ilk kez Paul Rengrand (1970) tarafından kullanılmıştır. Yaşam boyu öğrenme, başlangıçta yetişkinler açısından ele alınmış ve mesleki gelişmelerin koşulu olarak değerlendirilmiş olsa da günümüzde toplumun tamamı ve eğitimin tüm süreçlerini içine alan kapsamlı bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Uysal, 2009). Yaşam boyu öğrenme ile bireylerin hayat kalitelerinin artırılması amacıyla uygulama temelli beceri kazandırma eğilimi ön plandadır. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin gelişerek bu gelişmeyi sosyal yaşamlarına aktarmalarını hedefleyen bir anlayışı benimsemektedir (Aspin ve Chapman, 2000). Yaşam boyu öğrenme, öğrenme ile ilgili sınırlamaları ortadan kaldırarak kişinin kendi içsel motivasyonu ile gerçekleştirdiği tüm hayatını kapsayan bir süreci işaret etmektedir.

Bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri ve tecrübe toplumsal yapı üzerindeki etkileri sayesinde toplumların gelişimindeki önemli faktörlerden biridir. Küreselleşme ve teknoloji beraberinde bilgi toplumunu getirerek bireyin gelişime ihtiyaç duyduğu bir zemin oluşturmaktadır. Günümüzde bireyin gelişmesi için bilgiye ulaşmanın öğretilmesi önemli hale gelmiştir (Aksoy, 2013). Yaşam boyu öğrenme ile bireylerin öğrenmeyi öğrenebildikleri bir yapı hedeflenmektedir. Yaşam boyu öğrenme, özünde bugün ve gelecekte ihtiyaç duyulabilecek bilgi, beceri ve tecrübeye sahip insan kaynağını oluşturmayı hedeflemektedir (DPT, 2001). Günümüz dünyası, eğitimin birey ve toplumlar için önemini kavramış ve sonuçlarını öngörebilir hale gelmiştir. Yaşam boyu öğrenme, bireyler için eğitimde fırsat eşitliğini sunarak yer, mekân, zaman vb. kısıtlamaları ortadan kaldırmaktadır (Dinevski ve Dinevski, 2004).

Yaşam boyu öğrenme, bireyin bilinçli hale gelmesinden profesyonel yaşamının sonlanmasına kadar gerçekleşen tüm öğrenme faaliyetlerini kapsamaktadır. Burada amaç, sürekli değişen çevresel koşullara ayak uydurabilen ve ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriye sahip bireyler sayesinde insan gücünün etkin kullanılmasıdır. Bu sayede ihtiyaç duyulan yeterlilik ve yetkinliklere sahip toplumsal sorunların çözümünde etkin rol alan yetişkinlerin bulunduğu bir yapı hedeflenmektedir.

Yaşam boyu öğrenme, kişinin içsel motivasyonunun yanında çevresel faktörlerin etkisine de maruz kalmaktadır. Özellikle profesyonel iş yaşamında çalışılan örgüt yapısı ve yönetim anlayışı bireyin kişisel gelişimi üzerinde önemli rol oynamaktadır. Hawthorne araştırmaları ile ortaya çıkan veriler örgütsel desteğin çalışanların sosyal yaşamlarına etki eden bir faktör olduğunu göstermektedir (Mayo, 1945). Örgütsel davranış çalışmaları ile çalışanların odak noktası haline gelmesi örgütsel bağlılık, devamsızlık, performans vb. gerekliler nedeniyle örgütleri yenilikçi uygulamalara sevk etmiş çalışanların geliştirilmesi ve yetiştirilmesi önemli bir unsur haline gelmiştir. Örgütsel destek kavramı, çalışanların performansının artırılması, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması, güvenli çalışma ortamı sağlanması gibi faktörlerin sağlanabilmesi için çalışan beklenti ve değerleri ile örgüt amaç ve hedeflerini birleştirmeyi ifade etmektedir (Eisenberger vd., 1986).

Yaşanan gelişmeler, çevresel değişim, küreselleşme ve teknoloji beraberinde bireyleri ihtiyaç duyulan gereksinimlere cevap verebilecek potansiyele sahip olmayı gerekli kılmaktadır. Bireylerin yetiştirilmesi için eğitimin tüm süreçleri ve eğitimin gerçekleşmesinde önemli faktör olan öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve değişen koşullara uyumu son derece önemlidir. Bu kapsamda yapılan çalışma ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetleri ile öğrenme faaliyetleri sürecinde ki örgütsel destek algılarının anlaşılması amaçlanmıştır.

## Yaşam Boyu Öğrenme

İnsan yaşamının tüm aşamalarını kapsayan yaşam boyu öğrenme kavramı, bireyin aile içinde eğitimi ile başlayarak zihinsel olarak kendini bildiği son anına kadar geçen sürecin tamamını içine almaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramı, birey, toplumsal yapı, politika, kültür gibi faktörlerin etkisine maruz kalmaktadır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme de sekiz temel yeterlilik ortaya koyulmuştur (Figel, 2007).

*Temel lisan ile iletişim becerileri:* Bireyin kendini anadilinde ifade edebilmesi, duygu, düşünce, gözlemlerini sözlü ve yazılı olarak dile getirebilmesi ve başka bireylerle etkileşime geçebilmesi.

*Yabancı dillerde iletişim becerileri:* Bireyin anadilinde sahip olması gereken yeterliliğe ve iletişimi yabancı dilde gerçekleştirebilme becerisi.

*Matematik ve fen/teknoloji becerileri:* Günlük hayatta meydana gelen sorunların çözümünde matematiksel düşünebilme ile birlikte doğal yaşam, fen ve teknolojik kavramları bilme ve kullanma becerisi.

*Dijital yetkinlik:* Teknolojik araçları kullanmada yeterli olma, bilgisayar ve internet sistemlerini kullanabilme ve iletişim kurabilme becerisi.

*Öğrenmeyi öğrenme:* Kişinin kendini disiplinli hale getirerek kendi yönetimini yapabilmesi ile ihtiyaç duyduğu öğrenme gereksinimlerini anlayabilme becerisi.

*Sosyal ve vatandaşlık yeterlilikleri:* Toplumsal yaşama katılma, kişi ve kültürler ile etkili, katılımcı ve yapıcı etkileşim kurabilme ile ihtiyaç duyulacak donanıma sahip olma becerisi.

*Girişimcilik:* Düşünce ve görüşleri eyleme dönüştürme, yaratıcı, yenilikçi ve hedeflere ulaşmada risk alabilme ile planlama, yönetme ve değerlere sahip çıkma becerisi.

*Kültürel farkındalık ve ifade edebilme:* Çağdaş kültürü bilerek duygu, düşünce, görüşlerin edebi, sanatsal ve müzik ile ortaya koyulabilme becerisi.

Yaşanan gelişmeler eğitim süreçlerinde de kendini gösteren değişiklikleri beraberinde getirmektedir. Ülkeler, eğitim sistemlerini katılımcı ve yenilikçi olanakların sunulduğu sistemlere doğru geliştirmektedir. Hayat boyu öğrenme kavramı da eğitim sistemi içinde bir beceri olarak değerlendirilerek bireylere kazandırılması gerektiği düşünülmektedir (Sağlam vd., 2011). Devletler, toplumsal hayatın gelişmesi ve katma değer yaratabilecek unsurların etkisi nedeniyle bireylerin kendilerini sürekli geliştirdikleri yapısal eğitim reformlarını kullanma eğilimi göstermektedir. Bireyin sürekli gelişmesi kişisel faydanın yanında dışsal olarak topluma ve sosyal yaşama olumlu yansıyan faktörler barındırmaktadır. Türkiye kalkınma planları doğrultusunda hayat boyu öğrenme kavramını kamu, özel sektör, vakıf vb. kuruluşların katılımı ile yatırım ve politikalarına dahil etmiştir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı uhdesinde uygulanan eğitim ve öğretim faaliyetleri hayat boyu öğrenme yaklaşımı içinde değerlendirilmektedir (Coşkun, 2009).

## Kurumsal Destek Algısı

Örgütler farklı amaçlar ile kurulmuş olsa da örgütsel destek teorisi temelde ihtiyaçların karşılanmasına odaklanmaktadır. Birey ve toplumların hayatlarını kolaylaştırma, daha iyi hale getirme ve kalitesinin artırılması örgütsel faaliyetleri etkileyen ve içine alan süreçler içermektedir. Bireyin tek başına ulaşamayacağı hedeflere örgütler aracılığı ile ulaşma çabası kuruluş aşamasında belirlenmiş amaçların gerçekleşmesine bağlıdır. Örgütlerin belirlenmiş amaçları gerçekleştirebilmesi birçok faktörün etkisi altındadır. Çalışanların örgütsel destek algısı bu faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Örgütsel destek algısı, çalışanın örgüte sağladığı katkının örgüt tarafından değerlendirilerek değer olarak kabulü ile çalışana gösterdiği ilgi olarak açıklanmaktadır (Eisenberger vd., 1986:500). Bu tanıma göre örgütsel destek algısı, çalışanın örgüte katkısı ve bu katkının örgüt tarafından bir değere sahip olması ile örgütün çalışanın iyiliği için çaba harcamasını göstermesine bağlıdır. Özünde örgütsel destek algısı, çalışan ile örgüt arasındaki psikolojik sözleşme biçiminde ele alınmaktadır (Aselage ve Eisenberger, 2003:491).

Örgütsel destek algısı ile ilgili literatürde kariyer yönetimi, adalet, iş koşulları, yönetim desteği, insan kaynakları uygulamaları gibi farklı değişkenlerin de etkili olduğu görülmektedir (Wayne vd., 1997:82; Cropanzano vd., 1997:159; Allen vd., 2003:99; Moorman vd., 1998:351). Bununla birlikte örgütsel destek

algısının, çalışanların işyeri davranışlarına yansıyan bir sürece neden olduğu da gösterilmektedir. Örgütsel destek algısının, aidiyet, devamsızlık, iş tatmini, performans, verimlilik vb. örgütsel faktörlere yansıdığı bildirilmektedir (Bishop vd., 2000; Guzzo vd., 1994:617; Wayne vd., 2003:438; Eisenberger vd., 1990:51).

Çalışan davranışlarını anlama, tahmin etme, açıklama ve kontrol edebilmek için örgütler farklı uygulamaları devreye sokarken literatürde bu alana yönelik çalışmalar da artan bir ilgiye maruz kalmaktadır. Örgütsel davranış içinde yer edinen örgütsel destek algısı ilk kez Eisenberger vd., (1986:500) tarafından geliştirilmiş ve çalışanların örgütlerine sundukları katkıya karşılık çalışanların örgüte karşı algı ve inançlarını yansıtmaktadır. Örgütsel destek algısı çalışanların tutum ve davranışlarını anlama ve tahmin etmede önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. İlgili literatür örgütsel destek algısının örgütsel bağlılık, iş tatmini, iş performansını ve iş stresini etkilediğini göstermektedir (Eisenberger vd., 1990:5; Rhoades ve Eisenberger, 2002:698; Casper ve Buffardi, 2004:391).

Geleneksel yapı, aile, kültür, gelir seviyesi bilinç düzeyi, ulaşılabilirlik gibi birçok faktör eğitim faaliyetlerini doğrudan etkileyerek bir engele dönüştürmektedir (Bakış vd., 2009). Bu kapsamda bireyin hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılabilmesi engellerin ortadan kaldırılarak teşvik edilmesi ile bağlantılıdır. Örgütsel destek çalışanların kendilerini geliştirebilmesi için gerekli ön koşullardan biri olarak değerlendirilmektedir. Çalışanlar, çalışma koşulları, fiziki şartlar, yönetim ve yöneticiler, diğer çalışanlar gibi birçok örgütsel faktör ile ilgili farklı algılara sahiptirler ve bu algılara bağlı olarak tutum ve davranışlarını şekillendirirler. Çalışanların örgütleri için geliştirdikleri algıya bağlı olarak yaptıkları ya da yapacakları hakkındaki beklentileri için hissettikleri ve genel inanışlarına örgütsel destek algısı denilmektedir (Eisenberger vd., 1986:501). Örgütsel destek algısı, çalışanın sosyal kimlik oluşturmasının yanında onaylanması, güven ortamının oluşması ve beklentilerinin karşılanması açısından da önem taşımaktadır. Çalışanlar, beklentilerinin karşılanma derecesine göre motive olarak performanslarını ve aidiyetlerini artırmaya çalışacaktır (Eisenberger vd., 1997:812). Örgütlerin çalışanlarına sağladıkları imkan ve olanakların meydana getirdiği algının pozitifliği, iş tatmini, olumlu iş ortamı ve pozitif performans sağlarken beraberinde iş devir oranının azalması ve örgütsel bağlılık gibi örgüt adına olumlu sonuçları da barındırmaktadır (Rhoades ve Eisenberger, 2002:699).

## YÖNTEM

### Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, kamudaki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenmede kurumsal destek algılarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesidir.

Son yıllarda öğrenmenin anlamı hayatla ilişkili gereksinimlerin karşılanabilmesi yönünde değişim göstermektedir. Eğitimin, öğrencilere doğru ve güncel bilgiye hızlı, güvenilir ve uygun yöntemlerle ulaşabilmesi ve öğrenimlerini istenilen biçimde kullanabilme becerilerini kazandırma rolü önem kazanmıştır (Arslan vd., 2016). Mevcut eğitim sistemi ve öğrenme süreçleri değişerek günümüzde yaşam boyu eğitim süreçlerine dönüşmektedir. Bireylerin eğitim ve öğrenme süreçleri mekân ve zaman sınırlamalarından bağımsız öğrenme ortamlarına dönüşerek gelişmektedir (Amin ve Eng, 2006).

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda yetenek ve yeterliliklerini geliştirme, ihtiyaç duydukları yetkinliklere sahip olmalarını sağlama amacıyla tüm yaşamları süresince aldıkları sürekli devam eden öğrenme etkinlikleridir (Aksoy, 2008). Teknolojinin gelişmesi, bireylerin hem sosyal hem de mesleki öğrenme ihtiyaçları ve yöntemleri üzerinde etkili olmaktadır. Eğitim ve öğretim hizmetlerinin profesyonelleri olan öğretmenlerin meslekleri ile ilgili gelişmeleri ve değişimleri takip ederek ayak uydurabilmeleri eğitim öğretim faaliyetlerinin geleceği açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarının anlaşılabilmesi hizmet sunumu açısından önem taşımaktadır. Özellikle öğretmenlerin çağın gerektirdiği bilimsel bilgi ve tecrübeye sahip olmaları gelecek nesillerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için bir ön koşul olarak değerlendirilmelidir. Geleceğin teminatı nesillerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin önemi yadsınamaz bir faktör olarak ele alınmalıdır.

Öğretmenlerin eğitim faaliyetleri içindeki yeri mevcut potansiyelleri ile doğru orantılı gerçekleşmektedir. Eğitim faaliyetlerindeki yenilikler, teknolojik altyapının eğitim öğretim faaliyetlerine katkısı, bireyi anlama ve kişisel yetkinliklerin ön plana çıkması gibi birçok faktör günümüz eğitim öğretim faaliyetlerinin belirleyicisi olabilmektedir. Yaşanan gelişmeler kapsamında örgütsel düzeyde hizmet içi eğitimler gerçekleştirilse de öğretmenlerin profesyonel anlamda yaşam boyu öğrenme yaklaşımlarını olumlu yönde etkileyecek çabalar son derece değerli olabilmektedir.

Çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kurumsal destek algılarının belirlenerek aralarındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamındaki veriler öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi amacıyla yapılacak çalışmalara katkı sağlayacaktır.

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada, yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği ile yaşam boyu öğrenmede kurumsal destek algısı ölçekleri kullanılmış ve çalışma nicel olarak gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemi, araştırma kapsamında elde edilen verilerin ölçülmesi, istatistikî olarak işlenmesi ve sonuçların açıklanmasını içermektedir (Geray, 2004). Araştırma, öğretmenlerin kendi gelişimlerine olan bakış açıları ile kurumsal destek algıları arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışan ilişkiisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

### **Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem**

Çalışma, amaçlı örneklem doğrultusunda Gelibolu ilçesinde kamu kurumlarında görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Gelibolu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan veriye göre farklı kademelerde ve branşlarda toplam 530 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmada online anket uygulaması ile tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmış ve araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmada örneklemin belirlenmesi için Krejcie ve Morgan (1970)' in geliştirdiği örneklem büyüklüğü formülü ( $s = \sqrt{X^2NP(1 - P) / CP(N - 1) + X^2P(1 - P)}$ ) kullanılmış ve formül kullanılarak hesaplanan örneklem büyüklüğü tablosu referans alınmıştır. Bu tabloya göre 530 kişilik bir evren için 226 kişilik bir örneklem sayısı bildirilmektedir. Araştırma kapsamında 277 gönüllü katılımcıdan veri toplanmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada, demografik değişkenlere yönelik anket formu, Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği (Yaman, 2014) ile yaşam boyu öğrenmede kurumsal desteklenme algısı ölçeği (Poyraz ve Bayrakçı, 2015) kullanılmıştır. Araştırmada dijital ortamda oluşturulan anket formu online olarak kamu okullarında görev yapan öğretmenlere Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığı ile ulaştırılmış ve gönüllülük ilkesiyle katılım sağlayanlardan amaçlı örneklem metoduyla veri toplanmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada veri analizi SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) versiyon 18 ile gerçekleştirilmiştir. Grupların genel özelliklerini açıklamak için tanımlayıcı analizler gerçekleştirilmiş olup sürekli değişkenler Ortalama±Standart sapma biçiminde, kategorik değişkenler ise sayı ve yüzde olarak özetlenmiştir. Sayısal değişkenlerin normallik testleri Kolmogorov Smirnov ve Histogram grafiği ile kontrol edilmiş ve karşılaştırmalarda ise Mann-Whitney U ile Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Anlamlılık seviyeleri olarak 0.05 kullanılmış ve  $p > 0.05$  olması durumunda ilişki veya farklılık olmadığı kabul edilmiştir. Farklılık tespit edilen çoklu grup karşılaştırmaları pairwise comparisons ile gerçekleştirilerek ölçekler arasındaki ilişki Spearman sıra farkları korelasyon analizi ile incelenmiştir.

Yapılan çalışmada araştırma etik ilkeleri gözetilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Bu kapsamda Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Etik Kurulu' na başvurulmuş, 13.04.2023 tarih ve E-84026528-050.01.04-2300089146 evrak numarası ile gerekli izin alınmıştır. Ayrıca çalışmanın yapıldığı Gelibolu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü' ne de çalışma izni için başvurulmuş ve 17.04.2023 tarih ve E-90233953-165.0174579154 evrak numarası ile kurum izinleride alınmıştır.

## **BULGULAR**

Çalışmaya katılanların %68' i kadın ve %32'si erkeklerden oluşmaktadır. Grubun yaş ortalamaları  $\bar{X} \pm ss = 41.89 \pm 8.17$  iken Çalışma yıl ortalamaları da  $\bar{X} \pm ss = 17.64 \pm 9.06$  olarak hesaplanmıştır. Çalışma grubunun tecrübeli ve belli olgunluğa erişmiş yetişkinlerden oluştuğu görülmektedir. Çalışmada kullanılan ölçekler .97 ve .93 iç tutarlılık katsayıları ile güvenilir kabul edilmiştir. Ölçeklerin Cronbach's Alpha değeri Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1.

*Ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlikleri (cronbach's alpha değeri)*

	Madde Sayısı	$\bar{X} \pm ss$	Min-Max	Cronbach alpha
<b>Ölçek 1</b> <b>(Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği)</b>	29	127.64±14.24	59-145	0.970
<b>Ölçek 2</b> <b>(Öğrenmede Kurumsal Destek Algısı Ölçeği)</b>	10	40.21±6.82	15-50	0.932

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %6,4' ü yüksek lisans ve %0,72'si doktora eğitimi almış olup mevcut eğitim düzeylerine katkıda bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme açısından değerlendirildiğinde katılımcıların eğitim düzeyleri açısından mevcudu sürdürme eğilimi içinde oldukları düşünülmektedir. Araştırma verileri Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2.

*Katılımcıların eğitim durumu*

Eğitim Durumu	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora
<b>(f:277)</b>	257 (% 92, 88)	18 (% 6, 4)	2 (% 0, 72)

Katılımcıların %25,99'u sınıf, %12,27'si okul öncesi ve %61,73'ü Matematik, Fizik, Türkçe vb. alan öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcıların branş dağılımları Tablo 3' de gösterilmiştir.

Tablo 3.

*Katılımcıların branş dağılımları*

Branş	Sınıf öğretmeni	Okul öncesi	Diğer (Matematik, Fizik, Türkçe, vb.)
<b>(f:277)</b>	72 (%25,99)	34 (%12,27)	171 (%61,73)

Öğretmenlik mesleğini isteyerek ve bilinçli olarak seçenler ile farklı nedenlere bağlı olarak seçenler arasında farklılık olabileceği düşünülmüş, katılımcılara öğretmenlik mesleğini neden tercih ettikleri sorusu sorulmuş alınan cevaplar irdelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Katılımcıların %63,89' u öğretmenlik mesleğini ideallerindeki meslek olarak görürken, %25,63'ü almış oldukları üniversite puanlarının okudukları bölüme yeterli gelmesi nedeniyle öğretmen olduklarını, %6,13' ü ailelerinin bu mesleği yapmalarını istemeleri nedeniyle öğretmenlik mesleğini yaptıklarını, %1,08'i ekonomik nedenlere bağlı olarak bu mesleği seçmek zorunda kaldıklarını ve %2,16'sı da kariyer ve saygınlık gibi nedenler ile öğretmenlik mesleğini seçtiklerini belirtmiştir. İlgili veriler Tablo 4' gösterilmektedir.

Tablo 4.

*Öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri*

Öğretmenlik mesleğini seçme nedeni	İdealindeki meslek	Üniversite Puanı	Aile isteği	Ekonomik nedenler	(Kariyer, Saygınlık vb.)
<b>(f:277)</b>	177 (%63,89)	71(%25,63)	17(6,13)	3 (%1,08)	6 (%2,16)

Öğretmenlerin mesleki seçimleri ile hayat boyu öğrenme eğilimleri ve kurumsal destek algıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler Spearman's rho sıra korelasyonu ile test edilmiş ve katılımcıların iki ölçekten almış oldukları puanlar değerlendirilmiştir. Sonuçlar Tablo 5' de gösterilmiştir.

Tablo 5.

Ölçek 1 ve Ölçek 2 puan karşılaştırması (Spersman's rho sıra korelasyonu)

Ölçek 1 (Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği)	Ölçek 2 (Öğrenmede Kurumsal Destek Algısı Ölçeği)	
	r	p
	0.510	<0.001

İki ölçek arasında alınan puanların değerlendirmesinde orta derecede ve anlamlı ilişkiye sahip olduğu belirlenmiş, Çalışma kapsamında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme algıları ile kurumsal destek algıları arasında ilişki olduğu kabul edilmiştir.

Araştırma kapsamında ölçekler demografik özellikler üzerinden ayrı ayrı değerlendirmeye alınmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği demografik değişken analizleri Tablo 6' de gösterilmektedir.

Tablo 6.

Yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği demografik değişkenler puan ortancalarının karşılaştırması

Gruplar		Yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği toplam puanı				P
		N (%)	$\bar{X} \pm ss$	Ortanca [Q <sub>1</sub> -Q <sub>3</sub> ]	X <sup>2</sup> /Z	
Cinsiyet	Erkek	188(68.1)	129.04±13.39	130(117-142)	2.875	<b>0.004*</b>
	Kadın	88(31.9)	123.75±15.37	122(114-137)		
Yaş	20-30 Yaş	17(6.2)	140.06±7.51	143(140-145) <sup>a</sup>	17.560	<b>0.001**</b>
	31-40 Yaş	110(39.9)	126.25±14.11	126(116-140) <sup>b</sup>		
	41-50 Yaş	111(40.2)	125.95±14.82	126(116-139) <sup>b</sup>		
	50 üstü Yaş	38(13.7)	128.95±12.49	132.5(117-142) <sup>b</sup>		
Meslekte Çalışma Yılı	0-5 Yıl	19(6.9)	138.11±9.13	143(128-145) <sup>a</sup>	17.389	<b>0.004**</b>
	6-10 Yıl	48(17.4)	127.96±16.98	129.5(117-142) <sup>b</sup>		
	11-15 Yıl	57(20.7)	126.61±12.91	127(115-138) <sup>b</sup>		
	16-20Yıl	51(18.4)	123.8±15.22	123(116-137) <sup>b</sup>		
	21-25 Yıl	48(17.4)	126.52±11.82	124.5(116.5-137.5) <sup>b</sup>		
	25 yıl üzeri	53(19.2)	127.91±14.07	130(117-139) <sup>b</sup>		

Araştırma kapsamında yaşam boyu öğrenme eğilimi ile yaş, cinsiyet ve çalışma yılı arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. 20-30 ( $\chi^2=17.560$ ,  $p=0.001$ ) yaş aralığındaki erkek katılımcılar ile 0-5 ( $\chi^2=17.389$ ,  $p=0.004$ ) yıl çalışma aralığındaki katılımcıların daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Bu durum genç çalışanlar ile meslekte yeni olanların öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrenmede kurumsal destek algısı ölçeği ile cinsiyet, yaş ve çalışma yılı arasındaki ilişki incelenmiş sonuçlar Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğrenmede kurumsal destek algısı ölçeği demografik değişkenler puan ortancalarının karşılaştırması

Gruplar		Kurumsal destek algısı ölçeği toplam puanı				P
		n(%)	$\bar{X} \pm ss$	Ortanca [Q <sub>1</sub> -Q <sub>3</sub> ]	X <sup>2</sup> /Z	
Cinsiyet	Erkek	188(68.1)	40.23±6.88	40(36-45)	0.366	0.714
	Kadın	88(31.9)	40.18±6.74	40(36.5-45.5)		
Yaş	20-30 Yaş	17(6.2)	42.35±9.45	43(39-50) <sup>bc</sup>	9.207	<b>0.027**</b>
	31-40 Yaş	110(39.9)	39.57±7.04	40(35-44) <sup>a</sup>		
	41-50 Yaş	111(40.2)	39.81±6.29	40(36-43) <sup>ac</sup>		
	50 üstü Yaş	38(13.7)	42.29±5.99	41(40-47) <sup>b</sup>		
Meslekte Çalışma Yılı	0-5 Yıl	19(6.9)	42.32±6.96	43(38-50)	10.405	0.065
	6-10 Yıl	48(17.4)	39.67±8.32	40(34.5-46.5)		
	11-15 Yıl	57(20.7)	40.6±7.07	40(37-46)		
	16-20Yıl	51(18.4)	39.27±6.34	40(34-42)		
	21-25 Yıl	48(17.4)	38.6±5.66	39(35.5-41)		
	25 yıl üzeri	53(19.2)	41.91±6.1	41(39-47)		



Araştırmada kurumsal destek algısı ölçeği verilerine göre katılımcıların cinsiyet ve çalışma yılları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık tespit edilememiş ancak yaş grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 20-30 ( $X^2=9.207$ ,  $p=0.027$ ) yaş grubunun diğer yaş gruplarına oranla kurumsal destek algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre mesleki olarak genç çalışanların hem yaşam boyu öğrenme eğilimleri hem de kurumsal destek algılarının diğer çalışma gruplarına oranla daha pozitif olduğu tespit edilmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışma sonuçları değerlendirildiğinde verilere göre öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri kurumsal destek algısından etkilenmektedir. Bu bağlamda kendini geliştirmek isteyen bireylerin kurumları tarafından desteklenmeleri önem taşımaktadır. Bununla birlikte mesleki olarak işinde yeni olanlar ile görece gençlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri diğer çalışanlara oranla daha pozitif olarak değerlendirilmektedir. Bu duruma mesleki yıpranma ile kariyer vb. mesleki beklentilerdeki azalmanın neden olabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kurumsal destek algısı üzerinde de genç çalışanların pozitif oldukları görülmektedir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme eğiliminde erkek çalışanların kadın çalışanlara oranla daha pozitif oldukları da tespit edilmiştir.

Yapılan çalışma ile öğretmenlerin mesleki olarak zamanla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin olumsuz etkilendiği, mesleki olarak yeni ve genç olanların kurumsal ve kişisel algılarının daha pozitif olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğiliminde erkek çalışanların kadın çalışanlara göre daha pozitif olmalarının nedeni aile ve sosyal hayat içindeki rollerin etkisi olarak değerlendirilmiş, yaşam boyu öğrenme eğilimi ve kurumsal destek algıları üzerine etkilerin aile yaşamı ve toplumsal roller gibi kavramlar üzerinden ayrıca değerlendirilmesi kanaati oluşmuştur.

Çalışma sonuçlarına göre katılımcıların öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri dikkat çekmektedir. Katılımcıların %63,88' i öğretmenlik mesleğini gerçekten istedikleri için seçmelerine rağmen %36,12' lik bir oranın farklı nedenlere bağlı olarak seçmeleri mesleki açıdan olumsuzluk olarak değerlendirilmiş ve mesleğin içeriği ve geleceği açısından olumsuz bir durum olarak yorumlanmıştır. Daha sonraki araştırmalar için mesleki seçimin daha detaylı ve derinlemesine incelenmesi alan yazına katkı sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Aksoy, M. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama. Gazi Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi. Ankara.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, (64), 23-48.
- Allen, D. G., Shore, L. M., & Griffeth, R. W. (2003). The role of perceived organizational support and supportive human resource practices in the turnover process. *Journal of management*, 29(1), 99-118.
- Amin, Z., Eng KH. (2006). Basics in medical education. Tıp eğitiminin temelleri. (2012). 2. Baskı, çeviri editörü: Yıldırım, M., Topal, K.. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri, 33-46.
- Arslan ŞF., Sarıkaya Ö., Vatasever K. (2016). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Tıp Eğitimi Alanı İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Tıp Eğitimi Dünyası*, Sayı 47, p 38-46.
- Aselage, J., & Eisenberger, R. (2003). Perceived organizational support and psychological contracts: A theoretical integration. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 24(5), 491-509.
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of lifelong education*, 19(1), 2-19.
- Bakış, O., Levent, H., İnsel, A., ve Polat, S. (2009). Türkiye' de eğitime erişimin belirleyicileri. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Bishop, J. W., Scott, K. D., & Burroughs, S. M. (2000). Support, commitment, and employee outcomes in a team environment. *Journal of management*, 26(6), 1113-1132.
- Casper, W. J., & Buffardi, L. C. (2004). Work-life benefits and job pursuit intentions: The role of anticipated organizational support. *Journal of Vocational Behavior*, 65(3), 391-410.
- Cropanzano, R., Howes, J. C., Grandey, A. A., & Toth, P. (1997). The relationship of organizational politics and support to work behaviors, attitudes, and stress. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 18(2), 159-180.

- Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Ankara*.
- Dinevski, D., & Dinevski, I. V. (2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. *Transition Studies Review, 11*, 227-235.
- DPT (2001). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: Hayat Boyu Eğitim ve Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyon Raporu. Erişim tarihi: 30.11.2023 <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Hayatboyu-Egitim-veya-Orgun-Olmayan-Egitim-OIK-Raporu.pdf>
- Eisenberger, R., Cummings, J., Armeli, S., & Lynch, P. (1997). Perceived organizational support, discretionary treatment, and job satisfaction. *Journal of applied psychology, 82*(5), 812.
- Eisenberger, R., Fasolo, P., & Davis-LaMastro, V. (1990). Perceived organizational support and employee diligence, commitment, and innovation. *Journal of applied psychology, 75*(1), 51.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied psychology, 71*(3), 500.
- Figel, J. (2007). Key competences for lifelong learning-European reference framework. *Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved May, 25, 2009*.
- Geray, H. (2004). Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş (3. baskı). Siyasal Kitabevi.
- Guzzo, R. A., Noonan, K. A., & Elron, E. (1994). Expatriate managers and the psychological contract. *Journal of Applied psychology, 79*(4), 617.
- Krejcie R.V., Morgan D.W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement, no:30*, p.607-610.
- Mayo, E. (2014). The social problems of an industrial civilisation. Routledge.
- Moorman, R. H., Blakely, G. L., & Niehoff, B. P. (1998). Does perceived organizational support mediate the relationship between procedural justice and organizational citizenship behavior?. *Academy of Management journal, 41*(3), 351-357.
- Poyraz, H. ve Bayrakçı, M. (2015). Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Kurumları Tarafından Desteklenmeleri: ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education, 5*(1), 114-126.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of applied psychology, 87*(4), 698.
- Uysal, M. (2009). Adult education in developed countries. *International Journal of Educational Policies, 3*(2), 17-23.
- Wain, K. (2000). The learning society: postmodern politics. *International Journal of Lifelong Education, 19*(1), 36-53.
- Wayne, H. A., Kacmar, C., Perrewe, P. L., & Johnson, D. (2003). Perceived organizational support as a mediator of the relationship between politics perceptions and work outcomes. *Journal of Vocational behavior, 63*(3), 438-456.
- Wayne, S. J., Shore, L. M., & Liden, R. C. (1997). Perceived organizational support and leader-member exchange: A social exchange perspective. *Academy of Management journal, 40*(1), 82-111.
- Yaman, F. (2014) Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği) (Tez No. 357629) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

## İLKOKUL VE ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ ÇEVRE BİLİNCİ GELİŞTİRMESİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

### RESEARCH OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TURKISH TEXTBOOKS IN TERMS OF DEVELOPING ENVIRONMENTAL AWARENESS

Sibel TOK<sup>1</sup>, Elif Omca ÇOBANOĞLU<sup>2</sup>, Mustafa TOK<sup>3</sup>,

**ÖZ:** Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda, ortaokullarda ve imam- hatip ortaokullarında 2022-2023 eğitim öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin çevre bilinci kazandırma açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, ilkokul ve ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki çevre eğitime olan bakış açısını gösterilmesi, Türkçe öğretim programlarının yeniden gözden geçirilmesi, metinlerin içerik bakımından irdelenmesi açısından önemlidir. Çalışma nitel nitelikte olup çalışmada araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemiyle toplanan veriler betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre İlkokul Türkçe ders kitaplarında (1,2,3,4) daha çok, insanın yaşadığı çevreyi anlamlandırması, doğal yaşamı anlaması, ona kulak vermesi, onu hissetmesine yönelik içeriklere yer verildiği görülmüştür. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında (5,6,7,8) çevre sorunları üzerinde durulmuş olup çevre sorunları konusunda bireysel sorumluluklar vurgulanmış, öğrencilerden bu sorunlara çözüm üretmeleri istendiği görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** Eğitim, Çevre Bilinci, Türkçe Ders Kitapları

**ABSTRACT:** In this study, it was aimed to examine the texts in the Turkish textbooks taught in primary schools, secondary schools and imam-hatip secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year in terms of raising environmental awareness. The results of the research are important in terms of showing the perspective of environmental education in primary and secondary school Turkish textbooks, reviewing Turkish teaching programs and examining the texts in terms of content. The study is qualitative in nature and document analysis, which is one of the research methods, was used in the study. The data collected by the document analysis method was analyzed using descriptive analysis. According to the results of the research, it has been seen that primary school Turkish textbooks (1,2,3,4) mostly include content that helps people make sense of the environment they live in, understand natural life, listen to it and feel it. It has been observed that in secondary school Turkish textbooks (5,6,7,8) environmental problems are emphasized and individual responsibilities for environmental problems are emphasized and students are asked to produce solutions to these problems.

**Keywords:** Education, Environmental Awareness, Turkish Textbooks

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Tok, S., Çobanoğlu, E. O. ve Tok, M. (2024). İlkokul ve ortaokul türkçe ders kitaplarının çevre bilinci geliştirmesi açısından incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 924-941.

#### **Cite this article as:**

Tok, S., Çobanoğlu, E. O. ve Tok, M. (2024). Research of primary and secondary school turkish textbooks in terms of developing environmental awareness. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 924-941.

<sup>1</sup> Eğitim Müfettişi, Hakkari İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Hakkari/Türkiye, [21282758@stu.omu.edu.tr](mailto:21282758@stu.omu.edu.tr), 0000-0003-3825-0980

<sup>2</sup> Doç. Dr., OMÜ Eğitim Fakültesi, Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Samsun/Türkiye, [eomca@omu.edu.tr](mailto:eomca@omu.edu.tr), 0000-0002-3691-8273

<sup>3</sup> Uzman Öğretmen, Hakkari İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Hakkari/Türkiye, [mustafatok84@hotmail.com](mailto:mustafatok84@hotmail.com), 0009-0003-0488-3330

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

As a result of the rapid increase in the world population and the increase in needs and consumption, some problems have begun to emerge. Environmental problems are one of them. Environmental problems are the biggest problem not only in the country we live in but also in the whole world. Due to reasons such as rapid depletion of natural resources, increased industrialization and population growth, the balance of nature has been disrupted and some irreversible environmental problems have occurred. Major environmental problems that threaten human security, health, the survival of other living species, food security, our sustainable environment and water resources; Global problems such as climate change, acid rain, destruction of the ozone layer, desertification, biodiversity loss, deforestation, air, water and soil pollution, ocean and sea pollution (MFA, 2022).

People have important duties in taking precautions regarding the environmental problems mentioned above and which can be more diversified. As expressed in Article 56 of the 1982 Constitution, "Everyone has the right to live in a healthy and balanced environment, it is the duty of the state and citizens to improve the environment, protect environmental health and prevent environmental pollution." As can be seen in the statement, this is a duty for everyone. Environmental education, which is the most basic and effective solution to this task, should be given importance, and especially school curricula should be enriched in this regard. Because schools provide a learning climate where students can reveal their emotions, develop positive attitudes about the environment, express their reactions to environmental problems, and offer various opportunities that enable them to gain a sense of responsibility for the environment.

The biggest function in solving environmental problems is assigned to education. It is of great importance to raise environmentally conscious individuals at all levels, especially from the basic education level to higher education. Because solving environmental problems is possible by changing individual behaviors. Behavior change is not possible without changing knowledge, attitudes and value judgments. Environmental education enables individuals to develop positive attitudes and create positive value judgments (Erten, 2003).

Structuring Turkish education on scientific foundations necessitates interdisciplinary study (Şahbaz and Çekici, 2012). Turkish textbooks; They are course tools that aim to raise responsible individuals who know national and universal values, to be a good citizen, and to raise environmental awareness (Çelikpazu and Aktaş, 2011). The Turkish Curriculum used in preparing Turkish textbooks is a curriculum that develops students' metacognitive skills, ensures meaningful and permanent learning, is associated with previous learning, and is integrated around skills and values with other disciplines and daily life. With the 2019 Turkish Course Curriculum prepared according to the constructivist approach, students are given the following within the framework of moral integrity and self-awareness; It is aimed to provide students with characteristics such as self-confidence and self-discipline, national and spiritual values, productivity and active citizenship, basic verbal, numerical and scientific reasoning and social skills, aesthetic sensitivity, and healthy life orientation (MEB, 2019).

In this research, it was aimed to examine the texts in the Turkish textbooks taught in primary schools, secondary schools and imam-hatip secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year in terms of raising environmental awareness. The problem statement of the research is "To what extent is the environmental issue addressed in primary and secondary school Turkish textbooks?" It is in the form. For this purpose, answers were sought to the following sub-problems:

1. What content about the environment is included in primary school Turkish textbooks?
2. What content about the environment is included in secondary school Turkish textbooks?

### Method

This study is a qualitative research and document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. Document review includes the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena intended to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2021). According to Yıldırım and Şimşek, in these studies, the researcher obtains the data he needs without the need for observation and interviews, saving money and time.

In this study, which aims to examine in detail the texts in primary and secondary school Turkish textbooks in the context of developing environmental awareness, the data collected by the five-stage document analysis method was analyzed using descriptive analysis.

In this study, the textbooks determined as sources were discussed in detail using the document analysis method. Every text and every activity under the theme headings in the books was examined and evaluated in terms of raising environmental awareness. In the research, the texts in eight Turkish textbooks (grades 1-8) belonging to the Ministry of Education and private publishing houses, taught in primary and secondary schools in the 2022-2023 academic year, were examined in terms of raising environmental awareness. These textbooks constituted the source of this research.

The contents within the scope of the environment subject in eight Turkish textbooks belonging to the Ministry of Education and private publishing houses taught in primary and secondary schools were analyzed separately by three authors. Care was taken to ensure validity and reliability in analyzing and interpreting the data obtained from the textbooks. For this purpose, the themes in the textbooks were carefully examined and the sentences and texts within the scope of the environmental subject were tried to be interpreted based on this information. To ensure the validity of the research, verbatim examples from the texts that are data sources are given. The textbooks were diversified to allow for more generalizations, and all Turkish textbooks belonging to the basic education level (1-2-3-4-5-6-7-8) were used as data sources. In order to ensure the reliability of the research, sample quotations were examined by three different Turkish teachers who are experts in their fields.

### **Findings, Discussion and Conclusion**

Turkish textbooks taught in basic education (1,2,3,4,5,6,7,8) are designed to be usable by students in line with the general objectives of the National Education and the Turkish course, are supported by visual and written resources, taking into account their developmental characteristics, and will assist the teacher in the lesson prepared in this way. According to the Turkish Course Curriculum (MEB, 2019), language skills are considered a prerequisite in the fields of personal, social and professional development. According to the Turkish Language Curriculum, the most important goals are to direct students to use metacognitive skills, to provide meaningful and permanent learning, to associate knowledge with previous learning, and to integrate it with other disciplines and daily life. Current issues that concern society are also included in Turkish textbooks, and universal values are tried to be imparted through literary works. The objectives in the program also give an idea about how the literary works in the textbooks should be. Texts should enrich students' thoughts, feelings and imaginations, be of a quality that will enable them to express their opinions on a subject effectively and understandably, provide them with a critical perspective, and contribute to them becoming people who are aware of everything that is happening around them and who are sensitive to their environment. Through texts, students see good and bad, right and wrong, and learn how to act correctly. The texts in Turkish textbooks are the most important tools used to impart many values to students. All kinds of activities carried out on texts in Turkish lessons, such as story analysis, original text writing, or narration, create a natural environment to convey the values that are intended to be imparted (Çelikpazu and Aktaş, 2011). In this respect, textbooks, which are the main sources of education and training activities, are expected to provide the value of love for nature and being sensitive to nature.

The study was conducted to determine to what extent the environmental issue is mentioned in Turkish textbooks taught at the basic education level and how much space is given to texts containing the value of being sensitive to nature. Each text and activity in primary and secondary school Turkish textbooks was examined one by one, and the findings were given separately for the book at each grade level. When all the books were examined, it was seen that the texts and activities aimed at raising environmental awareness were given under the theme of "Nature and Universe". Only in the 3rd grade Turkish textbook, a text aimed at raising environmental awareness was found on the theme of "Children's World". In themes other than the theme of "Nature and Universe", texts and activities that indirectly touch on the environment have been identified and are stated in the relevant section. It was observed that the theme of "Nature and Universe" was not included in the 3rd and 7th grade textbooks. Although there were 1 direct and 3 indirect texts containing environment-related learning outcomes in the 3rd grade Turkish textbook, no content addressing the environment was found in the 7th grade Turkish textbook. In this respect, it has been observed that 7th grade and 3rd grade Turkish textbooks are very inadequate in developing students' environmental awareness. When we evaluated the primary school and secondary school Turkish textbooks in separate groups, it was seen that the development of environmental awareness was directly included in

11 texts in primary school and indirectly in 7 texts, and was directly included in 11 texts and indirectly in 4 texts in secondary school Turkish textbooks.

It is seen that primary school Turkish textbooks (1st, 2nd, 3rd, 4th grades) mostly include content that helps people make sense of the environment they live in, understand natural life, listen to it, and feel it. It has been determined that the following topics are included in primary school Turkish textbooks: love of trees, living creatures, plants, animals, nature, world, climate, seasons, natural events, protection of the environment, earth, protecting forests, environmental cleanliness, love of nature, being sensitive to the environment, recycling, endangered animal and plant species, environmental pollution, water pollution. In secondary school Turkish textbooks (5th, 6th, 7th, 8th grades), environmental problems were emphasized and our individual responsibilities regarding environmental problems were emphasized and students were asked to produce solutions to these problems. It has been determined that the following topics are included in secondary school Turkish textbooks: environmental pollution, water pollution, air pollution, environmental protection, love of nature, protecting forests, love of trees, environmental institutions and organizations, what needs to be done to prevent environmental pollution, natural events, climate, global climate change, waste control, recycling, renewable energy sources, endangered animals, protecting animals, sustainability.

In his study, Susar Kırmızı (2014) examined the values in 4th grade Turkish textbooks and revealed that the value of "love of nature, sensitivity to the natural environment" was included in nine different texts and was the most frequently included value in the book. He concluded that it is important to give many values, especially this value, in Turkish textbooks. In another study conducted by Çelikpazu and Aktaş (2011), secondary school Turkish textbooks were examined and it was concluded that the texts in the textbooks were not compatible with the themes, a meticulous selection was not made in terms of value transmission, many values were ignored, and the issue of giving values was not taken into consideration. Similarly, Sarıkaya and Yavuz (2023) concluded that the value transfer in current Turkish textbooks is not balanced.

Similar results have been observed in other studies where textbooks were examined in the context of raising environmental awareness. In the study conducted to determine the extent to which subjects related to the natural environment were included in the vocational course books of imam hatip high schools, it was concluded that the necessary importance was given to the subject at the program level, but there were deficiencies in the reflection of the program in the books, and the environmental issue was not included in a significant way (Keskiner, 2014). Similarly, in the study conducted by Önal, Kaya and Çalışkan (2019) on the life sciences textbook, environmental awareness was not taken into account sufficiently and the subject was mentioned only with the concern that the gains in the program could be given even under minimum conditions. It is stated that one must be careful and devoted. In another study where geography textbooks were examined, it was concluded that current environmental problems were not included in the textbooks, activities aimed at students' interests and needs were included little, and the achievements regarding environmental awareness in the Geography course curriculum were insufficient (Başkaya and Gökdemir, 2021). Laçın Şimşek (2004) stated in his study that science textbooks are insufficient to raise environmental awareness. Demirezen and Kaya (2022) stated that environmental education concepts are included more in social studies textbooks than in science textbooks, and when examined in general, environmental education remains more in the information dimension. In the study conducted by Çevik and Güneş (2017), the conclusion that social constructivist approach principles are not taken into account in the activities in Turkish textbooks, students' interests and needs are not taken into account, and environmental features are ignored is parallel to our study.

Based on the findings and results of the research, the following suggestions are made:

1. Primary school 3rd grade and secondary school 7th grade Turkish textbooks should include content that will improve students' environmental awareness.
2. Considering that the texts in Turkish textbooks are the most important tools to be used to introduce and fully acquire many values to students, the texts in the books should be chosen carefully. Texts should be of a quality that will develop environmental awareness in students.
3. Considering that environmental problems are the biggest problem not only in the country we live in but also in the whole world, texts or activities that touch on these issues should be included at every grade level.

4. It has been observed that environmental problems are rarely mentioned in primary school Turkish textbooks. Air, soil, water, noise pollution by grade level; Texts or activities that touch on issues such as global climate change should also be included.

## GİRİŞ

Dünya nüfusunun hızla artması sonucu ihtiyaçların ve tüketimin de artması ile bazı sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Çevre sorunları da bunlardan biridir. Çevre sorunları yalnızca yaşadığımız ülkenin değil tüm dünyanın en büyük problemidir. Doğal kaynakların hızla tükenmesi, endüstrileşmenin artması, nüfusun artması gibi sebeplerle doğanın dengesi bozulmuş ve geri dönüşü olmayan bazı çevre sorunları meydana gelmiştir. İnsan güvenliğini, sağlığını, diğer canlı türlerinin bekasını, gıda güvenliğini, sürdürülebilir çevremizi ve su kaynaklarımızı tehdit eden başlıca çevre sorunları; iklim değişikliği, asit yağmurları, ozon tabakasının tahribatı, çölleşme, biyolojik çeşitlilik kaybı, ormansızlaşma, hava, su ve toprak kirliliği, okyanus ve deniz kirliliği gibi küresel sorunlardır (MFA, 2022).

İnsan için hayati öneme sahip olan havanın kirlenmesi, atmosfere bırakılan kirli gazların belli bir yoğunluğa ulaşmasıyla meydana gelir. Kentleşme ve endüstrileşmeye bağlı olarak kentlerdeki ısınma sistemi, kullanılan yakıt türleri, ulaşım araçlarının artması, nüfusun doğal kapasitenin üstünde ve dengesiz dağılımı hava kirliliğinin temel kaynaklarından (Türküm, 1998).

Su kaynaklarının savurganca kullanılması ve kirlenmesi en önemli çevre sorunlarından. Endüstri ve sulama bölgelerinde suyun plansız kullanılması su kaynaklarının azalmasına neden olmakla birlikte endüstri atıklarının toprağa verilmesi de kaynakların kirlenmesine ve azalmasına yol açmaktadır (Güler ve Çobanoğlu, 1994). Küresel iklim değişikliğinin de etkisiyle yer altı suyu seviyelerinin düşmesi, olan kaynakların sağlıksız hale gelmesi nedeniyle su kıtlığı yaşanacak olması kaçınılmazdır (Törnqvist, Jarsjö ve Karimov, 2011).

Toprak kirliliği, topraktaki zehirli kirleticilerin seviyeleri nedeniyle mahsul veriminin azalmasından ziyade mahsulün sağlıksız olmasından dolayı gıda güvenliği sorununun ortaya çıkmasıdır (FAO ve ITPS, 2015). Toprak kirliliği çoğu durumda göz ile görülebilir ya da doğrudan ölçülebilir olmadığından gizli bir tehlike olarak kabul edilebilir (Kızılkaya, Okur, Turgay, Göçmez, Kalınbacak, Kayıkçıoğlu, Balcıoğlu, Özden, 2020).

Gürültü, TDK'ye (2022) göre aralarında uyum bulunmayan, düzensiz sesler, patırtı ve şamata. Gürültü kirliliği, insan hayatında çeşitli fiziksel, psikolojik sorunların ortaya çıkmasına neden olan çevre ve sağlık sorunudur. Toplu ulaşım araçları, her geçen gün çoğalan özel araçlar, imalâthane ve fabrikalar, hayatımızı kolaylaştıran elektrikli mutfak eşyaları, insanların sağlığını ve huzurunu bozan kaynaklar haline gelerek gürültü kavramının çevre kirletici faktörler arasında yer almasını sağlamıştır. Kentleşmenin hızla yaygınlaşması, motorlu taşıtların artmasıyla karayolu trafiğindeki gürültü kirliliğinin çoğalması kentlerdeki yaşam kalitesini düşüren en önemli çevre sorunudur (Silva ve Mendes, 2012). Gürültü kirliliğinin azalmasını sağlamak için gürültü haritaları ile ileriye dönük planlama ve eğitim çalışmaları yapılmalı, ulusal, bölgesel ve yerel düzeyde gürültü problemlerini tanımlanmalı, bu konu hakkında kamu bilinçlendirilmelidir (Bayramoğlu, Özdemir, Demirel, 2014).

Yukarıda bahsedilen ve daha çeşitlendirilebilecek çevre sorunları ile ilgili önlemler alma konusunda insanlara önemli görevler düşmektedir. 1982 Anayasası'nın 56. maddesinde ifadesini bulan "Herkes sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir, çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek devletin ve vatandaşların ödevidir." ifadesinde de görüldüğü gibi bu herkes için bir ödevdir. Bu ödevle ilgili en temel ve etkili çözüm yolu olan çevre eğitimi konusuna önem verilmeli, özellikle okul müfredatları bu konuda zenginleştirilmelidir. Çünkü okullar öğrencilere duygularını ortaya çıkarabilecekleri, çevreyle ilgili olumlu tutumlar geliştirecekleri, çevre sorunlarına karşı tepkilerini ortaya koyabilecekleri bir öğrenme iklimi sağlar ve çevreyle ilgili sorumluluk duygusu kazanmalarını sağlayan çeşitli fırsatlar sunar.

Çevre sorunlarının çözümünde en büyük işlev eğitime yüklenmiştir. Özellikle temel eğitim seviyesinden başlayarak yüksek öğretime kadar tüm kademelerde çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesi büyük önem kazanmaktadır. Çünkü çevre sorunlarını çözüme kavuşturmak, bireysel davranışların değişmesi ile mümkündür. Bilgi, tutum ve değer yargıları değişmeden davranış değişikliği mümkün olmamaktadır. Çevre eğitimi, bireylerin olumlu tutum geliştirmelerini ve olumlu değer yargıları oluşturmalarını sağlar (Erten, 2003).

## Çevre Bilinci ve Eğitimi

Erten'e (2004) göre çevre bilinci kavramını daha iyi anlayabilmek için öncelikle şu kavramların üzerinde durulması gerekir:

**Çevre Bilgisi:** Çeşitli bilim dallarını birleştiren, insan-doğa ilişkisini ve çevre sorunlarını inceleyen uygulamalı ve disiplinler arası bilimlerdir (TDK, 2022).

**Çevreye Yönelik Tutum:** Kişilerin çevrelere karşı gösterdikleri; çevre sorunları temelli kızgınlık, korku, huzursuzluk, değer yargısı ve çevre sorunlarına çözüm odaklı yaklaşmak gibi olumlu ya da olumsuz tavır ve düşüncelerin tümüdür (Erten, 2004).

**Çevreye Yararlı Davranışlar:** Çevrenin korunması için yapılan faydalı davranışlardır. Çevreye yararlı davranışları güdülen amaç doğrultusunda değerlendirmek gerekir. Ekosentrik ve Antroposentrik yaklaşımlar bireyin çevre bilincinin altında yatan düşünceye odaklanır. Eğer birey kendi çıkarlarını ön planda tutmadan sadece doğayı korumak amacıyla çevreye yararlı davranışlar gösteriyorsa bu anlayışa Ekosentirik anlayış denilir. Antoposenrik kişiler ise faydacı bir tutum benimser ve doğayı insan yaşam kalitesine bir katkısı varsa korur. Diekmann ve Preisendörfer (1992), Low-cost ve High-cost kavramları ile çevreye yararlı davranışları fayda sağlama yönünden iki gruba ayırmıştır. Buna göre insanların çevreye yararlı davranışları; yerine getirilirken zorlanılmıyorsa, fedakarlık yapılmıyorsa Low-cost, fedakarlık gerektiriyorsa High-cost kavramı ile ifade edilir.

Çevre eğitimi doğal yaşamı anlamak, ona kulak vermek, onu hissetmek ve korumanın yollarını öğrenmek olarak tanımlanabilir (Özbuğutu vd., 2014). Çevre eğitimi, her düzeyde insanın çevreyi anlamasını amaçlar. İnsanın dünyadaki yerini ve rolünü fark etmesini, çevreyi etkileyen tüm faktörlerden haberdar olmasını ve bu konuda bilinçli olmasını amaçlayan eğitimidir. İnsanoğlunun doğa bilincine sahip olması, çevresini en verimli şekilde kullanması, alacağı eğitimle sağlanabilir. Doğayı doğal ortamlarda tanımayı amaçlayan çevre eğitimi çok disiplinli yürütülür. Doğanın verdiklerini hem eğitimin konusu hem de eğitimin malzemesi yapmak amaçlanır. Çevre eğitimi; kişilerin doğaya yakınlığını artırır, doğal süreçler konusunda bilgilenmelerini sağlar, onları duyarlı ve bilinçli kılar ve daha bağımsız düşünen bireyler olmalarına katkıda bulunur (Ozener, 2004).

Çevre hareketi ve çevre eğitimi doğayı koruma etkinliklerinden farklıdır. Çevre eğitimi; su, toprak, orman gibi doğal kaynakları korumaya ve geliştirmeye ek olarak tüm çevreyi korumayı ve iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Çevre eğitimi, dünya vatandaşlarını sadece çevre hakkında bilgilendirmeyi değil onları çevre yönetimi konusunda becerikli ve gönüllü katılımcılar haline getirmeyi hedeflemektedir (Ünal ve Dımışkı, 1999).

Aileler ve öğretmenler çevre konusunda bilinçlendirilmedikçe çevre eğitiminde başarı sağlanamaz. Bu yüzden çevre eğitimi konusunda toplumun tüm kesimlerine ulaşılmalıdır. Bu konuda sivil toplum örgütlerinin ve üniversitelerin rolü büyüktür. Eğitim programları bu konuda yeniden gözden geçirilmeli ve üniversitelerin programlarına bu konularla ilgili dersler eklenmelidir. Öğretmenlere de hizmet içi eğitimler ile bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır (Alım, 2006).

Çevre eğitimi, ekolojik bilgileri aktarmanın yanında bireylerin çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesini ve bu tutumlarla ilgili olumlu davranışlarda bulunmasını sağlar ve öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor öğrenme alanlarına hitap eder. Hayvanları devamlı insanlara zarar veren yaratıklar olarak sunan, kötü birer varlık olarak gösteren, ormanları da kesilmeye mahkûm bir hammadde olarak çocukların beynine yerleştiren zihniyetin önüne geçilmelidir. Bu şekilde gelecekte çocukların bitki ve hayvanlara karşı olumsuz tutum geliştirmeleri ve diğer canlılara karşı acımasızca davranmaları ve hayvanlardan tiksinti duymaları da önlenmiş olur (Erten, 2004). Öğrenciler çevre eğitiminde daha aktif rol almalı, deney yapmalı, laboratuvarların daha sık kullanılmalı, arazi gezileri yapmalı. Bu şekilde öğrenmeleri daha kalıcı ve etkili gerçekleştirmiş olurlar (Bozkurt vd., 2002).

Dünyaya gelen her bireyin ilk eğitim ortamı ailesidir. İkinci en önemli eğitim ortamı ise okullardır ve doğal çevreyle, toplumla ilgili ilk deneyler, uygulamalar, araştırmalar okulda başlar. Doğaya sevgi, saygı, çevre bilinci, çevre ahlakı ve ekolojik okur yazarlık için en hassas dönem temel eğitim dönemidir. Bu nedenle çevre eğitimi temel eğitim düzeyinde başlamalı, öğretim programları ve ders kitapları da bu doğrultuda hazırlanmalıdır.

Çevre sorunları dil, din, erkek, kadın, zengin, fakir veya Türkçe, fen bilgisi, kimya, matematik, fizik gibi konularda ayırım olmadan herkesi etkiler. Dolayısıyla çevreyi korumak sadece çevrecilerin, eğitimcilerin görevi değildir; herkesin görevidir. Tüm derslerde çevre konusu ele alınmalı, ders içeriği ile ilişkilendirilmelidir (Erten, 2005).



## **Türkçe Ders Kitaplarında Çevre Konusunun Ele Alınması**

Ders kitapları, diğer modern ders araç-gereçlerinin yaygınlaşmasına rağmen günümüzde hâlâ vazgeçilmez bir ders aracı olarak kullanılan temel başvuru kaynağıdır (Kolaç, 2003). Öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencilerin ne öğreneceği, öğretmenlerin ne öğreteceği ve bu süreçte ne gibi bir yöntem izleneceği konusunda yol gösterici ve etkili bir kaynak olan ders kitaplarının içeriği çok önemlidir (Atmaca, 2006). Hem öğretmenler hem de öğrenciler için birincil kaynak olarak kullanılan ders kitapları; öğrencileri düşünmeye, sorgulamaya, araştırmaya, bilinçli olmaya yönlendirecek içeriklere sahip olmalıdır. Ders kitaplarında yer alması gereken en önemli konulardan biri çevre sorunlarıdır çünkü ders kitapları yalnızca başvurulacak bilgi kaynağı değil, güncel sorunlara çözüm üretebilecek, öğrencileri sorunlarla baş edebilmeleri konusunda yönlendirebilecek dinamiğe sahip araçlardır (Önal, Kaya, Çalışkan, 2019). Gelişen teknoloji, sanayileşme, nüfus artışı, doğal kaynakların yoğun tüketimi, yoğun kimyasal kullanımı, fosil yakıt kullanımının artması gibi sebepler çevre sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Çevre sorunları ile baş edebilmenin yolu da yine eğitimden geçmektedir. Gelecek kuşakların sağlıklı, güvenli bir çevrede hayatlarını sürdürebilmeleri amacıyla çevreye duyarlı insanlar yetiştirmenin ilk yolu çevre eğitimidir (Demir ve Yalçın, 2014). Bireylere küçük yaşlarda çevre bilinci kazandırmak; toplumun tüketim alışkanlıklarını değiştirmek, geri dönüşümün önemini kavratmak, kaynakların doğru kullanılmasını sağlamak, tasarrufun önemini anlatmak açısından büyük öneme sahiptir. Bu yüzden ders kitaplarının çevre sorunlarını ele alarak çevre bilinci kazandırma konusundaki önemi büyüktür.

Türkçe eğitimini bilimsel temeller üzerine yapılandırılmak disiplinler arası çalışmayı zorunlu kılar (Şahbaz ve Çekici, 2012). Türkçe ders kitapları; milli ve evrensel değerleri bilen sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeyi, iyi bir vatandaş olmayı, çevre bilinci kazandırmayı hedefleyen ders araçlarıdır (Çelikpazu ve Aktaş, 2011). Türkçe ders kitapları hazırlanırken kullanılan Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş olan, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla beceriler, değerler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla öğrencilere ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde; öz güven ve öz disiplin, millî ve manevi değerler, üretkenlik ve aktif vatandaşlık, temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ve sosyal beceriler, estetik duyarlılık, sağlıklı hayat yönelimi gibi özellikler kazandırmak amaçlanmıştır (MEB, 2019). Programın uygulanmasında her sınıf düzeyinde sekiz tema öngörülmüştür. Çevre bilincinin kazandırılmaya çalışıldığı Doğa ve Evren teması başlığı altında şu konuların işlenmesi önerilmiştir: yıldızlar, uzay, bitkiler, çevre, çevrenin korunması, yağmur, kar, doğa, doğa olayları, dünya, gece, gezegenler, gündüz, hayvanlar, canlılar, iklim, mevsimler, manzaralar, renkler, doğal afetler, yeryüzü, zaman bilinci vb.

### **Araştırmanın Amacı, Problem ve Alt Problemler**

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında 2022-2023 eğitim öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin çevre bilinci kazandırma açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi ise “İlkokul ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında çevre konusu ne boyutta ele alınmıştır?” şeklindedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. İlkokul Türkçe ders kitaplarında çevre konusunda hangi içeriklere ne kadar yer verilmektedir?
2. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında çevre konusunda hangi içeriklere ne kadar yer verilmektedir?

### **Araştırmanın Önemi**

Bu çalışma sonuçlarının, ilkokul ve ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki çevre eğitimine olan bakış açısını göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma Türkçe öğretim programının tekrar gözden geçirilmesi, metinlerin içerik bakımından irdelenmesi açısından önem arz etmektedir. Konu ile ilgili alanyazını taraması yapıldığında çevre konusunda daha çok Hayat Bilgisi ve Fen Bilgisi ders kitaplarının incelemeye alındığı Türkçe ders kitaplarının bu çerçevede incelenmediği görülmüştür.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma, ilkokul ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında çevre bilinci kazandırmaya yönelik verilen metinler ve etkinlikler ile sınırlıdır.

## Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma niteliğindedir ve çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yıldırım ve Şimşek'e göre bu araştırmalarda araştırmacı gözlem ve görüşmeye gerek kalmadan ihtiyacı olan veriyi paradan ve zamandan tasarruf sağlayarak elde eder. Doküman incelemesi yaparken izlenebilecek aşamalar vardır. Bu beş aşama: dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması, verinin analiz edilmesi ve verinin kullanılması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İlkokul ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin çevre bilinci geliştirmesi bağlamında ayrıntılı olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışmada beş aşamalı doküman analizi yöntemi ile toplanan veriler betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir.

## Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kaynak olarak belirlenen ders kitapları doküman incelemesi yöntemiyle ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Kitaplardaki tema başlıkları altında yer alan her metin ve her etkinlik incelenmiş, çevre bilinci kazandırma açısından değerlendirmeye alınmıştır. Ağaç sevgisi, canlılar, bitkiler, hayvanlar, doğa, dünya, iklim, mevsimler, doğa olayları, çevrenin korunması, yeryüzü, ormanları korumak, çevre temizliği, doğa sevgisi, çevreye karşı duyarlı olmak, geri dönüşüm, nesli tükenen hayvanlar ve bitki türleri, çevre kirliliği, su kirliliği vb. anahtar kelimeler üzerinden metinler ve etkinlikler değerlendirilmiştir.

## Veri Kaynağı

Araştırmada 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde ilkokul ve ortaokullarda okutulan MEB ve özel yayınevlerine ait sekiz adet Türkçe ders kitabında (1-8. sınıflar) yer alan metinler çevre bilinci kazandırma açısından incelenmiştir. Söz konusu ders kitapları bu araştırmaya kaynak oluşturmuştur.

Tablo 1.

*Araştırmanın inceleme öğelerini oluşturan Türkçe ders kitapları*

Sınıf Seviyesi	Yayınevi	Editör veya İlk Yazar
1. Sınıf	MEB	Davut CİVELEK
2. Sınıf	Ada Matbaacılık Yayıncılık	Nihat ERDAL
3. Sınıf	MEB	Onur YILMAZ
4. Sınıf	MEB	Hayriye KAFTAN AYAN
5. Sınıf	Anıttepe Yayıncılık	Şule ÇAPRAZ BARAN
6. Sınıf	MEB	Doç. Dr. Zekerya BATUR
7. Sınıf	MEB	Emine KIRMAN
8. Sınıf	MEB	Ayşe YÜCEL

## Verilerin Analizi

Bu araştırma yazılı materyallerden kitaplar üzerinde çalışıldığından değerlendirmede betimsel analizinin kullanılması tercih edilmiştir. Betimsel analizde toplanan verilerin açıklanmasını sağlayacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmak hedeflenir.

Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır:

- 1-Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
- 2-Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
- 3-Bulguların tanımlanması
- 4-Bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

İlkokul ve ortaokullarda okutulan MEB ve özel yayınevlerine ait sekiz Türkçe ders kitabında yer alan çevre konusu kapsamına giren içerikler üç yazar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Ders kitaplarından elde edilen verilerin analiz edilmesinde ve yorumlanmasında geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasına dikkat

edilmiştir. Bunun için ders kitaplarındaki temalar dikkatlice incelenmiş ve çevre konusu kapsamına giren cümleler, metinler bu bilgilere dayalı olarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak için veri kaynakları olan metinlerden birebir örnekler verilmiştir. Ders kitaplarının daha fazla genelleme yapmaya imkân tanınması için çeşitlendirilmesi sağlanmış, temel eğitim seviyesine ait (1-2-3-4-5-6-7-8) tüm Türkçe ders kitapları veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için ise alanında uzman üç farklı Türkçe öğretmeni tarafından örnek alıntılarının incelenmesi sağlanmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

### Araştırmanın Birinci Alt Problemi: İlkokul Türkçe ders kitaplarında çevre konusuna ne kadar yer verilmektedir?

Tablo 2.

*İlkokul 1.,2.,3. ve 4. Sınıf Türkçe ders kitaplarında çevre konusunu ele alan metinlere yönelik analiz sonuçları:*

Sınıf Seviyesi	Tema Başlıkları	Çevre Konulu Metin Sayısı	Dolaylı Yoldan Verilen Metin Sayısı
1. Sınıf	Doğa ve Evren	4	1
2. Sınıf	Doğa ve Evren	1	2
3. Sınıf	Çocuk Dünyası	1	3
4. Sınıf	Doğa ve Evren	5	1

#### 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Ait Bulgular:

İlkokul 1. Sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde sadece bir temada çevre konusuna yer verildiği görülmektedir. “Doğa ve Evren” teması dışında diğer temalarda çevre konusunda bir içeriğe rastlanmamıştır. Bu tema başlığı altında verilen metinler ve konuları ( Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda önerilen konu başlıklarına göre) şu şekildedir:

Tablo 3.

*İlkokul 1. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler ve işlenen konular*

Tema Adı	Okuma/Dinleme/İzleme Metni	Metnin Adı	İşlenen Konular
Doğa ve Evren	Dinleme Metni	Ağaç Sevgisi	bitkiler, canlılar, doğa
Doğa ve Evren	Okuma Metni	Uzay	dünya, evren, uzay, yıldızlar, gece, gündüz
Doğa ve Evren	Okuma Metni	Bay Yavaş	canlılar, hayvanlar, iklim, mevsimler, zaman bilinci
Doğa ve Evren	Okuma Metni	Bir Okul Gezisi	çevre korunması, çevre, doğa olayları, yağmur
Doğa ve Evren	Serbest Okuma Metni	Bahar Her Yıl Gelecek	bitkiler, canlılar, çevre, manzaralar, yeryüzü, iklim

Bu temada 50. sayfada “Ağaç Sevgisi” metni şiir türünde bir dinleme metni olarak verilmiştir. Şiir incelendiğinde ana duygunun ağaç sevgisi olduğu görülmektedir. “Her ağaçta hayat vardır” dizeleriyle ağaçlandırmanın hayati bir yere sahip olduğu ve şiir genelinde ormanların korunması gerektiği mesajı verilmektedir. 52. sayfadaki karikatür etkinliği ile ağaçların bir canlı olduğu, doğal çevremizde önemli bir yere sahip olduğu, zarar vermememiz gerektiği mesajının pekiştirildiği görülmektedir.

64. sayfada verilen “Bay Yavaş” adlı fabl türündeki metinde doğal çevremizde yer alan hayvanlar konusu ele alınmıştır. İnsan dışındaki diğer canlıların da ekolojik sistemde bir düzen içinde yer aldığını göstermesi açısından bu metnin de çevre konusu ile ilişkili olduğu görülmektedir.

72. sayfadaki “Bir Okul Gezisi” metninden çevre konusuyla ilgili bir kazanım çıkarılmamaktadır. Ancak metnin etkinlik bölümlerinde çevreyi korumayla ilgili kazanımlara ulaşılmaktadır. 19. sayfadaki 6. etkinlikte yukarıda görüldüğü gibi piknik amaçlı kullanılan park, bahçe gibi alanların temiz bırakılması, çöp atılmaması konusuna vurgu yapılmıştır. Ayrıca 7. etkinlikte “Çevre Koruma” başlıklı şiir türünde bir metne yer verilerek “doğamızı ve çevremizi koruyalım” mesajı pekiştirilmiştir.

82. sayfada yer alan “Bahar Her Yıl Gelecek” adlı şiir türündeki serbest okuma parçasında doğa sevgisi konu edinmiş olup görselle desteklenmiştir.

## 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Ait Bulgular:

İlkokul 2. Sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde sadece bir temada çevre konusuna yer verildiği görülmektedir. “Doğa ve Evren” teması dışında diğer temalarda çevre konusunda bir içeriğe rastlanmamıştır. Bu tema başlığı altında verilen metinler ve konuları (Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda önerilen konu başlıklarına göre) şu şekildedir:

Tablo 4.

*İlkokul 2. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler ve işlenen konular*

Tema Adı	Okuma/Dinleme/İzleme Metni	Metnin Adı	İşlenen Konular
Doğa ve Evren	Dinleme Metni	Ben Ne Zaman Doğdum?	zaman bilinci, canlılar
Doğa ve Evren	Okuma Metni	Gülibik	canlılar, hayvanlar
Doğa ve Evren	Okuma Metni	Mevsimler	mevsimler, zaman bilinci, iklim, doğa olayları, doğa, yeryüzü
Doğa ve Evren	Okuma Metni	Üç Güneş	zaman bilinci, mevsimler, iklim, doğa olayları, gece, gündüz
Doğa ve Evren	Serbest Okuma Metni	Tarzan	bitkiler, canlılar, çevre, hayvanlar, çevrenin korunması, doğa

198. sayfadaki “Ben Ne Zaman Doğdum” dinleme metni ve 203. sayfadaki “Gülibik” metinleri incelendiğinde doğal çevrede var olan diğer hayvan türleri ele alınmıştır. Metnin etkinlik bölümlerinde de çevre sorunları ve çevrenin korunması konularına yer verilmemiş daha çok doğal yaşamı anlamaya, insan-doğa ilişkisini kavramaya vurgu yapılmıştır.

213. sayfadaki “Mevsimler” metni ve 219. sayfadaki “Üç Güneş” şiiri incelendiğinde daha çok mevsimler, iklim, doğa olayları gibi konulara vurgu yapılmış olup etkinlik bölümlerinde de doğal yaşamı anlamaya yönelik kazanımlara yer verilmiştir.

225. sayfadaki “Tarzan” adlı şiir türündeki serbest okuma metninde ağaç sevgisi konu alınmış olup ormanların korunması gerektiği mesajı verilmiştir. “Gece gündüz demeden/Bir ömür boyu uğraşmış;/Fidanlar dikip Tarzancık/Bozkırı orman yapmış.” dizeleri ile fidan dikmeye dikkat çekilmiş. “Ders olmalı bu öykü,/Büyük küçük herkese./Yaşanmaz olur dünya,/Ormanlar yeşermese.” dizeleri ile de ormanlarımızın doğal çevremiz için hayati bir öneme sahip olduğu, korunması gerektiği belirtilerek ana düşünce verilmiştir.

## 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Ait Bulgular:

İlkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde 8 tema içinde Doğa ve Evren temasının bulunmadığı görülmüştür. Ancak Birey ve Toplum temasında yer alan “Gezmeyi Seven Ağaç” ve “Kentlerde Yaşayan Çocuklarda Oyun İster” metinlerinde dolaylı olarak çevre konusuna değinilmiştir. Ayrıca Çocuk Dünyası temasında yer alan “Ağaç” dinleme metninde çevre konusuna yer verilmiştir.

“Gezmeyi Seven Ağaç” metninde insanların yaşadıkları doğal çevreyi anlaması, çevresindeki canlıların ve farkında olması, doğal dengeyi kavraması kazanımlarına dolaylı yoldan ulaşılabilir. “Kentlerde Yaşayan Çocuklarda Oyun İster” şiirinde ise doğal çevrenin betonlaştırılması, yeşil alanların asfalt alanlara, binalara dönüştürülmesinden dolayı çocukların oyun alanı bulamamasından söz edilmektedir. Çocuk Dünyası

temasında yer alan Arif Nihat ASYA'nın "Çocuk ve Ağaç" şiirinde verilmek istenen ağaç sevgisi şu dizelerde görülmektedir:

"Çocuk, çok sevdi ağacı...  
Verirdi ona, her kış  
Çiçekleri olaydı!  
Ağaç, çok sevdi çocuğu...  
Öperdi altın saçlarından.  
Dudakları olaydı!"

Ayrıca 228. sayfada yer alan 5. etkinlikteki ağaç dikimi etkinliği ile 230. sayfada yer alan 7. etkinlikteki "çevreye duyarlı olmak" konulu metin yazma etkinliğinin çevre bilinci kazandırmayı amaçladığı görülmektedir.

#### 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Ait Bulgular:

İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde sadece bir temada çevre konusuna yer verildiği görülmektedir. "Doğa ve Evren" teması dışında diğer temalarda çevre konusunda bir içeriğe rastlanmamıştır. Sadece Erdemler temasında yer alan "Ben Engelli Değilim Anne" metninin 8. etkinliğinde "hayvanları korumalıyız" mesajı dolaylı olarak çevre konusu ile ilişkilendirilebilir Doğa ve Evren teması başlığı altında verilen metinler ve konuları ( Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda önerilen konu başlıklarına göre) şu şekildedir:

Tablo 5.

İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler ve işlenen konular

Tema Adı	Okuma/Dinleme/İzleme Metni	Metnin Adı	İşlenen Konular
Doğa ve Evren	Okuma Metni	Kaybolan Cennet	canlılar, nesli tükenen hayvanlar, kuşlar, çevre kirliliği, çevrenin korunması
Doğa ve Evren	Okuma Metni	Dağdaki Kaynak	dünya, yeryüzü, canlılar, bitkiler, doğa, geri dönüşüm, çevrenin korunması
Doğa ve Evren	Okuma Metni	Evini Arayan Ardıç Tohumu	canlılar, bitkiler, doğa, nesli tükenen bitki türleri, geri dönüşüm
Doğa ve Evren	Okuma Metni	Akdeniz'le Röportaj	yeryüzü, dünya, yağmur, su, su kirliliği, canlılar
Doğa ve Evren	Serbest Okuma Metni	Deniz Çok Uzak	yeryüzü, dünya, su, deniz, doğa

138. sayfada yer alan "Kaybolan Cennet" adlı metnin hazırlık çalışmalarındaki şu sorular ile çevre konusundaki farkındalık ölçülmeye çalışılmıştır: "Nesli tükenen hayvanlar hakkında neler biliyorsunuz?, Hangi kuş türlerini tanıyorsunuz?" Yok olmaya yüz tutmuş Manyas Gölü'ndeki Kuş Cenneti Millî Parkı'nın konu edinildiği metinde çevre sorunlarına şu cümleler ile değinilmiştir: "Ülkemizin görülmeye değer, cennet köşelerinden biriydi bu Kuş Cenneti Millî Parkı. Ya şimdi arkadaşlar ya şimdi? İnanılmaz bir şekilde yok olan, geliştirilmeyen, suları kirlenen ve azalan; kuşları kalmayan adeta yok edilen bir yer hâline geldi. Bu umursamazlık devam ederse insanlar kendi topraklarına sahip çıkmazlarsa her yer bozkıra dönecek. Unutmayalım ki biz, dünyayı çocuklarımızdan emanet aldık."142. sayfa 8. etkinlikteki "Dünyamızla ilgili sorunları tespit ederek bunlara çözüm yolları öneriniz." yönergesi ile 9. etkinlikteki "Çevre kirliliğinin yol açtığı zararları sınıfça konuşunuz." yönergesi öğrencileri çevre sorunları ve çözüm önerileri konusunda düşündürmeye sevk eden etkinliklerdir.

146. sayfadaki "Dağdaki Kaynak" adlı metinde doğa konusu ele alınmış olup doğal kaynak sularından bahsedilmiştir. Metnin 6. ve 8. etkinliklerinde de doğayla ilgili yapılan sosyal projelere değinilmiş "Geri Dönüşüm Projesi"ne dikkat çekecek sorulara yer verilmiştir.

152. sayfadaki "Evini Arayan Ardıç" metninde yok olma tehlikesi taşıyan ağaç ve bitki türlerine değinilmiş, ardıç ağacı ile ardıç kuşu konu edinilmiştir. 156. sayfadaki 10. etkinlikte geri dönüşüm üzerinde durulmuş olup özel sembollere değinilmiştir.

158. sayfadaki “Akdeniz’le Röportaj” adlı dinleme metninde denizler, okyanuslar, deniz canlıları konu edinilmiştir. Akdeniz’in kişileştirilerek konuşturulduğu metnin 9. etkinliğinde deniz kirliliği konusuna şu şekilde yer verilmiştir: “Denizlerin kirlenmesi, canlıları nasıl etkiler? Sınıfça konuşunuz.”  
162. sayfadaki “Deniz Çok Uzak” serbest okuma metninde doğa sevgisi konu edinilmiş, ırmaklara bakarak denizlere selam gönderen bir çocuğun duyguları şiir türündeki bu metinle dizelere aktarılmıştır.

### **Araştırmanın İkinci Alt Problemi: Ortaokul Türkçe ders kitaplarına çevre konusuna ne kadar yer verilmektedir?**

Tablo 6.

*Ortaokul 5.,6.,7. ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında çevre konusunu ele alan metinlere yönelik analiz sonuçları*

Sınıf Seviyesi	Yer Aldığı Başlığı	Tema	Çevre Konulu Metin Sayısı	Dolaylı Yoldan Verilen Metin Sayısı
5. Sınıf	Doğa ve Evren		4	1
6. Sınıf	Doğa ve Evren		2	3
7. Sınıf	-		-	-
8. Sınıf	Doğa ve Evren		5	-

### **5. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Ait Bulgular:**

İlkokul 5. Sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde sadece bir temada çevre konusuna yer verildiği görülmektedir. “Doğa ve Evren” teması dışında diğer temalarda çevre konusunda bir içeriğe rastlanmamıştır. Doğa ve Evren teması başlığı altında verilen metinler ve konuları ( Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda önerilen konu başlıklarına göre) şu şekildedir:

Tablo 7.

*İlkokul 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler ve işlenen konular*

Tema Adı	Okuma/Dinleme/İzleme Metni	Metnin Adı	İşlenen Konular
Doğa ve Evren	Okuma Metni	Bu Nehir Bizim	çevre kirliliği, çevrenin korunması, su kirliliği, doğa, yeryüzü
Doğa ve Evren	Okuma Metni	Okland Adası	doğa, çevrenin korunması, manzara
Doğa ve Evren	Okuma Metni	Deprem	doğal afetler, yeryüzü
Doğa ve Evren	Serbest Okuma Metni	Yarın Gene Sabah Olacak	yaşam, dünya, doğa, canlılar
Doğa ve Evren	Dinleme Metni	Sakin Kesme	bitkiler, orman, canlılar, doğa, çevrenin korunması

68. sayfadaki “Bu Nehir Bizim” metni incelendiğinde metnin çevre kirliliğine vurgu yaptığı görülmektedir. Hazırlık çalışmalarında TEMA, TÜÇEV, ÇEVKO vakıf ve dernekleri hakkında ön bilgiler yoklanmış, çevreyi kirleten kurum ve kuruluşlar sorularak çevre farkındalığı ölçülmeye çalışılmıştır. Metni destekleyen su, hava ve toprağı kirleten fabrika resimleri dikkat çekicidir. Metindeki çevre kirliliğine vurgu yapması açısından şu cümleler örnek olarak gösterilebilir: “... ‘Benim çocuklarımda bu nehirde yüzmeye devam etmeliler. Onu yok etmelerine izin veremem!’ İlçenin topraklarının verimliliğinin de ona bağlı olduğunu söylüyorlardı.” “Hayır ırmağımızın ölmesine izin vermeyeceğim. Bildiğim bütün yolları deneyeceğim.” 73. sayfadaki 3. etkinlikteki “Çevre kirliliğini önlemek için neler yapmalıyız? Konu ile ilgili görüşlerinizi açıklayınız.” yönergesi ile öğrencileri çevre kirliliği konusunda düşündürmek ve bu konuda konuşturmak amaçlanmıştır. 75. sayfa 8. etkinlikteki <http://www.tema.org.tr/web> sayfasından alınan sürdürülebilir yaşam için topraklarımız olmak üzere doğal varlıklarımızın korunması ile ilgili yazı ile toprak erozyonuna dikkat çekildiği görülmektedir. 77. sayfadaki 12. etkinlikte ÇEVKO Vakfı hakkında bilgi verilerek doğayı koruma konusunda öğrencilerin nasıl sorumluluklar alabileceğini düşünmelerini sağlayacak şu yönergeye yer verilmiştir: “Siz de arkadaşlarınızla doğayı korumaya yönelik bir kulüp kurduğunuzu düşününüz ve bu kulüple yaptığınız çalışmalarını anlatan bir hikâye yazınız.”

79. sayfadaki “Oakland Adası” metninde doğrudan çevre konusuna değinilmese de doğayla uyumu yakalamış, doğanın içinde büyüyen Oakland kenti örnek bir şehir olarak gösterilmiştir: “*Kent içinde yaşayan insanlar, evlerinden çıkınca kendilerini doğrudan doğanın içinde buluyorlar. Doğa ile baş başa kalmak için kent dışına çıkmaya gerek kalmıyor.*”

85. sayfadaki “Deprem” metninde doğal afetlerden bahsedilmekte olup doğrudan çevre konusunda bir kazanıma rastlanmamıştır. 94. sayfada yer alan “Sakın Kesme” dinleme metninde ise ormanların korunması konusuna dikkat çekilmiş, hazırlık çalışmalarında şu sorularla ön bilgiler yoklanmıştır: “*Mustafa Kemal Atatürk’ün ‘Ormansız ve ağaçsız toprak vatan değildir.’ Sözünü kısaca açıklayınız. Ağaçların önemi ile ilgili araştırdığınız atasözü ve özdeyişleri arkadaşlarınızla paylaşınız.* Mehmet Emin YURDAKUL’un şiirinde geçen şu dizelerle ağaç dikmenin bir sorumluluk olduğu vurgulanmıştır: “*Hem dünyada en birinci borç değil mi her kula/ Bir tohumu fidan yapmak, fidanı da bir orman?/ Eğer böyle olmasaydı, ne kalırdı oğula/ ‘Mirasımı artır’ diye öğüt veren atadan?...*” 96. sayfadaki 8. etkinlikte Tarım ve Orman Bakanlığının “Geleceğe Nefes” kampanyasından bahsedilmiş olup “Yarın Gene Sabah Olacak” serbest okuma metninde doğa sevgisi ana duygu olarak işlenmiştir.

## 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Ait Bulgular:

İlkokul 6. Sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde sadece bir temada çevre konusuna yer verildiği görülmektedir. “Doğa ve Evren” teması dışında diğer temalarda çevre konusunda bir içeriğe rastlanmamıştır. Doğa ve Evren teması başlığı altında verilen metinler ve konuları (Türkçe Dersi Öğretim Programında önerilen konu başlıklarına göre) şu şekildedir:

Tablo 8.

*İlkokul 6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler ve işlenen konular*

Tema Adı	Okuma/Dinleme/İzleme Metni	Metnin Adı	İşlenen Konular
Doğa ve Evren	Okuma Metni	Merak Ettiklerimiz	uzay, gezegenler, dünya
Doğa ve Evren	Okuma Metni	Afyon	yeryüzü, manzara, gezi
Doğa ve Evren	Okuma Metni	Su Kirliliği	çevre kirliliği, çevrenin korunması, su kirliliği, yeryüzü, geri dönüşüm
Doğa ve Evren	Dinleme Metni	Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam	doğa olayları, iklim, su
Doğa ve Evren	Serbest Okuma Metni	Şimşekler ve Yıldırımlar	hava olayları, iklim, yağmur

136. sayfadaki “Merak Ettiklerimiz” metni daha çok uzay ve gezegenleri konu edinmektedir ancak 4. etkinlikteki “küresel iklim değişikliği” ile ilgili iki gazete haberine şu şekilde yer verilmiştir:

“*A Gazetesi: Uluslararası online bir dergide iklim değişiklikleri ile ilgili bir araştırma yayınlandı. Bu araştırmaya göre küresel ısınma için önlem alınmazsa 2100 yılında iklim nedeniyle oluşacak felaketlerden ölenlerin sayısı yıllık 150.000’den fazla olacak.*”

“*B Gazetesi: İngiliz araştırmacılara göre dünyanın son yıllardaki en büyük sorunu olan küresel ısınma bir efsaneden ibaret. Araştırmacılar ayrıca ısınmanın insan eliyle olmadığı kanısında...*”

152. sayfadaki “Su Kirliliği” metni şu hazırlık çalışmaları ile su konusuna dikkat çekmektedir: “*Sizce susuz bir yaşam nasıl olurdu?*” Metinde su kirliliğinin tanımı yapılarak suların kirlenme nedenleri, su kirliliğinin sonuçları, etkileri anlatılmıştır. Metinden konuyla ilgili şu örnek cümleler verilebilir: “*Su kirliliği olarak insanların neden olduğu etkenlerden dolayı suların kalitesinin azalması veya kullanılmaz hale gelmesidir.*” “*Kirli sular deniz demirdeki canlıları olumsuz etkiler. Oksijen yetersizliğinden suda yaşayan canlılar yok olur.*” Metnin 1. etkinliğinde verilen yazma çalışmasında öğrencilerden suyun hayatımızdaki önemini anlatan bir yazı yazmaları istenmiş. Ayrıca sayfa 155’teki 3. etkinlikte şu sorularla

çevre temizliği konusu işlenmiştir: “Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Bu üç görseli birbiriyle karşılaştırarak çevre temizliği konulu bir konuşma yapınız.” “Çevre temizliği ile ilgili bir slogan geliştirerek sloganınızı aşağıdaki bölüme yazınız.” Metnin 4. etkinliğinde verilen broşürde atıkların doğada kaybolma süreleri hakkında bilgi verilmiş ve geri kazandırılabilir atıklar ele alınarak geri dönüşüme vurgu yapılmıştır. İlgili broşürden hareketle öğrencilerden “hava kirliliği” konusunda bir broşür hazırlamaları istenmiştir. Metnin 5. etkinliğinde de “Çevre dostu ürünler satan bir fabrikanın sahibi olduğunuzu hayal ediniz. Ürünlerinizi tanıtacağınız bir reklam metni hazırlayınız.” yönergesi ile çevreyi korumaya özen göstermeye vurgu yapılmıştır. 158. sayfadaki 7. etkinlikte doğayı korumayı konu edinen bir metni öğrencilerin tamamlaması istenmiş.

161. sayfada yer alan “Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam” metninde insanların doğal çevresini anlaması ve merak ettiklerini bilimsel yöntemlerle nasıl araştırması gerektiği konu edinilmiş. 6. Etkinlikte öğrencilerin doğa ile ilgili merak ettikleri bir konuda onlardan bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak bir proje ödevi hazırlanmaları istenmiş. Temanın son metni olan “Yıldırımlar ve Şimşekler” serbest okuma metninde de hava olaylarından bahsedilmiştir.

#### **7. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Ait Bulgular:**

7.Sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde 8 tema içinde Doğa ve Evren temasının bulunmadığı görülmüştür. Diğer temadaki metinlerde ve etkinliklerinde çevre konusunu ele alan bir içeriğe rastlanmamıştır.

#### **8. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Ait Bulgular:**

8. sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde sadece bir temada çevre konusuna yer verildiği görülmektedir. “Doğa ve Evren” teması dışında diğer temalarda çevre konusunda bir içeriğe rastlanmamıştır. Sadece Bilim ve Teknoloji temasına ait “Tema Sonu Değerlendirme Çalışmaları” bölümünde verilen metnin küresel ısınmanın önüne geçebilmek için yenilenebilir enerji kaynaklarının tercih edilmesinin öneminden bahsettiği görülmüştür. Doğa ve Evren teması başlığı altında verilen metinler ve etkinliklere ait konular (Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda önerilen konu başlıklarına göre) şu şekildedir:

Tablo 9.

*İlkokul 8. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler ve işlenen konular*

<b>Tema Adı</b>	<b>Okuma/Dinleme/İzleme Metni</b>	<b>Metnin Adı</b>	<b>İşlenen Konular</b>
Doğa ve Evren	Okuma Metni	Yılkı Atı	canlılar, hayvanlar, hayvanları korumak
Doğa ve Evren	Okuma Metni	Rüzgâr	doğa olayları, iklim, doğanın korunması, geri dönüşüm
Doğa ve Evren	Okuma Metni	Gündüzünü Kaybeden Kuş	canlılar, hayvanlar, doğa, nesli tükenen hayvanlar, küresel iklim değişikliği
Doğa ve Evren	Dinleme Metni:	Hava Kirliliği	çevrenin korunması, çevre kirliliği, doğa
Doğa ve Evren	Serbest Okuma Metni	Canberra (Kanberra)	yeryüzü, manzara, doğa, çevrenin korunması

216. sayfada yer alan “Yılkı Atı” metninde hayvanlar konu edinilmiş ve 8. etkinlikte de hayvanları koruma konusuna vurgu yapılmıştır. “Rüzgâr” adlı şiirde doğa olaylarına değinilmiş, 5. etkinlikte doğanın korunması, geri dönüşüm, sürdürülebilirlik gibi mesajlar veren aşağıdaki görselle ilgili öğrencilerin konuşmasını sağlayacak bir etkinliğe yer verilmiştir:





234. sayfadaki “Gündüzünü Kaybeden Kuş” metninde yine hayvanlar konusu ele alınmış, 6. etkinlikte nesli tükenen hayvanlar konusunda öğrencilerin düşünceleri sağlanmıştır. 241. sayfadaki 8. etkinlikte küresel iklim değişikliği konusunda öğrencilerden araştırma yapılması istenmektedir.

242. sayfada “Hava Kirliliği” dinleme metni öncesi verilen hazırlık çalışmaları ile öğrencilerin hava kirliliğine neden olan faktörleri ve çevre kirliliğini engellemek için yapılması gerekenleri düşünceleri istenmektedir. Metinde hava kirliliği her boyutuyla ele alınmış olup Türkiye’nin yıllar içinde hava kirliliği konusunda yaşadığı sıkıntılardan bahsedilmektedir. Şu cümleler örnek olarak gösterilebilir: “Yıl 1982. Ankara’da okullar tatil edildi. Fakar kar yağışından dolayı değil, hava kirliliğinden.” “Hiçbir önlem Ankara’nın kirli havasını değiştirmeye yetmedi. İnsanlar sokağa maskesiz çıkamaz, çocuklar okula gidemez olmuştu.” “İstanbul başta olmak üzere diğer iller de tehdit altındaydı. Nüfusun hızla artması ve yanlış yakıt kullanımı insanları bir toz bulutu içerisinde yaşamaya mahkûm ediyordu.” “1970’li yıllarda keşfedilen doğal gaz şehirlerimizin üzerindeki kara bulutları yok edecek önemli bir kurtarıcıydı fakat evlerimize girmesi uzun yıllar aldı.” “...bu değişimin canlı hayatını tehdit edici bir boyuta ulaşmasından endişe ediliyor.” Ayrıca öğrencilerden 7. etkinlikte verilen çevre kirliliği ile ilgili karikatürlerin yorumlatılması, 8. etkinlikte de yaşanan çevredeki hava kirliliği konusunda bir haber metni oluşturmaları istenmektedir.

246. sayfadaki “Canberra (Kanberra)” serbest okuma metni doğa ile uyumlu bir mimariye sahip olan Avustralya’nın başkenti Canberra şehri şu cümlelerle örnek bir şehir olarak tasvir edilmektedir. “Canberra, büyük bir park içine kurulmuş örnek bir kent görünümünde.” “Canberra güzel, yepyeni, tertemiz, tenha, yemyeşil; güvenlik, trafik sorunu olmayan, hava kirliliği bilmeyen, örnek bir kent...”

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Temel eğitimde okutulan Türkçe ders kitapları (1,2,3,4,5,6,7,8) Millî Eğitimin ve Türkçe dersinin genel amaçları doğrultusunda öğrencilerin kullanabileceği şekilde tasarlanmış, gelişim özellikleri dikkate alınarak görsel ve yazılı kaynaklarla desteklenmiş, derste öğretmene yardımcı olacak şekilde hazırlanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (MEB, 2019) göre dil becerileri, kişisel ve sosyal ve mesleki gelişim alanlarında ön koşul kabul edilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre öğrencileri üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendirmek, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlamak, bilgileri önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmek, diğer disiplinlerle, günlük hayatla bütünleştirmek en önemli amaçlardandır. Türkçe ders kitaplarında toplumu ilgilendiren güncel konulara da yer verilmiş, edebî eserler yoluyla evrensel değerler de kazandırılmaya çalışılmıştır. Programda yer alan amaçlar ders kitaplarındaki edebî eserlerin nasıl olması gerektiği konusunda da fikir vermektedir. Metinler, öğrencilerin düşünce, duygu ve hayal dünyalarını zenginleştirmeli, bir konu hakkındaki görüşlerini etkili ve anlaşılır bir şekilde ifade etmelerini sağlayacak nitelikte olmalı, onlara eleştirel bir bakış açısı kazandırmalı, çevrelerinde olup biten her şeyin farkında olan, çevrelerine karşı duyarlı olan insanlar olmalarına katkıda bulunmalıdır. Öğrenciler metinler aracılığı ile iyiyi ve kötüyü, doğru ve yanlış görüp nasıl doğru davranabileceğini öğrenmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki metinler, birçok değer öğrencilere kazandırılması konusunda başvurulan en önemli araçlardır. Türkçe derslerinde metinler üstünde yapılan hikaye çözümleme, özgün metin yazma, ya da anlatma gibi her türlü etkinlik, kazandırılmak istenen değerleri iletmek için doğal ortam oluşmasını sağlar (Çelikkpazu ve Aktaş, 2011). Bu açıdan eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel kaynakları olan ders kitaplarının doğa sevgisi ve doğaya karşı duyarlı olma değerini kazandırması beklenir.

Çalışma, temel eğitim düzeyinde okutulan Türkçe ders kitaplarında çevre konusuna ne düzeyde değinildiği, doğaya karşı duyarlı olma değerini içeren metinlere ne kadar yer verildiğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. İlkokul ve ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki her metin ve etkinlik tek tek incelenmiş, tespitler her sınıf düzeyindeki kitap için ayrı ayrı verilmiştir. Tüm kitaplar incelendiğinde çevre bilinci kazandırmayı amaçlayan metinlerin ve etkinliklerin “Doğa ve Evren” teması başlığı altında verildiği görülmüştür. Sadece 3. sınıf Türkçe ders kitabında “Çocuk Dünyası” temasında çevre bilinci kazandırmayı hedefleyen bir metne rastlanmıştır. “Doğa ve Evren” temasının dışındaki temalarda dolaylı yoldan çevre konusuna değinilen metin ve etkinlikler tespit edilmiş olup ilgili bölümde belirtilmiştir. “Doğa ve Evren” temasına 3. ve 7. sınıf ders kitaplarında yer verilmemiş olduğu görülmüştür. 3. sınıf Türkçe ders kitabında 1 doğrudan, 3 dolaylı olmak üzere çevre ile ilgili kazanım içeren metinlere rastlanmış olsa da 7. sınıf Türkçe kitabında çevre konusunu ele alan bir içeriğe rastlanmamıştır. Bu açıdan 7. sınıf ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin çevre bilincini geliştirmesi konusunda çok yetersiz olduğu görülmüştür. İlkokul ve ortaokul Türkçe ders kitaplarını ayrı gruplarda değerlendirdiğimizde ilkokulda 11 metinde doğrudan, 7 metinde dolaylı olarak çevre bilincinin geliştirilmesi kazanımı tespit edilmiş olup ortaokul Türkçe ders kitaplarında 11 metinde doğrudan, 4 metinde dolaylı olarak yer verildiği görülmüştür.

İlkokul Türkçe ders kitaplarında (1,2,3,4. sınıflar) daha çok insanın yaşadığı çevreyi anlamlandırması, doğal yaşamı anlaması, ona kulak vermesi, onu hissetmesine yönelik içeriklere yer verildiği görülmektedir. İlkokul Türkçe ders kitaplarında şu konulara yer verildiği tespit edilmiştir: ağaç sevgisi, canlılar, bitkiler, hayvanlar, doğa, dünya, iklim, mevsimler, doğa olayları, çevrenin korunması, yeryüzü, ormanları korumak, çevre temizliği, doğa sevgisi, çevreye karşı duyarlı olmak, geri dönüşüm, nesli tükenen hayvanlar ve bitki türleri, çevre kirliliği, su kirliliği.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında (5,6,7,8. sınıflar) çevre sorunları üzerinde durulmuş olup çevre sorunları konusunda bireysel sorumluluklarımız vurgulanmış öğrencilerden bu sorunlara çözüm üretmeleri istenmiştir. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında şu konulara yer verildiği tespit edilmiştir: çevre kirliliği, su kirliliği, hava kirliliği, çevrenin korunması, doğa sevgisi, ormanları korumak, ağaç sevgisi, çevreci kurum ve kuruluşlar, çevre kirliliğini önlemek için yapılması gerekenler, doğa olayları, iklim, küresel iklim değişikliği, atık kontrolü, geri dönüşüm, yenilenebilir enerji kaynakları, nesli tükenen hayvanlar, hayvanları korumak, sürdürülebilirlik.

Susar Kırmızı (2014) çalışmasında 4. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan değerleri incelemiş ve “doğa sevgisi, doğal çevreye duyarlılık” değerinin dokuz ayrı metinde yer aldığını ve kitapta en çok yer alan değer olduğunu ortaya koymuştur. Türkçe ders kitaplarında bu değer başta olmak üzere birçok değer verilmesinin önemsendiği sonucuna varmıştır. Çelikpazu ve Aktaş (2011) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise Ortaokul Türkçe ders kitapları incelenmiş ve ders kitaplarında yer alan metinlerin temalarla uyumlu olmadığı, değer iletimi anlamında titiz bir seçim yapılmadığı, birçok değer göz ardı edildiği, değerlerin verilmesi hususunun önemsenmediği sonucuna varılmıştır. Benzer olarak Sarıkaya ve Yavuz (2023) da güncel Türkçe ders kitaplarında da değer aktarımının dengeli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Ders kitaplarının çevre bilinci kazandırma bağlamında incelendiği diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Doğal çevreyle ilgili konulara imam hatip lisesi meslek dersi kitaplarında ne ölçüde yer verildiğini tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada program düzeyinde konuya gereken önemin verildiği ancak programın kitaplara yansımaları konusunda eksiklikler olduğu, çevre konusuna kayda değer bir şekilde yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır (Keskiner, 2014). Önal, Kaya ve Çalışkan (2019) tarafından hayat bilgisi ders kitabıyla ilgili yapılan çalışmada da benzer olarak çevre bilincinin yeteri kadar dikkate alınmadığı ve sadece programdaki kazanımların asgari koşullarda da olsa verilebilmesi kaygısıyla konuya değinildiği, çevreye duyarlı bireyler yetiştirilmek isteniyorsa okutulan ders kitaplarının içeriğinin hazırlanması aşamasında daha dikkatli ve özverili olunması gerektiği belirtilmiştir. Coğrafya ders kitaplarının incelendiği başka bir çalışmada ders kitaplarında güncel çevre sorunlarının yer almadığı, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik etkinliklere az yer verildiği, Coğrafya dersi öğretim programında çevre bilinci konusuna ilişkin kazanımların yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Başkaya ve Gökdemir, 2021). Laçın Şimşek (2004) çalışmasında fen bilgisi ders kitaplarının da çevre bilinci kazandırma konusunda yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Demirezen ve Kaya (2022) çevre eğitimi kavramlarının sosyal bilgiler ders kitaplarında fen bilgisi ders kitaplarından daha fazla yer aldığını ve genel olarak incelendiğinde çevre eğitiminin daha çok bilgi boyutunda kaldığını ifade etmişlerdir. Çevik ve Güneş (2017) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde sosyal yapılandırıcı yaklaşım ilkelerine dikkat

edilmediği, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmadığı, çevresel özelliklerin göz ardı edildiği sonucu da çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Araştırmada ulaşılan bulgu ve sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. İlkokul 3. sınıf ve ortaokul 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin çevre bilincini de geliştirecek içeriklere yer verilmelidir.
2. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin birçok değerini öğrencilere tanıtılması, tam anlamıyla kazandırılmasında kullanılacak en önemli araç olduğu düşünülerek kitaplarda yer alan metinler dikkatli seçilmelidir. Metinler öğrencilerde çevre duyarlılığı geliştirecek nitelikte olmalıdır.
3. Çevre sorunlarının yalnızca yaşadığımız ülkenin değil tüm dünyanın en büyük problemi olduğu düşünülerek her sınıf düzeyinde mutlaka bu konulara değinecek metinlere ya da etkinliklere yer verilmelidir.
4. İlkokul Türkçe ders kitaplarında çevre sorunlarına çok az değinildiği görülmüştür. Sınıf düzeyine göre hava, toprak, su, gürültü kirliliği; küresel iklim değişikliği gibi konulara da değinen metinlere veya etkinliklere yer verilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Alım, M. (2006). Avrupa birliği üyelik sürecinde Türkiye’de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 599-616 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49104/626637>
- Atmaca, E. Anıl. “İlköğretim Ders Kitaplarında Görsel Tasarım ve Resimleme”. *Milli Eğitim Dergisi* 171: 318, Haziran 2006.
- Akçadağ, Ç. K., ve Çobanoğlu, E. O. (2020). Sınıf dışı öğretim ile öğrencilerin çevre okuryazarlıklarının geliştirilmesi: fen bilimleri dersi 7. sınıf “insan ve çevre” ünitesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1834-1852.
- Başkaya, Z. ve Gökdemir, Y. (2021). Ortaöğretim coğrafya (9-10-11-12) ders kitaplarında çevre bilinci olgusu. *11. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi*, 208.
- Bayramoğlu, E. , Özdemir, B. ve Demirel, Ö. (2014). Gürültü kirliliğinin kent parklarına etkisi ve çözüm önerileri: Trabzon kenti örneği. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 4 (9), 35-42 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/iujad/issue/8728/108989>
- Bozkurt, O., Cansüğü (Koray), Ö., 2002, İlköğretim öğrencilerinin çevre eğitiminde sera etkisi ile ilgili kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:23, Ankara, s:72
- Ceylan S., Duru, K., Erkek, G., Pastutmaz, M. (2021). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı. MEB yayınları
- Civelek, D., Gündüz, D., Karafilek F. (2021). İlkokul Türkçe 1 ders kitabı. Ankara: Özgün Matbaacılık
- Çapraz Baran, Ş., Diren, E. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. Sınıf ders kitabı. Ankara: Anıtepe Yayıncılık
- Çelikkpazu, E. E., ve Aktaş, E. (2011). MEB 6,7 ve 8. sınıf türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 413-424.
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Demir, E. ve Yalçın, H. (2014). Türkiye’de Çevre Eğitimi, *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, (2) , 7-18. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/derleme/issue/35093/389303>
- Diekmann, A., Preisendörfer, P. (1992). Persönliches umweltverhalten. Diskrepanzen zwischen anspruch und wirklichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 44, 226-251.
- Erdal, N. (2019). İlkokul Türkçe 2 ders kitabı. Ankara: Ada Matbaacılık
- Erten, S. (2003). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Çevre Dostu Davranışların Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı. Sayı 65/66. 2006/25 Ankara
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-100.
- Eselioğlu, H., Set, S., Yücel, A. (2022). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı. Ankara: Ada Matbaacılık

- FAO and ITPS. (2015). Status of the World's Soil Resources (SWSR) • Main Report. Rome, Italy, Food and Agriculture Organization of the United Nations and Intergovernmental Technical Panel on Soils.
- Güler, Ç., ve Çobanoğlu, Z. (1994). Su kirliliği. *Çevre Sağlığı Temel Kaynak Dizisi*, 12(1).
- Kaftan Ayan, H., Aslan, Ü., Kul, S., Yılmaz, N. (2022). İlkokul Türkçe ders kitabı 4. İzmir: Çağlayan Matbaası
- Karaduman, B., Özdemir, E., Yılmaz, O. (2022). İlkokul Türkçe ders kitabı 3. İzmir: Çağlayan Matbaası
- Keskiner, E. (2014). Çevre ve din eğitimi: imam hatip lisesi meslek dersleri kitapları üzerine bir inceleme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 187-215.
- Kır, T., Kırman, E., Yağız, S. (2022). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7 ders kitabı. İzmir: Çağlayan Matbaası
- Kızılkaya, R., Turgay, O. C., Göçmez, S., Kalınbacak, K., Kayıkçıoğlu, H. H., ve Balcıoğlu, N., Okur, N. (2020). Toprak kirliliğinin nedenleri, etkileri ve giderilme yöntemleri. *Türkiye Ziraat Mühendisliği IX. Teknik Kongresi Bildiriler Kitabı-1*, 155.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: XVI, Sayı
- Laçın Şimşek, C. (2004). Fen bilgisi öğretim programı ve ders kitaplarına göre çevre eğitiminde etik ve estetik değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (7), 127-146. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/36881/312464>
- MEB, (2009). Talim ve Terbiye Kurulu Bakanlığı, Türkçe dersi öğretim programı (1,2,3,4,5,6,7,8). <http://ttkb.meb.gov.tr/>
- MFA (2022) . *Temel çevre sorunları*. Erişim Tarihi: Kasım 21, 2022. [https://www.mfa.gov.tr/i\\_-temel-cevre-sorunlari.tr.mfa](https://www.mfa.gov.tr/i_-temel-cevre-sorunlari.tr.mfa)
- Ozener, F. S. (2004). Türkiye’de okul dışı çevre eğitimi ne durumda ve neler yapılmalı? V.Ulusal ekoloji ve çevre kongresi, 5-8 Ekim 2004 Taksim international abant palace, abant İzzet Baysal Üniversitesi ve biyologlar derneği, Abant- Bolu. Bildiri kitabı (Doğa ve Çevre), 67- 98, Biyologlar Derneği, İzmir.
- Önal, H. , Kaya, N. ve Çalışkan T. (2019). Çevre eğitiminde sıfır atık politikası ve mevcut ders kitaplarındaki görünümü (hayat bilgisi 2. sınıf ders kitabı). *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 123-140.
- Özbuğutu, E. , Karahan, S. ve Tan, Ç. (2014). Çevre eğitimi ve alternatif yöntemler – literatür taraması / environmental education and its alternative methods – a literature review . *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (25), 393-408. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19562/208480>
- Sarikaya, B. ve Yavuz, E. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 209-224. Doi: 10.48066/kusob.1395001
- Silva, L.T. and Mendes, Jose’. F.G. (2012). “City Noise-Air: An environmental quality index for cities”, *Sustainable Cities and Society*, Vol.4, p. 1– 11. doi:10.1016/j.scs.2012.03.001
- Susar Kırmızı, F. (2014). 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinde Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- Türküm, A. S. (1998). Çağdaş toplumda çevre sorunları ve çevre bilinci. *Çağdaş yaşam çağdaş insan. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Eskişehir*, 165, 181.
- Törnqvist, R., Jarsjö, J., ve Karimov, B. (2011). Health risks from large-scale water pollution: Trends in Central Asia. *Environment International*, 37,435-442.
- Ünal, S. ve Dımışkı, E. (1999).UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye’de ortaöğretim çevre eğitimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* fakültesi
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Çevre Bilgisi*. Güncel Türkçe sözlük. Erişim tarihi: Kasım 21, 2022, <https://sozluk.gov.tr/>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. Baskı)



## PHYSICS TEACHERS' EPISTEMOLOGICAL BELIEFS: CORE AND PERIPHERAL DIMENSIONS

## FİZİK ÖĞRETMENLERİNİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI: TEMEL VE ÇEVRESEL BOYUTLAR

Özden ŞENGÜL<sup>1</sup>

**Özet:** Bu çalışmanın amacı, fizik öğretmenlerinin dört inanç sistemi- bilgi, fen, öğretme ve öğrenme bilimlerine ilişkin inançları- arasındaki ilişkiyi incelemektir. Katılımcılar 59 lise fizik öğretmenidir ve yarı yapılandırılmış bir görüşme protokolü aracılığıyla öğretmenlerle bir kez görüşülmüştür. Görüşmeler, öğretmenlerin inançlarını geleneksel, geçişsel ve yapılandırmacı olmak üzere farklı düzeylerde kategorize etmek ve tanımlayıcı, korelasyonel istatistikler ve yapısal eşitlik modellemesi uygulamak için yazıya dökülmüş ve nitel yöntemle analiz edilmiş ve rubrik kullanılarak nicel veri haline dönüştürülmüştür. Sonuçlar, öğretmenlerin bilgi ve bilime ilişkin inançlarının çoğunlukla geçişsel inançlara sahip olduklarını, fen öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançlarının ise yapılandırmacı olduğunu göstermiştir. Temel inançlar olarak bilgi ve bilime ilişkin inançlar arasında, çevresel inançlar olarak fen öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançlar arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, temel ve çevresel inançlar arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Bu bulgular, gelecekteki mesleki gelişim programlarının tasarımı yoluyla öğretmenlerin inançlarını ele almak için bir rehber olarak bir rapor sunmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** inançlar, epistemoloji, fizik, öğretmen eğitimi.

**Abstract:** This study aims to examine physics teachers' beliefs about knowledge, science, teaching and learning science to understand the relationship among four belief systems. Participants were 59 high school physics teachers, who were interviewed once through a semi-structured interview protocol. The interviews were transcribed and analyzed through qualitative methods to categorize teachers' beliefs in different levels: traditional, transitional, and constructivist and quantify the nominal data for descriptive, correlational statistics, and structural equation modeling. The results indicated that teachers mostly held transitional beliefs about knowledge and science while their beliefs were constructivist on teaching and learning science. There was a significant relationship between beliefs about knowledge and science as core beliefs and between beliefs about teaching and learning science as peripheral beliefs, positive correlation was found between core and peripheral beliefs. These findings offer a report as a guide to address teachers' beliefs through the design of future professional development programs.

**Keywords:** beliefs, epistemology, physics, teacher education.

**Bu makaleye atf vermek için:**

Şengül, Özden. (2024). Fizik Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları: Temel ve Çevresel Boyutlar, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 942-955.

**Cite this article as:**

Sengul, Ozden. (2024). Physics Teachers' Epistemological Beliefs: Core and Peripheral Dimensions. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 942-955.

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, e-mail: ozden.sengul@bogazici.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7127-7897.

## GENİŞ ÖZET

### Giriş

Fen eğitiminde reform çalışmaları, 21. yüzyıl becerilerinin bütünleştirilmesini, birçok ülkede araştırmaya dayalı ve yenilikçi stratejilerin ve müfredatların ele alınmasını amaçlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2011; NGSS Lead States, 2013; Singer et al., 2012). Öğretmenler bu araştırmaya dayalı yaklaşımları bütünleştirirler veya yenilikçi yöntemlerin uygulanmasını etkileyen yapısal ve kişisel faktörlere dayalı olarak değiştirmeyi tercih ederler (Enderle et al., 2022; Henderson et al., 2011). Yapısal faktörler, öğretmenlerin çalışmaları için kurumsal kararlarla ilgili olabilir, ancak öğretmen inançları gibi kişisel faktörler, öğretmenlerin müfredat, planlama, değerlendirme ve öğretim uygulamaları hakkında nasıl karar verdiklerini etkiler (Muis & Foy, 2010). Bu nedenle, öğretmen inanç sisteminin yapısını anlamak, öğretmenlerin öğretimsel kararları nasıl aldıklarını ve öğretim ve öğrenme sürecini neyin etkilediğini kavramsallaştırmak için bir araştırma kaynağıdır.

Epistemolojik inançlar, disipline özgü ve alan-genel boyutlarını incelemek için inanç sisteminin bir parçası olarak odaklanmıştır (Feucht, 2017). Alan-genel inançlar, bilginin doğası, nasıl tanımlandığı, yapılandırıldığı, kavramsallaştırdığı ve diğer inanç sistemleriyle nasıl bir bütünlük oluşturması ile ilgilenir, çünkü öğretmen epistemolojisi aynı zamanda bilim inançları ve fen öğretimi ve öğrenimi ile ilgili inançlar gibi alana özgü inançları da içerir (Sengul, 2018). Muis ve ark. (2006)'ya göre, öğretmenler veya öğrenciler matematik ve sosyoloji hakkında farklı inançlara sahip olabilirler. Yazarlar, bireylerin matematiksel bilgiye mutlak ve istikrarlı olarak yaklaşma eğiliminde olduklarını, oysa sosyal bilimlerdeki bilgiye iddiaların değerlendirilmesini gerektiren bir bilgi olarak yaklaşma eğiliminde olduklarını bulmuşlardır. Diğer araştırma sonuçları da öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretim ve öğrenme bağlamına dayalı olarak etkileşim boyutlarını ve bu boyutlardaki farklılıkları içerdiğini göstermiştir.

Tsai (2002) alana özgü inançları incelemiş ve bilim, öğretim ve öğrenme arasındaki ilişkiye bakmıştır. Sonuçlar, katılımcı fen bilimleri öğretmenlerinin çoğunun, geleneksel düzeyde olmalarına rağmen, öğretim, öğrenme ve fen bilimleri hakkında uyumlu görüşlere sahip olduklarını göstermiştir. Çoğu çalışma, alana özgü inançların araştırılmasına odaklanmıştır (örneğin, Belo ve diğerleri, 2014; Tsai, 2002), ancak hiçbir çalışmada öğretmenlerin alan-genel (örneğin bilginin doğası hakkındaki inançlar) ve alana özgü (örneğin fen hakkındaki inançlar) inançları ile belirli bir disiplinin öğretimi ve öğrenimi hakkındaki inançları arasındaki kavramsal ilişki araştırılmamıştır. Bir çalışmada, Brownlee (2001) epistemik inançları çekirdek ve çevresel inançlara ayırmıştır: temel inançlar, değiştirilmesi zor olan genel ve disiplinler bilgi olarak tanımlanırken, öğretim ve öğrenme ile ilgili inançlar, belirli bir bağlamda değiştirilmesi kolay çevresel bilgi olarak tanımlanır. Bu çalışmada, fizik öğretmenlerinin epistemolojik inançları, çekirdek ve çevresel inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı, lise fizik öğretmenlerinin bilginin ve bilimsel bilginin doğası, fen öğretimi ve öğrenimi hakkındaki inançlarını inceleyerek dört inanç sistemi arasındaki ilişkiyi anlamaktır. Burada önerilen bu araştırma, alana özgü inançların çekirdek ve çevresel inançları içeren genel inançlarla ilişkisini aşağıdaki araştırma sorusu ile araştırmayı amaçlamaktadır: Fizik öğretmenlerinin epistemolojik inanç boyutları, temel ve çevresel inançları içeren genel ve disipline özel inançları birbirleri ile nasıl ilişkilidir?

### Yöntem

Bu çalışma, lise fizik öğretmenlerinin inanç sistemini nicel desen ile incelemeyi amaçlamıştır (Creswell & Plano Clark, 2017). Fizik öğretmenlerinin alan-genel ve fen bilimlerine özgü inançları- bilgi, fen bilgisi, bilim öğretimi ve öğrenimi hakkındaki inançlarını nasıl kavramsallaştırdıklarını anlamayı amaçlamıştır. Katılımcıların epistemolojik inançlarını farklı boyutlarda ve alanlarda incelemek için nitel araştırma yöntemi olan mülakat yoluyla katılımcılara açık-uçlu sorular soruldu. Ardından, analiz ve sonuçların daha iyi yorumlanması ve nitel verileri ölçmek için nominal verileri rubrik yardımıyla sayısal verilere dönüştürüldü. Türkiye’de büyük bir metropolde çalışmaya katılmak için gönüllü olan 23 kadın ve 36 erkek olmak üzere fizik öğretmeni olarak 59 katılımcı vardı. Katılımcıların yaşları 30’lu yaşların başı ile 60’lı yaşlar arasında değişiyordu ve 10 yılı aşkın öğretmenlik deneyimi vardı. Deneyimli bir fizik öğretmenin inanç sistemi istikrarlı kabul edildi, bu nedenle her öğretmenle yarı yapılandırılmış bir görüşme protokolü aracılığıyla bir kez görüşüldü. Her katılımcı, fizik öğretmenlerinin bilgi, fen ve fen öğretimi ve öğrenme boyutlarını içeren epistemolojik inançlarına odaklanan açık uçlu sorularla 40-60 dakikalık görüşmelere katılmıştır. Görüşmeler kaydedildi ve analiz için yazıya döküldü. Örnek mülakat soruları şu şekilde verilmiştir: 1) Fen öğretimi ve öğrenimi hakkındaki görüşleriniz nelerdir? 2) Bilim en



iyi nasıl öğretilir ve öğrenilir? 3) Bilgi nedir? Bilgiyi nasıl tanımlarsınız? 4) Bilimin temel özellikleri nelerdir?

Verilerin analizi, katılımcıların inanç sistemlerindeki kodları ve kategorileri belirlemek için yinelemeli bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Kodlamanın ilk turunda betimsel kodlama yapılmıştır (Saldana, 2021). İlk kod turu, bilgi, bilim, bilim öğretimi ve öğrenme bilimine odaklanan hedef temel ve çevresel inançlara dayalı olarak geliştirildi. Öğretmen inanç düzeyleri geleneksel (1), geçişli (2) ve yapılandırmacı (3) olmak üzere nicel verilere dönüştürülmüştür. Kodlama işlemi iki araştırmacı tarafından yürütülmüştür: Yazar ilk başta tüm görüşmeleri kodlamış; görüşmelerin %25'i bir araştırma görevlisi tarafından kodlanmıştır. Nicel kodlama için orta düzeyde bir değerlendirme güvenilirliği iki değerlendirici tarafından oluşturulmuştur; anlaşmazlıklar son tahlil için tartışılmıştır. Her bir öğretmenin inanç düzeyi tanımlandıktan sonra, sonuçların tanımlayıcı istatistikleri ve öğretmenlerin bilgi, bilim, öğretim ve öğrenme bilimleri hakkındaki inançları arasındaki olası kombinasyonlar veya ilişkiler sonuçlar bölümünde verilmiştir. Korelasyon matrisi, inanç sistemleri arasındaki ilişkiyi tanımlamak için sağlanmıştır. İnançla ilişkili yapılar arasındaki ilişkiyi araştırmak için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yapılmıştır.

## Bulgular

Sonuçlar, katılımcı fizik öğretmenlerinin çoğunlukla bilgi, öğrenme ve öğretim konusunda geçişsel inançlara sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin bilgiye ilişkin temel inançları ile fen öğretimi ve öğrenimine ilişkin çevresel inançları birbirleri ile uyumluyken, öğretmenlerin fen bilgisi hakkındaki inançları diğer inanç türlerine göre biraz daha düşüktür. Bu fizik öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir; bu bilimsel uygulamalar ve bilimsel bilginin nasıl inşa edildiği bilgisini içerir.

Pearson korelasyon matrisi, yalnızca birkaç boyutun birbiriyle anlamlı olarak ilişkili olduğunu gösterdi ve bu korelasyonların bazıları diğerlerinden daha güçlüydü. Fen öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançlar, çevresel inançlar, arasında orta düzeyde pozitif yönde ( $r=0.59$ ,  $p < .01$ ); bilgi ve bilime ilişkin temel inançlar arasında orta düzeyde pozitif yönde ( $r=0.52$ ,  $p < .05$ ) korelasyon bulunmuştur. Bilgi ve öğretim arasında, bilgi ve öğrenme arasında, bilim ve öğretim arasında ve bilim ve öğrenme arasında istatistiksel olarak zayıf bir ilişki bulunmuştur. Sonuçlar, fizik öğretmenlerinin bilimin doğası ve bilginin doğası hakkındaki temel inançlarının önemli bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir: bilgi hakkında yapılandırmacı inançlara sahip öğretmenler, bilimsel bilginin sorgulama, araştırma ve kanıt dayalı açıklamalar yoluyla geliştiğine inanmaktadır. Bu öğretmenlerin fen öğretimi ve öğrenimine ilişkin çevresel inançları da birbirleriyle pozitif yönde ilişkilidir.

Yapısal eşitlik modellemesine göre, temel inançlar ile  $\beta = .72$ ,  $p < 0.05$  değerleri ile bilgiye ilişkin inançlar ve  $\beta = .89$ ,  $p < 0.05$  değerleri ile fen bilimine ilişkin inançlar arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca periferik veya çevresel inançların  $\beta = .85$ ,  $p < 0.05$  değerleri ile fen öğretimine ilişkin inançlar ve  $\beta = .82$ ,  $p < 0.05$  değerleri ile fen öğretimiye ilişkin inançlar arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlarla, temel inançların bilgi ve bilim hakkındaki inançlarla daha fazla ilişkili olduğunu, çevresel inançların ise bilim öğretimi ve öğrenme hakkındaki inançlarla daha fazla ilişkili olduğunu anlamak kolay olmuştur.

## Tartışma

Birçok öğretmen bilgi, bilim, öğretim ve öğrenme bilimi hakkında geçiş inançlarına sahipti ve ortalama olarak, katılımcı öğretmenler diğer inançlara kıyasla çoğunlukla fen bilimi hakkında geleneksel inançlara sahipti. Bu sonuç, kültürel bilim öğretimi ve öğrenme deneyimleriyle ilgili olabilir. Bu çalışmadaki deneyimli fizik öğretmenleri, üniversitede fizik laboratuvarı dersleri almalarına rağmen, yönetimden destek alamamaları, ekipman yetersizliği veya laboratuvar koşullarının yetersizliği nedeniyle hiç laboratuvar da fizik dersi vermediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle, laboratuvar faaliyetlerini tanımlama formüllerinin doğrulanması ve prosedürlerin takip edilmesi ile sınırlıydı. Tsai (2002) çalışmasında ezberlemeyi vurgulayan geleneksel görüşlerin aksine, çalışmadaki fizik öğretmenleri öğrencilere birçok fizik problemini çözmede rehberlik etmek için doğrulama yöntemlerine ve problem çözme stratejilerine odaklanmaktadır. Bahçıvan (2014) fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimi ve öğrenimi konusunda yapılandırmacı anlayışlara sahip olduklarını belirtmesine rağmen, deneyimli fizik öğretmenlerinin çoğu bilgi, öğretim, öğrenme ve fen bilimleri hakkında yapılandırmacı inançlar geliştirmemiştir. Ayrıca, bilgi ve bilime ilişkin inançlar temel inançlar olarak güçlü bir korelasyona işaret ederken, fen öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançlar çevresel inançlar olarak güçlü bir korelasyona işaret etmiştir. Tsai (2002),

öğretmenlerin fen öğretme ve öğrenme inançlarını değiştirmenin, bilimsel inançları gözden geçirmenin bir ön koşulu olabileceğini öne sürmüştür. Bu çalışma, bilgi bileşeni hakkındaki inançları eklemiştir, ve bilgi ve bilim hakkındaki inançlar arasındaki güçlü ilişkinin, bilim öğretme ve öğrenme hakkındaki inançları yeniden gözden geçirmek için bir ön koşul olabileceğini öne sürmüştür.

Bu çalışma, fizik öğretmenlerinin fen öğretimi ve öğrenimi ile ilgili pozitif görüşlere sahip olduklarını ve çoğu öğretmenin fen bilimleri hakkında geleneksel görüşlere sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin bilgi veya bilime ilişkin geçiş veya yapılandırmacı görüşlere sahip olduklarını, ancak öğretim uygulamalarının inançlarıyla uyumlu olmayabileceğini göstermiştir (Fives ve Buehl, 2012). Cross'un (2009) önerdiği gibi, matematik bilgisi hakkındaki kavramlar gibi alana özgü inançlar, matematik öğretme ve öğrenme konusundaki inançlarının ana kriteri olarak hizmet etmiştir ve öğretmenlerin öğretme ve öğrenme hakkındaki inançları pedagojik uygulamalarını etkileyebilir. Ancak, bu çalışma sınıf-içi uygulamalara odaklanmamıştır. Daha fazla araştırma, öğretmenlerin inançlarının sınıf uygulamalarıyla nasıl ilişkili olduğunu ve bu uygulamaları kolaylaştıran veya sınırlayan faktörleri araştırmalıdır.

## INTRODUCTION

Reform studies in science education aim to integrate 21<sup>st</sup> century skills and address research-based and innovative strategies and curricula in many countries (Ministry of National Education (MONE), 2011; NGSS Lead States, 2013; Singer, et al., 2012). Teachers integrate these research-based strategies verbatim or they prefer to modify them based on structural and personal factors that influence the implementation of innovative methods (Enderle et al., 2022; Henderson et al., 2011). Structural factors may be related to institutional decisions for teachers' work, but personal factors such as teacher beliefs influence how teachers make decisions about curriculum, planning, assessment, and instructional practices (Muis & Foy, 2010). Therefore, understanding the structure of the teacher belief system is a concern to conceptualize how teachers make instructional decisions and what affects the teaching and learning processes.

Epistemological beliefs have been focused as part of a belief system to study discipline-specific and non-disciplinary or domain-general dimensions (Feucht, 2017). Domain-general beliefs deal with the nature of knowledge, how it is defined, structured, conceptualized, and how it forms an integrity with other belief systems since teacher epistemology also included domain-specific beliefs such as beliefs of science and beliefs about science teaching and learning (Sengul, 2018). According to Muis et al. (2006), teachers or students may hold different beliefs about mathematics and sociology. The authors found that individuals tended to approach mathematical knowledge as absolute and stable, whereas they tended to approach knowledge in social sciences as requiring evaluation of claims. The other research results also indicated that teachers' epistemological beliefs included interacting dimensions and had differences in these dimensions based on the teaching and learning context.

Tsai (2002) examined domain-specific beliefs and looked at the relationship among science, teaching, and learning. The results showed that most participating teachers of science possessed congruent views of teaching, learning and science even though they were at traditional level. Most studies focused on the investigation of domain specific beliefs (e.g. Belo et al., 2014; Tsai, 2002), but no study investigated the conceptual relationship among teachers' domain-general (e.g. beliefs about nature of knowledge) and domain-specific beliefs such as beliefs about science and beliefs about teaching and learning of a specific discipline. In one study, Brownlee (2001) divided epistemic beliefs into core and peripheral beliefs: core beliefs are defined as general and disciplinary knowledge that is difficult to change, while beliefs about teaching and learning are defined as peripheral beliefs that are easy to change in a specific context. In this study, it was aimed to investigate the relationship between epistemological beliefs, core and peripheral beliefs of physics teachers. The aim of the study is to understand the relationship between the four belief systems by examining the beliefs of high school physics teachers about the nature of knowledge and scientific knowledge, science teaching and learning.

### Research Focus and Problem

Beliefs are considered as one of the factors to influence individuals' self-efficacy in completing a work (Bandura, 1997). Pajares (1992) defined beliefs as a system of independent mental representations to make affective and evaluative judgements about a phenomenon, an event or situation and to function separate from the cognitive component associated with knowledge. Gess-Newsome (1999) also addressed the definition of knowledge as developed through a systematic and structured process in a dynamic and evidential way, whereas she approached beliefs as affective filters or factors to influence the usage of



knowledge in different ways. Southerland and colleagues (2001) defined knowledge as constructed based on evidence, but beliefs as a subjective and static construct depending on personal experience.

Individuals hold beliefs about the nature of knowledge referring to their epistemological beliefs. Epistemology is interested in human knowledge and knowing to be constructed through verification, justification, and argumentation by the diverse influences of nature, sources, guides, and filters (Author, 2018, Hofer & Pintrich, 1997). Brownlee (2001) proposed a core-periphery beliefs framework to explain core beliefs as the central component of an epistemological belief system as difficult to change, and peripheral beliefs as changing depending on a specific task or context. A person's beliefs about the criteria for defining what knowledge is and the process of acquiring and structuring knowledge are defined as core beliefs (Author, 2018; Hofer & Pintrich, 1997; Grieshaber & McArdle, 2014). Core beliefs have been studied in different frameworks: one-dimensional, but evolving in steps (Kuhn, 1991; Perry, 1970) and involving multiple dimensions (Schommer, 1990). Research on unidimensional paradigms was first studied by Perry (1970) and continued with Kuhn (1991) to understand beliefs as stage-like dimensions from an absolutist view to multiplist and evaluativist views. According to these studies, at the least mature level, individuals approach knowledge as involving absolute truths to be transferred from an authority, and there is little engagement for critical reflection. In the moderate mature level, individuals view knowledge as integration of multiple opinions with little critical reflection. In the most mature level, individuals define knowledge as evolving and coordinated with justification in a flexible manner.

Schommer (1990) defined multidimensional paradigms of a belief system as including source, certainty, structure, stability of knowledge. Hofer (2001) developed an epistemological belief questionnaire (EBQ) on four core belief systems including certainty, simplicity, justification, and source dimensions. Later, Wood and Kardash (2002) designed another questionnaire to address independent belief dimensions about speed, structure, construction and modification, student characteristics, and certainty. These studies believed that these dimensions might differ depending on context and might not necessarily develop in synchrony. A study by Braten and Stromso (2006) examined the students' beliefs about knowledge and learning. Students defined knowledge as certain and unchanged as they focused on memorization and repetition to reproduce what was given to them, and they were less able to engage in critical reflection. In Brownlee et al. (2016)'s study, students with evaluativist epistemology tended to act as an active participant to take responsibility for their learning and engage in critical reasoning. In another study, Braten and Ferguson (2015) defined sources as accumulated resources such as books, encyclopedias, and articles, practical resources such as experimental or observational experiences, and popular resources such as social and popular media. Teachers in their study focused more on practical resources to have experiential experiences in knowledge construction.

In addition, some researchers believed that individuals' epistemological beliefs might differ in disciplinary domains, such as science, mathematics, or social sciences (Buehl et al., 2002; Muis et al., 2006; Schommer-Aikins et al., 2003). For example, Buehl, Alexander, and Murphy (2002) focused on mathematics and history majors' definition of knowledge through a questionnaire. The results showed that students in mathematics defined knowledge as integrated and less-related daily-life, whereas history majors approached knowledge as social process and ill-structured. In another study, Hofer (2000) explored the epistemological beliefs of science and psychology majors. The participants from a psychology class responded to a questionnaire by considering each item for science and psychology. The results showed that students defined scientific knowledge as certain, objective, and unchanging, but students defined psychology as personal knowledge and subjective. In an educational review, Muis and colleagues (2006) argued that Hofer (2000) and Buehl et al. (2002) presented the evidence of domain-specificity of epistemological beliefs to make connections to the structure of the domain and nature of concepts. These arguments highlighted the significance of examining the relationship between domain-general and domain-specific beliefs with beliefs about teaching and learning at specific disciplines.

According to Brownlee (2001), epistemological beliefs involve core beliefs as beliefs about knowledge in general and beliefs about a specific discipline such as science. Epistemological beliefs also include peripheral beliefs such as beliefs about teaching and learning science that are easy to change according to the context in which they are used. Learning was defined in two categories: surface and deep approaches to learning, in which the former one focused on memorizing, repetition, and unreflecting thinking and the latter one focused on meaning making processes through active participation and knowledge construction in diverse ways. Surface approaches viewed knowledge as discrete facts to absorb, and deep approaches viewed knowledge as complex and interconnected personal constructions. Teachers' approaches to teaching and learning may influence their classroom preparation and instruction. Although some teachers thought that active learning strategies or constructivist pedagogies were time consuming and

not easy to handle (Fives & Buehl, 2012), teacher education programs or diverse professional development designs could guide teachers to develop strategies to enact inquiry-based lessons (Enderle et al., 2022; Sengul et al., 2020).

Tsai (2002) examined the relationship among domain-specific beliefs including beliefs about science and teaching and learning science among 37 Taiwanese science teachers. The participants had consistent beliefs about teaching and learning science. For example, teachers mostly supported traditional beliefs about teaching and learning science that science was best taught when the teacher was the sole source of the information to recite, and learning science occurred through memorization and repetition. Some studies showed that teachers possessed constructivist beliefs to teach science through enhancing student participation to establish personal meaning making. Van Driel, Bulte and Verloop (2007), and Belo et al. (2014) examined science teachers' domain specific beliefs such as teaching specific topics or curricular goals. In Van Driel et al. (2007), the authors investigated the relationships between teachers' general educational beliefs and domain-specific beliefs about chemistry curriculum. The study was conducted with 348 chemistry teachers in the Netherlands to explore the belief structures. The results showed that chemistry teachers mostly emphasized chemistry-specific beliefs about curriculum and students' learning with technology and society focus to address the general educational beliefs. They concluded that teachers' learner-centered beliefs expressed their emphasis on using a curriculum addressing society and technology issues. Belo et al. (2014) explored the beliefs about teaching and learning in general and beliefs about physics. The participants were 126 secondary school physics teachers in the Netherlands and responded to a questionnaire. The results showed that teachers' general beliefs were related to goals of education with content-oriented physics instruction and curriculum. This relationship indicated the interrelationship between teacher goals and teacher regulated curriculum emphasis rather than emphasizing student-regulated learning.

These studies showed that previous research investigated teachers' epistemology at different dimensions and domains separately. Domain-general beliefs deal with the nature of knowledge, how it is defined, structured, conceptualized, and how it forms an integrity with other belief systems since teacher epistemology also included domain-specific beliefs such as beliefs of science and beliefs about science teaching and learning. Domain-general beliefs and disciplinary knowledge are defined as core beliefs that are difficult to change, while beliefs about teaching and learning are defined as peripheral knowledge that is easy to change in a specific context. Research on investigation of how domain-general epistemological beliefs relate to domain-specific epistemological beliefs or how beliefs about knowledge relate to beliefs about science and beliefs about teaching and learning science may provide evidence to understand how core and peripheral beliefs monitor and are effective in the process of teaching and learning science. However, research studies focusing on beliefs about knowledge in relation to domain-specific beliefs are missing in the same study in the literature. This proposed research here aims to explore the relation of domain specific beliefs with general beliefs including core and peripheral beliefs with the following research question: How do domain-general and domain-specific epistemological beliefs including core and peripheral dimensions relate to each other?

## **METHODS**

### **General Background**

This study aimed to explore high school physics teachers' belief system through a quantitative research design based on post-positivist paradigm (Creswell & Plano Clark, 2017). Quantitative research design aims to collect and analyze numerical data to test hypotheses of specific variables and answer research questions. Research process in quantitative research starts with a problem through an extensive literature review to set the hypothesis, determine the research design for data collection and analysis and report the results. The design of this study utilized an open-ended questionnaire (Luft & Roehrig, 2007) to investigate epistemological beliefs of participants at different domains and dimensions. The questions aimed to understand how physics teachers conceptualized the domain-general and domain-specific beliefs-their beliefs about knowledge, science knowledge, teaching and learning science. Their responses converted to numerical data through a rubric for statistical analysis and better interpretation of results.

## Context and Participants

The study focused on high school physics teachers in a large city in the northwest region of Turkey. The instructional context was high schools including students with a high mathematics and science background (Vocational schools were eliminated; Anatolian High Schools and Science High Schools were included). The author visited the schools to invite experienced physics teachers to the study. Physics teachers in a large metropolitan city were asked for their voluntary participation. There were 59 physics teachers, 23 women and 36 men, who agreed to participate after they were informed about the purpose of the study. These participants were purposefully selected as experienced teachers with more than 10 years of teaching experience. The participants' ages ranged from the early 30's to 60's. Some teachers (29 teachers) completed a four-year physics program in the department of physics and took a teaching certificate to become a physics teacher. Some teachers (30 teachers) attended a five-year teaching physics program in a department of education in a university in different regions of Turkey.

## Instrument and Procedures

Table 1

*Sample coding guide\**

*\*modified from Tsai (2002) and Muis (2007)*

	Beliefs about
Traditional	Knowledge: Knowledge is stable and certain Science: Scientific knowledge is based on accurate answers Teaching: Knowledge acquisition between teacher and students Learning: Reproducing knowledge through memorization
Transitional	Knowledge: Knowledge depends on alternative sets of ideas Science: Scientific knowledge requires following instructions Teaching: Focusing on problem-solving procedures Learning: Process of verification
Constructivist	Knowledge: Construction of evidence-based explanations Science: Scientific knowledge requires collaboration and subjectivity in constructing knowledge Teaching: Focusing on students' prior conceptions and active participation Learning: Relating to prior knowledge to construct personal meaning

Sinatra (2016) argued that epistemological beliefs were stable or shifted only through targeted professional development designs. In this study, an experienced physics teacher's belief system was considered stable, so each teacher responded to open-ended interview questions focusing on physics teachers' epistemological beliefs including knowledge, science, and science teaching and learning dimensions. Interviews were recorded and transcribed for analysis. Sample questions were taken from Luft and Roehrig (2007) and provided as follows: 1) What are your views about teaching and learning science? 2) How is science best taught and learned? 3) What is knowledge? How do you define knowledge? 4) What are the main characteristics of science?

## Data Analysis

The data analysis was conducted through an iterative approach to identify the codes and categories in participants' belief systems. During the first round of coding, descriptive coding was conducted (Saldana, 2021). The first round of codes was developed based on target core and peripheral beliefs focusing on knowledge, science, teaching science, and learning science. Teacher beliefs were coded based on these categories within a framework to identify the levels as traditional, transitional, and constructivist. Sample coding guide was shown on Table 1. These nominal levels were modified for the knowledge category where traditional beliefs focused on the stability of knowledge, transitional beliefs valued alternative sets of ideas without searching for evidence, and constructivist beliefs acknowledged the collaboration and construction of evidence-based explanations through exploration, data collection and analysis (Muis, 2007; Tsai 2002). The level of teacher beliefs was converted to ratio data as follows: traditional (1), transitional (2), and constructivist (3). The coding process was conducted by two researchers: The author coded all responses at first; a research assistant coded 25% of the answers. A moderate interrater reliability (70%) for coding was established by two raters; disagreements were discussed for final analysis. After defining the level of

each teacher's beliefs, descriptive statistics of the results and possible combinations of or relationships among teachers' belief about knowledge, science, teaching and learning science were provided in the results section. The correlational matrix was provided to define the relevance among belief systems.

Additionally, Structural Equation Modeling (SEM) was conducted to investigate the relationship among belief-related constructs. The LISREL program was used for the analysis of the SEM. A ratio of  $\chi^2/df$  between zero to two is explained as a good fit, and between two and three is explained as an acceptable fit. A root-mean-square error of approximation (RMSEA) value between 0.08 and 0.05 is considered acceptable, a value below 0.05 is considered a good fit. The following fit indices were also reported with recommended threshold levels: NNFI (>0.90), comparative fit index CFI (>0.90), RMSEA (<0.08), standardized root-mean-square residual SRMR (<0.05).

## Ethical Considerations

This study was conducted through taking ethical approval from the researchers' university to collect data and keep the participants' confidentiality. Ethical form is available upon request.

## RESULTS

### Descriptive results

Results indicate that participating physics teachers held mostly transitional beliefs in knowledge, learning, and teaching with means approximately equal to two. Their core beliefs about knowledge and their peripheral beliefs about teaching and learning science were aligned with each other, whereas teachers' beliefs about science knowledge were slightly lower than other belief types. Only six physics teachers held constructivist beliefs about the nature of science since most teachers held traditional (24) or transitional (29) beliefs of science. This finding indicated that these physics teachers needed to develop science process skills- knowledge of scientific practices and how scientific knowledge was constructed. Descriptive statistics for each belief dimension was shown on Table 2.

Table 2  
*Participants' epistemological beliefs*

Beliefs about	Knowledge	Learning	Teaching	Science
Traditional	13	11	14	24
Transitional	33	30	27	29
Constructivist	13	18	18	6
Mean	2	2.12	2.09	1.69
Std. Dev.	0.68	0.70	0.73	0.65
N	59	59	59	59

According to Table 2, fourteen physics teachers (23.73%) defined teaching physics with traditional views as a top-down processing mechanism. Examples from participants' responses were provided below. Participant-1(P1) stated,

*"Teaching science involves lecturing, transferring accepted knowledge. Teachers need to have subject competency."*

Twenty-seven physics teachers (45.76%) focused on teaching physics as a process of making connections to real life in solving multiple problems from a transitional perspective. Participant-2 stated:

*"Physics can be taught at different places based on the topic such as a garden, seaside to outdoor pressure to make measurements. Teaching physics involves developing problem-solving strategies through thought experiments and communication."*

Teachers' constructivist beliefs about teaching science referred to student-centered instruction through exploration (18 teachers- 30.51%). Participant-3 stated:

*"Teaching science involves experiments to help students actively learn by doing and observing tangible experiences. We need to show applications through using the laboratory to develop students' analytical and critical thinking skills, to make students active and responsible to learn on their own with responsibility."*

Moreover, Table 3 shows the relationships among beliefs about knowledge, teaching, learning, and science. Only two participants held consistent "traditional" beliefs, five participants possessed transitional

beliefs, and two participants indicated “constructivist” beliefs across four belief systems. Besides this consistency, some teachers’ domain-specific beliefs showed consistency while their beliefs about knowledge were different. For instance, two teachers with transitional beliefs about knowledge expressed constructivist views about teaching, learning, and science.

Besides consistency between four belief systems, participating physics teachers had related beliefs about at least two belief systems. For example, as shown on Table 3, nine physics teachers held traditional beliefs about knowledge, but they had related beliefs about teaching and learning science or about teaching science and scientific knowledge. These teachers had related constructivist beliefs (two teachers), transitional beliefs (four teachers) or traditional views (one teacher) on teaching and learning science. There were also teachers with traditional conceptions about teaching science and scientific knowledge (two teachers). Two participants indicated divergent beliefs among teaching, learning, and science knowledge. Although these teachers held constructivist views about instruction, they expressed transitional views of student learning, and traditional views of the nature of science. These teachers’ beliefs about knowledge and science were consistent with each other.

Table 3  
*Relationships in physics teachers’ beliefs system*

Knowledge	Consistent	Related	Divergent
Traditional (1)			
Transitional (2)			
Constructivist (3)			No divergent beliefs!

Physics teachers with transitional beliefs about knowledge (33 teachers) also held related (23 teachers) and divergent (two teachers) views. There was related constructivist, transitional, or traditional views between teaching and learning science (12 teachers), teaching science and science knowledge (five teachers), and conceptions about learning science and science knowledge (six teachers). Two participants had divergent views: a teacher held traditional views about teaching science, transitional conceptions about learning science, and constructivist beliefs about science; another teacher held constructivist views of instruction, transitional beliefs about science learning, and traditional conceptions about science.

Among physics teachers with constructivist beliefs about knowledge (13 teachers), nine teachers possessed related views: beliefs about teaching and learning science (one teacher with traditional views, three teachers with constructivist beliefs), beliefs about learning science and science knowledge (one teacher with traditional and one teacher with transitional beliefs), beliefs about teaching science and science knowledge (one teacher with constructivist beliefs, two teachers with transitional beliefs). There were no physics teachers indicating divergent beliefs about teaching, learning, and science while they held constructivist beliefs about knowledge.

### Correlation Matrix

To explore the relationships between two belief systems, correlational analysis was conducted (Table 4). Pearson correlation matrix indicated that only a few dimensions were significantly correlated with one another; and some of these correlations were stronger than others. There was a moderate positive correlation between beliefs about teaching and learning science ( $r = 0.59, p < .01$ ) as peripheral beliefs and

moderate positive correlation between beliefs about knowledge and science ( $r = 0.52, p < .05$ ). A statistically weak correlation was found between knowledge and teaching, between knowledge and learning, between science and teaching, and between science and learning as shown on Table 4. The results showed that physics teachers' core beliefs about nature of science and nature of knowledge have significant relevance: teachers with constructivist beliefs about knowledge believed that scientific knowledge was developed through questioning, exploration, and evidence-based explanations. These teachers' peripheral beliefs about teaching and learning science were also positively related to each other.

Table 4  
*Correlations between belief dimensions*

	Knowledge	Teaching	Learning	Science
Knowledge	1			
Teaching	0.24	1		
Learning	0.18	0.59*	1	
Science	0.52**	0.26	0.27	1
	* $p < 0.01$	** $p < 0.05$	Not Significant	

### Structural Model

The results showed that the core beliefs and peripheral belief dimensions had positive and meaningful relationships with each other. The findings were presented in Figure 1. These results also showed that peripheral beliefs had positive influences on core beliefs ( $\beta = .45, p < 0.05$ ). A ratio of  $\chi^2/df$  between zero to two was explained as a good fit as the study value was found to be 1.11. An RMSEA value below 0.05 was considered a good fit, and this study's value was found to be 0.044. The following fit indices, NNFI ( $>0.95$ ) = 0.99, CFI ( $>0.95$ ) = 0.999, RMSEA ( $<0.05$ ) = 0.044, SRMR ( $<0.05$ ) = 0.0151 were found as good fit values. SEM only expresses whether the proposed model is compatible or not, and the results obtained in LISREL showed excellent fit for the proposed model, as shown in Table 5. According to structural equation modeling, the core beliefs had a positive relationship to beliefs about knowledge with  $\beta = .72, p < 0.05$  values and beliefs about science with  $\beta = .89, p < 0.05$  values. It was also found that peripheral beliefs had a positive relationship to beliefs about teaching science with  $\beta = .85, p < 0.05$  values and learning science with  $\beta = .82, p < 0.05$  values. With these results, it was easy to understand that core beliefs were more associated with beliefs about knowledge and science, whereas peripheral beliefs were more associated with beliefs about teaching and learning science. To support this conclusion, as seen on Figure 2, we looked at the standardized solution and t values, and no inconsistencies were found in the model. In this figure, the t values are shown as 5.33, 5.45, 2.93 and 2.35. There is a significant relationship between the two variables.

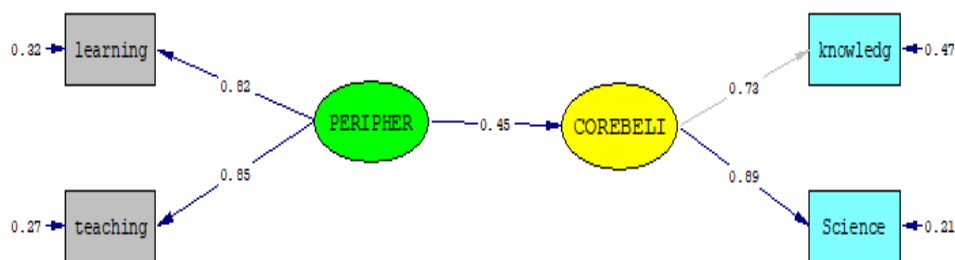


Figure 1. Standardized Solution

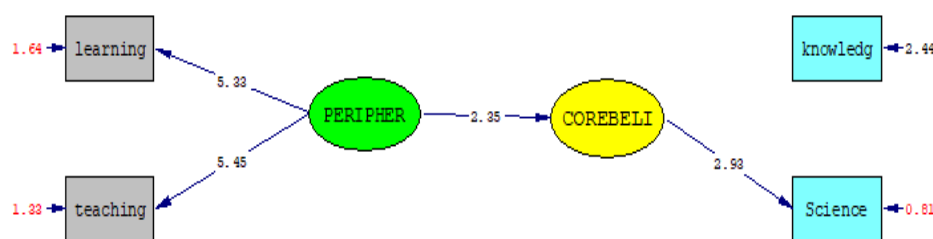


Figure 2. t values

Table 5.  
Fit values for the model

Index	Perfect Fit Criteria*	Acceptable Fit Criteria*	Research Evidence	Result
$\chi^2/df$	0-2	2-3	1.11/1=1.11	Perfect Fit
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	0.0441	Perfect Fit
RMR	$\leq .05$	$\leq .08$	0.00742	Perfect Fit
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	0.0151	Perfect Fit
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	0.999	Perfect Fit
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$	0.991	Perfect Fit
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	0.987	Perfect Fit
IFI	$\geq .95$	$\geq .90$	0.999	Perfect Fit
RFI	$\geq .95$	$\geq .90$	0.919	Perfect Fit
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.991	Perfect Fit
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq .90$	0.907	Perfect Fit
Critical N (CN) (Is sample size enough?)			346.270	YES if the number is larger than 200.

## DISCUSSION

Recent national and international standards support science teachers, in particular physics teachers, to develop knowledge of innovative curriculum, research-based pedagogy, and knowledge of students' learning (MONE, 2011; National Research Council (NRC), 2012). This study aimed to examine physics teachers' belief system to explore the association between core beliefs and peripheral beliefs. This study found that most teachers held transitional views for core and peripheral beliefs including knowledge, science, teaching and learning dimensions. These results were inconsistent with the findings of previous research. Tsai (2002) conducted research on science teachers' beliefs about science, teaching and learning science and found that most teachers expressed traditional views of science in parallel to conceptions of teaching and learning science. Tsai (2002)'s study was conducted in a different context with Taiwanese science teachers, and these teachers were traditionally oriented to transfer information to passive listeners. Van Driel et al. (2007) and Belo et al. (2014) investigated the relationship between domain general and domain-specific beliefs among science teachers in the Netherlands. These studies found that teachers' science specific beliefs were more dominant in their decision-making than general beliefs. However, in our study, most teachers possessed transitional views about teaching and learning science as well as transitional beliefs about knowledge and science. These teachers thought that knowledge included multiple sets of ideas and problem-solving procedures required instructions to reach a solution. These experienced physics teachers indicated that physics required solving multiple different types of problems to understand the concepts.

These results suggested that conceptions of teachers might differentiate across different cultures and societies (Brownlee et al., 2016). Bahcivan (2014) also showed that in Turkey, pre-service teachers' constructivist conceptions of teaching and learning promoted constructivist beliefs about science knowledge. In the current study, many teachers held transitional beliefs about knowledge, science, teaching and learning science, and on average, participating teachers mostly possessed traditional beliefs about science in comparison to other beliefs. This result might be related to the cultural science teaching and learning experiences. These experienced physics teachers indicated that although they took physics laboratory classes at college, they had never taught physics in a laboratory due to lack of support from the administration, lack of equipment, or insufficient laboratory conditions. Therefore, their laboratory activities were limited to verification of formulas or following the procedures. Unlike traditional views in Tsai (2002) study to emphasize memorization, these physics teachers focused on verification methods and problem-solving strategies to guide students in solving a lot of physics problems. Although Bahcivan (2014) stated that pre-service science teachers held constructivist conceptions about teaching and learning science, most experienced physics teachers failed to possess constructivist beliefs about knowledge, teaching, learning, and science. This result showed that although pre-service science teachers developed sophisticated beliefs about teaching and learning science when they were in a teacher education program, their core beliefs or transitional beliefs about knowledge and science might be more effective to change their peripheral beliefs or beliefs about teaching and learning science easily. Beliefs about knowledge and science indicated strong correlation as core beliefs, and beliefs about teaching and learning science indicated the strong correlation as peripheral beliefs. Tsai (2002) suggested that changing teacher beliefs of teaching and learning science might be a precondition of revising scientific beliefs. Our study added the dimension of beliefs about knowledge and suggested that the strong association between beliefs about knowledge and science could be a precondition for reconsidering and revising beliefs about teaching and learning science.

This study showed that physics teachers most held related views about teaching and learning science, and most teachers held traditional views about science. These results indicated that teachers had transitional or constructivist views of knowledge or science, but their instructional practices might not align with their beliefs (Fives & Buehl, 2012). As suggested by Cross (2009), domain-specific beliefs such as conceptions about mathematics knowledge served as the main criteria of their beliefs about teaching and learning mathematics, and teachers' beliefs about teaching and learning might influence their pedagogical practices. However, the current study did not focus on the practices. Further research should explore how teachers' beliefs relate to their classroom practices and the factors facilitating or limiting these practices.

## **CONCLUSION AND IMPLICATIONS**

These results offer a firsthand report as a guide to address teachers' beliefs through professional development programs. In this study, the belief system of a physics teacher provides an approach to support the development through longitudinal interventions to address science teachers' core beliefs along with the peripheral beliefs. Since core beliefs are more difficult to change and mostly influence peripheral beliefs, teacher education should focus more on core beliefs to develop more sophisticated peripheral beliefs. Teachers' beliefs about knowledge and science can be addressed through implicit and explicit communication of epistemological approaches about inquiry-based teaching and learning. Science teacher education recognizes the significance of professional development of science teachers. As science teacher educators, we need to understand teachers' epistemological beliefs and practices to develop their knowledge and practices of inquiry and to enhance student learning. This study provides the examination of physics teachers' belief systems to understand factors influencing their practices. This study contributes to the knowledge base for the evaluation of teachers' domain-general and domain-specific beliefs along with core and peripheral beliefs to refer to teachers' cognitive and epistemic thinking. This research will suggest further studies within the science education community and the larger educational world to address teacher cognition and practices in different cultures.



## REFERENCES

- Bahcivan, E. (2014). Examining relationships among Turkish preservice science teachers' conceptions of teaching and learning, scientific epistemological beliefs and science teaching efficacy beliefs. *Journal of Baltic Science Education*, 13(6), 870–882. <https://doi.org/10.33225/jbse/14.13.870>
- Belo, N. A., van Driel, J. H., van Veen, K., & Verloop, N. (2014). Beyond the dichotomy of teacher-versus student-focused education: A survey study on physics teachers' beliefs about the goals and pedagogy of physics education. *Teaching and teacher education*, 39, 89-101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.008>
- Bråten, I., & Ferguson, L. E. (2015). Beliefs about sources of knowledge predict motivation for learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.003>
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2006). Epistemological beliefs, interest, and gender as predictors of Internet-based learning activities. *Computers in Human Behavior*, 22(6), 1027-1042. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.026>
- Brownlee, J. (2001). Knowing & Learning in Teacher Education: A Theoretical Framework of Core & Peripheral Epistemological Beliefs. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 131-155.
- Brownlee, J. L., Scholes, L., Walker, S., & Johansson, E. (2016). Critical values education in the early years: Alignment of teachers' personal epistemologies and practices for active citizenship. *Teaching and teacher education*, 59, 261-273. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.009>
- Buehl, M. M., Alexander, P. A., & Murphy, P. K. (2002). Beliefs about schooled knowledge: Domain specific or domain general?. *Contemporary educational psychology*, 27(3), 415-449. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1103>
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. *International handbook of research on teachers' beliefs*, 1, 66-82.
- Creswell, J. W., & Clark, V. P. (2017). Designing and conducting mixed methods research. SAGE
- Cross, D. I. (2009). Alignment, cohesion, and change: Examining mathematics teachers' belief structures and their influence on instructional practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12, 325-346. <https://doi.org/10.1007/s10857-009-9120-5>
- Enderle, P., Grooms, J., Sampson, V., Sengul, O., & Koulagna, Y. (2022). How the co-design, use, and refinement of an instructional model emphasizing argumentation relates to changes in teachers' beliefs and practices. *International Journal of Science Education*, 44(14), 1-27.
- Feucht, F. C. (2017). The epistemic climate of Mrs M's science lesson about the woodlands as an ecosystem. In Schraw, G., Brownlee, J. L., Olafson, L., & Vander Veldt Brye, (Eds.) *Teachers' personal epistemologies: Evolving models for informing practice*, 55-84. IAP.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Grieshaber, S., & McArdle, F. (2014). Ethical dimensions and perspectives on play. *Sage handbook of play and learning in early childhood*, 103-114.
- Henderson, C., Beach, A., & Finkelstein, N. (2011). Facilitating change in undergraduate STEM instructional practices: An analytic review of the literature. *Journal of research in science teaching*, 48(8), 952-984. <https://doi.org/10.1002/tea.20439>
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of educational research*, 67(1), 88-140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary educational psychology*, 25(4), 378-405. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1026>
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.
- Luft, J. A., & Roehrig, G. H. (2007). Capturing science teachers' epistemological beliefs: The development of the teacher beliefs interview. *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*.
- MEB (2011). *21. yy öğrenci profili*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

- Muis, K. R., Bendixen, L. D., & Haerle, F. C. (2006). Domain-generality and domain-specificity in personal epistemology research: Philosophical and empirical reflections in the development of a theoretical framework. *Educational Psychology Review*, 18, 3-54. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9003-6>
- Muis, K. R. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational psychologist*, 42(3), 173-190. <https://doi.org/10.1080/00461520701416306>
- Muis, K. R., & Foy, M. J. (2010). The effects of teachers' beliefs on elementary students' beliefs, motivation, and achievement in mathematics. In L. D. Bendixen & F. C. Feucht (Eds.), *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice* (pp. 435–469). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511691904.014>
- National Research Council (NRC). (2012). A framework for k-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. Washington, DC: The National Academy Press.
- NGSS Lead States. (2013). Next generation science standards: For states, by states. Washington, DC: The National Academy Press.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. sage.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of educational psychology*, 82(3), 498. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., & Barker, S. (2003). Epistemological beliefs across domains using Biglan's classification of academic disciplines. *Research in Higher Education*, 44, 347–366. <https://doi.org/10.1023/A:1023081800014>
- Sengul, O. "Science Teachers' Epistemological Beliefs, PCK of Argumentation, and Implementation: An Exploratory Study." Dissertation, Georgia State University, 2018. doi: <https://doi.org/10.57709/12058030>
- Sengul, O., Enderle, P. J., & Schwartz, R. S. (2020). Science teachers' use of argumentation instructional model: linking PCK of argumentation, epistemological beliefs, and practice. *International Journal of Science Education*, 42(7), 1068-1086. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1748250>
- Sinatra, G. M. (2016). Thoughts on knowledge about thinking about knowledge. In *Handbook of epistemic cognition* (pp. 479-492). Routledge
- Singer, S. R., Nielsen, N. R., & Schweingruber, H. A. (2012). Discipline-based education research. *Washington, DC: The National Academies*.
- Perry, W. G. (1970). Forms of intellectual and ethical development in the college years. New York: Holt, Rinehart, & Winston
- Tsai, C. C. (2002). Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International journal of science education*, 24(8), 771-783. <https://doi.org/10.1080/09500690110049132>
- Van Driel, J. H., Bulte, A. M., & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and instruction*, 17(2), 156-171. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.010>
- Wang, J., & Buck, G. A. (2016). Understanding a high school physics teacher's pedagogical content knowledge of argumentation. *Journal of Science Teacher Education*, 27(5), 577-604. <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9476-1>
- Wood, P., & Kardash, C. (2002). Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology. *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, 231-260.

## ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZLERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YETKİNLİK VE SOSYAL DESTEK ALMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

### EXAMINATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE AND PROFESSIONAL SOCIAL SUPPORT LEVELS OF TEACHER WORKING IN SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION CENTER

Kübra AĞRI<sup>1</sup>, Aysun ÇOLAK<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmada özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan alan programlarından mezun (zihinsel engelliler öğretmenliği) ve diğer alanlardan mezun alan dışı öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre Öğretmen Mesleki Sosyal Destek (ÖMSD) ve Öğretmen Mesleki Yetkinlik (ÖMY) düzeyleri arasındaki ilişki ve etkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 97 alan programdan mezun öğretmen (zihin engelliler öğretmenliği) ve 99 alan dışı programlardan mezun öğretmen olmak üzere toplam 196 öğretmen katılmıştır. Betimsel-bağıntısal araştırma modeli kullanılan araştırmanın verileri 2018 Nisan ve 2019 Eylül ayları arasında İstanbul'da iletişime geçilen kurumlardan toplanmıştır. Araştırmanın bulgularında mezun olunan programa göre mesleki yetkinlik ve mesleki sosyal destek alma düzeylerinde alan içi mezun öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiğinde alan içi mezun öğretmenlerde ve alan dışı mezun öğretmenlerde mesleki yetkinlik geneli ile öğretmen mesleki sosyal destek ölçeği geneli arasında pozitif ve düşük bir ilişki olduğu görüldüğü bulgusu elde edilmiştir. Gerçekleştirilen regresyon analizine göre ise alan içi programlardan mezun olan öğretmenlerin mesleki sosyal destek düzeylerinin mesleki yetkinlik düzeylerini %4.4'ünü açıklarken alan dışı programlardan mezun olan öğretmenlerde de mesleki sosyal destek düzeylerinin mesleki yetkinlik düzeylerini %3.6 düzeyde açıkladığı bulgusu elde edilmiştir. Araştırmaya ilişkin önerilere ilerleyen bölümlerde yer verilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Özel eğitim, mesleki sosyal destek, mesleki yetkinlik, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi

**ABSTRACT:** In this study, it was aimed to examine the relationship and effect between the levels of Teacher Professional Social Support (TPSS) and Teacher Professional Competence (TPC) according to the graduation status of in-field teachers who graduated from the in-field (teaching of intellectual disabilities) programme and out-of-field teachers who graduated from other fields working in special special education and rehabilitation centres. A total of 196 teachers participated in the study, 97 of whom were graduates of in-field programmes (teachers of the mentally disabled) and 99 of whom were graduates of out-of-field programmes. Using a descriptive-correlational research model, the data of the study were collected from the institutions contacted in Istanbul between April 2018 and September 2019. According to the graduation program, there was a substantial difference in the levels of professional competence and getting professional social support for instructors who graduated in the field, as per the study's findings. Upon analyzing the link between the variables, it was discovered that the general level of teacher professional social support scale and the general level of professional competence in both in-field and out-of-field graduates had a low and positive relationship. Regression analysis revealed that although teachers who graduated from out-of-field programs had a professional social support level that explained 3.6% of their professional competence levels, teachers who graduated from in-field programs had a professional social support level that explained 4.4% of their professional competence levels. The sections that follow provide recommendations pertaining to the study.

**Keywords:** Special education, vocational social support, vocational competence, special education and rehabilitation centers.

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Ağrı, K. ve Çolak, A. (2024). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve mesleki sosyal destek alma düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 956-981.

#### **Cite this article as:**

Ağrı, K. and Çolak, A. (2024). Examination of the professional competence and professional social support levels of the teacher workin in special education and rehabilitation center. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 956-981.

\*Bu çalışma Uluslararası Katılımlı Ulusal Özel Eğitim Kongresi (UOEK) 2019' da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Arş. Gör, Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum/Türkiye, e-mail: [kubra.agri@atauni.edu.tr](mailto:kubra.agri@atauni.edu.tr) , ORCID 0000-0003-1538-197X

<sup>2</sup> Doç. Dr, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir/Türkiye, e-mail: [acolak@anadolu.edu.tr](mailto:acolak@anadolu.edu.tr) ORCID 0000-0001-6645-2593

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Teachers who receive social support feel more competent and successful (Deveci & Ergin, 2018; Minghui, et al., 2018) and considering that most of the teachers working in special special education and rehabilitation centres in our country are out-of-field teachers, it can be said that they need more social support and accordingly, they need to feel professionally competent. In this context, it was necessary to plan this study due to the limited number of studies on the level of receiving direct professional social support and competence for both groups of teachers working in the field. In this study, it was aimed to determine the relationship and effect between the levels of receiving teacher professional social support (TPSS) and teacher professional competence (TPC) of in-field teachers who graduated from the field of special education (graduated from the field of teaching the mentally disabled) and teachers who graduated from other fields and working as out-of-field teachers working in special special education and rehabilitation centres.

### Method

A descriptive-correlational research method was used in the study. The participants of the study were special education and rehabilitation centres in Istanbul and teachers working in these centres. Personal data form, teacher professional competence scale and teacher professional social support scale were used in the study. The data were collected from the institutions contacted in Istanbul between April 2018 and September 2019. In the analysis of the research, t-test, Pearson correlation analysis and regression analyses were performed.

### Findings

According to the t-test analysis to determine whether the TPSS and TPC levels of the teachers differed significantly according to the programme they graduated from, TPSS and TPC levels showed statistically significantly differed in teachers who graduated from programmes for the field.

According to the correlation analysis, there is a low positive relationship between TPSS and TPC in teachers who graduated from in-field programmes ( $r = 0,233$ ) and in teachers who graduated from out-of-field programmes ( $r = 0,214$ ). According to the finding obtained, as the level of teachers' receiving social support increases, their level of professional competence increases in parallel.

According to the regression analysis, it was determined that teachers' perceptions of TPSS had a significant effect on the TPC levels of teachers graduated from in-field and out-of-field programmes and explained 4.4% ( $R^2 = 0.044$ ) for teachers graduated from in-field programmes and 3.6% ( $R^2 = 0.036$ ) for teachers graduated from out-of-field programmes. There is a significant effect of TPSS level in terms of total score over TPC in teachers graduated from both programmes.

### Discussion and Conclusion

According to the findings obtained as a result of the study, it was determined that there was a statistically significant difference in favour of teachers who graduated from in-field programmes in terms of teachers' TPC and TPSS levels according to the programme they graduated from. When out-of-field teachers are deprived of social support, they may increasingly face the feeling of inadequacy. In certified teachers working in the field of special education, factors such as high expectations, high number of students in the classroom, and insufficient support from colleagues may cause teachers working in the field of special education to experience a sense of failure and burnout (Miller & McDanniel, 1989; Yavuz, 2020) and accordingly, teachers graduated from out-of-field programmes may feel inadequate.

According to the correlation analysis, there is a low positive relationship between TPSS and TPC for teachers graduated from programmes in the field ( $r = 0,233$ ) and for teachers graduated from programmes outside the field ( $r = 0,214$ ). According to the finding obtained, as the level of teachers' social support increases, their level of professional competence increases in parallel. Research shows that social support is an important factor in terms of teachers' competence and psychological state. It is emphasised that when teachers have a high level of perceived social support, they have a good positive perspective on self-

efficacy. There are studies supporting the finding obtained in the literature (Deveci & Ergin, 2018; Fu, et al., 2022; Lu, et al., 2022; Minghui, et al., 2018; Sciarretto, 2019; Yüksel, 2009).

According to the regression analysis, it was determined that teachers' perceptions of TPSS had a significant effect on their TPC levels and explained 4.4% of it ( $R^2=0.044$ ). While receiving social support protects teachers against stress (Yellice-Yüksel, et al., 2011), it reduces the level of teachers experiencing professional problems (Karakuş & Ünsal, 2017; Leither & Maslach, 1988). In this context, teachers who feel competent try to solve the negativities they may experience by developing new strategies (Bıkmaz, 2004). The findings that professional social support will increase professional competence positively (Yellice-Yüksel, et al., 2011) support the findings obtained.

It was determined that teacher perceptions of TPSS had a significant effect on TPC levels and explained 3.6% of it ( $R^2=0.036$ ). The fact that teachers working in the field of special education are from different professional groups may cause them to experience differences in their personal knowledge and experiences and to experience difficulties in terms of practice with students. In the study conducted by Yellice-Yüksel, et al. (2011), it was found that the level of receiving professional social support has a significant positive effect on professional competence, while in the study conducted by Minghui, et al. (2018), it was found that professional social support has an indirect effect on professional competence. It supports the finding obtained. In this context, we can say that the outputs and support teachers receive from their students make them feel professionally competent and psychologically better.

As a result of the research

In cooperation with the Ministry of National Education and the Council of Higher Education, the number of compulsory courses on special education can be increased in the course content of faculties of education.

In order to improve the competencies of teachers in practice, it can be made compulsory to practice as interns in special education schools within the content of certificate programmes.

In-service trainings can be organised by conducting a needs analysis to determine the needs of teachers.

Qualitative research method can be used to determine what kind of social support they want to receive the most or what they need to ensure their competences.

## GİRİŞ

İş doyumunu olarak kabul edilen sosyal destek (Arıcıoğlu, 2008; Olgun, 2023) aile ve sosyal kavramları içinde barındıran ve kişiyi stres gibi durumlardan koruyan (McElroy, 1997'den Akt; Akın ve Ceyhan, 2005), kişinin yaşantısına etkisi, katkısı olan kişilerden aldığı psikolojik veya sosyal anlamdaki her türlü desteği ifade etmektedir (Yıldırım, 1997). Sosyal çevreden alınan desteğin bireyi yetersizlik, stres veya tükenmişlik gibi durumlara karşı koruyucu bir yönünün olduğu ifade edilmektedir. Çevresinden destek alan öğretmenler iş yerinde yaşadıkları sorunla bu kişilerle etkileşime girerek çözebilmektedirler (Brouwers ve Tomic, 2001; Yellice-Yüksel, Kaner ve Güzeller, 2011).

Öz-yeterlilik ise, bireyin ürün elde edebilmek için gerekli olan eylemlerin yönünü belirlemek ve organize etmek için yeteneklerine olan inancıdır (Bandura, 1997'den Akt; Brouwers ve Tomic, 2000). Öz yetkinlik ve mesleki yetkinliği içerisinde barındırmaktadır. Öz yetkinlik kişinin başarıları, dolaylı şekilde yaşadığı deneyimleri sözlü ve fizyolojik durumlara bağlı olarak

Öz yetkinlik kavramı bireyin kendini nasıl hissedip, nasıl motive olduğunu, düşündüğü ve nasıl davrandığını ifade eden bir kavram olarak değerlendirilirken (Bandura, 1994; Deveci ve Ergin) mesleki yetkinlik bireyin karşılaştığı yeni durumlar karşısında kendisine ve başarı düzeyine dair beklentileri olarak ifade edilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Yüksel, 2009). MEB'in Öğretmenlik Mesleki Genel Yeterlilikleri tanıma göre ise öğretmen yeterliliği "*öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi beceri ve tutumlar*" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017). Milli eğitimin temel hedeflerinden biri eğitimde niteliğin artırılmasıdır ve zihinsel ve fiziksel açıdan gelişmiş kültürel açıdan da yüksek bilgiye sahip insan yetiştirme idealizmine dayalıdır (Aydoğdu, 2020). Eğitimin niteliği eğitim kalitesinin artırılmasından geçmektedir (Koç, 2023). Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri öğretmenlerdir ve eğitim sisteminin temel felsefesine göre eğitim sisteminin aktif ve sistematik yürütülmesinde öğretmen yetiştirmek önemlidir (Kaygısız, 1997). Bu bağlamda ideal öğretmen var olan öğretmen arasındaki açığın kapatılmasıyla eğitim sistemi nitelikli hale getirilebilir (Can, Yıldırım, Bedir ve Atalmış, 2019; Yazıcı, 2016). Öğretmenler mesleki açıdan rollerini yerine getirirken idealist yaklaşım ve özelliklerinden yararlanmaktadır (İğde ve Yakar, 2021). İdeal öğretmenlik araştıran, inceleyen, eleştiren ve kendi sorumluluklarının farkına varan lişilerin yetişmesini sağlayan bir meslektir (Üstüner,

Abdurrezzak ve Yıldızbaşı, 2021). Bu yüzden öğretmenlerin sergiledikleri idealist yaklaşımlar öğrencilerin öğrenme çıktılarını yansıdığı kadar öğretmenlerin bireysel gelişim ve yeterliliklerine ve okulun niteliğinin artmasına katkı sağlamaktadır (Çetin, 2019; Gölmez ve Atmaca, 2023). Ancak öğretmenlik mesleği genel açıdan öncelikli olarak öğrencinin ve gereksinimlerinin göz önünde bulundurulduğu bir meslektir. Öğrencilerin gereksinimlerine yetmeye çalışırken zamanla iyi ve etkili bir öğretmen olma yolunda enerjileri tükenmektedir (Altan ve Özmuş, 2022). Özellikle özel eğitim alanı iş performanslarını ve çalışma isteklerini etkileyecek iş stresi ve olumsuz duyguların (Bhave ve Glomb, 2016) yaygın olarak görüldüğü ve öğretmenlik mesleği içerisinde en çok başarısızlık duygusu yaşanan alan olduğu söylenebilir. Türkiye’de yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin eğitim geçmişleri değerlendirildiğinde farklı alanlarda yetişmiş oldukları, bu alanda sertifika yoluyla da istihdam edildikleri ve buna bağlı olarak gelişim özelliklerini bilmedikleri öğrencilerle çalışmak zorunda oldukları için bilgi ve beceri düzeyinde farklılıklar ve yetersizlikler olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin alanda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamaları ve yetkin hissetmemeleri alanda sağlanacak verimin düşmesine de neden olabilmektedir (Çetin, 2004). Buna bağlı olarak özel eğitim öğretmenleri memnuniyetsizlik yaşayabilmekte ve bu nedenle özellikle meslekten vazgeçme durumu daha yoğun olduğu bildirilmektedir (Conley ve You, 2017; Sun, Wang, Wan, ve Huang, 2019; Wu, Wang, Gao ve Wei, 2020]. Yılmaz ve Bayar (2019) tarafından özel eğitim alanında görevlendirmeyle çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin alanla ilgili bilgi eksikliklerinin yanı sıra fiziksel ortam, ailelerin yaklaşımı, öğrenci özellikleri ve meslektaşlardan bilgi ve destek almaya yönelik güçlükler yaşadığı bulgusu elde edilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları bu güçlüklerin öz yetkinliklerini olumsuz yönde etkilediği ve öğretim sürecindeki tüm eylemlerini, çabalarını ve düşüncelerini etkileyen bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1997; Kaner, 2010). Bu bağlamda mesleğe başladıkları andan itibaren aynı olumlu duygu ve hissi sürdürebilmeleri ve iyimser bir bakış açısında sahip olabilmeleri için dış desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler (Yüksel, 2009).

Öğretmenlik mesleği sosyal yaşamın kilit parçalarından biridir ancak genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleği oldukça yoğun ve stresli bir meslektir (Brouwers, Evers, Tomic, 2001; Olgun, 2023). Kişiler öğretmen yetiştirme ve mesleğe geçiş döneminde birçok problemle karşılaşabilmekte ve bu problemler aslında herkes tarafından farkına varılabilmektedir. Bu problemler karşısında öğretmenlerin kendine olan inancını ve yeterliliğini etkileyen faktörler farklı türlerde karşımıza çıkabilir. Özellikle ruhsal ve/ya fiziksel sağlıkla arasında olumlu yönde bir ilişki bulunan (Çetinkaya ve Korkmaz, 2019) bireyi strese karşı koruyan bir tampon görevi gören (Uçar, 2014) sosyal destek öğretmenlerin psikolojik durumları açısından önemli bir işlevi vardır (Bandura, 1997; Bhati ve Sethy; 2022; Deneme, 2022). Öğretmenlerin öznel iyi oluşları üzerinde en önemli faktörlerden biridir (Fu, vd., 2022; Meehan, vd., 1993) ve öğretmenlerin yetkin hissetmeleri ve buna bağlı olarak yaşanan psikolojik duyguların üzerinde oldukça önemlidir. Öğretmenlerin öz yeterlilik algılarında psikolojik süreçlerin ve sosyal desteğin önemli bir etken olduğu (Minghui, Lei, Xiaomeng ve Potmeşilc, 2018; Shen, 2009; Wallace, Bisconti ve Bergeman, 2001) ve sosyal desteğin mesleki ve kişisel yetkinliği etkileyebildiği alanyazında yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır (Deveci ve Ergin, 2018; Ferguson, Mang ve Frost, 2017; Fu, vd. 2022; Minghui, vd. 2018; Yüksel, 2009). Gerçekleştirilen çalışmalarda özel gereksinimli bireylerle çalışmanın önemi açısından ve toplumsal farkındalık oluşturulması için özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sosyal yalnızlık yaşama olasılıkları daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır (McLoughlin, vd., 2005; Minghui, vd., 2018; Zheng ve Zheng, 2015). Bu bağlamda okul içi ortam veya dış çevreden destek alınması, okul yönetiminin ve okuldaki öğretmenlerin birbirine destek olması, ve güven ortamı oluşturulması sosyal destek sürecinde oldukça önemlidir. İş yaşantısında öğretmenlerin kurduğu iş birliği ve destek ortamı öğretmenlerin daha fazla birbirine destek sunmasına (Sadık, 2014; Taştan, 2008) daha etkili mesleki çıktılarının oluşturulmasında önemlidir. Ancak alanyazında özel eğitim alanında öğretmenlerin mesleki sosyal destek ve mesleki yetkinliklerine yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Çalışma ortamındaki yönetici ve meslektaş gibi kişilerden destek alınması ilişkilerin bir güven temelinde geliştirilmesi sosyal destekten yararlanma sürecinde önem arz etmektedir. Alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin tükenmişlik, iş doyumu ve iş tatmini; sosyal destek alma düzeylerinin ise tükenmişlik ve iş tatmini değişkenleriyle karşılaştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Mesleki yetkinlik ve sosyal desteğin diğer değişkenlerle birlikte değerlendirildiği çalışmalar incelendiğinde ise öğretmenlerin meslektaşlarından ve müdürlerinden algıladıkları desteklerin öz-yeterlilik inançları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve bu öz-yeterlilik inançlarının öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini azalttığını (Brouwers, Evers ve Tomic, 2001; Lu, Pang, Chen, Zou, Chen ve Liang, 2022; Yellice-Yüksel, vd. 2011) ortaya koymaktadır. Minghui, vd. (2018) araştırmalarında sosyal destek, işe bağlılık ve öğretmen yeterliliğinin birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkili



olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra sosyal desteğin öğretmen yeterliliği üzerinde dolaylı etkisinin olduğu bulunurken aile ve arkadaşların desteğinin öğretmen yeterliliğiyle anlamlı şekilde ilişkili olduğunu bulgusunu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda ilgili çalışmalar değerlendirildiğinde meslektaşlardan, yöneticilerden ve diğer önemli kişilerden destek almanın öğretmenlerin mesleki açıdan daha başarılı ve yetkin hissetmesini sağladığı söylenebilir. Ancak alanyazın incelendiğinde doğrudan sosyal desteğin mesleki yetkinlik üzerinde etkisinin incelendiği tek bir çalışmaya (Deveci ve Ergin, 2018) rastlanmıştır. Gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin mesleki sosyal destek alma düzeyleri ile mesleki yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişki ve mesleki yetkinlik inançları çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Özellikle mezun olunan açısından mesleki yetkinliklerinin incelenmesi ve sosyal destek alma düzeylerinin ele alınmaması açısından çalışmanın bulguları sınırlıdır. Mesleki sosyal destek alma düzeylerinin ve mesleki yetkinlik düzeylerinin alan programlarından ve alan dışı programlardan mezun öğretmenler açısından farklılık oluşturup oluşturmadığının ayrı ayrı değerlendirilmesinin ve yine alan programlarından ve alan dışı programlardan mezun öğretmenler mezun olunan alan açısından her iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesinin ilişkinin daha iyi anlaşılması açısından bu boyutların ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalar değerlendirildiğinde sosyal destek sunmanın mutlu, başarılı ve kendine güvenen öğretmenler yetiştirilmesinde önemli katkılar sağladığı vurgulanmaktadır (Yüksel, 2009). Bu bağlamda özel eğitim öğretmenlerine sosyal destek sunma ve istenilen çıktılar elde edilmesinin sağlanması günümüzde öncelikli konular arasında yer almaktadır (Wu, vd. 2020). Sosyal destek alan öğretmenlerin kendini daha yeterli ve başarılı hissettiği (Deveci ve Ergin, 2018; Minghui, vd. 2018) gerçeğinden yola çıkıldığında ve Türkiye’de özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin bir kısmının farklı alanlardan mezun olan öğretmenlerden oluştuğu düşünüldüğünde (Deveci ve Ergin, 2018; Uçar, 2014) daha fazla sosyal desteğe gereksinim duyabilirler. Buna bağlı olarak mesleki olarak kendilerini yetkin hissetme gereksinimi oldukları söylenebilir. Bu bağlamda alan dışı öğretmenlerle desteklenmeye çalışılması, alanda çalışan her iki gruptaki öğretmenler için doğrudan mesleki sosyal destek alma ve yetkinlik düzeyine yönelik sınırlı sayıda çalışmanın yer almasından dolayı bu çalışmanın planlanmasına gereksinim duyulmuştur ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Gerçekleştirilen bu çalışmada, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan özel eğitim alanından mezun alan programlarından mezun öğretmenler (zihin engelliler öğretmenliği alanı mezunu) ve diğer alanlardan mezun olup alan dışı öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin öğretmen mesleki yetkinlik ve öğretmen mesleki sosyal destek alma düzeyleri arasındaki ilişki ve etkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır.

1. Alan programlarından mezun öğretmenler ile alan dışı program mezunu öğretmenlerin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Alan programlarından mezun öğretmenler ile alan dışı program mezunu öğretmenlerin öğretmen mesleki sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Alan programlarından mezun öğretmenlerin öğretmen mesleki sosyal destek düzeyleri ile öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Alan dışı program mezunu öğretmenlerin öğretmen mesleki sosyal destek düzeyleri ile öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Alan programlarından mezun öğretmenlerde öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerinin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
6. Alan dışı program mezunu öğretmenlerde öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerinin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada betimsel-bağıntısal bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar; var olan durumu ayrıntılı, olduğu gibi ve dikkatlice tanımlamalarıken bağıntısal araştırmalarda ise değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyerek bu ilişkinin derecesini ve türünü ortaya koymaya çalışır (Büyüköztürk, vd., 2018).

## **Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem**

Araştırmada yer alan katılımcıları belirlemek için amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcılar Türkiye İstatistik Kurumu'nun belirlediği bölgesel sınıflandırmaya göre Düzey-1 sınıflandırması ile İstanbul bölgesinde bulunan Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve bu merkezlerde çalışan öğretmenlerdir. Araştırmada zihin engelliler öğretmenliği programından mezun öğretmenler alan içi öğretmenleri ve diğer branşlardan olup bu merkezlerde çalışan öğretmenler (örneğin; okul öncesi, sınıf öğretmenliği vb.) ise alan dışı öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmaya katılan 196 katılımcının gönüllü olarak katılımı esas alınmıştır.

## **Veri Toplama Aracı**

### **Kişisel Veri Formu**

Kişisel veri toplama aracında katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni durum, mezun olunan program, eğitim durumu, mesleki kıdemlerine ilişkin sorular yer almaktadır.

### **Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği**

Öğretmenlerin mesleki olarak yaşadıkları yetkinliklerine yönelik algılarını değerlendirmek amacıyla Kaner, Yelilce-Yüksel ve Şekercioğlu (2007) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği (ÖMYÖ) ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen mesleki yetkinlik ölçeği 58 madde ve sekiz de alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt maddeleri 1. Öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği (9 madde), 2. Sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği (10 madde), 3. Öğrencilerin öğrenme ve gelişme gereksinimlerini karşılayabilme (10 madde), 4. Okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği (7 madde), 5. Etkili öğretim yapabilme yetkinliği (8 madde), 6. Meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği (6 madde), 7. Teknolojiden yararlanabilme yetkinliği (5 madde), 8. Anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği (3 madde) alt maddelerini kapsamaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı ölçeğin tümünde 0.96'dır ve alt boyutları için 0.82 ile 0.91 arasındadır (Kaner, Bayraklı, Diken ve Çelik, 2012; Yüksel, 2009).

### **Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği**

Öğretmenlerin mesleki yaşantısında aldıkları sosyal desteği ve düzeyini belirleyebilmek için Kaner (2007) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği (ÖMSDÖ) kullanılmıştır. Öğretmen mesleki sosyal destek ölçeği 44 madde ve beş alt ölçekten oluşmaktadır. Bu ölçeğin alt maddeleri ise; 1. Yönetim desteği (19 madde), 2. Meslektaş desteği (13 madde), 3. Aile desteği (4 madde), 4. Öğrenci desteği (3 madde), 5. Etkili öğretim desteği (5 madde) alt maddelerini kapsamaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı ölçeğin tümünde 0.95'tir ve alt boyutları için 0.69 ile 0.95 arasındadır (Kaner, vd. 2012; Yüksel, 2009).

## **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada veriler 2018 Nisan ve 2019 Eylül ayları arasında İstanbul'da iletişime geçilen kurumlardan toplanmıştır. Araştırmaya başlanmadan önce etik kurul izni alınmıştır. İletişime geçilen kurumlara hem posta yoluyla hem de bire bir olarak yüz yüze görüşmelerle formlar ulaştırılmıştır. Formların doldurulmasını tamamlayan kurumlar veri formlarını araştırmacılara posta yoluyla göndermişlerdir.

Çalışmada SPSS 24 programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Katılımcı demografik değişkenlerinin dağılımını ortaya koymak için betimleyici analiz kapsamında frekans ve yüzde analizi kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeklerin betimsel analizlerinde ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Ölçeklerde 2'li gruplara göre farklılık olup olmadığı ve farklılık varsa bunu belirleyebilmek için de bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkenle



olan ilişkisini ortaya koyabilmek için pearson korelasyon analizi, etkisini ortaya koyabilmek için de regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

### Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 31/05/2018 tarihli 56269 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

### BULGULAR

Araştırmanın bu aşamasında verilerin analizine ilişkin bulgular ve bulguların yorumları sunulmaktadır.

Tablo 1.

*Öğretmenlerin değişken özellikleri dağılımları*

Değişkenler	Grup	n	Yüzde%
Cinsiyet	Kadın	141	71,9
	Erkek	55	28,1
Yaş	20-24 yaş	25	12,8
	25-29 yaş	68	34,7
	30-34 yaş	45	23,0
	35-39 yaş	20	10,2
	40 yaş ve üzeri	38	19,4
Medeni Durum	Evli	100	51,0
	Bekar	96	49,0
Eğitim Durumu	Lisans	167	85,2
	Yüksek Lisans	29	14,8
Mezun Olunan Program	Alan İçi	97	49,5
	Alan Dışı	99	50,5
Mesleki Deneyim	1-4 yıl	79	40,3
	5-9 yıl	45	23,0
	10-15 yıl	34	17,3
	15 yıl ve üzeri	38	19,4
	<b>Toplam</b>	<b>196</b>	<b>100,0</b>

Tablo 1 incelendiğinde, Öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımları incelendiğinde; %71,9'u kadın, %28,1'inin erkek, yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde; %12,8'i 20-24 yaş, %34,7'si 25-29 yaş, %23,0'ı 30-34 yaş, %10,2'si 35-39 yaş ve %19,4'ü 40 yaş ve üstünde yer alan bireylerin yer aldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin medeni durumları açısından dağılımları değerlendirildiğinde; %51,0'ı evli, %49,0'ı bekar, eğitim durumları açısından dağılımlar değerlendirildiğinde; %85,2'sinin lisans mezunu, %14,8'inin lisans üstü programlardan mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları programa göre dağılımları incelendiğinde; %49,5'inin alan içi, %50,5'inin alan dışı, mesleki deneyimlerine göre dağılımları incelendiğinde; %40,3'ünün 1-4 yıl, %23,0'ı 5-9 yıl, %17,3'ü 10-15 yıl ve %19,4'ü 15 yıl ve üzeri olduğu belirlenmiştir.

### Öğretmen Mesleki Yetkinlik Düzeylerine İlişkin Analiz Bulguları

Çalışmanın bu bölümde ise öğretmen mesleki yetkinlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklerle birlikte demografik özellikler açısından farklılıklara ilişkin bulgulara yer almaktadır.

Tablo 2.

*Öğretmen mesleki yetkinlik düzeylerine ilişkin normallik testi bulguları*

Alt Boyutlar	Merkezi Eğilim Ölçümleri			
	$\bar{x}$	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği	35,80	36,00	-0,227	-0,884
Sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği	40,39	40,00	-0,008	-0,993
Öğrencilerin öğrenme ve gelişme gereksinimlerini karşılayabilme	40,48	40,00	-0,117	-1,159
Okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği	23,96	24,00	0,158	-0,506
Etkili öğretim yapabilme yetkinliği	32,06	32,00	-0,216	-0,860
Meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği	23,73	24,00	-0,356	-0,512
Teknolojiden yararlanabilme yetkinliği	14,17	14,00	-0,011	-0,641
Anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği	14,70	15,00	0,099	-0,666
Öğretmen mesleki yetkinlik	225,29	226,50	-0,043	-0,891

Tablo 2'ye göre veri dağılımlarının belirlenmesi aşamasında merkezi eğilim ölçümleri olan medyan, aritmetik ortalama, basıklık ve çarpıklık katsayıları kullanılmıştır. Aritmetik ortalama  $\bar{x}$  ile medyan değerlerinin birbirine yakın olması veya eşit olması ile çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 2$  sınırları içerisinde yer almasından dolayı verilerin normal dağılımdan geldiği belirlenmiştir (George ve Mallery 2010).

Tablo 3.

*Öğretmen mesleki yetkinlik düzeylerine ilişkin betimsel bulgular*

Alt Boyutlar	$\bar{x}$	s.s.
Öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği	35,80	6,44
Sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği	40,39	5,91
Öğrencilerin öğrenme ve gelişme gereksinimlerini karşılayabilme	40,48	6,37
Okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği	23,96	5,41
Etkili öğretim yapabilme yetkinliği	32,06	5,34
Meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği	23,73	4,34
Teknolojiden yararlanabilme yetkinliği	14,17	3,52
Anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği	14,70	2,98
Öğretmen mesleki yetkinlik	225,29	30,98

Tablo 3'te öğretmen mesleki yetkinlik düzeylerine ilişkin betimsel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin; öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri ( $\bar{x}=225,29$ ) olduğu belirlenmiştir. Öğretmen mesleki yetkinlik ölçeğine ilişkin alt boyut ortalamaları incelendiğinde; öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği düzeyleri ( $\bar{x}=35,80$ ), sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği ( $\bar{x}=40,39$ ), Öğrencilerin öğrenme ve gelişme gereksinimlerini karşılayabilme düzeyleri ( $\bar{x}=40,48$ ), okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği düzeyleri ( $\bar{x}=23,96$ ), etkili öğretim yapabilme yetkinliği düzeyleri ( $\bar{x}=32,06$ ), meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği düzeyleri ( $\bar{x}=23,73$ ), teknolojiden yararlanabilme yetkinliği düzeyleri ( $\bar{x}=14,17$ ), anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği düzeyleri ( $\bar{x}=14,70$ ) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.

*Öğretmenlerin öğretmen mesleki yetkinlik düzeylerinin mezun olunan program açısından farklılaşmasının belirlenmesine yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları*

Alt Boyutlar	Program	n	$\bar{x}$	s.s	t	sd	p
Öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği	Alan İçi	97	37,90	6,66	4,763	194	<b>0,000*</b>
	Alan Dışı	99	33,74	5,53			
Sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği	Alan İçi	97	42,94	5,35	6,591	194	<b>0,000*</b>
	Alan Dışı	99	37,90	5,35			
Öğrencilerin öğrenme ve gelişme gereksinimlerini karşılayabilme	Alan İçi	97	43,44	5,99	7,256	194	<b>0,000*</b>
	Alan Dışı	99	37,58	5,32			
Okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği	Alan İçi	97	25,79	5,29	4,976	194	<b>0,000*</b>
	Alan Dışı	99	22,16	4,93			
Etkili öğretim yapabilme yetkinliği	Alan İçi	97	34,25	4,78	6,208	194	<b>0,000*</b>
	Alan Dışı	99	29,91	5,00			
Meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği	Alan İçi	97	26,00	3,27	8,471	194	<b>0,000*</b>
	Alan Dışı	99	21,51	4,12			
Teknolojiden yararlanabilme yetkinliği	Alan İçi	97	15,09	3,50	3,738	194	<b>0,000*</b>
	Alan Dışı	99	13,27	3,32			
Anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği	Alan İçi	97	15,72	2,86	5,046	194	<b>0,000*</b>
	Alan Dışı	99	13,70	2,76			
Öğretmen mesleki yetkinlik	Alan İçi	97	241,13	28,82	8,206	194	<b>0,000*</b>
	Alan Dışı	99	209,76	24,58			

\* $p < 0.05$

Tablo 4'te öğretmenlerin öğretmen mesleki yetkinlik düzeylerinin mezun olunan programa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi analizine göre; öğretmenlerin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $t=8.306$ ;  $p=0.000$ ;  $p<0.05$ ). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ( $\bar{x} =241,13$ ) öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara ( $\bar{x} =209,76$ ) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği düzeyleri mezun olunan program açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t= 4.763$ ;  $p=0.000$ ;  $p<0.05$ ). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ( $\bar{x} =37,90$ ) öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara ( $\bar{x} =33,74$ ) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $t= 6.591$ ;  $p=0.000$ ;  $p<0.05$ ). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ( $\bar{x} =42,94$ ) sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara ( $\bar{x} =37,90$ ) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir ( $t= 7.256$ ;  $p=0.000$ ;  $p<0.05$ ). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ( $\bar{x} =43,44$ ) öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara  $\bar{x} 37,58$ ) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir ( $t= 4.976$ ;  $p=0.000$ ;  $p<0.05$ ). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ( $\bar{x} =25,79$ ) okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara ( $\bar{x} =22,16$ ) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin etkili öğretim yapabilme yetkinliği düzeyleri mezun olunan program açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t= 6.208$ ;  $p=0.000$ ;  $p<0.05$ ). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ( $\bar{x} =34,25$ ) etkili öğretim yapabilme yetkinliği düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara ( $\bar{x} =29,91$ ) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $t= 8.471$ ;  $p=0.000$ ;

p<0.05). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ( $\bar{x} = 26,00$ ) meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara ( $\bar{x} = 21,51$ ) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin teknolojiden yararlanabilme yetkinliği düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır ( $t= 3.738$ ;  $p=0.000$ ;  $p<0.05$ ). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ( $\bar{x} = 15,09$ ) teknolojiden yararlanabilme yetkinliği düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara ( $\bar{x} = 13,27$ ) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $t= 5.046$ ;  $p=0.000$ ;  $p<0.05$ ). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ( $\bar{x} = 15,72$ ) anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara ( $\bar{x} = 13,70$ ) göre daha yüksektir.

### Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Analiz Bulguları

Çalışmanın bu bölümde öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklerle birlikte demografik özellikler açısından farklılıklara ilişkin bulgulara yer almaktadır.

Tablo 5.

*Öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerine ilişkin normallik testi bulguları*

Alt Boyutlar	Merkezi Eğilim Ölçümleri			
	$\bar{x}$	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Yönetim desteği	61,94	61,00	0,146	-0,069
Meslektaş desteği	47,64	47,00	-0,226	-0,137
Aile desteği	11,85	12,00	0,322	-0,391
Öğrenci desteği	11,73	12,00	-0,174	-0,944
Etkili öğretim desteği	16,71	17,00	-0,078	-0,343
Öğretmen mesleki sosyal destek	149,87	145,00	0,203	0,100

Tablo 5'te ise elde edilen verilerin dağılımlarının belirlenmesi için merkezi eğilim ölçümleri içerisinde yer alan aritmetik ortalama, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılmıştır. Medyan ile aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın ya da eşit olması ile çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 2$  sınırları içerisinde düşmesi nedeniyle elde edilen verilerin dağılımının normal dağılımdan geldiği belirlenmiştir (George ve Mallery 2010).

Tablo 6.

*Öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerini ilişkin betimsel bulgular*

Alt Boyutlar	$\bar{x}$	s.s.
Yönetim desteği	61,94	14,38
Meslektaş desteği	47,64	10,09
Aile desteği	11,85	3,20
Öğrenci desteği	11,73	2,54
Etkili öğretim desteği	16,71	3,47
Öğretmen mesleki sosyal destek	149,87	27,37

Tablo 6'ya göre öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerine ilişkin betimsel bulgular incelendiğinde öğretmenler; öğretmen mesleki sosyal destek düzeyleri ( $\bar{x} = 149,87$ ) olduğu belirlenmiştir. Öğretmen mesleki sosyal destek ölçeğine ait alt boyut ortalamaları incelendiğinde; yönetim desteği düzeyleri ( $\bar{x} = 61,94$ ), meslektaş desteği düzeyleri ( $\bar{x} = 47,64$ ), aile desteği düzeyleri ( $\bar{x} = 11,85$ ), öğrenci desteği düzeyleri ( $\bar{x} = 11,73$ ), etkili öğretim desteği desteği düzeyleri ( $\bar{x} = 16,71$ ) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7.

*Öğretmenlerin öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerinin mezun olunan programa göre farklılaşmasının belirlenmesine ilişkin bağımsız örneklem t-testi bulguları*

Alt Boyutlar	Program	n	$\bar{x}$	s.s	t	sd	p
Yönetim desteği	Alan İçi	97	68,48	15,34	7,015	194	<b>0,000*</b>
	Alan Dışı	99	55,54	9,86			
Meslektaş desteği	Alan İçi	97	53,61	8,68	10,088	194	<b>0,000*</b>
	Alan Dışı	99	41,79	7,68			
Aile desteği	Alan İçi	97	12,64	3,36	3,520	194	<b>0,001*</b>
	Alan Dışı	99	11,07	2,85			
Öğrenci desteği	Alan İçi	97	13,14	2,07	9,214	194	<b>0,000*</b>
	Alan Dışı	99	10,34	2,18			
Etkili öğretim desteği	Alan İçi	97	17,26	3,78	2,190	194	<b>0,030*</b>
	Alan Dışı	99	16,18	3,06			
Öğretmen mesleki sosyal destek	Alan İçi	97	165,13	26,94	9,217	194	<b>0,000*</b>
	Alan Dışı	99	134,92	17,97			

\* $p < 0.05$

Tablo 7’de öğretmenlerin öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerinin mezun olunan programa göre anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi analizine göre; öğretmenlerin öğretmen mesleki sosyal destek düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır ( $t=9.217$ ;  $p=0.000$ ;  $p<0.05$ ). Alan programlarından mezun olanların ( $\bar{x} =165,13$ ) öğretmen mesleki sosyal destek düzeyleri alan dışından mezun olanlara ( $\bar{x} =134,92$ ) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin aldığı yönetim desteği düzeyi mezun olunan programa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $t= 7.015$ ;  $p=0.000$ ;  $p<0.05$ ) ve alan programlarından mezun olanların ( $\bar{x} =68,48$ ) yönetim desteği düzeyleri alan dışı programlardan mezun olanlara göre ( $\bar{x} =55,54$ ) daha yüksektir. Öğretmenlerin meslektaş desteği düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $t= 10.088$ ;  $p=0.000$ ;  $p<0.05$ ) ve alan programlarından mezun olanların ( $\bar{x} =53,61$ ) meslektaş desteği alan dışı programlardan mezun olanlara göre ( $\bar{x} =41,49$ ) daha yüksektir. Öğretmenlerin aile desteği düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $t= 3.520$ ;  $p=0.001$ ;  $p<0.05$ ). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ( $\bar{x} =12,64$ ) aile desteği düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara ( $\bar{x} =11,07$ ) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin öğrenci desteği düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $t= 9.214$ ;  $p=0.000$ ;  $p<0.05$ ). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ( $\bar{x} =13,14$ ) öğrenci desteği düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara ( $\bar{x} =10,34$ ) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin etkili öğretim desteği düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır ( $t= 2,190$ ;  $p=0.030$ ;  $p<0.05$ ). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ( $\bar{x} =17,26$ ) etkili öğretim desteği düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara ( $\bar{x} =16,18$ ) göre daha yüksektir.

### Korelasyon Analizleri

Tablo 8’de değişkenlerin arasındaki ilişkinin belirlenmesi için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizine göre; alan programlarından mezun öğretmenler için öğretmen mesleki sosyal destek ile öğretmen mesleki yetkinliği arasında ( $r =0,233$ ) pozitif yönde düşük bir ilişki vardır. Ölçeğin alt boyutları açısından değerlendirildiğinde ise

- Etkili öğretim desteği ile sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği arasında pozitif yönde ilişki varken etkili öğretim yapabilme yetkinliği arasında negatif yönde ilişki,
- Öğrenci desteği ile okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği arasında pozitif yönde ilişki,
- Yönetim desteği ile okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği arasında pozitif yönde ilişki
- Teknolojiden yararlanabilme yetkinliği yetkinliği ile yönetim desteği, etkili öğretim desteği ve öğretmen mesleki sosyal destek toplam puanı arasında pozitif yönde ilişki vardır.

Tablo 9’da ise değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizine göre alan dışı programdan mezun öğretmenler için öğretmen mesleki

sosyal destek ile öğretmen mesleki yetkinliği arasında ( $r = 0,214$ ) pozitif yönde düşük bir ilişki vardır. Ölçeğin alt boyutları açısından değerlendirildiğinde ise;

- Öğretmen mesleki sosyal destek toplam puanıyla öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği arasında negatif yönde bir ilişki,
- Yönetim desteği ile sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği arasında negatif yönde bir ilişki,
- Aile desteği ile sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği arasında pozitif yönde bir ilişki,
- Etkili öğretim desteği ile öğrencilerin öğrenme ve gelişme gereksinimlerini karşılayabilme, etkili öğretim desteği ile Anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği arasında negatif yönde bir ilişki,
- Yönetim desteği ile etkili öğretim yapabilme yetkinliği arasında negatif yönde bir ilişki,
- Aile desteği ile etkili öğretim yapabilme yetkinliği ve aile desteği ile teknolojiden yararlanabilme yetkinliği arasında negatif yönde bir ilişki,
- Etkili öğretim desteği ile etkili öğretim yapabilme yetkinliği, etkili öğretim desteği ile Meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği arasında pozitif yönde bir ilişki,
- Aile desteği ile öğretmen mesleki yetkinlik toplam puanı, öğrenci desteği ile öğretmen mesleki yetkinlik toplam puanı arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.

### **Regresyon Analizleri**

Araştırmada birinci modelindeki hipotezlerin test edilmesi için regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinden önce verilerin dağılımının normal dağılım göstermesi, değişkenler arasında bir ilişkinin olması ve arasında oto korelasyon ve çoklu bağıntı problemlerinin olmaması durumlarını kapsayan regresyon analizlerinin varsayımları incelenmiştir. Araştırmada modele dâhil olan verilerde dağılımının normal dağılım olduğu alan programlarından mezun ve alan dışı mezunlar için Tablo 2’de ve Tablo 5’te verilmiştir. Modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkinin olarak anlamlı olduğu sonucu ise alan içi ve alan dışı mezunlar için Tablo 8’de ve Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8.

Alan içi program mezunları için öğretmen mesleki yetkinlik ölçeği ve öğretmen mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki

Ölçek ve Alt Boyutlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
Öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği <sup>(1)</sup>	1	0,647*	0,814*	0,412*	0,740*	0,419*	0,288*	0,525*	0,853*	0,244*	0,268*	0,212*	0,357*	0,168	0,303*	
Sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği <sup>(2)</sup>		1	0,705*	0,411*	0,657*	0,445*	0,255*	0,572*	0,804*	0,055	0,154	0,076	0,270*	<b>0,023</b>	0,114	
Öğrencilerin öğrenme ve gelişme gereksinimlerini karşılayabilme <sup>(3)</sup>			1	0,406*	0,764*	0,458*	0,298*	0,533*	0,869*	0,084	0,236*	0,062	0,281*	0,110	0,169	
Okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği <sup>(4)</sup>				1	0,492*	0,576*	0,460*	0,470*	0,689*	<b>0,036</b>	0,093	0,218*	<b>0,023</b>	-0,059	0,072	
Etkili öğretim yapabilme yetkinliği <sup>(5)</sup>					1	0,502*	0,364*	0,503*	0,859*	0,086	0,189	0,124	0,196	<b>-0,010</b>	0,139	
Meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği <sup>(6)</sup>						1	0,436*	0,390*	0,668*	0,272*	0,377*	0,271*	0,251*	0,110	0,345*	
Teknolojiden yararlanabilme yetkinliği <sup>(7)</sup>							1	0,194	0,511*	<b>0,026</b>	0,053	0,059	0,060	<b>0,003</b>	<b>0,044</b>	
Anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği <sup>(8)</sup>								1	0,675*	0,219*	0,188	0,334*	0,185	0,187	0,267*	
<b>Öğretmen mesleki yetkinlik ölçeği</b> <sup>(9)</sup>									1	0,161	0,256*	0,208*	0,282*	0,085	0,233*	
Yönetim Desteği <sup>(10)</sup>										1	0,628*	0,659*	0,437*	0,459*	0,952*	
Meslektaş Desteği <sup>(11)</sup>											1	0,416*	0,410*	0,234*	0,796*	
Aile Desteği <sup>(12)</sup>												1	0,349*	0,253*	0,696*	
Öğrenci Desteği <sup>(13)</sup>													1	0,229*	0,534*	
Etkili Öğretim Desteği <sup>(14)</sup>														1	0,526*	
<b>Öğretmen mesleki sosyal destek</b> <sup>(15)</sup>																1

\*p&lt;0.05

Tablo 9.

Alan dışı program mezunları için öğretmen mesleki yetkinlik ölçeği ve öğretmen mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki

Ölçek ve Alt Boyutlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği <sup>(1)</sup>	1	0,454*	0,678*	0,178	0,519*	0,348*	0,224*	0,301*	0,734*	-0,092	0,052	-0,164	0,331*	-0,073	<b>-0,027</b>
Sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği <sup>(2)</sup>		1	0,562*	0,224*	0,484*	0,197	0,157	0,559*	0,702*	<b>-0,018</b>	0,267*	<b>0,050</b>	0,491*	-0,139	0,148
Öğrencilerin öğrenme ve gelişme gereksinimlerini karşılayabilme <sup>(3)</sup>			1	0,199*	0,647*	0,294*	0,263*	0,530*	0,807*	-0,067	0,190	-0,100	0,479*	<b>-0,013</b>	0,084
Okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği <sup>(4)</sup>				1	0,295*	0,445*	0,316*	0,373*	0,552*	0,229*	0,189	0,216*	0,163	-0,064	0,249*
Etkili öğretim yapabilme yetkinliği <sup>(5)</sup>					1	0,424*	0,410*	0,333*	0,788*	<b>-0,013</b>	0,159	<b>-0,007</b>	0,379*	<b>0,017</b>	0,108
Meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği <sup>(6)</sup>						1	0,310*	0,224*	0,595*	0,318*	0,400*	0,066	0,189	<b>0,036</b>	0,385*
Teknolojiden yararlanabilme yetkinliği <sup>(7)</sup>							1	0,176	0,495*	0,199*	0,177	<b>-0,011</b>	0,17	-0,124	0,183
Anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği <sup>(8)</sup>								1	0,620*	-0,060	0,126	0,156	0,197	<b>-0,005</b>	0,069
<b>Öğretmen mesleki yetkinlik ölçeği</b> <sup>(9)</sup>									1	0,077	0,286*	<b>0,022</b>	0,472*	-0,070	0,214*
Yönetim Desteği <sup>(10)</sup>										1	0,465*	0,549*	0,006	0,223*	0,873*
Meslektaş Desteği <sup>(11)</sup>											1	0,351*	0,521*	-0,073	0,789*
Aile Desteği <sup>(12)</sup>												1	<b>0,016</b>	0,091	0,627*
Öğrenci Desteği <sup>(13)</sup>													1	-0,118	0,330*
Etkili Öğretim Desteği <sup>(14)</sup>														1	0,262*
<b>Öğretmen mesleki sosyal destek</b> <sup>(15)</sup>															1



Modelde her bir yol katsayısında regresyon modelinde oto korelasyonun var olup olmadığının analiz edilmesinde Durbin Watson değerine bakılmıştır. Bu değer 1-3 arasındadır. Kurulan her bir regresyon katsayısı için oto korelasyon olmadığı belirlenmiştir (Field, 2013). Aynı zamanda bu çalışmanın modelinde yönetim desteği, meslektaş desteği, aile desteği, öğrenci desteği ve etkili öğretim desteği bağımsız değişkenlerinin öğretmenlerin mesleki yetkinlik üzerindeki etkileri incelenirken çoklu bağımsız değişken olduğu için çoklu doğrusal regresyon modelleri kullanılmıştır. Modelde çoklu bağımlı olup olmadığını belirlemek için VIF değeri incelenmiştir. VIF değerinin 10'nun altında olmamasından dolayı çoklu bağımlı probleminin olmadığı belirlenmiştir (Field, 2013). Tüm bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın birinci modelinde belirlenen regresyon varsayımlarının sağlandığı belirlenmiştir.

Tablo 10.

*Alan program mezunları için öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerinin öğretmen mesleki yetkinlik düzeylerini yordamasına ilişkin regresyon analizi bulguları*

Değişken	$\beta$	Standart Hata	t	p	F	F anlamlılık
Sabit	199,934	17,858	11,196	<b>0,000*</b>		
Öğretmen mesleki sosyal destek	0,249	0,107	2,337	<b>0,022*</b>	5,463	<b>0,022*</b>

\*p<0.05

Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=0,044;

Durbin Watson= 1,606

Bağımsız: Öğretmen mesleki yetkinlik

Öğretmen mesleki sosyal destek (t=2,337 p=0,022 p<0.05) algılarının öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu %95 güven düzeyinde belirlenmiştir. Öğretmen mesleki yetkinlik algıları öğretmen mesleki sosyal destek düzeyinin %4,4'ünü açıkladığı belirlenmiştir (R<sup>2</sup>=0,044).

Regresyon analizine ilişkin regresyon eşitliği aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen mesleki yetkinlik = 199,934 + 0,249\* öğretmen mesleki sosyal destek

Öğretmen mesleki yetkinlik algılarındaki bir birimlik artışın öğretmen mesleki sosyal destek düzeyinde 0,249'luk bir artışa neden olabilmektedir.

Tablo 11.

*Alan program mezunları için öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerinin öğretmen mesleki yetkinlik düzeylerini yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları*

Değişken	$\beta$	Standart Hata	t	p	VIF	F	F anlamlılık
Sabit	167,145	23,094	7,237	<b>0,000*</b>			
Yönetim desteği	-0,344	0,314	-1,097	0,276	2,877	2,477	<b>0,038*</b>
Meslektaş desteği	0,697	0,429	1,623	0,108	1,728		
Aile desteği	1,362	1,129	1,206	0,231	1,793		
Öğrenci desteği	2,966	1,560	1,901	0,060	1,300		
Etkili öğretim desteği	0,231	0,850	0,271	0,787	1,295		

\*p<0.05

Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=0,071;

Durbin Watson= 1,581

Bağımsız: yönetim desteği, meslektaş desteği, aile desteği, öğrenci desteği ve etkili öğretim desteği

Bağımlı: Öğretmen mesleki yetkinlik

Öğretmen mesleki sosyal destek düzeyinin öğretmen mesleki yetkinlik üzerinde toplam puan açısından anlamlı bir etkisi olduğu gözlenirken alt boyutlar açısından herhangi bir anlamlı etkisi bulunmamaktadır.

Tablo 12.

*Alan dışı program mezunları için öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerinin öğretmen mesleki yetkinlik düzeylerini yordanmasına ilişkin regresyon analizi bulguları*

Değişken	$\beta$	Standart Hata	t	p	F	F anlamlılık
Sabit	170,351	18,459	9,229	<b>0,000*</b>	4,637	<b>0,034*</b>
Öğretmen mesleki sosyal destek	0,292	0,136	2,153	<b>0,034*</b>		

\*p<0.05

Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=0,036;

Durbin Watson= 0,208

Bağımsız: Öğretmen mesleki sosyal destek

Bağımlı: Öğretmen mesleki yetkinlik

Öğretmen mesleki sosyal destek (t=2.153 p=0.034 p<0.05) algılarının öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu %95 güven düzeyinde belirlenmiştir. Öğretmen mesleki yetkinlik algıları öğretmen mesleki sosyal destek düzeyinin %3,6'sını açıkladığı belirlenmiştir (R<sup>2</sup>=0,036).

Regresyon analizine ilişkin regresyon eşitliği aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen mesleki yetkinlik = 170,351 + 0,292\* öğretmen mesleki sosyal destek

Öğretmen mesleki yetkinlik algılarındaki bir birimlik artışın öğretmen mesleki sosyal destek düzeyinde 0,292'lik bir artışa neden olabilmektedir.

Tablo 13.

*Alan dışı program mezunları için öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerinin öğretmen mesleki yetkinlik düzeylerini yordanmasına ilişkin regresyon analizi*

Değişken	$\beta$	Standart Hata	t	p	VIF	F	F anlamlılık
Sabit	148,870	20,005	7,442	<b>0,000*</b>			
Yönetim desteği	0,247	0,309	0,799	0,426	1,857		
Meslektaş desteği	0,036	0,416	0,087	0,931	2,039		
Aile desteği	-0,353	0,949	-0,372	0,711	1,463	5,562	<b>0,000*</b>
Öğrenci desteği	5,205	1,268	4,103	<b>0,000</b>	1,531		
Etkili öğretim desteği	-0,264	0,767	-0,344	0,732	1,099		

\*p<0.05

Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=0,189;

Durbin Watson= 1,548

Bağımsız: yönetim desteği, meslektaş desteği, aile desteği, öğrenci desteği ve etkili öğretim desteği

Bağımlı: Öğretmen mesleki yetkinlik

Öğretmen mesleki sosyal destek düzeyinin öğretmen mesleki yetkinlik üzerinde toplam puan açısından anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Ayrıca öğrenci desteği (t=-1,268 p=0.000 p<0.05) değişkeninin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu %95 güven düzeyinde belirlenmiştir.

Öğrencileri güdüleyebilmek değişkeninin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyinin %18,9'unu açıkladığı belirlenmiştir (R<sup>2</sup>=0,189).

Regresyon analizine ilişkin regresyon eşitliği aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen mesleki yetkinlik = 148,870 + 5,205\* Öğrencileri Güdüleyebilmek

Öğrencileri güdüleyebilmek düzeyinde bir birimlik artışın öğretmen mesleki yetkinlik düzeyinde 5,205'lik bir artışa neden olacağı belirlenmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada mezun olunan program açısından alan programlarından mezun ve alan dışı öğretmenlerin öğretmen mesleki yetkinliği alma düzeyleri ve öğretmen mesleki yetkinlik inançları arasındaki ilişki, fark ve öğretmen mesleki yetkinlik düzeylerinin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulguları izleyen bölümde tartışılacaktır ve yorumlanacaktır.

Alan program mezunları için alan dışı öğretmenlere göre öğretmen mesleki yetkinlik düzeyinde anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ve farkın mesleki yetkinliğin tüm alt boyutlarına göre alan programlarından mezun öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli bireyler daha fazla sabır özveri ve yeterlilik duygusu gerektirdiği için bu bireylerle çalışan öğretmenler açısından değerlendirildiğinde yeterlilik kavramı daha da önemli şekilde ortaya çıkmaktadır (Karahana ve Uyanık-Balat, 2011; Yavuz, 2020). Özel eğitim mesleki alan yeterlilikleri kapsamında öz değerlendirme yaparak özel eğitime ilişkin kişisel ve mesleki gelişimlerinin sağlanması amacıyla alanda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili kaynakları takip etme, bilimsel çalışmalara katılma ve öğretim sürecinde teknolojiye aktif yararlanmasına vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda özel eğitim öğretmenlerinin bu yeterliliklerle alana hazırlandıklarında ve alanda da gelişimleri desteklendiğinde kendilerini daha yetkin hissedebilecekleri söylenebilir. Ancak özel eğitim alanında gereksinim duyulan uzman sayısının yetersiz olmasına bağlı olarak sertifikalı öğretmenlerle ihtiyacın karşılanmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda alan dışı öğretmenler için de yeterlilik ve yetkinlik kavramları alanyazında vurgulanmaktadır. Özel eğitim alanında çalışan sertifikalı öğretmenlerde ise özel gereksinimli çocukların gelişimlerinin yavaş olması, öğretmen beklentilerinin yüksek olması, sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması, meslektaş desteğinin yeterli düzeyde olmaması gibi faktörler özel eğitim branşında çalışan öğretmenlerin başarısızlık duygusu ve tükenmişlik yaşamalarına (Miller ve McDanniel, 1989; Yavuz, 2020) ve buna bağlı olarak alan dışı programlardan mezun öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabilmektedir. Özel eğitim alanından mezun öğretmenlerin alan eğitimi bilgisiyle lisans programlarında özel gereksinimli öğrencilerle uygulama yapma fırsatına sahip olmaları alan programlarından mezun öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissetmelerinin sebebi olduğunu düşündürmektedir. Alanyazında özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin öz yetkinliklerinin incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Antoniou, vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenci katılımının derecesi ve uygulanan öğretim stratejilerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin genel olarak öz yetkinliklerinin yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Gönüldaş (2017), ve Sarıçam ve Sakız, (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise mezun olunan lisans programı açısından alan programından mezun öğretmenlerin lehine anlamlı fark elde edilmiştir ve çalışmamızdan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Ergüven (2019) tarafından gerçekleştirilen nitel çalışmada ise özel eğitim alanında çalışan alan dışı öğretmenlerin yaklaşık yarısının yetersiz deneyim ve eğitimlerden dolayı kendilerini yetersiz gördüklerini, Koçak (2018) tarafından gerçekleştirilen nitel çalışmada ise özel eğitim branşından mezun öğretmenlerin mezun oldukları ve özel eğitim alanına yönelik eğitim aldıkları için kendilerini daha yeterli hissettiklerini ve alan dışı öğretmenlerin de alan mezunu olmadıkları için kendilerini yeterli görmediklerini ifade eden bulgular elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Bununla birlikte elde edilen bulgulardan farklılık gösteren bulgularda yer almaktadır ve özel eğitim alanında çalışan alan dışı öğretmenlerle alan programlarından mezun öğretmenlerin yetkinlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koyan çalışmalar da yer almaktadır. Dimitritos, vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özel eğitimde uzmanlık alanı ile katılımcıların öz yeterlilikleri arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı, Dere-Çiftçi, (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada meslek grupları arasında mesleki yetkinlik açısından anlamlı bir fark olmadığı ve Piştav-Akmeşe ve Kayhan, (2019) öz yeterlilik inançlarının mezun olunan program açısından farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ve elde ettiğimiz bulgudan farklılık göstermektedir. Deveci ve Ergin, (2018) mesleki sosyal desteğin alt boyutlarından meslektaş desteğinin mesleki yetkinlik düzeyi arasında ilişki bulunmaması elde ettiğimiz bulgudan kısmen farklılık göstermektedir.

Çalışmada bir diğer bulgu ise alan programlarından mezunların alan dışı öğretmenlere göre öğretmen mesleki sosyal destek düzeyinde anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ve bu farka göre mesleki sosyal desteğin tüm alt boyutlarına göre alan programlarından mezun öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum alanyazında gerçekleştirilen çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Aytaç, (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada zihin engelliler branşından mezun öğretmenlerde öğrenci desteği puanlarının diğer branşlara göre yüksek olması elde edilen bulguyu destekler nitelikteyken aile, eş ve iş arkadaş desteği puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmaması bakımından elde ettiğimiz bulgudan farklılık göstermektedir. Ceyhun, (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise resmi özel eğitim okulunda çalışan öğretmenlerde özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlere göre algılanan sosyal destek düzeyleri daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Çalışmamızda ise sosyal destek düzeyinde özel eğitim merkezlerinde çalışan alan programından mezun öğretmenlerin lehine anlamlı fark vardır ve bu bağlamda elde edilen bulgudan farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz. Şengül-Erdem (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmenlere eğitim uygulanmadan ve eğitim uygulandıktan sonra mesleki sosyal destek ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulguya göre özel eğitim okullarında çalışan hem alan programlarından mezun öğretmenlerde hem de alan dışı öğretmenlerde etkili öğretim desteği ve aile

desteği anlamlı çıkması elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Araştırmalar, sosyal desteğin öğretmenlerin yeterliklerinde ve psikolojik durumlarında önemli bir faktör olduğu (Minghui vd. 2018) ve kişilerin yaşadıkları güçlüklerin ve sorunların temelinde sosyal destek yetersizliği olduğu belirtilmektedir (Budak, 1999'den Akt; İzgiş, 2019). Özel eğitim okullarında çalışan alan dış öğretmenlerin yetersiz eğitim almalarına bağlı sorunlara yönelik yeterli düzeyde sosyal destek verilerek temel ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Buna bağlı olarak yeterlilik duygularının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi önemlidir.

Alan programlarından mezunlar için ğretmen mesleki sosyal destek düzeyleri ile ğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük bir seviyede ilişki ( $r = 0,233$ ) olduğu bulunmuştur. Araştırmalar, ğretmenlerin yeterliliği ve psikolojik durumu açısından önemli bir faktör olduğunu (Shen, 2009; Wallace, vd. 2001) ve onların psikolojik iyi olma hallerinin, sosyal bağlımlarına yatırım yaparak artırılabilceğini ileri sürmektedir (Field ve Buitendach, 2012; Kruger, 1997). Öğretmenler yüksek düzeyde algılanan sosyal desteğe sahip olduğunda öz-yeterliğe ilişkin iyi bir olumlu bir bakış açısına sahip olurlar ve buna bağlı olarak da öznel açıdan iyi olurlar (Fu, vd. 2022). Alan yazında yapılan çalışmalarda elde edilen bulguyu destekler nitelikte bulguların olduğu görülmektedir. Yüksel, (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada resmi ve özel ilk ve ortaokullarda görev yapan özel eğitim ğretmenlerinde mesleki desteğe sahip olmanın mesleki yetkinliği arttırdığı bulgusu elde edilmiştir ve bulguyu destekler nitelikte olsa da problem davranışlarla başa çıkma yolları ile mesleki destek arasında ilişkinin olmaması açısından elde edilen bulgudan farklılık göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları açısından elde edilen bulgulara izleyen bölümde yer verilmektedir.

Alan programlarından mezun öğretmenlerde elde edilen bir diğer bulgu da etkili ğretim desteği ile sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği arasında pozitif yönde ilişki bir olmasıdır. Etkili bir öğrenme ortamı bağımsız, akademik açıdan yeterli, istenilen sosyal becerileri kazanmış ve sınıf iklimine uyum sağlayan başarılı yönetilen sınıfların oluşmasını sağlayabilmektedir (Sucuoğlu, nsal ve Özokçu, 2004). Başarılı bir sınıf yönetimi de sınıf iklimini bozabilecek olası problem davranışları nleme ve müdahale programların hazırlanmasını gerekli kılar. Özel eğitim öğretmenleri mesleki yeterlilikleri kapsamında özel eğitim ğretmenlerinin öğrencilerin öğretimsel etkinliklere katılımın önleyen problem davranışların yönetilmesi kapsamında pekişrite ve dönütlerin sağlanmasını ierem davranış sağaltım planının hazırlanmasının önemini belirtmektedir. Bu bağlamda etkili bir ğretim sunmaya yönelik gelişimlerinin desteklendiği bir ortam hazırlanması öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrencilerin problem davranışlarına müdahale konusunda kendilerini daha yetkin hissetmelerini sağlayabileceğini söyleyebilir. Antoniou, Geralexis ve Charitak, (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özel eğitim ğretmenlerinin sınıf yönetimi ve uygulanan ğretim stratejileri konusunda yüksek düzeyde öz yeterlilik sergilemeleri elde edilen bulgumuzla tutarlılık göstermektedir. Sarıçam ve Sakız, 2014 tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise uygun ğretim stratejilerini kullanma, iyi bir sınıf ortamı sağlama ve öğrencilerin öğrenimini kolaylaştırma konusundaki becerilerine olan inançlarının öz-yeterliğin arttırarak olası tükenmişlik riskini tahmin edebileceğini bulgusu çalışmamızdan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Alatalı, (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özel eğitim ğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerinden sınıf yönetimi konusundan kendilerini daha bilgili grselerde genel eğitim ğretmenlerinin özel eğitim öğretmenlerinden sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlilik algılarının daha fazla olması elde edilen bulgudan farklılık göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise etkili ğretim desteği ile etkili ğretim yapabilme yetkinliği arasında negatif yönde ilişki bulunmasıdır. Deveci ve Ergin (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise bu iki alt boyut arasında herhangi bir ilişki bulunamaması elde edilen bulgudan farklılık göstermektedir. Araç-gereç desteği olarak ifade edilen etkili ğretim desteği bireye hizmet, araç sunma, maddi yardımda bulunma gibi destekleri kapsamaktadır (Yüksel, 2009). Etkili ğretim planlamalarının temelinde personel, okul, öğretmenler ve teknolojik desteklerin sunulması yer alsada araç-gereç veya hizmet gibi doğrudan kaynakların sunulmasını içermektedir (Kayhan, 2016). Yapılan bu araştırmadan elde edilen bu farklı bulguya göre öğretmenlere her ne kadar araç-gereç desteği sunulsa da etkili ğretim yapabilmesinde yetkin hissedememelerine neden olduğunu düşünüyoruz. Özellikle ğrencilerin bireysel gereksinimlerine uygun öğretmenler tarafından destek sunulurken araç-gereç desteği sağlanmasının öğretmenler tarafından öğrenciye özgü araç- gereç geliştirilmesini engelleyebilir. Bu durum da öğretmenlerde yaratıcılığın azalmasına neden olabilen bir etmen olarak değerlendirilebilir. Yaratıcılığa bağlı olarak öğrenciye özgü uyarlamalar yapmasını sınırlandırmasına neden olabileceğini düşündürmektedir. Buna bağlı olarak öğrencilerin akademik çıktılarını etkileyerek etkili ğretim yapabilme yetkinliğini azalttığı söyleyebiliriz.

Çalışmamızda elde edilen bir diğer bulgu da yönetim desteği ile okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği arasında pozitif yönde ilişki olmasıdır. Yöneticiler, arkadaşlar, öğrenciler ve

ailelerden alınan sosyal destek düzeyi öğretmenlerin kendilerini iyi hissedebilmesi veya tükenmişlik yaşayabilme düzeyini etkilemektedir (Törnük, 2019). Mesleki yetkinliğin önemli boyutlarından biri olan okulun gelişimine katkıda bulunabilmenin dolaylı yollarından biri de öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmektir ve bu bağlamda özel eğitim öğretmen alan yeterlilikleri kapsamında özel eğitim alan öğretmenleri öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanabilmesi için yönetimle iş birliği yapılabilmesini önermektedir. Duygusal bir destek türü olan yönetim desteği alan öğretmenlerin çalıştığı kurumla bağlantıları daha kuvvetli olacağı için yeteneklerini sergilemede daha yetkin davrandıkları vurgulanmaktadır (Deveci ve Ergin, 2018; Oğuz ve Kalkan, 2014). Martin (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yöneticinin desteğinin kişisel başarıyı artırdığını ve yöneticiyle yapılan görüşme sayısı ile öz yeterliğin arttırdığı bulgusu elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, bulgumuzu destekler niteliktedir.

Çalışmamızda elde edilen bir diğer bulgu da öğrenci desteği ile okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği arasında pozitif yönde ilişki olmasıdır. Açıköz- Ün'e (2005) göre etkili bir öğrenme ve öğretme ortamında öğretmen yeterliliği kadar öğrenciyle olan etkileşimi ve iletişimi de önemlidir (Özerkan, 2017). Bu bağlamda öğrenci ve okul çıktılarının başarılı olmasında öğretmenlerin gereksinim duyduğu desteğin sunulması ve öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmelerinin önemli olduğu söylenebilir. Antoniou, vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenci katılımı derecesine göre eğitimcilerin yüksek düzeyde öz yeterlik sergiledikleri bulgusu elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgunun bulgumuzu destekler niteliktedir. Carswell, (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğrenci katılımıyla yeterlilik arasında gözlemlenen anlamlı bir ilişkinin olmaması elde edilen bulgudan farklılık gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlere sosyal destek arkadaşlık, bilgi, iletişim, saygı gibi yollarla sunulabileceği gibi araçsal destek sunularak da sosyal destek sağlanabilir. Sosyal destek almaları verimli ve etkili çalışma hayatı yaşanmasına katkı sağlayabilir (Oğuz ve Kalkan, 2014). Bununla birlikte destek alan bireyler kendini çeşitli kaynakları kullanma konusunda yeterli hissedebilir. Antoniou, Geralexis ve Charitak, (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin yüksek düzeyde öz yetkinliklerinin olduğu ve yeni teknolojiler veya yenilikçi öğretim stratejileri kullanarak dersin yaratıcılığını zenginleştirebildikleri bulgusu elde edilmiştir. Sertkaya (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özel eğitim alanından mezun öğretmenlerin eğitimde teknoloji araçlarının kullanımı konusunda öz yeterliklerinin yüksek düzeyde bulunması sosyal desteğin ve yönetim desteği, etkili öğretim desteği alt boyutlarının teknolojiden yararlanabilmeye pozitif yöndeki ilişkili olma bulgusunu destekleyebildiğini söyleyebiliriz.

Alan dışı program mezunları için öğretmen mesleki sosyal destek düzeyleri ile öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri arasında pozitif yönde düşük bir ilişki ( $r = 0,214$ ) olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre öğretmenlerin sosyal destek alma düzeyleri arttıkça mesleki yetkinlik düzeyleri de paralel şekilde artmaktadır. Alan yazında elde edilen bulguyu destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Deveci ve Ergin, (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yönetimden alınan mesleki sosyal desteğin mesleki yetkinlik alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu olduğu bulgusu elde edilmiştir. Minghui, vd. (2018) sosyal destek, işe bağlılık ve öğretmen yeterliliğinin birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulgusu elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Ölçeğin alt boyutları açısından elde edilen bulgulara izleyen bölümde yer verilmektedir.

Öğretmen mesleki sosyal destek toplam puanıyla öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği arasında negatif yönde bir ilişki bulunmasıdır. Deveci ve Ergin (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencileri güdüleyebilme ile sosyal destek arasında herhangi pozitif yönde bir ilişki bulunması boyutuyla elde edilen bulgudan farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenmeyi hızlandırma ve öğrencileri güdüleyebilmede yetkinlik düzeylerine olan inançları öğrencinin öğrenme düzeyini ve akademik çıktılarını etkilemektedir (Bandura, 1993; Kaner, 2010). Ancak Aytaç (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada en düşük sosyal desteği genellikle öğrencilerinden aldığı bulgusu elde edilmiştir. Bu durum da yetersiz düzeyde alınan desteğin öğretmenlerin yetkinlik düzeyini etkileyerek öğrencilerin yetersiz düzeyde güdüleme yaşama nedeni olduğu söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu da yönetim desteği ile sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği, yönetim desteği ile etkili öğretim yapabilme yetkinliği arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Etkili öğretim desteği ile öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği, etkili öğretim desteği ile anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği arasında negatif yönde bir ilişki ve aile desteği ile etkili öğretim yapabilme yetkinliği ve aile desteği ile teknolojiden yararlanabilme yetkinliği yetkinliği arasında negatif yönde bir ilişki olmasıdır. Deveci ve Ergin (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise yönetim desteği ile sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği arasında ve etkili öğretim yapabilme yetkinliği arasında

herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Bir diğer bulguya göre etkili öğretim desteğiyle öğrencilerin öğrenme ve gelişme gereksinimlerini karşılayabilme desteği ve anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca aile desteğiyle etkili öğretim yapabilme yetkinliği yetkinliği arasında bir ilişki bulunamazken aile desteğiyle ve teknolojiden yararlanabilme yetkinliği arasında bir ilişki bulunmasına yönelik elde edilen bulgular çalışmamızda elde edilen bulgudan farklılık göstermektedir.

Aile desteği ile sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği arasında pozitif yönde bir ilişki olması elde edilen bir diğer bulgumuzdur. Aileler eğitimin temel ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim sürecine katılması akademik başarı için oldukça önemlidir (Aydoğdu ve Kılıç, 2016; Kanmaz ve Temel-Şahin, 2018). Epstein'e (2002) göre okul ve aile ortaklığının okul iklimini iyileştirme, öğretmen çalışmalarına destek, toplu ve okuldaki kişilerle etkileşim kurabilme gibi birçok görevi vardır. Küçük ve Taşkın (2023) çalışmalarında ailelerin öğretmenleri desteklemesinin ev ve okul arasında köprü kurarak olumlu sınıf iklimi oluşturmada etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum ve görüşler elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Etkili sınıf yönetimi sınıftaki tüm öğrencilerin farklılıklarının dikkate alındığı bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğretim sürecinin planlanması, uygun davranışların artırılırken uygun olmayan davranışların azaltıldığı bir sınıf ikliminin oluşturulmasını içerir (Brophy, 1988). Bununla birlikte yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde sınıf yönetimi ve öğrenci başarısı arasında oldukça yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (Akalin, 2015). Bu bağlamda etkili bir öğrenme ortamının özelliklerinin dikkate alındığı bir öğrenme ortamının hazırlanması ve istedik öğrenci çıktılarının oluşmasında diğer bir deyişle etkili bir öğretim yapabilmenin ön koşullarından biridir. Bu durum çalışmamızda etkili öğretim desteği ile etkili öğretim yapabilme yetkinliği arasında pozitif yönde bir ilişki bulunması bu görüşü desteklemektedir.

Özel eğitim alanında alan dışı öğretmenlerin yeterli düzeyde alan bilgisi olmamasına bağlı kendilerini yetersiz hissedebilmektedirler. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise genel eğitim sınıflarında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle yapılan çalışmada sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerde sınıf yönetimi sağlayamama ve etkili öğrenme ortamı düzenleyememede güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca meslektaşlarından olumlu yönde destek aldıklarını ve buna bağlı olarak destekleyici okul ortamı oluşmasını sağladıklarını da ifade etmişlerdir. Bu bağlamda akademik ve sosyal davranışlara yönelik meslektaş desteğinin öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmelerini sağladığını söyleyebiliriz. Bu durum çalışmamızda etkili öğretim desteği ile meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği arasında pozitif yönde bir ilişki bulunması bu görüşü desteklemektedir.

Bireylerin duygusal ve psikolojik durumları öz yeterliliğin yapısal kaynaklarından biridir. Bu bağlamda kişinin yaşantısına etkisi, katkısı olan kişilerden psikolojik veya sosyal anlamda alınan her türlü sosyal desteği öğretmen yeterliliğini arttırdığı alan yazında vurgulanmaktadır. Çalışmamızda aile desteği ile öğretmen mesleki yetkinlik toplam puanı, öğrenci desteği ile öğretmen mesleki yetkinlik toplam puanı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Minghui, vd. 2018 tarafından gerçekleştirilen çalışmada aile ve arkadaşların desteğinin öğretmen yeterliliğiyle anlamlı şekilde ilişkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Devci ve Ergin (2018) yönetim, aile ve öğrenciden meslek açısından sosyal destek alınmasının, öğretmen mesleki yetkinlik tüm alt boyutlarıyla olumlu yönde ilişkili olduğu, Yellice-Yüksel, vd. (2011)'e göre de yönetici ve meslektaşlardan alınan desteğin öğretmenlerin kendilerini daha yetkin hissettiği bulgusu elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Alan programlarından mezunlar için öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerinin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri üzerinde %95 güven düzeyinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Öğretmen mesleki sosyal destek düzeyinin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyi üzerinde toplam puan açısından anlamlı bir etkisi olduğu gözlenirken alt boyutlar açısından herhangi bir anlamlı etkisi bulunmadığı bulgusu elde edilmiştir. Sosyal destek alma öğretmenleri strese karşı korurken aynı zamanda (Yellice-Yüksel, vd. 2011) öğretmenlerin mesleki açıdan problem yaşama düzeylerini azaltır (Karakuş ve Ünsal, 2017; Leither ve Maslach, 1988). Bu bağlamda kendini yetkin hisseden öğretmenler yaşayabilecekleri olumsuzluklar karşısında yeni stratejiler geliştirerek çözmeye çalışırlar (Bıkmaz, 2004). Yöneticilerden, meslektaşlarından ve diğer bireylerden destek almak mesleki yeterlilik üzerinde oldukça önemlidir (Buluçcu, 2003; Duncan ve McAuley, 1993; Louis, 1998; Major vd. 1990; Newman, Rutter ve Smith, 1989; Raudenbush, Rowan ve Cheong, 1992; Ross, 1994; Shachar ve Shmuelevitz, 1997; Yüksel, 2009). Alanyazında özel eğitim alanından mezun öğretmenlerin mesleki sosyal destek ve mesleki yetkinliklerinin karşılaştırıldığı çalışmalar sınırlıdır. Ancak Yellice-Yüksel, vd. (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada mesleki sosyal desteğin mesleki yetkinlik olumlu yönde arttıracığına ilişkin bulgusu elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Bu bağlamda öğretmenlerin alınan mesleki sosyal destek düzeyinin genel olarak tüm boyutlarıyla mesleki yetkinlik üzerinde etkisi olduğunu söyleyebiliriz.

Alan dışı program mezunları için öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerinin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ( $t=2.153$   $p=0.034$   $p<0.05$ ) ve 95 güven düzeyinde açıklandığı belirlenmiştir. Öğretmen mesleki sosyal destek ölçeği alt boyutlarından öğrenci desteği değişkeninin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu %95 güven düzeyinde belirlenmiştir. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin farklı meslek grubundan olmaları kişisel bilgi ve deneyimlerinde farklılıklar yaşamalarına ve öğrencilerle uygulama açısından güçlüklerden yaşamalarına neden olabilmektedir (Tarakçı, Tütüncüoğlu ve Tarakcı, 2012). Bu bağlamda yaşanabilecek yetersizlik duygusunun ortaya çıkmasını önlemek için sunulacak sosyal destekler önemlidir. Minghui, vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sosyal destek ile öğretmen yeterliliği arasındaki ilişkide şer adanmışlığın aracılık etkisinin önemini incelendiğinde dolaylı etkinin anlamlı olduğunu bulgusu elde ettiğimiz bulguyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Ancak Brouwers, Evers ve Tomic (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada meslektaşlarından ve müdürlerinden algıladıkları destek eksikliğinin, onlardan destek alma konusundaki öz yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olması alt boyutla açısından elde edilen bulgudan farklılık göstermektedir. Uçar (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmenlerin öğrenci desteği ve meslektaş desteğini daha fazla algıladıkları ve buna bağlı olarak çalıştıkları meslektaşları ve öğrencilerinden aldığı desteğin güçlüklerle baş edebilme konusunda yardımcı olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerinden elde ettikleri çıktılar ve desteğin kendilerini mesleki açıdan yeterli ve psikolojik açıdan daha iyi hissetmelerini sağladığını söyleyebiliriz.

## Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada özel eğitim alanında çalışan öğretmenler mezun olunan program değişkeni açısından ele alınmıştır. Türkiye açısından değerlendirildiğinde özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan bu ayrımla birlikte öğretmenler çeşitli özlük hakları açısından ayrımcılığa tabi tutulmaktadır ve bu durum da alan dışı öğretmenlerin kendini yeterli düzeyde destek almadığı duygusuna kapılmalarına daha yetersiz hissetmelerine neden olarak karşımıza çıkabilmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmada verilerinin TÜİK sınıflandırmasına göre 1. Düzey bölge kapsamında sadece İstanbul'dan toplansa da erişilebilen özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri sayısının sınırlı olması çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

Öğretmenler öğretime dayalı eğitimin en temel ana destekçileridir. Bu yüzden onların öğretici uygulamalarına da yarar sağlamak amacıyla özel eğitim alanında çalışan tüm öğretmenlerin öz-yeterliklerini geliştirmek için arkadaş, aile, meslektaş, öğrenci yönetici gibi kaynaklardan da gereksinim duydukları destekler sağlanmalıdır. Bununla birlikte;

Millî Eğitim Bakanlığı ve YÖK iş birliğiyle eğitim fakültelerinin ders içeriklerinde özel eğitim ile ilgili zorunlu ders sayısı arttırılabilir.

Öğretmenlerin uygulamada yeterliklerini geliştirmek için sertifika programları içeriğinde özel eğitim okullarında uygulama yapılması zorunlu hale getirilebilir.

Öğretmenlerin gereksinimlerini belirleyebilmek için ihtiyaç analizi yapılarak hizmet içi eğitimler düzenlenebilir ve var olan hizmet içi eğitimlerin süresi uzatılabilir.

Bu çalışma öğretmenlerin en çok ne tür sosyal destek almak istedikleri veya yeterliliklerinin sağlanması için nelere gereksinim duyduklarını belirleyebilmek için nitel araştırma yöntemleriyle desenlenebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz-Ün, K. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme* (6. Basım). Ankara: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 215-236. DOI: 10.1501/Ozlegt\_0000000230
- Akın, D., & Ceyhan, E. (2005). Resmi ve özel genel lise öğrencilerinin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri açısından kendini kabul düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 69-87.
- Alatlı, R. (2014). *Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yeterliklerinin karşılaştırılması*. [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altan, M. Z., & Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye'sinde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42.



- Antoniou, A., S., Geralexis, I., & Charitaki, G. (2017), Special educators' teaching self-efficacy determination: A quantitative approach. *Psychology*, 8(1), 1642-1656. DOI: [10.4236/psych.2017.811108](https://doi.org/10.4236/psych.2017.811108)
- Arıcıoğlu, A. (2008). *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek*. [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğdu, F., & Kılıç, D. (2016). Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Erzincan niversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 265-274.
- Aytaç, M. (2011). *Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sosyal destek algılarının iş tatmin düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bhati, K., & Sethy, T. (2022). Self-efficacy: Theory to educational practice. *International Journal of Indian Psychology*, 10(1). DOI: [10.25215/1001.112](https://doi.org/10.25215/1001.112)
- Bhave, D. P., & Glomb, T. M. (2016). The role of occupational emotional labor requirements on the surface acting-job satisfaction relationship. *Journal of Management*, 42(3), 722-741. <https://doi.org/10.1177/0149206313498>
- Bıkmaz, F., H. (2004). Öz yeterlilik inançları (İçinde). Y. Kuzgun, ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (ss.289-314). Nobel Yayın Dağıtım.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and teacher Education*, 4(1), 1-18. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90020-0](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90020-0)
- Brouwers, A., Evers, W. J., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1474-1491. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2001.tb02683.x>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Can, N., Yıldırım, N., Bedir, G., & Atalmış, E. H. (2019). İdealist öğretmen ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 405-418.
- Carswell, J. A. (2018). *Job satisfaction and self-efficacy score differences in general and special education teachers as measured by the job satisfaction survey and teachers' sense of efficacy scale*. [Doctoral dissertation]. Liberty University, United States of America.
- Ceyhun, A. T., (2009). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerde iş stresi, algılanan sosyal destek ve iş doyumu*. [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Conley, S., & You, S. (2017). Key influences on special education teachers' intentions to leave: The effects of administrative support and teacher team efficacy in a mediational model. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 521-540. <https://doi.org/10.1177/1741143215608>
- Çetin, H. (2019). Eğitimden idealist beklentiler pragmatist yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27(2), 660-678.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 35-46.
- Çetinkaya, F. F., & Korkmaz, F. (2019). Algılanan sosyal destek ile stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 91-103.
- Deneme, S. (2022). İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (89), 259-274
- Dere- Çiftçi, H. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Akdeniz İnsan Bilimleri Dergisi* 5(1), 221-241. DOI: [10.13114/MJH.2015111378](https://doi.org/10.13114/MJH.2015111378)



- Deveci, M., & Ergin, D. Y. (2018). Özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin algıladıkları mesleki sosyal destek ve mesleki yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(2), 18-39.
- Dimitrios, S., Foteini, C., Harilaos, Z., Zakopoulou, V., & Papadimitropoulou, P. (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 150-160. [doi: 10.5281/zenodo.3809401](https://doi.org/10.5281/zenodo.3809401)
- Duncan, T., E. & McAuley, E. (1993). Social Support and Efficacy Cognitions in Exercise Adherence: A Latent Growth Curve Analysis. *Journal of Behavioral Medicine*, 16, 199-218.
- Epstein, J. L. (2002). School/ Family/ Community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66- 96. <https://doi.org/10.1177/00317217100920032>
- Ergüven, D., A. (2019). *Özel eğitim alanında çalışan alan dışı öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ferguson, K., Mang, C., & Frost, L. (2017). Teacher stress and social support usage. *Brock Education Journal*, 26(2), 62-86.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage Publication.
- Field, K. L., & Buitendach, J. H. (2012). Work engagement, organisational commitment, job resources and job demands of teachers working within disadvantaged high schools in Kwazulu-Natal, South Africa. *Journal of Psychology in Africa*, 22(1), 87-95. <https://doi.org/10.1080/14330237.2012.10874525>
- Fu, W., Wang, L., He, X., Chen, H., & He, J. (2022). Subjective well-being of special education teachers in china: The relation of social support and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13, 802811. DOI: [10.3389/fpsyg.2022.802811](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.802811)
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gölmez, A., & Atmaca, T. (2023). Öğretmenlerin mesleki idealizmlerinin ve örgütsel sosyalleşme düzeylerinin örgütsel uyuma etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(3), 681-696.
- Gönüldaş, H. (2017). *Özel eğitim öğretmen adaylarının ve özel eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik alguları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- İğde, H., & Yakar, L. (2021). Öğretmenlerin idealistlik düzeylerinin ve idealist öğretmen algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1283-1309.
- İzgiş, H. (2019). *Bir grup öğretmenin algıladıkları sosyal destek ve yaşam doyumu ile depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaner, S. (2010). Examining teachers' self-efficacy beliefs of students with and without special needs. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 193-218. [doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001196](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001196)
- Kaner, S., Bayraklı, H., Diken, İ., H., & Çelik, S. (2012). *Türkiye'de özel eğitim alanında geliştirilen ve uyarlanan ölçme araçları*. Ankara: Maya Akademi.
- Kanmaz, T., & Temel- Şahin, F. (2018) Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde aile katılım çalışmaları. M. A. Melekoğlu, (Ed.), 28. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 77-87) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8.
- Karahan, Ş., & Uyanık- Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Karakuş, S., & Ünsal, S. (2017). Investigation of the relationship between psychological resilience and professional social support levels of special education teachers. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8 (29), 831-850.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5-15.
- Kayhan, H. N. (2016). Birlikte öğretim yaklaşımlarından bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisi. [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, M. B. (2023). Özel Okulda Görev Yapan Yöneticilerin İdealizm Gerçeklik Bağlamında Yaşadıkları Temel İnkilemler. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 123-143.

- Koçak, V. (2018). *Özel eğitim iş uygulama merkezi (okulu) kademe III'de görev yapan özel eğitim ve alan dışı mezunu öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371.
- Kruger, L. J. (1997). Social support and self-efficacy in problem solving among teacher assistance teams and school staff. *The Journal of Educational Research*, 90(3), 164-168. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10543772>
- Küçük, E. T., & Taşkın, P. (2023). Özel eğitimde ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1471-1490. <https://doi.org/10.24315/tred.1167114>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9(4), 297-308. <https://doi.org/10.1002/job.4030090402>
- Louis, K.S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 1-27. <https://doi.org/10.1080/0924345980090101>
- Lu, M. H., Pang, F. F., Chen, X. M., Zou, Y. Q., Chen, J. W., & Liang, D. C. (2021). Psychometric properties of the teachers' sense of efficacy scale for chinese special education teachers. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(2), 212-226. <https://doi.org/10.1177/0734282920946143>
- Major, B., Cozzarelli, C., Sciacchitano, A.M., Cooper, M.L., Testa, M. & Mueller, P.M. (1990). Perceived social support, self-efficacy and adjustment to abortion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 585-599. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.3.452>
- Martin, A. M. (2010). *Predictors of burnout and self-efficacy among special education teachers*. Teachers College, [Doctoral dissertation]. Columbia University, New York City.
- McLoughlin, C. S., Zhou, Z., & Clark, E. (2005). Reflections on the development and status of contemporary special education services in China. *Psychology in the Schools*, 42(3), 273-283. [doi.org/10.1002/pits.20078](https://doi.org/10.1002/pits.20078)
- Meehan, M. P., Durlak, J. A., & Bryant, F. B. (1993). The relationship of social support to perceived control and subjective mental health in adolescents. *Journal of Community Psychology*, 21(1), 49-55.
- Milli Eğitim Bakanlığı. Özel eğitim öğretmeni özel alan yeterlilikleri. Erişim Adresi: [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/06160842\\_14-YYretmen\\_Yeterlikleri\\_KitabY\\_Yzel\\_eYitim\\_YYretmeni\\_Yzel\\_alan\\_yeterlikleri\\_ilkYYretim\\_p arYa\\_17.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160842_14-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_Yzel_eYitim_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_p arYa_17.pdf) (Erişim tarihi: 28/04/2024)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Electronic Journal.[Online]*: Erişim Adresi: [https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik\\_Meslegi\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf) (Erişim tarihi: 28/04/2024)
- Miller, R. & McDaniel, E. A. (1989). Enhancing teacher efficacy in special education through the assessment of student performance. *Academic Therapy*, 25(2), 171-181. <https://doi.org/10.1177/105345128902500205>
- Minghui, L., Lei, H., Xiaomeng, C., & Potmeşilc, M. (2018). Teacher efficacy work engagement and social support among chinese special education school teachers. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-8. [doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00648](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00648)
- Newmann, F.M., Rutter, R.A. & Smith, M.S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education*, 62, 221-238. <https://doi.org/10.2307/2112828>
- Oğuz, E., & Kalkan, M. (2014). Öğretmenlerin iş yaşamında algıladıkları yalnızlık ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(3), 787-795.
- Olgun, Y. (2023). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin sosyal destek düzeyi ile takım çalışması tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik alguları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2019). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin ve öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Special Education*, 1(1), 57-69. [doi.org/10.37233/TRSPED.2019.0103](https://doi.org/10.37233/TRSPED.2019.0103)
- Raudenbush, S.W., Rowan, B. & Cheong, Y.F. (1992). Contextual Effects on the Self Perceived Efficacy of High School Teachers. *Sociology of Education*, 65 (2), 150-167. <https://doi.org/10.2307/2112680>
- Ross, J.A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10, 381-384. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90020-5](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90020-5)
- Sadık, Ö. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları yıldırma davranışları, algıladıkları sosyal destek ve mesleki iş doyumları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437. [doi.org/10.1080/03055698.2014.930340](https://doi.org/10.1080/03055698.2014.930340)
- Sciarretto, J. J. (2019). *Special education teachers' self-efficacy, self-advocacy, and professional development comparisons at a suburban high school: A quantitative analysis*. [Doctoral dissertation]. Northcentral University-United States of America.
- Shachar, H. & Shumuelevitz, H. (1997). Implementing co-operative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Research*, 68 (2), 202- 248. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0924>
- Sertkaya, M. F. (2021). *Özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında teknoloji ve yardımcı teknoloji kullanımına yönelik öz-yeterlilik ve tutumlarının belirlenmesi*. [Doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Shen, Y. E. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers. *Stress Health* 25, 129–138. <https://doi.org/10.1002/smi.1229>
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Sun, J., Wang, Y., Wan, Q., & Huang, Z. (2019). Mindfulness and special education teachers' burnout: The serial multiple mediation effects of self-acceptance and perceived stress. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(11), 1-8. <https://doi.org/10.2224/sbp.8656>
- Şengül Erdem, H. (2020). Özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlere sunulan mesleki beceri eğitimi ve sınıf içi düzenlemelerin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.56791-646980>
- Tarakçı, E., Tütüncüoğlu, F., & Tarakçı, D. (2012). Özel eğitim ve rehabilitasyon alanında çalışan meslek elemanlarının öz-yeterlilik ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 23(1), 26-35.
- Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 113-148.
- Törnük, N. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yordayıcısı olarak mesleki sosyal destek algısı*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Uçar, T. (2014). Özel eğitim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ve mesleki sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wallace, K. A., Bisconti, T. L., & Bergeman, C., S. (2001). The mediational effect of hardiness on social support and optimal outcomes in later life. *Basic and Applied Social Psychology*. 4, 267-279. [https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2304\\_3](https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2304_3)
- Wu, T. J., Wang, L. Y., Gao, J. Y., & Wei, A. P. (2020). Social support and well-being of Chinese special education teachers—An emotional labor perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6884. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186884>
- Üstüner, M., Abdurrezzak, S., & Yıldızbaş, Y. (2021). Öğretmenlerin ideal öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 567-585.

- Yavuz, M. (2020) Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 1-25. [doi.org/10.21764/maeuefd.546612](https://doi.org/10.21764/maeuefd.546612)
- Yazıcı, E., (2016). Olan-olması gereken perspektifinden bir medeniyet inşacısı ve eğitim emekçisi olarak öğretmen. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*. 7 (13), 147- 162.
- Yellice-Yüksel, B., Kaner, S., & Güzeller, O. C. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 1-25.
- Yüksel, B. (2009). *Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerine etki eden değişkenlerin irdelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 81-87.
- Yılmaz, M., & Bayar, A. (2019). Özel eğitim sınıflarında görev yapan alan dışı öğretmenlerin yaşadığı zorluklar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(98), 355-374. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.36798>
- Zheng, Y., & Zheng, X. (2015). Current state and recent developments of child psychiatry in China. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 9, 1-10. [DOI 10.1186/s13034-015-0040-0](https://doi.org/10.1186/s13034-015-0040-0)



## ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER İÇİN AKADEMİK TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ

### HIGHER ORDER THINKING SKILLS IN ACADEMIC TURKISH TEXTBOOKS FOR INTERNATIONAL STUDENTS

Ramazan ERYILMAZ<sup>1</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmada üst düzey düşünme becerileri ve bilişsel alan basamakları açısından yabancılar öğrenciler için akademik Türkçe öğretimi kapsamındaki dört ders kitabında yer alan etkinliklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması desenine uygun araştırma süreci yürütülmüştür. Veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, bilişsel alan bakımından etkinlikler; Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1 (USAT 1)'de alt basamaklar %89, üst basamaklar %22; Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2 (USAT 2)'de bu oranlar %93, %7; Uluslararası Öğrenciler için Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 3 (UFSAT)'te %82, %18; Akademik Türkçe (AT) sosyal bilimler bölümünde %92, %8; AT fen bilimleri bölümünde %90, %10 şeklindedir. Bilişsel alan üst basamaklarında yeteri kadar etkinlik bulunmamaktadır. Üst düzey düşünme becerileri açısından bakıldığında, USAT 1'de temel düşünme becerileri %99, üst düzey düşünme becerileri %1; USAT 2'de bu, %100, %0; UFSAT'ta %5, %95; AT sosyal bilimler bölümünde %99, %1; AT fen bilimleri bölümünde %99, %1; oranındadır. Akademik Türkçe ders kitapları üst düzey düşünme becerilerini kazandırabilmek bakımından oldukça yetersizdir.

**Anahtar sözcükler:** Akademik Türkçe, üst düzey düşünme, ders kitabı, yabancılar için Türkçe.

**ABSTRACT:** The aim of this study is to analyze the activities in four textbooks within the scope of teaching academic Turkish to foreign students in terms of higher-order thinking skills and cognitive domain levels. The document analysis method was employed, and the research process followed the case study design. The data were analyzed through descriptive analysis. According to the research findings, in terms of cognitive domain, the activities in the textbooks are as follows: In Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1 (USAT 1) the lower-level processes are 89%, and the upper-level processes are 22%; in Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2 (USAT 2) 93%, 7%; in Uluslararası Öğrenciler için Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe (UFSAT) 82%, 18%; in Akademik Türkçe (AT) for the social sciences 92%, 8%; in AT for the natural science 90%, 10%. There are not enough activities at the upper levels of the cognitive domain. From the perspective of higher-order thinking skills, in USAT 1, basic thinking skills are 99%, and higher-order thinking skills are 1%; in USAT 2, this is 100%, 0%; in UFAT, it is 5%, 95%; in AT for the social sciences, it is 99%, 1%; in AT for the natural science, it is 99%, and 1%. Academic Turkish textbooks are quite inadequate in imparting higher-order thinking skills.

**Keywords:** Academic Turkish, higher-order thinking, textbook, Turkish for foreigners.

**Bu makaleye atf vermek için:**

Eryılmaz, R. (2024). Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Ders Kitaplarında Üst Düzey Düşünme Becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, cilt(sayı), 982-998.

**Cite this article as:**

Eryılmaz, R. (2024). Higher Order Thinking Skills in Academic Turkish Textbooks for International Students. *Trakya Journal Of Education*, cilt(sayı), 982-998.

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (ALKÜ TÖMER), Antalya/TÜRKİYE, ramazan.eryilmaz@alanya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1596-7276.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

It is estimated that there are approximately 5 million foreign nationals in Turkey. The education of these immigrants includes all educational levels from primary school to university. At the university level, as of 2022 statistics, there are around 300,000 foreign national university students in Turkey. These students are required to document their Turkish proficiency at the C1 level before starting university education. At this point, various studies have focused on the academic Turkish needs of foreign students. Academic language is used in defining complex concepts, performing higher-order thinking processes, and determining abstract concepts (Yağmur, 2020, p. 193). However, there is no scientific study indicating that academic Turkish textbooks prepared for foreigners do not develop higher-order thinking skills.

The aim of this study is to examine the ability of activities in academic Turkish textbooks to develop higher-order thinking skills. The results are expected to contribute to the preparation of textbooks that meet the needs of individuals, especially foreign university students who need to acquire academic Turkish language skills. The use of academic language can be considered as an indicator of cognitive skills. Bloom's cognitive domain taxonomy provides fundamental information about thinking forms and skills. Reflective thinking, creative thinking, and critical thinking are prominent among higher-order thinking skills. These skills include evaluating information, generating new solutions, and developing critical thinking processes. Critical thinking can also be seen as the process of creating a valid argument, and this process should be carried out in accordance with the rules of logic.

### Method

The research was designed as a qualitative study and carries characteristics of a case study. In this study, detailed data on the activities in academic Turkish textbooks were obtained through examination, and these data were used to reveal patterns and themes involving inductive and deductive thinking processes.

In the data collection process, purposive sampling, specifically criterion sampling, was preferred as the sampling method. This sampling method involves identifying situations that provide criteria suitable for the research purpose and including these situations in the sample (Patton, 2018). The books focused on in the research were selected from textbooks focusing on Turkish teaching for international students.

In the data analysis process, the examination of activities in academic Turkish textbooks was based on a predetermined thematic framework in terms of types of knowledge, cognitive domain upper levels, and higher-order thinking skills. This analysis process was called descriptive analysis, and inter-coder reliability was assessed to ensure reliability between coders.

### Findings

According to the findings of the research, a general assessment was made of the activities in the four academic Turkish textbooks in terms of cognitive domain levels and higher-order thinking skills.

1. USAT 1; 44% of the activities contain factual knowledge, 42% conceptual knowledge, 13% procedural knowledge, and only 1% involve upper cognitive knowledge. In terms of cognitive domain levels, 89% of the activities are at lower levels, 10% at the application level, and 1% at the evaluation level. In terms of higher-order thinking skills, 99% of the activities are related to basic thinking skills, and 1% can be associated with critical thinking. Consequently, it can be said that USAT 1 is inadequate in developing higher-order thinking skills. 2. USAT 2; 40% of the activities contain factual knowledge, 44% conceptual knowledge, 16% procedural knowledge, but there is no activity requiring upper cognitive knowledge. In terms of cognitive domain levels, 93% are at lower levels, and 7% are at the application level. There are no activities that will develop higher-order thinking skills. USAT 2 is seen as entirely inadequate in terms of developing higher-order thinking skills. 3. UFSAT; 46% of the activities contain factual knowledge, 35% conceptual knowledge, 13% procedural knowledge, and 6% require the use of upper cognitive knowledge. In terms of cognitive domain levels, 82% are at lower levels, and 18% are at the application, evaluation, and creation levels. Activities that will develop higher-order thinking skills are 5%. Although UFSAT has a more balanced distribution compared to other books, it does not adequately support higher-order thinking skills. 4. AT Social Sciences Section; 71% of the activities contain factual knowledge, 22% conceptual knowledge, 2% procedural knowledge, and 5% require the use of upper

cognitive knowledge. In terms of cognitive domain levels, 92% are at lower levels, and 8% are at the application level. Activities that will develop higher-order thinking skills are 8%. However, it can be said that these skills are inadequately supported. 5. AT Natural Sciences Section; 71% of the activities contain factual knowledge, 22% conceptual knowledge, 6% procedural knowledge, and 1% require the use of upper cognitive knowledge. In terms of cognitive domain levels, 90% are at lower levels, and 10% are at the application, evaluation, and creation levels. Activities that will develop higher-order thinking skills are 1%, indicating that AT Natural Sciences Section is insufficient in supporting higher-order thinking skills.

## Discussion and Conclusion

Two studies that focus on sub-text questions in Turkish language textbooks are Sur (2022) and the studies conducted by Sallabaş and Yılmaz (2020). Activities in Turkish language textbooks have been analyzed in terms of grammar (Özkaya, 2020), listening dimension (Kaplan, 2021), and writing dimension (Yıldırım Ö. K., 2020). Activities in Turkish language workbooks have also been addressed in studies by Durukan and Demir (2017) and end-of-theme questions by Çeçen and Kurnaz (2015). The common result reached in all these studies is that the examined elements emphasize the lower cognitive domain levels, and the upper levels are insufficient. In these studies, the ratio of lower levels varies between 62% and 76%, while the upper levels vary between 24% and 38%. These studies cover levels 5, 6, 7, and 8. While an increase in class level is expected to lead to a higher weight of upper-level cognitive processes, there is neither a negative nor a positive relationship between class level and the ratio of upper-level processes. Biçer (2019) found that in Gazi Yabancılar için Türkçe and Yedi İklim textbooks, cognitive processes in Turkish for Gazi Yabancılar are 88% at the lower level and 12% at the upper level; in Yedi İklim, it is 83% at the lower level and 17% at the upper level. These results are similar to the findings of studies on textbooks for Turkish language education in the native language. Academic Turkish textbooks for international students, who are already in university education and are trying to acquire the specialized language of their field, should ideally have higher cognitive domain upper levels. However, this expectation is not confirmed in the study. The textbooks USAT 1, USAT 2, UFAT, and AT, like other textbooks, have very limited upper-level cognitive processes.

Results regarding the forms and proportions of higher-order thinking skills in USAT 1, USAT 2, UFAT, and AT also present a similarly negative view. These textbooks hardly include higher-order thinking skills. Yıldırım and Benzer (2023), who analyzed studies related to higher-order thinking skills in Turkish education, identified numerous studies in this context. In one of these studies, they examined eight Turkish textbooks (Olukçu and Yıldız, 2022).

## GİRİŞ

Bir edim olarak dil, belli bir bağlamda ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle dilin kullanım biçimi ve anlam değeri mevcut bağlamdan etkilenmektedir. Günlük konuşma dili, yazı dili ya da edebi dil ayrımları bu açıdan değerlendirilebilir. Bu bağlamda yapılabilecek ayrımlardan biri de konuşma dili ve akademik dil ayrımıdır. Akademik dille ilgili çalışmalar, özellikle batılı ülkelerde daha çok göçmen öğrencilerin eğitimi zemininde sürmektedir (Yağmur, 2020, s. 192). Göçmenlerin ya da yabancıların yaşadıkları ülkenin dili öğrenme sürecindeki en önemli sorunlardan biri de o dilde günlük hayattaki ihtiyaçları karşılamının ötesine geçmekte sorun yaşanmasıdır. Bir dilde, yazı dilinin gerektirdiği içerik ve üslup özelliklerini başarılı bir şekilde sergilemek günlük dil kullanımının ötesine geçmeyi gerektirmektedir. Soyut ve kavramsal düzeyde düşünmenin, nispeten daha kapsamlı, detaylı ve karmaşık cümle yapılarını başarılı bir şekilde oluşturma ve anlama becerisini ve sözcük dağarcığını gerektirdiği ortadadır. Zwiers'e (2014) göre, akademik dili kullanabilmek açısından dezavantajlı olan ya da bireysel farklılıkları olan (ana akım dışında kalan) öğrencilerin dil eğitiminde ilave tedbirler almak gerekmektedir. Soyut kavramları ve üs düzey düşünme süreçlerini tanıma, tanımlama ve kullanma becerisi olarak anlaşılması gereken ve okul dili ya da akademik dil olarak adlandırılan dil alanında, bu öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla ciddi dezavantajları söz konusudur (Zwiers, 2014, s. 2-5). Türkiye'de de sayıları milyonlara ulaşan göçmenlere ev sahipliği yapılması bakımından meselenin yakından incelenmesi kaçınılmazdır. Türkiye'de ana dili Türkçe olmayan yabancı uyruklular için Türkçe öğretimi faaliyetleri yürütülmektedir. Resmi istatistiklere göre; Türkiye'de 3.559.041 geçici koruma (Göç İdaresi Başkanlığı, 2023a), 320.140 mülteci ve sığınmacı, 1.308.514 ikamet iznli statüsünde yabancı yaşamaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2023b). Bu sayılar kayıt altına alınmış yabancı uyrukluları yansıtmaktadır. Kayıt altına alınmamış, düzensiz göçmenlerin durumu da düşünüldüğünde Türkiye'de 5 milyon civarında yabancı uyruklunun yaşadığı söylenebilir. Örgün eğitim

kapsamında ilkokuldan üniversiteye kadar tüm kademelerinde bu kitlenin eğitim alması söz konusudur. Üniversite öncesi okul çağındaki yabancı uyruklulardan 977.000'i 2022-2023 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda eğitim görmüştür. Esasında bu kapsamdaki okul çağındakilerin sayısının 1.300.000'i aşkın olduğu düşünülmektedir (Keskin, 2023; T24, 2023). Üniversitelere bakıldığında, 2022 yılı istatistiklerine göre, Türkiye'de 300 bin dolayında yabancı uyruklu üniversite öğrencisi olduğu görülmekte, sayı bakımından ilk 3 sırayı Ortadoğu ülkeleri almaktadır. Bu kapsamda başta Suriye (58.213), Irak (16.172), Afganistan (9.203) olmak üzere çeşitli ülkelerden öğrenciler bulunmaktadır (Yüksek Öğretim Kurumu, 2023; Keskin, 2023). Rakamlar göz önüne alındığında Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite eğitiminin son derece önemli bir konu olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite düzeyinde eğitim alabilmeleri için Türkçe yeterliliklerini belgelendirmeleri gerekmektedir. Genellikle C1 düzeyinde olmak üzere Türkçe yeterliliklerini belgelendiren öğrenciler üniversite eğitimlerine başlayabilmektedir. Bu öğrencilerin eğitim alacakları bölümlerle ilgili iletişimsel ve terim bilgisel ihtiyaçları söz konusudur. Bu ihtiyaçlar akademik Türkçe öğretimi bağlamında ele alınabilir. Bu kapsamdaki ihtiyaçların giderilmesi adına Türkçe öğretim merkezleri -farklı adlandırmalara rağmen genel itibarıyla TÖMER olarak ifade edilebilirler- faaliyet yürütmektedir. Genellikle TÖMER'ler bünyesinde sosyal bilimler, fen bilimleri ve sağlık bilimleri alanlarında, akademik Türkçe kursları düzenlenebilmektedir. Bunun yanında fakültelerin seçmeli ders olarak okutulan mesleki Türkçe dersleri de yabancı uyruklu öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarının karşılanması bakımından önemlidir. Yabancılar için akademik Türkçe öğretimi konu alanında bilimsel çalışmalar yapılmaktadır. Bu öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları, bu alanda yaşanan sorunlar (Demir, 2017; Demiriz ve Okur, 2019; Üstten ve Yılmaz, 2020; Konyar, 2019; Azizoğlu, Tolaman, ve Tulumcu, 2019; Karagöl ve İlgün, 2022) ve bu alanda kullanılan ders kitapları başlıca inceleme konuları olmuştur (Çiftler ve Aytan, 2019; Deniz ve Karagöl, 2019; Göçen, 2021; Moralı, 2019). Akademik dilin kullanım açısından esas itibarıyla üç usulü takip ettiği söylenebilir: Karmaşık kavramları tanımlama, üst düzey düşünme süreçlerini gerçekleştirme ve soyut kavram ve ilişkileri belirleme (Yağmur, 2020, s. 193). Dolayısıyla akademik Türkçe öğretiminde temel eğitim materyalleri olarak akademik Türkçe ders kitaplarının kavramsal ilişkiler kurma ve üst düzey düşünme becerilerini kazandıracak bir nitelik sergilemesi gerekmektedir. Akademik Türkçe ders kitaplarının, bu kitaplarda yer bulması gereken kelimeler (Çiftler ve Aytan, 2019; Tüfekçioğlu, 2018), kullanılmış etkinlikler (Göçen, 2021; Deniz ve Karagöl, 2019; Moralı, 2019) ile paydaş görüşleri (Demiriz ve Okur, 2019; Karagöl ve Korkmaz, 2021) açısından incelendiği görülmektedir. Standart dil içinde bir varyant olarak akademik dilin üst düzey düşünme becerilerini kullanmakla ilişkili olduğu görülmektedir (Yağmur, 2020; Zwiers, 2014). Buna karşın yabancılar için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarının üst düzey düşünme becerilerini kazandırmak bakımından ne durumda olduğunu ele alan bir bilimsel çalışma tespit edilmemiştir.

Bu problem durumundan hareketle bu çalışmada akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme yeterliliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarının, başta yabancı uyruklu üniversite öğrencileri olmak üzere akademik Türkçe dil becerileri edinmeye ihtiyaç duyan tüm bireylerin bu kapsamdaki ihtiyaçlarının karşılayacak nitelikte ders kitapları hazırlanmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Türkiye'de akademik Türkçe öğretimi genellikle uluslararası öğrencilere yöneliktir. Bu öğrenciler Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenmektedirler. Üniversite eğitimi kapsamındaki Türkçe hazırlık kurslarının iletişimsel amaçlar çerçevesinde yürütüldüğü ve C1'in yeterli düzey kabul edildiği görülmektedir. Buna karşılık üniversite öğrencilerinin eğitim hayatında kullanmak durumunda oldukları akademik Türkçenin günlük dilden ayrılan yönleri bulunmaktadır. Standart Türkçenin kullanım bağlamlarından doğan alt alanlarından biri olarak akademik Türkçe, üretici ve alıcı dil becerilerinin akademik bağlamda kullanılmasını içermektedir (Karagöl ve Korkmaz, 2021, s. 201). Alıcı dil becerileri olarak dinleme/izleme ve okuma, sınıf içinde ve dışında ya da akademik ortamlarda bilgiyi anlama ve içselleştirme sürecini kapsamaktadır. Dil kullanımı bir tür bilişsel etkinlik olarak da anlaşılabilir. İnsan zihninin bilişsel alan etkinliklerini bir sıra düzende ele alan araştırmacıların ortaya koyduğu bilişsel alan taksonomileri alan yazında yer bulmaktadır. Bunlardan en çok kabul göreni Bloom taksonomisidir (Uysal, 2022). Bu taksonomi bilişsel süreçleri bir sıra düzen içinde açıklamaktadır. Bireysel açıdan bakıldığında, bu basamaklarda bilişsel işlemler yapabilme durumu, bilişsel beceriler olarak değerlendirilebilir. Akademik dil becerilerinin kullanılması ve geliştirilmesi sürecinde etkin rol oynayan bilişsel becerilere bakıldığında, daha çok üst düzey becerilerin kullanılması gerektiği görülmektedir. Düşünme olgusunun bir bütünsellik sergilediğini unutmamak gerekir. Dolayısıyla bilişsel işlemlerin malzemesi olarak bilgi ve bilgi türlerinin, üst düzey bilişsel basamakların, üst düzey düşünme biçimlerinin ve üst düzey düşünme becerilerinin birlikte ele alınmasında fayda vardır. Bu kapsamda düşünme, düşünme biçimi, düşünme becerileri, bilişsel basamaklar ve bilgi türü kavramları etrafında bir



çerçeve çizilmelidir. İlkesel olarak beyni olan canlıların belli bir düzeyde düşünme kabiliyeti taşıdığı söylenebilir. Buna karşın insanların düşünme biçimi ve düzeyinin bunlarla karşılaştırılmayacak kadar gelişkin olduğu da ortadadır. Öncelikle insan düşünmesine bilinç eşlik etmektedir. Bunun yanında insan düşüncesi kavram üretme ve kavramsal düşünmek bakımından da benzersizdir. Bunun dışında insana özgü düşünme, akıl yürütme sorgulama, anlama, seçme, zihinde düzenleme, çıkarım yapma ve eleştirme gibi özellikler taşımaktadır (Güneş, 2021). TDK Güncel Sözlük'e göre; düşünme, duyum ve izlenimlerden tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu ya da karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir (2023). Çok boyutlu bir zihinsel faaliyet olarak düşünmenin gerçekleştirilme biçimine göre çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Alan yazında düşünme biçimleri, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, analitik düşünme, meta bilişsel düşünme, tümevarımsal düşünme, tümdengimsel düşünme, analogik düşünme, yakınsak düşünme, ırsak düşünme, yanal düşünme, dönüşümsel düşünme, hipotetik düşünme, dönüşümsel düşünme şeklinde adlandırılmaktadır (Söylemez, 2018, s. 14-17; Haladyna, 1997). Düşünme biçimlerinde düzeye göre bir ayırım yapmak mümkündür. Bu açıdan üst ve temel düzey düşünme biçimlerinden söz edilebilir. Bireylerin üst düzey düşünmeyi gerçekleştirebildikleri oranda da üst düzey düşünme becerilerine sahip oldukları çıkarımı yapılabilir. Üst düzey düşünme becerileri bu bağlamda ele alındığında bilgiyi bütünleştirilmiş bir dizge olarak organize etmeyi sağlayan, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme öne çıkmaktadır (Çevik, 2021; Söylemez, 2018). Dolayısıyla bu çalışmada ele alınacak başlıca üst düzey düşünme becerileri de bunlardır.

1. Yansıtıcı düşünme: Zihnin düşünme sürecinin ürünü olarak düşünce, çeşitli biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Çoğunlukla birey düşüncenin nasıl ve neyden hareketle meydana geldiğinin farkında olmaz. Bazı durumlardaysa düşünceyi meydana getiren süreç ve onun desteklerinin yetkinliğinin irdelenmesi söz konusudur. Bu süreç yansıtıcı düşünme olarak değerlendirilmektedir (Dewey, 2022; Sarıkaya, Yayan, ve Yamaç, 2023; Söylemez, 2018). Bu süreçte düşünme edimi sonucu ortaya çıkan şeyin anlamı ve bu anlamın başka benzer öğelerle ilişkileri dikkate alınmakta, öğrenme ve öğretme sürecine dair olumlu ve olumsuz durumlar belirlenmektedir (Dewey, 2022). Bir bakıma yansıtıcı düşünme bireyin düşünme süreci üzerine düşünmesidir.

2. Yaratıcı düşünme: Yaratıcı düşünme söz konusu olduğunda yaratıcılık kavramı da aklı gelmektedir. Yaratıcı düşünme zihinsel bir etkinlik olarak değerlendirilebilecekken, yaratıcılık hem zihinsel bir etkinlik hem de genel anlamda bir edimdir. Yaratıcı düşünme bireyin bir problem durumu ile karşı karşıya kalması durumunda etkin hale gelmektedir (Sarıkaya, Yayan, ve Yamaç, 2023). Bu noktada problem durumuna yönelik bir çözüm olarak yeni bir düşünce ortaya konulmaktadır. Bu düşünme biçiminde hazırlık evresi, kuluçka evresi, aydınlanma evresi ve değerlendirme evresi olmak üzere dört temel evre birbirini izler. Süreç sonunda da özgün çözümler ve yeni fikirler ortaya çıkmaktadır (Sarıkaya, Yayan, ve Yamaç, 2023, s. 3; Söylemez, 2018).

3. Eleştirel düşünme: Alan yazında eleştirel düşünmeye yönelik çok sayıda tanım olduğu görülmektedir (Akkaş, 2021; Söylemez, 2018). Söylemez (2016) bu tanımları incelemiş ve buradan hareketle eleştirel düşüncenin özelliklerini ortaya koymuştur. Buna göre; Eleştirel düşünme amaçlı ve kasıtlı bir süreçtir, bilgiye dayanır, esneklik içerir, çıkarım ve değerlendirmelere ulaştırır, kuramsaldan çok kılışsal olana odaklanır (Söylemez, 2016). Howell ve Kemp (2022) eleştirel düşünmeyi temelde doğru argüman oluşturma süreci olarak görmektedirler. Howell ve Kemp'e (2022) göre, argüman bir sonuç ile onu gerekçelendiren öncüllerden oluşan bir önermeler kümesi olarak görülebilir. Bu gerekçelendirme ve önermeler arasında ilişki kurma şeklinin mantık kurallarına uygun şekilde yürütülmesi gerekir. Eleştirel düşünme felsefi zeminde bilgilerin kaynağı, doğruluğu ve geçerliliği üzerine yürütülen bir sorgulamadır (Howell & Kemp, 2022; Söylemez, 2018). Eleştirel düşünme ve argüman oluşturmada başlıca sorunlar aldattıcı muhakemelere başvurulması ve retoriğe sapılmasıdır (Howell & Kemp, 2022). Eğitim açısından eleştirel düşünme öğrencilerin eleştirel düşünme yetkinliğine ve öğretim uygulamaları ile gerçek dünyanın etkileşimlerine odaklanmaktadır. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme birbirlerinden keskin hatlarla ayrılmadığı birçok ortak nokta taşımaktadır. Bu üst düzey düşünme biçimlerinden yansıtıcı düşünme, süreç bakımından eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmeyi kapsamaktadır (Altın ve Saracaloğlu, 2018). Eğitim ve öğrencilerin düşünme becerileri söz konusu olduğunda Bloom ve bu konudaki görüşleri son derece önemlidir (Akkaş, 2021). Düşünme biçim ve becerilerinin temellerini anlamak adına, zihnin bilişsel işlemlerinin çeşitli düzeyleri ve bu işlemlerde kullanılan bilgi türlerine bakmak gerekmektedir. Bu kapsamda Bloom ve çalışma arkadaşlarının ortaya koyduğu bir çerçeve olarak bilişsel alan basamakları ve bilgi türleri son derece işlevseldir. Bloom'un 1956 yılındaki bilişsel alan taksonomisi 2000 yılında çalışma arkadaşlarının da katkılarıyla yenilenmiş ve son halini almıştır (Anderson ve diğerleri, 2000; Bloom et al., 1956). Bilişsel alan basamakları ve bilgi türleri bir sıra düzen halinde Tablo 1'de görülebilir.

Tablo 1  
Yenilenmiş Bloom taksonomisi

	Bilgi Türleri			
	Olgusal	Kavramsal	İşlemsel	Üst bilişsel
<b>Bilişsel alan basamakları</b>				
<b>Alt düzey</b>				
Hatırlama	x	x	x	x
Anlama	x	x	x	x
Uygulama	x	x	x	x
<b>Üst düzey</b>				
Çözümleme	x	x	x	x
Değerlendirme	x	x	x	x
Yaratma	x	x	x	x

(Anderson ve diğerleri, 2000)

Tablo 1’de görüldüğü üzere, bilişsel alan taksonomisi iki eksenle anlaşılabilir: Bilişsel alan basamakları ve bilgi türleri. Bilgi türleri, olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi, üst bilişsel bilgi ya da biliş ötesi bilgi türleridir. Olgusal bilgi belli bir konu, kavram ya da olgunun bilgisidir. Bu öğelerin arasında kurulan tümel ilişkilerin bilgisi kavramsal bilgidir. Akademik dil bağlamında kavramsal bilgi olarak terimler öncelikle akla gelmelidir. İşlemsel bilgi bir işlemin gerçekleştirilmesi için gereken bilgiler bütünüdür. Üst bilişsel bilgi, bir bireyin öğrendikleri şeyler ya da öğrenme sürecine nesnel bir şekilde bakabilmesiyle ortaya çıkan bir bilgi türüdür (Anderson ve diğerleri, 2000). Bilişsel işlem basamaklarından hatırlama, hazır halde verilen, bir tür ezbere dayalı bilgi kullanma biçimidir. Anlama basamağı, yorumlama, örneklendirme, özetleme, sonuç çıkarma gibi işlemlerin yapıldığı bir bilişsel basamaktır. Uygulama basamağında, eldeki bilgilerle bir işlem gerçekleştirme durumu söz konusudur. Analiz ya da çözümleme basamağında bir konu, olgu ya da nesne bileşenlerine ayrılır. Bileşenler arasındaki çok katmanlı ilişkiler tanımlanır. Üst düzey düşünme becerilerinden analitik ya da çözümleyici düşünme bu tür bilişsel işlemlerin etkin kullanıldığı bir düşünme biçimidir. Bu tip bilişsel işlemler çözümleyici düşünme ile ilgili olmaktadır. Değerlendirme basamağında çözümleme basamağındaki bilişsel işlemlere ek olarak bir ölçüt ya da temelden hareket ederek yargılar üretilmesi söz konusudur. En üst aşama olarak yaratma basamağında yeni bir ürün, yargı ortaya konulmak durumundadır. Bu noktada özgünlük son derece belirleyicidir. Bu araştırmada üst düzey düşünme ile ilişkileri bakımından bilişsel alanın üst düzey basamakları olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma, inceleme kapsamına alınmış, alt düzey basamakları kapsam dışında tutulmuştur. Bu çalışmanın amaçları ve kavramsal çerçeve göz önünde bulundurularak daha ayrıntılı bir inceleme yapabilmek adına 5 araştırma sorusu belirlenmiştir:

1. Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1 ders kitabındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri ve kullanılan bilgi türlerine göre durumu nasıldır?
2. Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2 ders kitabındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri ve kullanılan bilgi türlerine göre durumu nasıldır?
3. Uluslararası Öğrenciler için Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 3 ders kitabındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri ve kullanılan bilgi türlerine göre durumu nasıldır?
4. Akademik Türkçe ders kitabının sosyal bilimler bölümü etkinliklerinin üst düzey düşünme becerileri ve kullanılan bilgi türlerine göre durumu nasıldır?
5. Akademik Türkçe ders kitabının fen bilimleri bölümü etkinliklerinin üst düzey düşünme becerileri ve kullanılan bilgi türlerine göre durumu nasıldır?

## YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri açısından sahip olduğu görünümün ve bilişsel alan basamaklarından hangilerine karşılık geldiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bilimsel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan üç tür bilgi toplama yöntemi; görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesidir. Çalışma kapsamında bir doküman olarak akademik Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Doküman incelemesi yönteminde resmi ya da özel mahiyetteki belgelerin toplanması, dizgesel olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi esastır (Ekiz,

2020). Doküman incelemesi yöntemine uygun olarak bu süreçte dokümanların bulunma, çalışma amacına uygunluğunun kontrol edilmesi, dokümanların incelenmesi, kodlama sistematığı oluşturulması ve veri analizi yapılması şeklinde bir sıra izlenmiştir (Sak, Sak, Şendil, ve Nas, 2021, s. 234-237). Araştırma modeli ve elde edilen, çözümlenen verilerin niteliği açısından bu araştırma bir nitel araştırmadır. Ayrıca, bu araştırma durum çalışması özellikleri göstermektedir. Zira bu türdeki araştırmalarda, araştırmacılar bizzat yaşamın içinde ya da belli bir zaman diliminde ve mekânda sınırlandırılmış durumlar hakkında çok boyutlu bilgi kaynaklarından yararlanarak, derinlemesine bilgi toplamakta ve bu bilgileri çözümlenmektedir (Creswell, 2013, s. 97). Bu tür çalışmalarda verilerin çözümlenmesinde veri setleri üzerinde tümevarım ve tündengelimli düşünmek suretiyle örüntü ve temalar ortaya çıkarılmaktadır (Creswell, 2013, s. 44). Araştırma desenin özelliklerine uygun olarak, örneklem seçimi, kodlama çerçevesi oluşturulması, doküman incelemesi, betimsel veri analizi çalışmaları yapılmıştır. Bu sürece ilişkin detaylar alt başlıklarda gösterilmiştir.

## 2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırma kapsamındaki örnekleme biçimi, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örneklemdir. Bu tür örneklemlerde belli ölçütleri sağlayan durumların belirlenmesi ve örnekleme olarak seçilmesi söz konusudur (Patton, 2018). Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe derslerinde kullanılmak üzere hazırlanmış ve bu amaçla kullanılmakta olan 11 adet ders kitabı mevcuttur (Eryılmaz, 2023). Bu araştırmanın inceleme nesnesi bu kitaplar arasından seçilen 4 ders kitabıdır. Bunlar; Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1 (USAT 1), Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2 (USAT 2), Uluslararası Öğrenciler için Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 3 (UFSAT), Akademik Türkçe (AT) ders kitaplarıdır. Bu kitaplardan 3 tanesi (USAT 1, USAT 2, UFAT) bir set oluşturacak şekilde, 1 tanesi (AT) ise müstakil olarak yayımlanmıştır. Kitapların bibliyografik bilgileri, içeriği oluşturan tema ve disiplinler ile metin ve etkinlik sayılarına dair betimsel istatistikler Tablo 2’de paylaşılmıştır.

Tablo 2

### *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe ders kitapları*

Ders kitabı	Yazar	Tema sayısı	Metin sayısı
USAT 1	Yılmaz ve Dğr., 2018	7	16
USAT 2	Yılmaz ve Dğr., 2018	7	16
UFSAT	Yılmaz ve Dğr., 2018	12	16
AT	Karatay ve Dğr., 2019	16	115

Tablo 2’de görülen USAT 1’in 7 teması, edebiyat, felsefe, filoloji, tarih, psikoloji, arkeoloji ve ilahiyattır. USAT 2’nin 7 teması, insan kaynakları, ekonomi, iktisat, uluslararası ilişkiler, pazarlama, maliye, radyo-Tv ve sinemadır. UFSAT’ın 8 teması fizik, kimya, biyoloji, eczacılık, tıp, sağlık yönetimi, endüstri mühendisliği, elektrik elektronik mühendisliğidir. AT’nin, genel kültür, tarih, sanat, hukuk, ekonomi, felsefe, antropoloji, sosyoloji, psikoloji, ahlak/etik, hobiler ve boş zaman, tıp, teknoloji, sağlık ve ilaçlar, çevre ve hukuk olmak üzere 16 teması mevcuttur. Buna göre ders kitaplarının temaları genel itibarıyla kapsam bakımından birbiriyle örtüşmektedir.

Tablo 3

### *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe ders kitapları etkinlikleri*

	Ders kitabı			
	USAT 1	USAT 2	UFSAT	AT
Beceri alanı				
Dinleme	8	8	8	63
Konuşma	8	8	8	200
Okuma	28	33	40	433
Yazma	16	16	16	100
Toplam	60	65	72	796
Genel toplam	993			

Tablo 3’te görüldüğü üzere inceleme nesnesi olan 4 ders kitabında toplam 993 etkinlik, bilgi türleri, bilişsel alan üst basamakları ve üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmiştir.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bilgi türleri, bilişsel alan üst basamakları ve üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi sürecinde önceden belirlenmiş bir tematik çerçeveye göre çözümlene yapılmıştır. Bu tür bir çözümlene betimsel analiz olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Yıldırım ve Şimşek (2016) betimsel analizin 4 aşamada yürütülmesini önermektedir. Bu araştırmada buna uygun bir çözümlene süreci yürütülmüştür:

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Araştırma soruları ve araştırmanın kavramsal çerçevesinden hareketle çözümlene süreci için bir kodlama çerçevesi oluşturulmuştur. Öncelikle alan yazın ilgili kavramlar açısından incelenmiştir.

Bilgi türleri, bilişsel alan basamakları ve üst düzey düşünme becerileri ile ilgili olarak güçlü bir uzlaşım söz konusu olmasa da tanım ve tariflerin benzerlik gösterdiği taraflar vardır. İncelemenin ardından verileri kodlayacak Türkçe eğitimi alan uzmanları (Araştırmacı dahil 3 kişi), bilgi türleri, bilişsel alan üst basamakları ve üst düzey düşünme becerilerinin kendi aralarında belli oranlarda ilişkili olduklarını değerlendirerek, buradan hareketle bir kodlama çerçevesi belirlemiştir.

Bilişsel alan basamaklarının belirlenme ölçütü, kullanılan bilgi türleri ve bu bilgiyi kullanma biçimleri olmuştur. Üst düzey düşünme becerilerinin belirlenmesinde belli bilişsel alan basamaklarının düşünme biçimlerini içermesi ölçüt olarak ortaya çıkmıştır. Bahsedilen öğeleri sembolleştirmek suretiyle aralarındaki ilişkileri formülleştirmek de mümkündür. Buna göre olgusal bilginin *a*, kavramsal bilginin *b*, işlemsel bilginin *c* ve üst bilişsel bilginin *d* olduğu varsayılsın.

Çözümlene  $\mathcal{C}$  ise,  $\mathcal{C}$ ; *a*, *b*, *c*'nin bir ya da birkaçından oluşan bir bütünün bileşenlerine ayrılması ve parçalar arasında bağıntılar kurulmasıdır. Değerlendirme  $\mathcal{D}$  ise,  $\mathcal{D}$ ; *a*, *b*, *c*'nin bir ya da birkaçından oluşan bir bütünün bileşenlerine ayrılması ve parçalar arasında belli bir ölçüt temelinde bağıntılar kurulup yargılar üretilmesidir. Yaratma  $\mathcal{Y}$  ise,  $\mathcal{Y}$ ; *a*, *b*, *c*, *d*'nin bir ya da birkaçından oluşan bir bütünün bileşenlerine ayrılması ve parçalar arasında kurulan bağıntılarla özgün yargılar, ölçütler oluşturulmasıdır.

Eleştirel düşünme,  $\mathcal{C}$  ve  $\mathcal{D}$ 'yi içererek *a*, *b*, *c*'nin bir ya da birkaçını kullanarak belli yargı ya da ürünlere dair eleştirel değerlendirme süreci yürütmektir. Yaratıcı düşünme,  $\mathcal{Y}$  basamağında, *a*, *b*, *c* ya da *d*'nin bir ya da birkaçını kullanarak belli bir bağlamda düşünsel ve sanatsal ürünler ortaya koymaktır. Yansıtıcı düşünme:  $\mathcal{C}$ ,  $\mathcal{D}$  ve  $\mathcal{Y}$ 'yi içermek suretiyle *a*, *b*, *c* ya da *d*'nin bir ya da birkaçını kullanarak belli bir bağlamda düşünsel ve sanatsal ürünler ortaya koymak ve bu yaratım sürecine dair öz bilince sahip olmaktır. Bu çalışmada, buradaki kavramlar, incelenen etkinliklerin kodlanması süreciyle ilgili bu genel çerçevedeki bağlamlarıyla sınırlandırılmıştır. Üst düzey düşünme becerileriyle ilişkili olarak kodlanan etkinliklerden örnekler Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4.

#### Kodlama örnekleri

Üst düzey düşünme becerisi	Etkinlik
Eleştirel düşünme	... Ötenazi, tedavisi mümkün olmayan kronik hastalıklarda, hayattan umudunu kesmiş hastanın, ağrısız bir metotla hayatının sona erdirilmesidir. ... Aktif ötenazi ve pasif ötenazi olarak ikiye ayrılmaktadır. ... Siz ötenazi hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce ötenazinin hangi durumlarda hangi şekilde uygulanması gerekir?
Yaratıcı düşünme	... Bir hastanede müdür olduğunuzu varsayın. Hastanenizde ne gibi hususlara dikkat edersiniz. Çalışanlarınızın nelere dikkat etmesini isterdiniz? Hastanenizde nasıl bir ekonomik politika izlerdiniz?
Yansıtıcı düşünme	Yansıtıcı düşünme kapsamında etkinlik tespit edilmediği için örnek olarak sunulmamıştır.

Kodlama çerçevesi, ilgili bileşenleri ve kodlama ölçütleri Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5

## Kodlama çerçevesi

Kodlama ölçütü	
Bilgi Türü	
Olgusal bilgi	Etkinlik, çoğunlukla olay, olgu ya da durumla ilişkili bilgileri kullanmayı gerektiriyor.
Kavramsal bilgi	Etkinlik, çoğunlukla belli kavramlara dair bilgileri kullanmayı gerektiriyor.
İşlemsel bilgi	Etkinlik, çoğunlukla bir işlemin gerçekleştirilmesiyle ilişkili bilgileri kullanmayı gerektiriyor.
Üst bilişsel bilgi	Etkinlik, çoğunlukla öz eleştiri, öz değerlendirme, öz disiplin, gibi bireyin kendi öğrenmeleriyle ilişkili bilgileri kullanmayı gerektiriyor.
Üst düzey bilişsel basamak	
Çözümleme/Analiz	Etkinlikte, olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi kullanılır. Etkinlikte, bir olgu, kavram ya da süreci meydana getiren bileşenler belirlenir, düzenlenir ilişkilendirilir.
Değerlendirme	Etkinlikte, olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel bilgiler kullanılır. Etkinlikte, çözümlenmeye ilişkin özelliklerin yanında bu işlemlerin bir ölçütle yapılması ve bir yargıya ulaşılması gerekir.
Yaratma	Etkinlikte, olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel bilgiler kullanılır. Etkinlik, değerlendirme basamağı özelliklerine ek olarak ortaya çıkan yargı veya ürünün ön görülmemiş, özgün bir nitelik taşıyacak biçimde olmalıdır.
Üst düzey düşünme	
Eleştirel düşünme	Etkinlik, çözümleme ve değerlendirme basamağını içermelidir. Etkinlikte, bir ölçüte dayalı olarak verilen durum, olay, olgu ve kavramların çözümlenmesi ve doğru muhakeme kurallarına uygun bir yargıya ulaşılmasına imkân verilmelidir.
Yaratıcı düşünme	Etkinlik, yaratma basamağını içermelidir. Etkinlik, verilen problem durumu, olay, olgu ya da kavrama dair özgün yollar, çözümler ve ürünler ortaya koyacak bir nitelikte olmalıdır.
Yansıtıcı düşünme	Etkinlik, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarının tümünü içermelidir. Etkinlikte, verilen problem durumu, olay, olgu ve kavramların çözümlenmesi, yargıya ulaşılması süreci, bireyin sürece yönelik öz değerlendirmesi eşliğinde gerçekleştirilebilir olmalıdır.

Kodlayıcılar, etkinliklerin kodlanmasında yukarıdaki ölçütleri esas almıştır. Bilişsel alan basamaklarının belirlenmesinde üst basamaklar ayrı ayrı ele alınmış, alt basamaklar tek başlık altında toplanıp değerlendirme dışında tutulmuştur. Düşünme becerileri kısmında, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünmeyle ilişkili etkinlikler belirlenmiş, bunun dışında kalan tüm etkinlikler temel düşünme becerileri adı altında değerlendirilmiştir.

2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Veri analizi geçerliğini sağlamak adına bu aşama, araştırma amacının gerektirdiği alan yazın bilgi ve tecrübesine sahip 3 araştırmacı ile yürütülmüştür. Güvenirliği sağlamak adına araştırmacıların kodlamaları ile ilgili olarak kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır (Huberman & Miles, 1994). Bu uyum Miles ve Huberman (1994) formülü olarak bilinen bir formülle hesaplanabilmektedir. Bu formülde  $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$  şeklinde bir denklem belirlenmiştir. Formülde,  $\Delta$ : Güvenirlik C: Uzlaşılan görüşler sayısı,  $\partial$ : Uzlaşılamayan görüşler sayısı anlamına gelmektedir. Buna göre üst düzey bilişsel basamakların kodlanmasında %94, üst düzey düşünme becerilerinin kodlanmasında %89 sonuçları elde edilmiştir. Araştırmacıların ayrı ayrı yaptıkları kodlamalar karşılaştırılmış, tüm etkinlikler ve bunlara ilişkin kodlamalar değerlendirilmiştir. Sonraki aşamada kodlamaların bütünleştirilmesi aşamasına geçilmiştir. Buna göre, ihtilafli kodlamalarda çoğunluğun kararı esas alınmıştır. Bu şekilde etkinlik kodlamaları bütünleştirilmiştir.

3. Bulguların tanımlanması: Bu aşamayla ilgili olarak çözümlenen verilerin gruplanması çalışması yapılmıştır. Veri seti ders kitapları bazında 5'e bölünmüştür. Bu bölümler de üst düzey düşünme becerileri, bilişsel alan basamakları ve bilgi türlerine göre üçe bölünmüştür. Bulguların tanımlanması adına hangi ders kitabında kaç adet ve hangi oranda etkinliğin hangi beceri veya alana denk geldikleri istatistiksel olarak ortaya konulmuştur.

4. Bulguların yorumlanması: Bu kapsamda tanımlanan bulgular, araştırmanın bulgular bölümünde açıklanmış, anlamlandırılmış ve ilişkilendirilmiştir. Esas itibarıyla araştırmada Miles & Huberman (2016), Merriam (2015) ve Yıldırım ve Şimşek'in (2016) nitel verilerin analizine yönelik önerilerinden bir senteze ulaşılmıştır. Buna göre nitel veri analizinde, verilerin yorumlanmasında tümevarımsal ve tümdengelimsel süreçler işe koşulabilmektedir. Bu araştırmada bilişsel alan basamakları ve üst düzey düşünme becerileri konularıyla ilişkili alan yazının incelenmesi ve bu incelemeyi hareketle bir çerçeve belirlenmesi bakımından tümevarımsal; bu çerçeveye dayanarak veri setinde üzerinde çözümlenmeler yapılması bakımından tümdengelimsel bir süreç yürütülmüştür.

## BULGULAR

USAT 1, USAT 2 ve UFAT'ın içeriğinde metin öncesinde *Hazırlık Çalışmaları*, metin ve metinden sonra A, B, C, D, E ve F bölümlerinde metinle ilgili etkinlikler bulunmaktadır. *Hazırlık Çalışmaları* genellikle konuşma etkinliğidir. Bu etkinliklerin de genellikle bilişsel alan alt basamaklarında ve temel düşünme becerileri kategorilerinde olduğu tespit edilmiştir. A bölümü çoktan seçmeli, B bölümü doğru-yanlış, C bölümü eşleştirme, D bölümü boşluk doldurma, E bölümü boşluk doldurma, sıralama ya da çoktan seçmeli biçimlerinde etkinliklerden oluşmaktadır. Bunlar da genellikle bilişsel alan alt basamakları ve temel düşünme becerilerine denk gelmektedir. F bölümünde yazma ve dinleme etkinlikleri bulunmaktadır. Tespit edilen bilişsel alan üst basamakları ve üst düzey düşünme becerileri genellikle bu bölümdeki yazma etkinliklerinde tespit edilmiştir. AT'de sosyal bilimler ve fen bilimleri bölümlerinin tamamı aynı içerik tasarımına sahiptir. Buna göre, metin öncesi *Hazırlık* bölümü, metin ve metinle ilişkili 4-5 okuma etkinliği, ardından sırasıyla 1 konuşma ve 1 yazma etkinliği bulunmaktadır. *Hazırlık* bölümünde diğer kitaplarda olduğu gibi çoğunlukla bilişsel alan alt basamaklarında ve temel düşünme becerileri kapsamında değerlendirilmiş etkinlikler yer almaktadır. Okuma ve dinleme etkinliklerinde de durum aynıdır. Bilişsel alan üst basamakları ve üst düzey düşünme becerileri kapsamında olduğu tespit edilmiş olan etkinliklerin çoğu yazma etkinlikleridir. Dolayısıyla tüm ders kitaplarında yazma etkinlikleri, bilişsel alan üst basamaklarını içerme ve üst düzey düşünme becerilerini kullandırma bakımından oldukça başarılıdır. Dinleme, okuma ve konuşma etkinliklerinin bu bağlamdaki görünümü olumsuzdur. Araştırma soruları temelinde bulgular 5 başlık altında incelenmiştir. Bu bölümlerde USAT 1, USAT 2, UFAT ve AT'nin içerdiği etkinliklerin bilgi türleri, bilişsel alan basamakları ve düşünme becerileri açısından durumunu gösteren araştırma bulguları sunulmakta ve yorumlanmaktadır.

### 1. USAT 1'de Bilişsel Alan Basamakları ve Üst Düzey Düşünme Becerileri

Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1 ders kitabındaki (USAT 1) etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri ve kullanılan bilgi türlerine göre durumu gösteren Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 6

*USAT 1 etkinliklerinin bilgi türleri, bilişsel alan basamakları ve üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı*

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Toplam</i>
Bilgi Türü			
Olgusal	26	44	
Kavramsal	25	42	60
İşlemsel	8	13	
Üst bilişsel	1	1	
Bilişsel alan basamağı			
Alt basamaklar	53	89	
Çözümleme	6	10	60
Değerlendirme	1	1	
Yaratma	0	0	
Düşünme becerileri			
Temel düşünme	59	99	
Eleştirel düşünme	1	1	60
Yaratıcı düşünme	0	0	
Yansıtıcı düşünme	0	0	

Tablo 6'ya göre USAT 1'de yer alan etkinlikler %44 olgusal, %42 kavramsal, %13 işlemsel, %1 üst bilişsel bilgi içermektedir. Buna göre bu kitabın etkinliklerinde öğrenciden çoğunlukla kavramsal ve olgusal bilgi kullanması beklenmektedir. İşlemsel bilgi ve özellikle üst bilişsel bilgi türlerini gerektiren etkinlikler ise kısıtlı kalmaktadır. Bilişsel alan basamaklarına bakıldığında etkinliklerin %89 oranında alt basamaklarda olduğu görülmektedir.

Üst basamaklar olarak değerlendirilen, çözümleme %10, değerlendirme %1 oranındadır. Dolayısıyla %11 oranında üst basamak bilişsel düzeyde işlemler gerektiren etkinlik tespit edilmiştir. Yaratma basamağına denk gelen herhangi bir etkinlikse tespit edilmemiştir. Bulgulara göre, etkinlikler yüksek oranda alt düzey basamaklarda kalmaktadır. Yalnızca %11 üst düzey bilişsel basamaklarla ilişkilendirilen

etkinlik bulunması bakımından USAT 1’de akademik Türkçe becerilerinin gelişimi açısından olumsuz bulgular elde edildiği yorumu yapılabilir.

Üst düzey düşünme becerileri açısından %99 oranda temel düşünme becerileri; %1 oranında, üst düzey düşünme becerilerini gerektiren etkinlikler tespit edilmiştir. Bu da yalnızca eleştirel düşünme ile ilişkilendirilebilecek 1 adet etkinliktir. Bu etkinlik USAT 1’de bulunan öğretici metinlerin özellikleri ve öğretici metin yazımı bölümlerinin ardından gelen ve *Kendi ilgi alanınıza uygun bir öğretici metin oluşturunuz, metninizin öğretici metin özelliklerine uygun olup olmadığını arkadaşlarınızla tartışınız* yönergesini içeren bir etkinliktir. Yetkin düzeyde akademik Türkçe becerilerine sahip olmanın gerekli göz önüne alındığında, USAT 1’in üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek bakımından son derece yetersiz olduğu görülmektedir.

## 2. USAT 2’de Bilişsel Alan Basamakları ve Üst Düzey Düşünme Becerileri

Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2 ders kitabındaki (USAT 2) etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri ve kullanılan bilgi türlerine durumu Tablo 7’dir.

Tablo 7

*USAT 2 etkinliklerinin bilgi türleri, bilişsel alan alt basamakları ve üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı*

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Toplam</i>
Bilgi Türü			
Olgusal	26	40	
Kavramsal	29	44	65
İşlemsel	10	16	
Üst bilişsel	0	0	
Bilişsel alan basamağı			
Alt basamaklar	60	93	
Çözümleme	5	7	65
Değerlendirme	0	0	
Yaratma	0	0	
Düşünme becerileri			
Temel düşünme	65	100	
Eleştirel düşünme	0	0	65
Yaratıcı düşünme	0	0	
Yansıtıcı düşünme	0	0	

USAT 2’de yer alan etkinlikler %40 olgusal, %44 kavramsal, %16 işlemsel bilgi içermektedir. Hiçbir etkinlik üst bilişsel bilgi gerektirecek biçimde oluşturulmamıştır. Buna göre USAT 2 etkinliklerinde, kavramsal ve olgusal bilgilere ağırlık verilmiştir. Daha sonra işlemsel bilgi gelmektedir. USAT 1’de olduğu gibi üst bilişsel bilgi türlerini gerektiren etkinlik yoktur. Etkinliklerin %93’ü bilişsel alanın alt basamaklarına denk gelmektedir. Geriye kalan etkinliklerin %7’si çözümleme düzeyindedir. Değerlendirme ve yaratma basamağında herhangi bir etkinlik yoktur. USAT 2’de etkinlikler yüksek oranda alt düzey basamaklardadır.

Üst düzey bilişsel basamaklarla ilişkilendirilen etkinlikler %7’dir. Buna göre USAT 2’de akademik Türkçe becerilerinin geliştirecek üst düzey bilişsel işlem gerektiren etkinliklerin yetersiz olduğu söylenebilir. Üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek hiçbir etkinlik tespit edilmemiştir. Buna göre USAT 2 üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek bakımından tamamen yetersizdir.

## 3. UFSAT’ta Bilişsel Alan Basamakları ve Üst Düzey Düşünme Becerileri

*Uluslararası Öğrenciler için Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 3 ders kitabındaki (UFSAT) etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri ve kullanılan bilgi türlerine göre durumu nasıldır?* araştırma sorusuna dair bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 8

*UFSAT etkinliklerinin bilgi türleri ve üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı*

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Toplam</i>
Bilgi Türü			
Olgusal	32	46	
Kavramsal	25	35	72
İşlemsel	10	13	
Üst bilişsel	5	6	
Bilişsel alan basamağı			
Alt basamaklar	59	82	
Çözümleme	6	9	72
Değerlendirme	4	5	
Yaratma	3	4	
Düşünme becerileri			
Temel düşünme	67	95	
Eleştirel düşünme	2	2	72
Yaratıcı düşünme	3	3	
Yansıtıcı düşünme	0	0	

Tablo 8'e göre UFSAT etkinlikleri %46 olgusal, %35 kavramsal, %13 işlemsel ve %6 üst bilişsel bilgi kullanımını gerektirmektedir. UFSAT etkinliklerinde, USAT 1 ve USAT 2'de olduğu gibi kavramsal ve olgusal bilgiler çoğunlukla kullanılmaktadır. Bu kitaplara nispeten işlemsel bilgi ve üst bilişsel bilgi gerektiren etkinlikler daha fazladır. Yine de dengeli bir dağılım olmadığı söylenebilir.

Bilişsel alan basamaklarına bakıldığında %82 bilişsel alanın alt basamaklarına denk gelen etkinlikler vardır. Çözümleme, %9; değerlendirme, %5 ve yaratma, %4 oranındadır. UFSAT etkinlikleri de yüksek oranda alt düzey basamaklara hitap etmektedir.

Üst düzey bilişsel basamaklarla ilişkilendirilen etkinlikler %18'dir. Diğer kitaplara oranla daha dengeli bir dağılım söz konusudur. Buna rağmen üst düzey basamaklara denk gelen etkinlikler yetersiz kalmaktadır. Etkinlikler %95 temel düşünce becerilerine denk gelmektedir. Üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek hiçbir etkinlik %5 oranındadır. Bunların %2'si eleştirel düşünme becerisi, %3 yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye ve kullanmaya yöneliktir. Buna göre UFAT üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek bakımından nispeten daha başarılı olmakla birlikte esasında yetersiz kalmaktadır.

#### 4. AT'nin Sosyal Bilimler Bölümünde Bilişsel Alan Basamakları ve Üst Düzey Düşünme Becerileri

*Akademik Türkçe ders kitabının (AT) sosyal bilimler bölümündeki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri ve kullanılan bilgi türlerine göre durumunu gösteren Tablo 9'da görülmektedir.*

Tablo 9

*AT sosyal bilimler bölümü etkinliklerinin bilgi türleri ve üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı*

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Toplam</i>
Bilgi Türü			
Olgusal	383	71	
Kavramsal	118	22	
İşlemsel	10	2	538
Üst bilişsel	27	5	
Bilişsel alan basamağı			
Alt basamaklar	491	92	
Çözümleme	40	7	538
Değerlendirme	7	1	
Yaratma	0	0	
Düşünme becerileri			
Temel düşünme	533	99	
Eleştirel düşünme	5	1	538
Yaratıcı düşünme	0	0	
Yansıtıcı düşünme	0	0	

Tablo 9'a göre AT sosyal bilimler bölümü etkinlikleri %71 olgusal, %22 kavramsal, %2 işlemsel ve %5 üst bilişsel bilgi kullanımını gerektirmektedir. AT sosyal bilimler bölümü etkinliklerinde, olgusal bilgilere ağırlık verilmiştir. Daha sonra kavramsal bilgi, üst bilişsel bilgi ve işlemsel bilgiler gerektiren etkinlikler vardır. Etkinliklerin %92'si bilişsel alanın alt basamaklarına denk gelmektedir. Geriye kalan



etkinliklerin %7'si çözümlene düzeyinde, %1'i değerlendirme düzeyindedir. Yaratma basamağında etkinlik tespit edilememiştir. Dolayısıyla etkinlikler %8 oranında üst düzey bilişsel işlemlerin kullanılmasını gerektirecek niteliktedir. AT sosyal bilimler bölümü çoğunlukla bilişsel alan alt basamaklarında işlemler yapmaya elverişli etkinlikler içermektedir. Değerlendirme basamağındaki 1 adet etkinlik hariç tutulursa, değerlendirme ve yaratma basamağında herhangi bir etkinliğin tespit edilememiş olması olumsuz bir durum olarak öne çıkmaktadır. Düşünme becerileri %99 oranıyla hemen hemen tamamen temel düşünme becerileri olarak tespit edilmiştir. Üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek hiçbir etkinlikler %1'dir.

## 5. AT'nin Fen Bilimleri Bölümünde Bilişsel Alan Basamakları ve Üst Düzey Düşünme Becerileri

Akademik Türkçe ders kitabının (AT) fen bilimleri bölümündeki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri ve kullanılan bilgi türlerine göre durumu Tablo 10'dadır.

Tablo 10

*AT fen bilimleri bölümü etkinliklerinin bilgi türleri, bilişsel alan alt basamakları ve üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı*

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Toplam</i>
Bilgi Türü			
Olgusal	183	71	
Kavramsal	53	22	
İşlemsel	18	6	258
Üst bilişsel	4	1	
Bilişsel alan basamağı			
Alt basamaklar	227	90	
Çözümlene	22	8	
Değerlendirme	5	1	258
Yaratma	4	1	
Düşünme becerileri			
Temel düşünme	256	99	
Eleştirel düşünme	2	1	
Yaratıcı düşünme	0	0	258
Yansıtıcı düşünme	0	0	

AT fen bilimleri bölümü etkinlikleri, %71 olgusal, %22 kavramsal, %6 işlemsel ve %1 üst bilişsel bilgi kullanımını gerektirmektedir. AT fen bilimleri bölümü, AT sosyal bilimler bölümü gibi olgusal bilgilere ağırlık vermektedir. Kavramsal bilgiler daha dengeli bir şekilde yer bulurken, işlemsel ve üst bilişsel bilgi türlerine yeterince yer verilmediği söylenebilir.

Bilişsel alan basamaklarına bakıldığında %90 bilişsel alanın alt basamaklarına denk gelen etkinlikler vardır. Çözümlene, %8; değerlendirme, %1 ve yaratma, %1 oranındadır. AT fen bilimleri bölümü yüksek oranda alt düzey basamaklara hitap etmektedir. Üst düzey bilişsel basamaklarla ilişkilendirilen etkinliklerin oranı %10'dur. Dolayısıyla bu ders kitabının da üst düzey bilişsel işlemlerin kullanımı gerektiren etkinlikler içermek bakımından yetersiz kaldığı yorumu yapılabilir. Etkinliklerin %99 temel düşünce becerilerinin kullanımını gerektirdiği görülmektedir. Üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek etkinlikler hemen hemen yoktur. Etkinliklerden 1 tanesinin istisnai olarak eleştirel düşünme becerisini edinmek ve kullanmak bakımından işlevsel olduğu tespit edilmiştir. Sonuç itibarıyla AT fen bilimleri bölümünün üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek bakımından yetersiz kaldığı ifade edilebilir.

## SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına göre uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının -bu kitapların içerdiği etkinliklerde kullanılan/kullanılacak olan bilgi türleri, bilişsel işlem basamağı ve kullanılan/geliştirilmesi amaçlanan üst düzey düşünme becerileri bakımından- genel olarak benzer özellikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

1. USAT 1, USAT 2, UFAT ve AT etkinliklerinde bilgi türlerinde olgusal bilgi ve kavramsal bilgi yüksek yoğunluktadır. AT'de özellikle olgusal bilgi türünün kullanımı had safhadadır. Akademik dilin içeriğinde olgusal ve kavramsal bilgilerin öncelikle yer bulması doğaldır. Buna karşın işlemsel bilgi ve üst bilişsel bilgi türlerinin de bu kapsamda son derece önemli olduğu göz ardı edilmemelidir. Akademik dil içinde olgusal bilgiler alana özgü olay, olgu ve değerlerdir. Söz gelimi edebiyat alanı kapsamında değerlendirilebilecek edebiyat tarihi bilgileri ve ilgili kişilerin yaşam öykülerinin sunduğu bilgiler

genellikle bu alanın olgusal bilgileridir. Edebiyat alanının terim bilgisi de bu alana dair kavramsal bilgi kapsamındadır. Akademik dil açısından kavramsal bilgilere sahip olmanın ve yerli yerinde kullanmanın öncelikle önem arz ettiği unutulmamalıdır. Buna karşın öğrencinin sahip olduğu olgusal ve kavramsal bilgilerin işlenmesi sürecine dair bilgiler de araştırma bağlamında işlemsel bilgiler olarak değerlendirilmektedir. Bu tür bilgilere yeterince sahip olmayan bireylerin mevcut bilgilerinin çeşitli biçimlerde açıklaması, genişletmesi daha zor olacaktır. Bu durumu örneklendiren güzel bir örnek, günlük dildeki *kuru bilgi* tabiridir. Kuru bilgi işlemsel bilgidir yoksun bilgi birikimine gönderme yapmaktadır. Üst bilişsel bilgi, bireyin bilgi birikimi içinde, bireyin kendi bilgisinin sınırları, öğrenme biçimleri, bu süreçteki zayıf ve güçlü yönleri vb. durumlara yönelik bilgidir. Birçok yönden düşünsel farkındalığa da benzemektedir. Bu tür bilgilerin ağırlık kazanması, öz değerlendirme, öz disiplin, öz eleştiri gibi bireyi odağını kendine çevirdiği bir bakış açısına sahip olunmasını sağlar. Dolayısıyla akademik Türkçe becerilerinin kazanılması sürecinde öncelik sırasıyla olgusal, kavramsal ve üst bilişsel bilgiler olmak üzere, dengeli bir bilgi birikiminin hedeflenmesi gerekmektedir. Buna karşın incelenen ders kitaplarında genel olarak işlemsel ve üst bilişsel bilgi türlerinin ihmal edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

2. Bilişsel alan basamaklarını USAT 1, USAT 2, UFAT ve AT etkinliklerindeki dağılımı açısından alt basamakların öne çıktığı görülmektedir. Zira %82-93 aralığında değişen oranlarda ilgili ders kitaplarının etkinlikleri bilişsel alan alt basamakları ile ilişkilidir. Alt basamaklarda değerlendirilen bilişsel işlemlerin akademik dil geliştirme sürecinde kullanılmayacağı öne sürmek elbette doğru değildir. Hatırlama, anlama ve uygulama basamağında bilişsel işlemler yapmayı gerektiren etkinlikler de akademik Türkçe öğretimi sürecinde katkılar sağlayabilmektedir. Buna karşın akademik Türkçe öğretiminde Türkçe yeterliliği açısından ileri veya usta kullanıcı seviyelerine (Çelik, Kırkgöz, Çopur, İrgin, ve Çetinkaya, 2021) ulaşmış uluslararası öğrencilerin, alanlarına yönelik akademik dil kullanım becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu açıdan bilişsel alan alt basamaklarıyla sınırlı kalınmasının bu sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesi önünde bir engel olarak durduğu söylenebilir. Bilişsel alan üst basamakları, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma akademik Türkçe becerilerini geliştirmek açısından önemlidir. Dolayısıyla akademik okuma, akademik konuşma, akademik dinleme ve akademik yazma açısından bu üst basamaklarda etkinliklerin de dengeli bir şekilde öğretim sürecinde yer bulması gerekir. Türkçe bilimsel araştırmalar yapma, bilimsel rapor yazma, bilimsel toplantılarda konuşma ve dinleme gibi bilimsel faaliyetlerin başarılı bir şekilde yürütülmesinin en önemli unsurlarında biri, bu üst düzey işlemleri yapabilmek açısından işlevsel olan başarılı bir akademik Türkçe ders kitabıdır. Akademik Türkçe ders kitapları bilişsel işlem basamaklarını dengeli bir şekilde yansıtan bir içeriğe sahip olmak durumundadır. Araştırma sonuçlarına göre USAT 1, USAT 2, UFAT ve AT genel olarak bu bağlamda yetersizdir.

Ana dilinde Türkçe eğitimi ders kitapları ya da çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler ya da metin altı sorularının Bloom taksonomisi açısından incelendiği birçok çalışma mevcuttur. Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruları açısından ele alan iki çalışma Sur (2022) ve Sallabaş ve Yılmaz'ın (2020) yaptıkları çalışmalarıdır. Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler dil bilgisi açısından (Özkaya, 2020) dinleme/izleme boyutuyla (Kaplan, 2021) ve yazma boyutuyla (Yıldırım Ö. K., 2020) da yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından incelenmiştir. Türkçe dersi çalışma kitaplarında bulunan etkinlikler (Durukan ve Demir, 2017) ve tema sonu soruları (Çeçen ve Kurnaz, 2015) da bu bağlamda ele almıştır. Bu çalışmaların tümünde ortak olarak ulaşılan tek sonuç, incelenen öğelerin bilişsel alan alt basamaklarına ağırlık verdiği ve üst basamakların yetersiz olduğudur. Bu çalışmalarda alt basamakların oranı %62 ile %76 arasında değişmektedir. Üst basamaklar da %24 ile %38 arasında değişmektedir. Bu çalışmalarda 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde incelemeler yapılmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça üst düzey bilişsel basamakların ağırlığının artması beklenirken, sınıf düzeyinin artmasıyla üst basamakların oranı arasında ne olumsuz ne olumlu yönde bir ilişki görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları da yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından incelenmiştir. Biçer (2019) Gazi Yabancılar için Türkçe ve Yedi İklim ders kitaplarında bulunan dinleme ve okuma etkinliklerini yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından incelediğinde Gazi Yabancılar için Türkçe'de bilişsel alanın %88 alt basamağında, %12 üst basamağında; Yedi İklim'de %83 alt, %17 üst basamakta oldukları sonucu varmıştır. Görüldüğü gibi buradaki sonuçlar, ana dilinde Türkçe eğitimi kitaplarına ilişkin çalışma sonuçlarıyla benzemektedir. Bu araştırmanın bilişsel alan basamakları açısından ulaştığı sonuçlarla bu çalışmaların sonuçları yüksek oranda benzerlik göstermektedir. Halbuki sınıf seviyesi, hedef kitle ve öğretim programları gibi etkenler değişmesine rağmen ders kitaplarının bu yönüyle hemen hemen farklılık arz etmemesi bir orun olarak durmaktadır. Söz gelimi 8. sınıf öğrencilerinin üst basamak bilişsel işlemleri 5. sınıf öğrencilerinden daha sık kullanması gerekmesine rağmen dağılım hemen hemen aynıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının hedef kitesini çoğunlukla yetişkinler oluşturmaktadır. Bu açıdan bilişsel alan üst basamaklarının bu tür kitaplarda daha yüksek olması beklenir.

Buna karşın bu beklentiye uygun bir durum tespit edilmemiştir. Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe ders kitapları, üniversite eğitimine başlamış kendi alanı ilgili özel dili edinmeye çalışan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş öğrencilere hitap etmektedir. Bu bir süreçtir ve bu süreçte akademik dilin gerektirdiği biçimde Türkçe konuşmak için kavram zenginliğine ve terim bilgisine sahip olmak gerekir. Bunun yanında bilişsel alan üst basamaklarının dil öğrenme sürecinde işe koşulması elzemdir. Buna karşılık diğer ders kitaplarına benzer şekilde USAT 1, USAT 2, UFAT ve AT’de bilişsel alan üst basamakları son derece kısıtlı kalmıştır.

3. Üst düzey düşünme becerilerinin hangi biçim ve oranlarda USAT 1, USAT 2, UFAT ve AT’de yer bulduğuna dair sonuçlar da aynı şekilde olumsuz bir görünüm sergilemektedir. Zira bu ders kitaplarında üst düzey düşünme becerilerine hemen hemen yer verilmemiştir. Türkçe eğitimi alanında üst düzey düşünme becerileri ile ilgili çalışmaların çözümlenmesini yapan Yıldırım ve Benzer (2023) bu kapsamda birçok çalışma tespit etmiştir. Bunlardan birinde bu bağlamda 8 adet Türkçe ders kitabı incelemiştir (Olukçu ve Yıldız, 2022). Olukçu ve Yıldız’ın (2022) üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünme ve çözümleyici düşünme açısından ders kitaplarını incelediği çalışmalarında ulaştıkları sonuçlara göre kitap içerikleri bu düşünme becerilerinin kazanılmasını sağlayacak nitelikte değildir. Türkiye’de okuduğunu anlama becerisini ölçen uluslararası sınavlarda (PİSA gibi) alınan sonuçların tatmin edici olmaması, bu konuda ve dolayımında üst düzey düşünme becerilerinin eğitim sistemi içinde ne düzeyde kazandırıldığı konusunda tartışmalara sebep olabilmektedir. Görünüşe göre bu ana dili eğitimi ders materyallerinin bu bağlamda tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin akademik Türkçe yeterliliklerini geliştirmek amacına haiz ders kitaplarının bu amaca hizmet edecek içerikte olmadığı bu araştırmanın sonuçlarından hareketle ifade edilebilir. Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle akademik Türkçe derslerinin öğretim materyali olan ders kitapları ve yardımcı kaynaklarının planlanması, tasarlanması, geliştirilme ve kullanılması süreçlerinde üst düzey düşünme becerilerinin kazanılmasını destekleyecek adımlar atılması önerilmektedir. Akademik Türkçe ders kitabı geliştiricileri, öğrencilere akademik Türkçe yeterlilikleri kazandırmak bakımından tatmin edici oranlarda üst basamakta bilişsel işlemler kullanmayı gerektiren etkinliklere yer vermeleri önerilmektedir. Tabii buna dayanak oluşturacak bir *Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Dersi Öğreti Programının* geliştirilmesi gerekmektedir (Karagöl ve Korkmaz, 2021, s. 227).

Alan araştırmacılarının Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili unsurlara daha fazla eğilmeleri önerilmekte, bu kapsamda özellikle uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe öğrenme sürecine ilişkin yeni bakış açıları geliştirecek çalışmaların ortaya konulması beklenmektedir. Türkiye’deki uluslararası öğrenci sayıları her yıl artmaktadır. Bu nicelik artışına eşlik edecek nicelik ve nitelikte çalışmalara ihtiyaç vardır.

## KAYNAKLAR

- Akkaş, B. N. (2021). Eleştirel Düşünme Nedir? Ne Değildir? *Eleştirel ve Analitik Düşünme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altın, M., ve Saracaloğlu, A. S. (2018). Yaratıcı, Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme: Benzerlikler-Farklılıklar. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 1-9.
- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P. & Wittrock, M. (2000). *Taxonomy For Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longmans.
- Azizoğlu, N. İ., Tolaman, T. D., ve Tulumcu, F. İ. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisi: Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(2), 7-22.
- Biçer, N. (2019). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuma ve Dinleme Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeni Yönelimler*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy Of Educational Objectives*. New York: Longmans.
- Bowell, T., ve Kemp, G. (2022). *Eleştirel Düşünme Kılavuzu*. Ankara: TÜBİTAK.
- Çeçen, M. A., ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Tema Değerlendirme Soruları Üzerine Bir Araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(7).
- Çelik, S., Kırkgöz, Y., Çopur, D., İrgin, P., ve Çetinkaya, Ş. E. (2021). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme – Tamamlayıcı Cilt. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/diller-icin-avrupa-ortak-basvuru-metni-d-aobm-ogrenme-ogretme-ve-degerlendirme-tamamlayici-ciltin-turkce-cevirisi-yayimlandi/icerik/421>, [Erişim tarihi: 04.11.2023].
- Çevik, E. E. (2021). Üst Düzey Düşünme Becerileri. *Eleştirel ve Analitik Düşünme*. Ankara: Pegem Akademi

- Çiftler, F., ve Aytan, T. (2019). Yabancılar İçin Akademik Türkçe Kitapları Üzerine Bir İnceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(7), 75-91.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal.
- Demir, D. (2017). *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Demiriz, N., ve Okur, A. (2019). Türkçe Öğretiminde Yazma Öğretimine Akademik Türkçe Aşamasında Yabancı Öğrenciler Üzerinden Bir Bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(7), 436-449.
- Deniz, K., ve Karagöl, E. (2019). Akademik Yazma Açısından Akademik Türkçe Ders Kitapları. *XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*. Samsun. [https://drive.google.com/file/d/1H2WO07ZmKYKLC2vg4\\_wGzBzUZz8VpK-j/](https://drive.google.com/file/d/1H2WO07ZmKYKLC2vg4_wGzBzUZz8VpK-j/), [Erişim tarihi: 01.11.2023].
- Dewey, J. (2022). How We Think. DigiCat.
- Durukan, E., ve Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine Göre Sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(6), 1619-1629.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Eryılmaz, R. (2023). Yabancılar İçin Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi. 7. *Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu*. Prag. <http://weltdertuerken.org/sempozyumlar/vii-uluslararasi-turklerin-dunyasi-sosyal-bilimler-sempozyumu>, [Erişim tarihi: 02.10.2023].
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2023a). Geçici Korumamız Altındaki Suriyeliler. <https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler>, [Erişim tarihi: 06.11.2023].
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2023b). İkamet İzinleri İstatistiği. <https://www.goc.gov.tr/ikamet-izinleri>, [Erişim tarihi: 01.11.2023].
- Göçen, G. (2021). Uluslararası Öğrenciler İçin Hazırlanan Akademik Türkçe Ders Kitaplarındaki Konuşma Görevleri ve Yeterlilikleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1(6), 43-84.
- Güneş, F. (2021). Düşünme Nedir? Nasıl Öğretilir? *Eleştirel ve Analitik Düşünme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Haladyna, T. (1997). *Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking*. New York: Prentice Hall.
- Huberman, M., & Miles, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. USA: Sage.
- Huberman, M., ve Miles, M. (2016). Nitel veri analizi. (A. Ç. Kılınc, D. Örucü, Y. Samur, A. Ersoy ve S. G. Mazman, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme/İzleme Becerisini Ölçmeye Yönelik Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(10), 626-645.
- Karagöl, E., ve İlgin, K. (2022). Ana Dili Türkçe Olan Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Dil Sorunları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1288-1320.
- Karagöl, E., ve Korkmaz, C. B. (2021). Ders Kitabı ve Bilimsel Metin Yazarlarının Görüşlerine Göre Uluslararası Öğrencilere Akademik Türkçe Öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (25), 208-230.
- Karatay, H., Kartalhoğlu, N., İpek, O., Karabuğa, H., Güngör, H., Tekin, G., ve Kaya, S. (2019). *Akademik Türkçe*. Pegem Akademi.
- Keskin, Ö. H. (2023, Mayıs 27). Türkiye'deki Sığınmacı Sayısı: Veriler Ne Söylüyor? <https://teyit.org/dosya/turkiyedeki-siginmaci-sayisi-veriler-ne-soyluyor>, [Erişim tarihi: 02.11.2023].
- Konyar, M. (2019). *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaç Analizi ve Örnek Ders İçeriği*. Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Merriam, S. (2015). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Kolektif, Çev.) Ankara: Nobel.
- Moralı, G. (2019). Uluslararası Öğrencilere Yönelik Akademik Türkçe Okuma Metinlerinin ve Etkinliklerinin Değerlendirilmesi: Bir Doküman İncelemesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 2(4), 57-72.
- Olukçu, E., ve Yıldız, D. (2022). Üst Düzey Düşünme Becerileri Kavramları Bağlamında Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(10), 224-246.
- Özkaya, S. D. (2020). 5-6-7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Kazanımlarının ve Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çankırı: Karatekin Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Sak, R., Sak, İ. T., Şendil, Ç. Ö., ve Nas, E. (2021). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Sallabaş, M. E., ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe Ders Kitabında Bulunan Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(8), 586-596.
- Sarıkaya, B., Yayan, E., ve Yamaç, A. E. (2023). Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Üst Düzey Düşünme Becerileri Bağlamında İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(8), 133-158.
- Söylemez, Y. (2016). İçerik Analizi: Eleştirel Düşünme. *EKEV Akademi Dergisi* (66), 671-596.
- Söylemez, Y. (2018). Üst Düzey Düşünme Becerileri. Ankara: Fenomen.
- Sur, E. (2022). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(11), 430-451.

- T24. (2023). Milli Eğitim Bakanı, Suriyeli Öğrenci Sayısını Açıkladı. <https://t24.com.tr/haber/milli-egitim-bakani-suriyeli-ogrenci-sayisini-acikladi,1130343>, [Erişim tarihi: 03.11.2023].
- 21 Haziran 1989, Sinop Valiliği, Sinop: Sinop Valiliği Yayınları, 28-31.
- Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Sözcükler Sosyal Bilimlerde Derlem Tabanlı Bir Çalışma*. Ankara: Pegem Akademik.
- Türk Dil Kurumu. (2023). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>, [Erişim tarihi: 05.11.2023].
- Üstten, A. U., & Yılmaz, H. (2020). An Evaluation of The Mistakes Made by Native Arabic Speakers In Their Writing Assignments Of Academic Turkish Course. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 2(12), 815-832.
- Uysal, P. K. (2022). Türkçe Dersi Sınavlarında Yer Alan Soruların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(10), 136-156.
- Yağmur, K. (2020). Türkçe Ders Kitaplarının Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Geliştirme Yeterliliği. *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, Ö. K. (2020). 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(8), 315-325.
- Yıldırım, Z. S., ve Benzer, A. (2023). Türkçe Eğitiminde Üst Düzey Düşünme Becerileri ile İlgili Çalışmaların Bibliyometrik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(15), 281-305.
- Yılmaz, E., Kahraman, Ş. T., Bilgin, E., Şimşek, M., Paşalı, M., Keskin, F., Demirel, G. (2018a). *Uluslararası Öğrenciler İçin Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1*. İstanbul: Kültür Sanat.
- Yılmaz, E., Kahraman, Ş. T., Bilgin, E., Şimşek, M., Paşalı, M., Keskin, F., Demirel, G. (2018b). *Uluslararası Öğrenciler İçin Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2*. İstanbul: Kültür Sanat.
- Yılmaz, E., Kahraman, Ş. T., Bilgin, E., Şimşek, M., Paşalı, M., Keskin, F., Demirel, G. (2018c). *Uluslararası Öğrenciler İçin Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 3*. İstanbul: Kültür Sanat.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2023). Haberler. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2022/yuksekogretimde-uluslararası-ila-ve-turkiye-deki-universitelerin-uluslararası-gorunurlugunu-artirma-calistayi.aspx>, [Erişim tarihi: 01.11.2023].
- Zwiers, J. (2014). *Building A Academic Language*. San Fransisco: Josey-Bass.

## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ VE YÖNETİCİLERİNİN GÖZÜNDEN, OKULA DÖNÜŞ, COVID-19 SALGININ SINIF ORTAMINA YANSIMALARI

### BACK TO SCHOOL FROM THE EYES OF PRESCHOOL TEACHERS AND PRINCIPALS, THE REFLECTIONS OF THE COVID-19 PANDEMIC ON THE CLASSROOM ENVIRONMENT

Şennur NİRAN<sup>1</sup>, Belma TUĞRUL<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmada, Covid-19 salgını sonrasında okula dönüş sürecinde salgının sınıf ortamına yansımalarına ilişkin okul öncesi öğretmen ve yöneticilerinin görüşleri incelenmiştir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada veriler, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul Anadolu yakasında yer alan bağımsız anaokullarında görev yapan 10 yönetici ve 20 öğretmenle yüz yüze ve sanal ortamda yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Nitel veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme protokolünde; demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularına yer verilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarından biri Covid-19 salgını nedeniyle okul öncesi eğitim kurumları öğretmenlerinin ve yöneticilerinin süreci yönetmede yaşadığı zorluklardır. Araştırmanın diğer bir sonucu ise çocukların okula uyum süreçlerinin önceki yıllara göre daha uzun sürmesidir. Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de salgın sürecinde dijital teknolojinin yönetici ve öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanılmasıdır. Bu bağlamda dijital teknolojiyi eğitim aracı olarak kullanma, toplantılarda iletişim aracı olarak kullanma ve etkinliklerde öğretim aracı olarak kullanımının yaygınlaşarak yönetici ve öğretmenlerin bu konudaki becerilerinin arttığı söylenebilir.

**Anahtar sözcükler:** Covid-19, Okul Öncesi Eğitim, Yönetici, Öğretmen

**ABSTRACT:** In this research, the opinions of preschool teachers and administrators regarding the reflections of the pandemic on the classroom environment during the return to school process after the Covid-19 pandemic were examined. In this study, which is a qualitative research, the data was obtained from face-to-face and virtual interviews with 10 administrators and 20 teachers working in independent kindergartens on the Anatolian side of Istanbul in the 2021-2022 academic year. In the interview protocol developed by the researchers as a qualitative data collection tool; demographic information form and semi-structured interview questions are included. One of the results of this research is the difficulties experienced by teachers and administrators of pre-school education institutions in managing the process due to the Covid-19 pandemic. Another result of the research is that children's adaptation to school takes longer than in previous years. One of the important results of the research is the widespread use of digital technology by administrators and teachers during the pandemic. In this context, it can be said that the use of digital technology as an educational tool, as a communication tool in meetings and as a teaching tool in events has become widespread and the skills of administrators and teachers in this regard have increased.

**Keywords:** Covid-19, preschool education, principal, teacher

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Niran, Ş. & Tuğrul, B. (2024). Okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin gözünden, okula dönüş, Covid-19 salgının sınıf ortamına yansımaları, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14 (2), 999-1017.

#### **Cite this article as:**

Niran, Ş. & Tuğrul, B. (2024). Back to school from the eyes of preschool teachers and principals, the reflections of the Covid-19 pandemic on the classroom environment. *Trakya Journal of Education*, 14 (2), 999-1017.

<sup>1</sup> Uzman, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, e-posta: [sennurniran@stu.aydin.edu.tr](mailto:sennurniran@stu.aydin.edu.tr), ORCID: 0000-0002-9530-5792

<sup>2</sup> Prof.Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, e-posta: [belmatugrul@aydin.edu.tr](mailto:belmatugrul@aydin.edu.tr), ORCID:0000-0002-4487-4514

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The World Health Organization declared the pandemic situation due to the Covid-19 virus as a pandemic on March 11, 2020 (WHO, 2020). With the onset of the Covid-19 pandemic, panic and anxiety occurred around the world, and countries temporarily suspended their education processes in order to support the call to "stay at home" and instead directed their students to distance education as much as possible. (Üstün and Özçiftçi, 2020, Reimers, 2022, Karip et al. Çelikdemir, 2020, Pompo et al. 2023, Nkomo et al. 2023). Staying at home during this difficult period caused by the pandemic has created many difficulties for both children and their parents.

Children who are at home are thought to be exposed to the overprotective attitudes of parents who are worried about the pandemic, which will negatively affect their adaptation to school. The focus of this research is on the effects of starting face-to-face education for educators by taking precautions against the pandemic (mask, distance, hygiene) after taking a break from face-to-face education for approximately 1.5 years. In this context, the aim of the research is; The aim is to detect the differences reflected in the school and classroom environment according to the observations of pre-school teachers and administrators in face-to-face education, which restarted in the 2021-2022 education and training period after face-to-face education was suspended due to the Covid-19 pandemic. For this purpose, the research seeks answers to the following sub-problems:

- a. How have school management processes been affected by the Covid-19 pandemic?
- b. Children who could not attend school the previous year due to the Covid-19 pandemic; What are the differences in school adaptation process, developmental characteristics and game preferences compared to previous years?
- c. What have been the professional challenges and gains of the Covid-19 pandemic process for teachers and administrators?

### Method

This study was based on the qualitative research model. A case study was used in the research. Case study, which is used to understand a phenomenon in depth and holistically, is also used in cases where the context or boundaries of the situations are not fully known.

Individuals, institutions, groups, and environments can serve as examples of situations to be studied. Factors related to a situation (environment, individuals, events, processes, etc.) are investigated with a holistic approach and focus on how they affect the relevant situation and how they are affected by the relevant situation. The subject of this study is Covid-19, according to the observations of administrators and teachers. These are the reflections of the Covid-19 pandemic process on the school and classroom environment.

### Findings

The findings of the study are limited to 10 administrators, 20 teachers and 170 children who participated. The researcher recorded the interview he had with the administrators and teachers with a voice recorder, and the total of all interviews lasted 6 hours and 40 minutes.

The findings, (1) preschool education administrators' views on the reflection of the effects of the Covid-19 pandemic on the school and classroom environment, and the problems they experienced, (2) the opinions of preschool teachers on the reflection of the effects of the Covid-19 pandemic on the school and classroom environment, and the problems they experienced (3) It is presented under the headings of school adaptation skills of children who could not receive face-to-face education in the previous year due to Covid-19.

### Discussion and Conclusion

In the study results it has been determined that the adaptation process of children to school takes longer than in previous years. Teachers, in children's development areas; He stated that children need more support, especially in social-emotional development, development of self-care skills, and development of gross and fine motor skills. Another result of the research is the difficulties experienced by pre-school

education institution teachers and administrators in managing the process due to the Covid-19 pandemic. An important result of the research is the widespread use of digital technology by administrators and teachers during the pandemic period. In this context, it can be said that the use of digital technology as an educational tool, as a communication tool in meetings, and as a teaching tool in events has become widespread, and the skills of administrators and teachers in this regard have increased. In light of the findings of the research, it is seen that the Covid-19 pandemic has effects on educational environments. It is an important requirement to have an emergency management plan for pandemic conditions within education policies. By benefiting from the experiences, it can be suggested that an emergency plan that meets the requirements specific to pre-school education should be functionally included in education policies.

## GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü (WHO World Health Organization), 11 Mart 2020 tarihinde Covid-19 virüsüne bağlı olarak yaşanan durumu bir salgın olarak ilan etmiştir (WHO, 2020). Covid-19 salgınının başlaması nedeniyle dünya genelinde bir panik ve tedirginlik yaşanmış, “evde kalın” çağrısını desteklemek için ülkeler eğitim süreçlerine geçici süre ara vermişler, bunun yerine öğrencilerini olanaklar ölçüsünde uzaktan eğitime yönlendirmişlerdir (Üstün & Özçiftçi, 2020, Reimers, 2022, Karip & Çelikdemir, 2020, Pompo vd., 2023, Nkomo vd., 2023). Yaklaşık 200 ülkede okullar sosyal mesafe kurallarını uygulayarak virüsün bulaşmasını yavaşlatmak amacıyla kapatıldı ve bu öğrencilerin %90'ından fazlası, okul öncesinden yüksek öğrenime kadar eğitimlerinde bir tür aksamayla karşı karşıya kaldı (Viner vd., 2020; UNESCO, 2020). Beklenmedik bir anda ortaya çıkan Covid-19 salgınının yol açtığı kriz durumu eğitimin uygulayıcısı rolüne sahip olan okul yöneticilerine de önemli görev ve sorumluluklar yüklemiştir. Salgından kaynaklı belirsizlik ve yaşanan ani değişim okul yöneticilerinin eğitim öğretimde yaşanan sıkıntıları giderme konusunda farklı liderlik rolleri sergilemelerini gerektirmiştir (Kara & Bozkurt, 2021). Covid-19 kapsamında alınması gereken önlemler doğrultusunda zorunlu olarak okulların kapatılması ile çocuklar öğretmenlerinden ve akranlarından uzakta genellikle ebeveynleri ile birlikte ev ortamında kalmışlardır. Salgından kaynaklanan bu zorlu süreçte çocukların ev ortamında kalması hem çocuklar hem de ebeveynleri için birçok açıdan zorluklar oluşturmuştur. Okullar temel öğrenmelerin gerçekleştiği yerler olmasına rağmen çocukların eğitim ve öğretiminde ebeveynlerin rolü üst düzeyde önem taşımaktadır (Bayzan, 2023). Çocukların eğitiminde ailenin gücü yadsınamaz; bu dönemde ailelerin çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik birtakım çabalar gösterilerek onlara rehber olunmaya çalışılsa da salgın krizine yönelik ön bir hazırlık olmadığı için birçok yönden bu çabalar ihtiyaçları karşılamada yeterli olmamıştır (Kaya & Dilekçi, 2021; Bağrıaçık Yılmaz & Özcan, 2022). 2020 Eğitim Ortamları Eğitim İzleme Raporu'nda; Covid-19 salgını, dünyanın pek çok ülkesinde hükümetleri uzaktan öğrenim programlarını hızla yaymaya veya büyütme zorladığı, bu kadar hızlı bir biçimde karar almaya zorlayan global kriz durumu nedeniyle, Türkiye'de de uzaktan eğitim, gerekli olan ideal ön koşullar sağlanamadan uygulamaya girdiği tespitini yapmaktadır (ERG, 2020).

Covid-19 salgını herkesi, özellikle de öğrencileri doğrudan etkiledi. Salgın döneminde tedbir amaçlı okulların zorunlu olarak kapatılması ve eğitime ara verilmesi çocukların gelişimi açısından önemli bir eksiklik oluşturdu (Bayzan, 2023). Okula başlama çocuğun yaşantısında aileden uzun süreli ayrılmanın ilk adımını oluşturması ve aile dışında bir toplulukta dış dünya ile ilk karşılaşma dönemi olması açısından kritik öneme sahiptir (Oktay, 2000). Çocuğun yaşamındaki bu kritik dönem formal eğitim hayatının temelini oluşturmaktadır. Çocukların okula ilk başladıkları bu dönemde okula uyum sürecini sağlıklı bir şekilde tamamlamaları akademik başarılarını olduğu kadar, sosyal becerilerini, akran ilişkilerini de olumlu etkilemektedir (Arabacıoğlu, 2019). Gelişimin hızlı olduğu okul öncesi dönem çocukları Covid-19 salgını nedeniyle evde kalmak zorunda kalmışlardır (Aral vd., 2020). Çocukların hareket alanlarını kısıtlanması, okula gidememelerine, akranlarıyla birlikte daha az zaman geçirmelerine ve daha az oyun oynamalarına neden olmaktadır. Oyunun çocuğun tüm gelişim alanlarındaki olumlu etkileri düşünüldüğünde bu durumun onların gelişimlerine olumsuz yansımaları olabileceği endişe vericidir (Oğuz Atıcı ve arkadaşları, 2023). Aynı zamanda, okula ara veren çocukların yeniden okula başladıklarında okula uyum sürecinde zorluk yaşama ihtimali de yüksektir (Ünal, 2022; Garbe vd, 2020).

Eğitim sisteminin paydaşlarından olan öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler ve veliler Covid-19 salgınının yol açtığı beklenmedik kriz duruma hazırlıksız yakalanmıştır. Salgında okula ara vermenin ve salgın sürecinin paydaşlar üzerindeki etkileri, bu çalışmanın odağını oluşturmaktadır. Covid-19 salgınının eğitim sistemlerine olumsuz olarak yansımalarıyla, salgın sürecinde okula devam edemeyen çocuklar evde kalarak ebeveynleriyle daha fazla vakit geçirmişlerdir (Kaya & Dilekçi, 2021).



Covid-19 salgını devam ederken 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında tüm eğitim ve öğretim kademelerinde yüz yüze eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitimin sınırlılıklarını ortadan kaldırmak yüz yüze eğitime devam etmek özellikle erken çocukluk eğitiminde sağlayacağı avantajlar nedeniyle kaliteyi arttıracak unsurlardandır. Yüz yüze eğitim sadece çocukların öğretmenleriyle etkileşiminden değil, akranlarıyla sağlayacağı etkileşim ve onlarla oynayacağı oyunlar ile başkalarından öğrenmenin birçok yoluna imkân tanınması açısından elzemdir. Yapılan bu araştırmayla salgında yüz yüze eğitime ara verilmesinin; okul paydaşları (çocuklar, yönetici, öğretmen) üzerindeki etkilerinin tespit edilmesi ile benzer durumlar (salgın, afet gibi) için alınabilecek önlemler konusunda eğitimci ve politika yapıcılara veri sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca mevcut araştırmanın yeni akademik çalışmalara zemin hazırlaması ve alan yazına katkıda bulunması açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Salgınla birlikte ebeveynler ve çocuklar alışılmışın dışında bir yaşantıya hızlı bir şekilde geçiş yapmak zorunda kalmışlardır. Salgın yüzünden evde olan çocukların; anneye bağımlılıklarının artması (Özoruç ve Dikici Sığırmaç, 2023), salgından endişe duyan anne-babaların aşırı koruyucu tutumlarına maruz kalmaları gibi etkenler, okula uyum süreçlerini olumsuz etkileyeceğini düşündürmektedir. Yaklaşık 1,5 yıl yüz yüze eğitime ara vermenin ardından salgına yönelik tedbirlerin de (maske, mesafe, hijyen) alınarak yüz yüze eğitime başlamanın eğitimciler açısından etkilerinin neler olduğu bu araştırmanın odağını oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı; Covid-19 salgını nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilmesinin ardından, 2021-2022 eğitim ve öğretim döneminde yeniden başlayan yüz yüze eğitimde, okul öncesi öğretmen ve yöneticilerin gözlemlerine göre okul ve sınıf ortamına yansıyan farklılıkların tespit edilmesidir. Bu amaca yönelik olarak araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

- a. Covid-19 salgınında okul yönetim süreçleri nasıl etkilenmiştir?
- b. Covid-19 salgını nedeniyle bir önceki yıl okula devam edemeyen çocukların; okula uyum süreci, gelişimsel özellikleri ve oyun tercihlerinde önceki yıllara göre farklılıklar nelerdir?
- c. Covid-19 salgın sürecinin, öğretmen ve yöneticilere mesleki zorlukları ve kazanımları neler olmuştur?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik başlıklarına yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modeli temel alınmıştır. Araştırmada durum çalışması kullanılmıştır. Bir olgunun derinlemesine ve bütünsel olarak anlaşılması için kullanılan durum çalışması, durumların bağlamı veya sınırlarının tam olarak bilinmediği durumlarda da kullanılmaktadır (Creswell, 2013).

Bireyler, kurumlar, gruplar, ortamlar çalışılacak durumlara örnek oluşturabilir (Patton, 2015). Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmanın odaklandığı konu, yönetici ve öğretmenlerin gözlemlerine göre Covid-19 salgını sürecinin okul ve sınıf ortamına yansımalarıdır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul Anadolu yakası ilçelerinde bulunan 10 bağımsız anaokulunda görev yapan; 10 yönetici ile 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Uygun örneklemede araştırmacılar katılımcıları ulaşması kolay, araştırma için uygun ve gönüllü bireylerden seçmektedir (Büyüköztürk, vd., 2018).

Katılımcı gizliliğini sağlamak amacıyla çalışmaya katılan yöneticilerin (Y) isimlerine yer verilmeyerek, çalıştıkları okullara verilen kodlarla (A, B, C,...I) AY, BY, CY...IY şeklinde kodlamalar kullanılmıştır. Aynı şekilde öğretmenler (Ö) için de AÖ1, AÖ2, BÖ1, BÖ2, CÖ1, CÖ2...IÖ3 şeklinde kodlamalar kullanılmıştır.

A okulundaki yönetici için (AY) kodlaması yapılırken aynı okulda görev yapan 1. öğretmen için (AÖ1), 2.öğretmen için (AÖ2) kodlaması kullanılmıştır.

Katılımcı olan öğretmenlerin, -çocukların okula uyum ve gelişimlerine ilişkin- görüşlerini önceki yılların gözlem ve deneyimleriyle kıyaslayabilmeleri için mesleki kıdemlerinin 3 yıl ve üzerinde olmasına dikkat edilmiştir.

Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1.

*Katılımcılara ait demografik özellikler*

	Değişkenler	Katılımcılar	n	%
YÖNETİCİ	Cinsiyet	Kadın	7	70
		Erkek	3	30
	Yaş	31- 40 yaş	2	20
		41- 50 yaş	6	60
		51- 60 yaş	2	20
	Yöneticilik Kıdemi	3-5 yıl	2	20
		11-15 yıl	6	60
		16-20 yıl	1	10
		21 + yıl	1	10
	Mezuniyet Durumu	Lisans	4	40
Lisansüstü		6	60	
Mezun Olunan Bölüm	Okul Öncesi Öğr	7	70	
	Çocuk Gelişim	1	10	
	Farklı Branş	2	20	
ÖĞRETMEN	Cinsiyet	Kadın	20	100
		Erkek	0	0
	Yaş	21 - 30 yaş	10	50
		31 - 40 yaş	10	50
	Mesleki Kıdem	3-5 yıl	8	40
		6-10 yıl	1	5
		11-15 yıl	9	45
		16 + yıl	2	10
	Mezuniyet Durumu	Ön Lisans	2	10
		Lisans	16	80
Lisansüstü		2	10	
Mezun Olunan Bölüm	Okul Öncesi Öğr.	15	75	
	Çocuk Gelişim	5	25	

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan yöneticilerin %70’i kadın, %30’u erkek yöneticilerden oluşmaktadır. Yöneticilerin yaş aralığı incelendiğinde 31-40 yaş aralığında %20, 41-50 yaş aralığında %60 ve 51-60 yaş aralığında %20 olarak bir dağılım olduğu görülmektedir. Yöneticilerin yöneticilikteki kıdemleri incelendiğinde 3-5 yıl aralığında %20, 11-15 yıl aralığında %60, 16-20 yıl aralığında %10 ve 21 yıl üzerinde %10 olarak dağılım gösterdiği görülmektedir. Yöneticilerin mezuniyet durumuna göre % 60’ının lisansüstü eğitim aldığı, %40’nın ise lisans düzeyinden mezun olduğu görülmektedir. Yöneticilerin mezun oldukları bölüme göre dağılımlarında ise, çoğunluğun %70 ile okul öncesi öğretmenliğinden mezun olup, %10’u çocuk gelişimi bölümünden, %20’si ise farklı branşlardan mezundur.

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamını kadınlar oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaş aralığı incelendiğinde 21-30 yaş ve 31-40 yaş aralığında %50 olarak dağılımın eşit olduğu belirlenmiştir. Tabloda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde, 3-5 yıl arasında çalışanların %40, mesleki kıdemleri en düşük oranda olanların %5 ile 6-10 yıl aralığında, kıdem yıl oranları en yüksek olanların %45 ile 11 – 15 yıl aralığında yığıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin mezuniyet durumları incelendiğinde %80 lisans mezunu oldukları ve %25’inin çocuk gelişimi bölümünden, %75’inin ise okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olduğu görülmektedir.

## **Veri Toplama Aracı**

Araştırma verilerinin elde edilmesinde yönetici ve öğretmenler için kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Yine araştırmacılar tarafından yönetici ve öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Çalışma etik kural ilkeleri dâhilinde gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmaya katılım sağlayan yönetici ve öğretmenlere çalışma hakkında aydınlatıcı bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmanın etik ilkeler çerçevesinde yapılacağı, görüşme kayıtlarının araştırma dışında kullanılmayacağı, araştırmacılar dışında kimseyle paylaşılmayacağı taahhüt edilmiştir. Veriler 2 farklı katılımcı grubundan toplanmıştır.

## **Kişisel Bilgi Formu**

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi eğitim kurum yönetici ve öğretmenlerin demografik verilerinin elde edilebilmesi amacıyla araştırmacılara tarafından oluşturulan formda; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun oldukları okul bilgileri gibi sorular yer almaktadır.

## **Görüşme Soruları**

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme protokolü okul öncesi öğretmenleri ve yöneticileri için oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular, okul öncesi eğitim alanında 3 uzmanın görüşüne sunulmuş ve sorular uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda düzenlenerek son halleri verilmiştir. Protokol yöneticiler için 9, öğretmenler için 11 sorudan oluşmaktadır. Öğretmen görüşme protokolünde, yöneticilere de sorulan ortak 9 soruya ilave olarak 2 soru daha yer almaktadır. Bu 2 soru ise öğretmenlerin sınıfta öğrenci gözlemlerine yönelik hazırlanmıştır. Görüşme protokolünde Covid-19 salgının etkilerinin okul ve sınıf ortamına yansımalarının neler olduğuna dair sorular yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan sorular; okul yönetimine etkileri (Covid-19 tedbirleri kapsamında farklı yönetsel uygulamalar gibi), çocuklara etkileri (okula uyum süreci, gelişimsel özellikler, oyun tercihleri gibi), ebeveynlere etkileri (veli tutum ve beklentilerinde farklılaşma gibi), öğretmen ve yöneticilere etkisi (mesleki zorluk ve kazanımlar gibi) başlıklarını kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla hem okul müdürü ve hem öğretmenlerle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu pilot görüşmelerde, soruların anlaşılır olduğu sonucuna varılmış, araştırma sorularında bir güncelleme yapılmamıştır.

## **Verilerin Toplanması**

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri ve öğretmenleri kâğıda basılı demografik formu doldurmuşlardır. Araştırmacı tarafından görüşme protokolündeki sorular yüz yüze, salgın tedbirleri kapsamında yüz yüze görüşme sağlanamayan katılımcılarla da çevrimiçi görüşme yapılarak sorulmuştur. Yapılan görüşmeler katılımcıların onayı alınarak veri kaybı olmaması amacıyla ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış böylece nitel veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, Covid-19 salgını etkilerinin okul ve sınıf ortamına yansımalarına ilişkin katılımcıların görüşleri ve yaşadıkları sorunlar konusunun ele alınmasına olanak sağlarken aynı zamanda katılımcılara açıklamalarının anlaşıldığı hissini vermiştir (Creswell, 2012).

## **Verilerin Analizi**

Veri analizi sürecinin ilk aşamalarında 10 okul müdürü ve 20 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen yaklaşık 6 saatlik ses kaydı araştırmacılar tarafından yazıya dökülerek metne dönüştürülmüştür. Verilerin analiz sürecinde iki kodlayıcı yer almıştır. Verilerin analizi sırasında metne dönüştürülen kayıtlar, metin ile kayıtlar arasındaki uyum teyit edilerek tekrar dinlenmiş, yazım hataları düzeltilmiş ve araştırmacıların verilere aşinalığı artırılmıştır. Daha sonra verilerin analizi sırasında metinde geçen ifadelerden kodlar çıkarılmıştır. İkinci aşamada kodlar araştırmacılar tarafından incelenmiş ve ilişkili olduğu düşünülen kodlar aynı alt temalar altında toplanmıştır. Son aşamada alt temalar arasındaki bağlantılar dikkate alınarak oluşturulan temalara ulaşılmıştır. Temalar ve alt temalar tablolaştırılmış ve toplanan veri setinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Nitel araştırma, güvenilirliği sağlamak için güvenilirlik, aktarılabirlik, inanılabilirlik ve doğrulanabilirlik yöntemlerini kullanır (Lincoln & Guba, 1985; akt:

Creswell, 2013). Bu çalışmada verilerin toplanması, analiz edilmesi, veri toplama aracının hazırlanması gibi süreçler detaylı bir şekilde anlatılmış, analizin ortaya çıkardığı alt tema ve temalar genellemelere olanak sağlayacak şekilde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Çalışmada inandırıcılık kullanılan güvenilirlik kriterlerinden biridir. Görüşme sorularından elde edilen veriler nitel veri analizlerinden içerik analizi ile analiz edilerek çözümlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır. İçerik analizi amaçları belirleme, mantıksal bir yapıyı belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşur. (Büyüköztürk ve ark., 2018). İçerik analizinde öncelikle veriler kodlanmış, ardından bu kodlar temalar altında gruplanmıştır. Veri analizi araştırmacılar tarafından gerçekleştirmiş ve ardından güvenirliliğin sağlanması amacıyla Miles ve Huberman (1994) formülü (Güvenirlilik=Görüş birliği/Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100) formülü uygulanmıştır. Buna göre içerik analizi için güvenirlilik katsayısı %93,18'dir. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir. Analiz sonucuna göre güvenilirliğin yüksek olduğu söylenebilir (Miles & Huberman, 1994).

Tema, alt tema, kodlar, katılımcılar, frekans ve örnek ifadeleri içeren tablolara bulgular bölümünde yer verilmiştir.

### Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; T.C. İstanbul Aydın Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Etik Kurulundan 27.04.2022 tarihinde, 2022-3 sayılı belge alınmıştır.

## BULGULAR

Bu araştırmanın temel amacı doğrultusunda, okul yönetici ve öğretmenlerinin gözünden Covid-19 salgın sürecinin; (1)okul yönetim süreçlerini nasıl etkilediği, (2) bir önceki yıl okula devam edemeyen çocukların; okula uyum süreci, gelişimsel özellikleri ve oyun tercihlerinde önceki yıllara göre farklılıklar neler olduğu, (3) öğretmen ve yöneticilere mesleki zorlukları ve kazanımları neler olduğu, olmak üzere 3 başlıkta sorulara yanıt aranmıştır. Temalar da bu çerçevede belirlenmiştir. Elde edilen bulguların, okuyucu tarafından daha anlaşılır olması için, Covid-19 salgının etkilerinin okul ve sınıf ortamına yansımaları, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre ayrı ayrı düzenlenerek tablolar halinde sunulmuştur. Sıralamada önce yönetici görüşleri; Tablo 2 ile Tablo 5 arası yer alırken, sonrasında öğretmen görüşlerine, Tablo 6 ile Tablo 9 arasında yer verilmiştir.

Tablo 2.

*Okul yöneticilerinin Covid-19 salgının etkilerinin okul ve sınıf ortamına yansımalarına ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular*

Temalar	Alt Temalar
<b>Tema1</b> Okulda yönetsel süreçler	Okullara gönderilen talimatlar Acil durum yönetimi Tüm alanlarda sayı seyreltme Hijyen tedbirlerini artırma
<b>Tema2</b> Çocuklarda gözlemlenen farklılıklar	Okula uyumları Gelişimsel özelliklerin desteklenme ihtiyacı Yönerge alma Duygular
<b>Tema3</b> Covid-19 sürecinde yöneticilik	Covid-19'a bağlı zorluklar Teknoloji kullanma becerileri

Tablo 2'de okul yöneticilerinin Covid-19 salgının etkilerinin okul ve sınıf ortamına yansımalarına ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular baktığımızda, okulda yönetsel süreçler, çocuklarda gözlemlenen farklılıklar, teknolojiyi kullanma ile ilgili görüşler şeklinde 3 tema kapsamında kategorize edilmiştir.

Bu tabloda yer alan her bir tema anlaşılabilirliği artırmak için ayrı tablolar halinde "Alt Tema", "Kodlar", "Katılımcılar", "Örnek İfade" başlıkları ile ayrıntılı bir şekilde aşağıdaki tablolarda sırayla verilmiştir.

Tablo 3’de; Tablo 2. ‘de yer alan Tema 1’in detayları örnek ifadelerle sunulmuştur

Tablo 3.

*Okul yöneticilerinin Covid-19 salgının etkilerinin okul ve sınıf ortamına yansımalarına ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular(Tema1)*

<b>Tema1</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>f</b>	<b>Katılımcı İfadelerinden Örnekler</b>
Okulda yönetsel süreçler	Okullara gönderilen talimatlar	-Tereddüt -İnisiyatif	BY, CY, DY, IY, JY	5	(DY)...birkaç Covid vakası çıktığında sınıfın karantinaya alınıp alınmaması gerektiği konusunda tereddüt-lerimiz oldu...
	Acil durum yönetimi	-Olağanüstü olay - Plan	BY, CY,	2	(BY)...her ülkenin eğitim politikasının içerisinde böyle olağanüstü olaylara karşı bir planın olması gerektiğini düşündüm...
	Okuldaki tüm alanlarda kişi sayısını azaltma	-Azaltma, -Düşük sınıf mevcudu -Küçük gruplar	AY, BY, CY, EY, IY, JY	6	(IY)...sınıf mevcutlarını düşük tutmaya çalıştık normal kapasitemiz 200 olmasına rağmen biz 180 civarı bir öğrencide sınırlandırdık.
	Hijyen tedbirlerini arttırma	-Maske -Mesafe -Hijyen -İlaçlama	AY, BY, DY, EY, FY, IY, JY	7	(AY)...çocukların olmadığı zaman bütün okulun ilaçlanmasıyla ilgili takiplerimizi yaptık.

Tablo 3.’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin Covid-19 salgının etkilerinin okul ve sınıf ortamına yansımalarına ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgularda Tema1, Okulda yönetsel süreçler olarak kategorize edilmiş, okullara gönderilen talimatlar ve acil durum yönetimi, okuldaki tüm alanlarda kişi sayısını azaltma, hijyen tedbirlerini arttırma alt temalarında kategorize edilmiştir. Tablonun okuyucuya daha anlaşılır olması için, “Katılımcı ifadelerinden örnekler” başlığında, alt temalara uygun birer ifade örneğine yer verilmiş, katılımcıların diğer ifadeleri kodlarıyla birlikte tablonun altında liste halinde sunulmuştur.

Çalışmaya katılan 5 yönetici okullara gönderilen talimatlarda bir netlik olmadığını duruma göre yorum yaparak karar vermek durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun okul yöneticilerini inisiyatif almaya yönlendirdiğini ve süreci yönetmede zorluk yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir.

(IY) ...”vaka çıktığında ne yapılacak ne edilecek onlar çok net değildi...okul öncesi eğitim kısmı unutuldu ilkokulda ne olacağı belli iken ana okulda... Biz biraz yorumlayıp... Orada öyleyse biz böyle yapacağız, böyle olması gerekir gibi o kısmında yorum yaptık”.

(JY) ...” bir taraftan üst yönetim kararları var farklı farklı şeyler değişiyor... Herkesi yönetmek herkesi idare etmek okul müdürüne kalıyor”

1 yönetici ise eğitim politikalarının içinde acil yönetim planının olmasının önemini salgın sürecinde daha iyi anladığını şu şekilde ifade etmiştir:

(BY) ...”her ülkenin eğitim politikasının içerisinde böyle olağanüstü olaylara karşı bir planın olması gerektiğini düşündüm. Bizim hiç böyle afete hazırlıkla ilgili bir planımız yok kesinlikle olması gerekiyor, çünkü biz de hep böyle yolda öğrendik.”

6 yönetici sınıfta öğrenci sayılarını seyreltmek için kontenjan sınırlaması yaptığını belirtmiştir. Ayrıca okulda yapılan etkinliklerin küçük gruplar halinde düzenlendiğini, veli etkinliklerinin seyreltilerek yapıldığını, çocukların yemekhaneye küçük gruplar halinde gittiğini ifade etmişlerdir. Aşağıda örnek ifadeler yer verilmiştir:

(CY) “...oryantasyon sürecinde... Bu sene yine velilerle aldık ama velileri günlere saatlere böldük. 3 veli 3 çocuk gibi çok seyrelterek aldık.”

(EY) “Önceki yıllarda sınıflarımız 25 kişiyken Covid döneminde 15, bu sene de 20 öğrenciyi geçmedik.”

(FY) “7 sınıf var günde 3 kere mutfak hazırlığı yapıldı.”

(IY) “Okulda kalabalık ortam yaratacak durumlardan kaçınmaya çalıştık gösteriler gibi. Veli toplantılarında uzaktan yaptık velilerle yüz yüze getirmemeye çalıştık... gruplara bölünerek yüz yüze görüşme yapıldı...”

7 yönetici, hijyenle ilgili tedbirlerinin arttırıldığını ve önceki senelere göre farklı önlemler alındığını belirtmişlerdir. Bunlarla ilgili örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

(AY) “Mutfak personelinin hijyen sertifikaları konusunda önlemlerimizi aldık”.

(IY) “Temizliği zor olan oyuncakları kaldırdık pelüş oyuncaklar gibi”

(GY) “Okul içerisinde, bütün personeller; servisten, kantinde çalışanlara kadar herkesin aşu olması bir zorunluluktur. Bu da işimizi kolaylaştırdı.”

(JY) “Çocuklara öğretmenlerimiz ilk başlayacağımız zaman okula gelip neler yapması gerektiğine ilişkin bir you tube videosu çektiler ve bunu kanala koyduk. Okulumuzun sosyal medya hesaplarında paylaştık. Gelecek, ellerini hijyen noktasında temizleyecek, gerekirse maskesini değiştirecek. Bize meslek liselerinden üretilen maskeler de geldi belirli dönemlerde, çocuk ve yetişkin maskesi olmak üzere.”

Tablo 4.’de; Tablo. 2. ‘de yer alan Tema 2’nin alt temaları, örnek ifadelerle yer almaktadır.

Tablo 4.

Okul yöneticilerinin Covid-19 salgının etkilerinin okul ve sınıf ortamına yansımalarına ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular(Tema3)

Tema 2	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	f	Katılımcı İfadelerinden Örnekler
Çocuklarda gözlemlenen farklılıklar	-Okula uyumları	-Uyum süreci	CY, DY, EY, FY, GY, HY, IY	7	(IY)..Çok daha uzun sürdü uyum süreci.
	-Gelişimsel özelliklerin desteklenme ihtiyacı	-Dil gelişimi -Motor gelişim -Sosyal-duygusal gel. -Özbakım becerileri	EY, HY, JY	3	(EY)... Uzun süre okula gelmeyen çocuklarımızda gelişimsel aksaklıklar tespit ettik.
	-Yönerge alma	-Yönerge tekrarı	AY, JY	2	(JY).. Yönerge verildiğinde bunu birkaç kez tekrar etmek zorunda kalıyorum diyen öğretmenlerimiz oldu.
	-Duygular	-Duyguları anlamada zorluk -Duyguları ifade etmede zorluk	FY, DY	2	(DY)...çocukların duygusal olarak eksikleri vardı. Kimisi böyle çok sakin uyuşuk uyuşmuş. Kimileri de düz duvara tırmanır... Çocuklar çok uçlarda yaşıyorlardı

Tablo 4.’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin Covid-19 salgının etkilerinin okul ve sınıf ortamına yansımalarına ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular Tema 2’de, “Çocuklarda gözlemlenen farklılıklar” başlığında; okul uyum, gelişimsel özelliklerde desteklenme ihtiyacı, yönerge alma ve duygular alt temalarında ele alınmıştır. Çalışmaya katılan 7 yönetici çocukların okula uyum sürecinin önceki yıllara göre daha uzun sürdüğünü ifade etmişlerdir.

(CY) “Oryantasyon süreci... Korkunç uzadı... Çocuklar çok bireyselleşmiş salgın döneminde, ben biraz ona bağlıyorum. Nerdeyse kasım ayı sonuna kadar oryantasyon sürecini tamamlayamadık. Rehber öğretmenimizde çok zorlandı. Bu sene çok zorlandık bu sene çok farklıydı.”

Çocuklarda gözlemlenen farklılıklar temasında diğer bir bulgu da 3 yöneticinin ifade ettikleri çocukların gelişimsel olarak desteklenme ihtiyacının önceki yıllara nazaran daha fazla olmasıdır.

(HY) “Özellikle dil gelişim alanında çok desteğe ihtiyaçları var...sosyal duygusal alanda aynı. Kalabalık içinde çok zorlandı çocuklar paylaşma... Sosyal duygusal olan her alanında ayrıca kaba motor gelişim, özbakımda da kısaca bütün alanlarda birbirini etkiledi.”

Tablo 5.’de, Tablo. 2. ‘de yer alan Tema 3’ün alt temaları, örnek ifadelerle sunulmaktadır.

Tablo 5.

*Okul yöneticilerinin Covid-19 salgının etkilerinin okul ve sınıf ortamına yansımalarına ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular(Tema4)*

<b>Tema 3</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>f</b>	<b>Katılımcı İfadelerinden Örnekler</b>
Covid-19 sürecinde yöneticilik	Covid-19'a bağlı zorluklar	-Zorluk -Personel, kaygı	BY, EY, FY, GY,	4	(GY) personelimde kaygı ve stres çok yüksekti.
	Teknolojiyi kullanma becerileri	-Teknoloji -Çevrimiçi/online -Zoom,	AY, BY, DY, EY, JY, IY	6	(DY) Müthiş bir öğretmen eğitimi oldu online.

Tablo 5.'de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin Covid-19 salgının etkilerinin okul ve sınıf ortamına yansımalarına ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular Tema 3, "Covid-19 sürecinde yöneticilik" teması; Covid-19'a bağlı zorluklar ve teknoloji kullanma becerileri alt temalarında ele alınmıştır.

Çalışmaya katılan 4 yönetici Covid-19'a bağlı zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunlarla ilgili örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

*(BY) sınıflardaki çocuk sayıları bizi zorladı ki biz standartın çok altında çalıştık çocuk sayısıyla ama onda bile çok zorlandığımız anlar oldu.*

*(EY) Personel çalıştırma konusunda zorlandık. Yemekhanede gruplarımızı azaltmamız sebebiyle, düzen anlamında o bizi biraz zorladı. Giriş çıkışlarda çocukların bir araya gelmemesi için uğraştık.*

*(GY) Öğretmenler yüz yüze eğitimi isteseler bile o kaygı stresle Eylül Ekim aylarından bahsediyorum yüz yüze eğitim yapmak noktasındaki motivasyonları azdı.*

Çalışmaya katılan 6 yönetici dijital teknolojiyi salgın sürecinde öğretim aracı ve iletişim aracı olmak üzere aktif olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunlarla ilgili örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

*(EY) "Zoom üzerinde yapılan eğitimlerle öğretmenlerimiz kazanım sağladılar... Bugün Amerika'dan bir hocamız ve biz üç okul birleştik. Velilerimizle birlikte bir çalışma yapacağız."*

*(BY) "Uzaktan eğitimin ne demek olduğunu anladım ve kendimi uzaktan eğitimle ilgili inanılmaz geliştirdim. Hiç ulaşamayacağım hocalarla yayınlar yaptım velilerin tamamına her hafta uzaktan eğitimle ilgili yayınlar yaparak çocuklarla atölyeler yaparak kendimi daha çok geliştirdim ben artık teknolojiye çok uzak birisi değilim."*

*(DY) "Hayatımızda uzaktan online toplantılar girdi."*

*(IY) "Veli toplantılarını uzaktan(online) yaptık."*

*(JY) "...öğretmenler hepsi birer deney videosu çekicez, 10 tane deney videosu sunuyoruz."*

Tablo 6'da Covid-19 salgının etkilerinin okul ve sınıf ortamına yansımalarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerin görüşleri ve yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular tema ve alt temalar olarak verilmiştir.

Tablo 6.

*Okul öncesi öğretmenlerin Covid-19 salgının etkilerinin okul ve sınıf ortamına yansımalarına ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular*

<b>Temalar</b>	<b>Alt Temalar</b>
<b>Tema1</b>	Okulda yönetsel süreçler
	Okullara gönderilen talimatlar Personel sayısında değişiklik Yemekhaneyi kullanma Mesafeye ilişkin kurallar(veli ve çocuk) Maske, mesafe, temizlik kuralları
<b>Tema2</b>	Çocuklarda gözlemlenen farklılıklar
	Okula uyum Gelişimsel Becerilerde desteklenme ihtiyacı Davranış yönetimi Oyuna ilişkin görüşler Covid-19 virüsüne yakalanmamak için uyulması gereken kurallar Duygular
<b>Tema3</b>	Covid-19 sürecinde öğretmenlik
	Covid-19'a bağlı zorluklar Teknoloji kullanma becerileri

Tablo 6’da okul öncesi öğretmenlerin Covid-19 salgının etkilerinin okul ve sınıf ortamına yansımalarına ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular; okulda yönetsel süreçler, anne-babalar ile ilgili görüşler, çocuklara ilişkin görüşler, Covid-19 sürecinde öğretmenlik, olarak 4 tema kapsamında kategorize edilmiştir. Bu tabloda yer alan her bir tema anlaşılabilirliği artırmak için ayrı ayrı tablolar halinde “Alt Tema”, “Kodlar”, “Katılımcılar”, “Örnek İfade” başlıkları ile ayrıntılı bir şekilde aşağıda sırayla verilmiştir.

Tablo 7.

*Okul öncesi öğretmenlerin Covid-19 salgının etkilerinin okul ve sınıf ortamına yansımalarına ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular (Tema1)*

Tema 1	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	Katılımcı İfadelerinden Örnekler
Okulda yönetsel süreçler	Okullara gönderilen talimatlar	-Talimatların anlaşılmasında- -Net olmayan ifadeler	IÖ3	IÖ3...Yoruma açık bir yazı olabiliyor netlik kazanmıyor bir gün içerisinde değişebiliyor...
	Personel sayısında değişiklik	-Artma -Eksilme	GÖ1	GÖ1...bu sene zaten hijyen olaylarında çok fazla dikkat ettiğimiz için sınıflarda tek bakıcımız vardı bakıcı sayımız 2’ye yükseldi çünkü hijyen noktasında yetişemiyorduk
	Yemekhaneyi kullanma	-Ortak kullanım -Sandalye kullanımı	FÖ1, JÖ2	FÖ1... ama bu sefer herkes tek tek yemekhaneye girdik hiçbir öğretmen ve öğrenci diğer sınıfla aynı anda yemekhanede bulunmuyor
	Mesafeye ilişkin kurallar (veli ve çocuk)	-Uyum haftası - Toplantı - Etkinlik	CÖ1, CÖ2, DÖ2, EÖ1, 0 FÖ1, GÖ1, HÖ1, HÖ2, JÖ1, JÖ2,	GÖ1...velilerin sınıfa girmemesi... Önceden uyum haftasında velileri içeri alıyorduk bununla ilgili etkinlikler yapıyorduk... Çocukları kapıda karşıladık Bahçede konuştuk...
	Oyunlarda değişen kurallar	-Temassız -Malzeme -Oyuncak	AÖ1, BÖ1, DÖ1, FÖ1, GÖ1, HÖ1, IÖ1, IÖ1	GÖ1...oyunlarda özellikle temassız oyunları oynanmasına dikkat ettik.

Tablo 7.’de görüldüğü üzere öğretmen görüşlerine göre; üst yönetimin Okulda yönetsel süreçler Tema 1, okullara gönderilen talimatlar, personel sayısında değişiklik, yemekhaneyi kullanmada değişiklikler, mesafeye ilişkin kurallar (veliler ve çocuklar için), oyunlarda değişen kurallar alt temalarında kategorize edilmiştir.

Katılımcılardan bir öğretmen, okullara gönderilen talimatlarda bir netlik olmadığını duruma göre yorum yaparak karar vermek durumunda kaldığını ifade etmiştir:

*IÖ3 “Eğitim-öğretimde aksaklıklarda, hastalıkta bir B planının olmadığı... Bazen öyle bir duruma düşüyoruz ki acaba bu durumda ne yapacaktık doğru mu yapıyoruz gelen yazıyı çok iyi bile anlayamayabiliyoruz. Yoruma açık bir yazı olabiliyor netlik kazanmıyor bir gün içerisinde değişebiliyor yok 10 kişiydi yok 15 kişiydi, çapraz oturtturmaydı...”*

Çalışmaya katılan 2 öğretmen yemekhane kullanma düzeninde değişiklik yapıldığını belirtmiştir.

*JÖ2 “Yemekhanede bir sandalyede oturuluyorsa yanı boş kalır.”*

10 öğretmen Covid-19 tedbirleri kapsamında mesafeye ilişkin kuralları uygulamada aileler ile yapılan etkinlikleri sınırladıklarını ifade etmişlerdir:

*CÖ1 “...aile katılımlarına başlayamadık. 1.dönem çünkü velileri alamıyorduk okula...”*

*DÖ2 “Veliler ilk uyum haftasında içeri alıyorduk normalde. Ama salgından dolayı onları alamadık.”*



FÖ1 “Velilerimiz de kesinlikle okulun içine almadık hepsi ana kapıdan çocuklarına getirdi teslim ettiler.”

GÖ1 “İlk başlarda yani temas noktasında velilerin içeri girmemesi konusunda yeni düzenlemeler yapmak zorunda kaldık.”

HÖ1 “Velilerde de yine çocukların giriş ve çıkışlarında temaslarını azaltmak amacıyla tedbirler aldık. Okul içindeki veli görüşmelerini çocukların olmadığı zamanlarda planladık.”

JÖ2 “Okulumuza kesinlikle veli alımı yapılmadı. Sadece çocukları dış kapıdan veliler teslim alıyorlardı.”

10 öğretmen Covid-19 tedbirleri kapsamında mesafeye ilişkin kuralları uygulamada çocuklarla yapılan etkinliklerde ve oyunlarda sınırlandırmaya gittiklerini belirtmişlerdir.

BÖ1 “İlk başladığımızda... Çocuklarla oynadığımız oyunlarda onların bir arada çok fazla kalabalık halde bulunmamasına dikkat ediyorduk oynadığımız oyunlarda mesafeli şekilde bunu sağlamaya dikkat ediyorduk...”

GÖ1 “Oyunlarda özellikle temassız oyunları oynanmasına dikkat ettik.”

İÖ1 “İlk haftalarda çok el ele tutuştığımız, sarıldığımız etkinlikleri çıkarttık zümre kararınla, hatta bir ara çok bağırarak oynanan yüksek sesli şarkı söylenen oyunları da çıkarmamızı istedi Milli Eğitim bizden,.. Tedbir kararlarında...”

Öğretmenler Covid-19 tedbirleri kapsamında mesafeye ilişkin kurallarda çocukların kullanacakları malzemelerin bireysel kullanımına yönelik tedbirler aldıklarını ifade etmişlerdir.

AÖ1 “Çocuğa kendi malzemelerini koyabileceği şeffaf kutular istedik ve her çocuğun bireysel dolabına o kutuları yerleştirmelerini istedik ve böylece kullanılan malzemeleri ayırtırdık ki aynı malzemeye dokunmasınlar diye.”

BÖ1 “Malzemelerini bireysel kullanabilecekleri sistemler ayarlamaya çalıştık. Ayrı kutuları, kalemlikleri oldu ... Ortak şeyler kullandırmamaya çalıştık.”

İÖ1 “Maskelerimiz geldi her sınıfın kolonyaları geldi buharlı temizleyiciler alındı biraz daha rahat ettik.”

Tablo 8.’da, Tablo. 6. ‘de yer alan Tema 2’nin alt temaları, örnek ifadeleriyle sunulmaktadır.

Tablo 8.

Okul öncesi öğretmenlerin Covid-19 salgının etkilerinin okul ve sınıf ortamına yansımalarına ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular (Tema2)

Tema2	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	f	Katılımcı İfadelerinden Örnekler
Çocuklara ilişkin görüşler	Okula Uyum	-Sürenin uzaması -Uyum/oryantasyon -Zorluk	AÖ2,CÖ1, CÖ2, DÖ1,EÖ1, EÖ2, FÖ1, GÖ1, İÖ1, JÖ1	10	İÖ1...Oryantasyon süreci neredeyse 2 ayı buldu.
	Gelişimsel Becerilerde desteklenme ihtiyacı	- beceriler -yavaşlama -geride kalma -problem -sıkıntı -Yönerge almada eksiklik -Dikkati odaklayamama	AÖ1,AÖ2, BÖ1, BÖ2,CÖ1, CÖ2, DÖ1,EÖ2, FÖ1, FÖ2, GÖ1, İÖ1, İÖ2, JÖ1	14	İÖ2...Makas tutma kalem tutma becerileri açısından çizgi çalışmalarında kas gelişimleri daha yavaşlamış, sosyal duygusal anlamda da...
	Davranış yönetimi	Saldırganlık	AÖ2, GÖ1	2	GÖ1...saldırganlık...İlk günlerde çok yaşadım bu sorunları birbirinin yüzünü tırmalıyor.
	Duygular	-Endişe -Korku -Kaygı	DÖ1,FÖ1	2	DÖ1...kaygı durumu çok var bazılarında karnım ağrıyor başım ağrıyor...

Tablo 8 devamı

Tema2	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	f	Katılımcı İfadelerinden Örnekler
	Oyuna ilişkin görüşler	-Oyun kurma -Oyun tercihi -Oyunda Covid-19	AÖ1, AÖ2, BÖ1, BÖ2, CÖ1, CÖ2, EÖ2, FÖ1, FÖ2, GÖ1, HÖ1, İÖ1, İÖ2, JÖ1	14	İÖ1...Kendiliklerinden bir işe başlayamadıkları çok fazla gördük oyun kuramadılar... Bireysel oyunu bu sene daha çok tercih ediyorlar. Oyuncaklara maskeler takılıyor dışarı çıkıyoruz bebeğim hadi maskeni takalım kızlarda çok fazla gözlemliyorum.
	Covid-19 virüsüne yakalanmama için uyulması gereken kurallar	-Maske -Hijyen -Mesafe -Dezenfektan -Sık el yıkama	AÖ1, AÖ2, BÖ1, CÖ1, CÖ2, EÖ1, EÖ2, FÖ1, FÖ2, GÖ1, İÖ3, JÖ1, JÖ2	13	EÖ1... Dezenfektan sistemimiz devreye girdi. Çocuklar ellerini yıkadıktan sonra dezenfektan sırasına giriyorlar. Maskelerini değiştiriyorlar.
	Duygular	-Endişe -Korku -Kaygı	DÖ1,FÖ1	2	DÖ1...kaygı durumu çok var bazılarında karnım ağrıyor başım ağrıyor... Çocuk en ufak bir hatada karnı ağrıyor başı ağrıyor

Tablo 8.'de okul öncesi öğretmenlerin Covid-19 salgının etkilerinin okul ve sınıf ortamına yansımalarına ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular Tema3'de, "Çocuklara ile ilgili görüşler" başlığında öğretmenler; okul uyum, gelişimsel becerilerde desteklenme ihtiyacı, davranış yönetimi, oyuna ilişkin görüşler, Covid-19 virüsüne yakalanmamak için uyulması gereken kurallar ve duygular alt temalarında görüşlerini ifade etmişlerdir:

Okula uyum alt temasında 10 öğretmen aşağıda örneği verilen görüşleri ifade etmişlerdir:

*CÖ1 "Bu sene daha zor alıştılar ki bunu hep birlikte gözlemledik. Uyum süreçleri uzun sürdü, velilerin de tedirginlikleri uzun sürdü."*

*FÖ1 "Uyum sürecimiz daha uzun sürdü...Eylül sonunda normalde sürecimizin bitmiş olması gerekirdi. Biz Ekim sonuna kadar Kasım başına kadar hatta ilk ara tatile kadar uyumla ilgili ciddi sorun yaşadık."*

*GÖ1 "Bu sene çok zorlandılar 3-4 ay sürdüğünü düşündüm uyum sürecinin."*

Çocuklara ilişkin görüşler temasında, gelişimsel becerilerde desteklenme ihtiyacı alt temasına ilişkin 14 öğretmenin görüşleri aşağıda verilen örneklerde yer almaktadır:

*AÖ1 "Özellikle sosyal, duygusal gelişim alanında çok büyük bir fark vardı. Bunu çok net bir şekilde uyum haftasında bile görebildik."*

*AÖ2 "Küçük kas gelişiminde olmuştu... Birlikte makas tutma, kalem tutma, her ikisini yanlış tutma, doğru kesememe. Motor becerilerinde de aynı şekilde belki çok fazla park ya da ormanlık alana gidilmemesinden kaynaklı ani hareketler, elini kolunu hareket ettirirken denge problemi yaşama, arkadaşıyla yine bilinçli değil ama ani ve fazla hareketliliğinden kaynaklı kazalar. Algı ve dikkat eksikliği çok çok fazla vardı. 5 Yaş öğrencileri geldiğinde genelde sıfır başlayan öğrenci de dâhil olmak üzere bir yönerge verdiğimizde sık sık tekrarlama bir yönerge ikiye çıktığında zamanında uyamama, bir öncekini unutma, eksik bırakma karmaşasını yaşama, üçe ve dörde daha geç geçme fazla televizyon, ekran bağımlılığının etkisi çok fazla gözüktü."*

*BÖ1 "Çok dikkatleri çok dağınıktı önceki yıllara göre, özbakım becerilerinde bence çok daha yetersizlerdi...algılarında da böyle bir değişik... sesleniyorsunuz duymuyor, bakmıyor...sürekli bir temasla bunu sağlayabiliyordunuz çocuklara....5 yaş grubuyum...montunu giymeden ayakkabısını bağlamaya kadar o süreçte muhtemelen hep aileleri bu gereksinimlerini karşıladı çocukların bu konuda çok yetersizlerdi."*

*CÖ1 "Motor becerilerinde, küçük kaslarda geçen senelere göre biraz daha zayıftı."*

*FÖ1 "En büyük sorun ...öz bakım, sosyal ve duygusalda."*

*FÖ2 "Sosyal gelişimde gerileme vardı özellikle... Her çocuğun farklı gelişim alanında desteklenmeye ihtiyacı vardı. Çok fazla desteklenmeye ihtiyacı olan çocuk vardı."*

IÖ1 “Dikkat süreleri hiç yoktu okula başladıklarında... Etkinliğe başlamada, kalem tutma hiç yoktu makas tutma hiç yoktu. Çapraz şekilde tutuyorlardı... Küçük kas becerileri çok çok geride kalmış çocuklarda. Hatta okulun ilk ayı parka gittiğimizde ilk defa bu kadar çok kaza yaşadık.”

JÖ1 “Yaşam becerileri anlamında da beden temizliği anlamında da ya da sosyal ilişkiler anlamında da önceki senelere göre 5 yaş grubu daha iyi olabilirdi.”

Çocuklara ilişkin görüşler temasında, “oyuna ilişkin görüşler alt teması”nda 14 öğretmen görüşlerini ifade etmiştir. Bu alt temaya ilişkin örnek ifadeler:

AÖ1 “Daha çok bilgisayar oyunlarının karakterlerinin canlandırmasını gördüm.”

AÖ2 “Şiddet içerikli ekranda öğrendikleri oyunu kendi oyunlarına uyarlama... Çocukların telefon ve bilgisayarlarında oynadıkları oyunların arkadaş gruplarında rol dağıtma, o rollerin içerisinde de kendi aralarında oyunları değiştirme ya da müziklerine varana kadar aynı ama geneli özellikle erkek öğrencilerde şiddet içerikli oyunlardı.”

BÖ1 “Bazı zamanlar hastane oyunları görüyorsunuz çocuklarda .... Yakın zamanda ailesinde Covid geçirmiş çocuklarda işte sen corona olmuşsun.”

IÖ2 “Grup oyunlarını kurmakta zorlanıyorlar... bir çocuğum bebeklerle oynuyordu oyuncaklarla oynuyorken çocuğa maske yaptı... Gerçekten arkadaşları ile oynarken maskeni çıkartma diye tembihliyor. Oyunlarına bu şekilde yansıtıyorlar.”

HÖ1 “Maske...oyun atölyesinde bez parçaları oluyor ağızlarına bağlıyorlar o şekilde oynuyorlar.”

Çocuklara ilişkin görüşler temasında “Covid-19 virüsüne yakalanmamak için uyulması gereken kurallar” alt temasında 12 öğretmen görüşlerini ifade etmiştir. Bu alt temaya ilişkin örnek ifadeler:

FÖ2 “Kahvaltıdan sonra maske değiştirildi evden sınıfa geçince eller yıkandı el yıkama aktivitelerimiz daha da arttı. Etkinliklere geçişlerde sık sık el yıkadık dezenfektan kullandık.”

CÖ1 “Zorlandım bu sene ben sene başında rehberlik servisinden bu takıntılı çocuklar için yardım aldım özellikle el yıkamayı takıntı haline getiren çocuklar için.

Tablo 9.’de, Tablo. 6. ‘da yer alan Tema 3’ün alt temaları, örnek ifadeleriyle sunulmaktadır.

Tablo 9.

Okul öncesi öğretmenlerin Covid-19 salgının etkilerinin okul ve sınıf ortamına yansımalarına ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular (Tema4)

Tema 4	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	f	Katılımcı İfadelerinden Örnekler
Covid-19 sürecinde öğretmenlik	Covid-19’a bağlı zorluklar	-Sınıf yönetimi	AÖ1, AÖ2, FÖ1, IÖ1	4	IÖ1...ilk defa sınıf yönetiminde bu kadar sıkıntı yaşadım...
		-Öğretmenlik becerisini sorgulama	CÖ1, GÖ1, IÖ1	3	GÖ1...15-16 yıllık öğretmenim... Uyum sürecinin dâhil edebilecek miyim ben bu çocukları...
		-iletişimde zorlanma	DÖ1, FÖ1, FÖ2, GÖ1, HÖ1, JÖ1	6	FÖ2...mimiklerin ne kadar önemli olduğu, kendimi ifade etmekte ne kadar zorlandığımı fark ettim onları anlamak için daha fazla gözlem yaptım.
		-mimik			
		-Maske kullanmada zorluk	CÖ1, CÖ2, DÖ2, FÖ1, GÖ1, JÖ1	6	GÖ1.. Maske takmak da zorlanıyorlar nefes alamadıklarını söylüyorlardı maskenin bunalttıklarını söylüyorlar.
	Teknoloji kullanma becerileri	-Teknoloji	AÖ1, CÖ1, CÖ2, DÖ1, EÖ2, GÖ1, IÖ1, IÖ2, JÖ1	9	CÖ1...Zoom gibi platformlarda, online toplantılar yaptık. Velilerle online görüştük. Online eğitimler aldık.
		-Online			
		-Uzaktan Eğitim			

Tablo 9.’da okul öncesi öğretmenlerin Covid-19 salgının etkilerinin okul ve sınıf ortamına yansımalarına ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular Tema3’de, “Covid-19 sürecinde öğretmenlik” başlığında öğretmenler; Covid-19’a bağlı zorluklar ve teknoloji kullanma alt temalarında görüşlerini ifade etmişlerdir:

FÖ1 “Ben sınıf yönetimi konusunda zorlandım ciddi anlamda zorlandım çünkü çocukların dinleme sorunu var yani ne onlar beni dinliyorlar ne ben onları dinleyebiliyorum çünkü hepsi aynı anda

*konusuyor asla birisi değerini bir şey söylemesini beklemiyor. ...çocuklar maske takmada zorlandılar ...en çok o aşamada zorluk yaşadık maske hep burundan aşağı iniyor çocuk nefes almak istiyor ve biz kalabalık bir sınıfta sınıfımız büyük birbirimizi duymuyoruz ağızımızı da görmediğimiz için asla anlaşılmadık.”*

*GÖ1 “Bir öğretmenin 5 saat maske takarak ders anlatması çok zor... çocuklar sizi anlamıyor bazı kelimelerinizi anlamıyor.”*

*HÖ1 “Çalışmada maskeden kaynaklı çocuklarla iletişim kopuklukları yaşadım. Sesimi duyuramamak gibi.”*

*Tema 4’de teknoloji kullanma becerileri alt temasında 9 öğretmen görüşlerini ifade etmiştir. Örnek ifadeler:*

*DÖ1 “Teknoloji anlamında kazanım oldu. Hayatımıza zoomu soktu. Eabayı daha etkin kullanmaya başladım.”*

*GÖ1 “Dijital ortamda zoom kullanmayı Online ortamda da çocuklara neler öğretebileceğimiz de öğretilebilir anlamında da kendimizi geliştirdik online ortamda... kendimizi geliştirip yeni oyunlar üretmeye başladık yani online ortamda çocuklara mesela ne öğretilebilir neler yapılabilir interneti daha fazla kullanmaya başladık...Web2 araçlarından daha fazla yararlanmaya başladık.”*

*İÖ1 “Genelde online platformda kendimizi geliştirmek zorunda kaldık, Web2 araçların da daha fazla şey öğrenmek zorunda kaldık”*

*İÖ2 “Teknoloji kullanmayı daha iyi öğrendik ekran başına çocukları nasıl yönetebileceğimizi... teknolojik oyunları da çok iyi öğrendik...”*

## **TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, okul yönetici ve öğretmenlerinin gözünden Covid-19 salgının etkilerinin okul ve sınıf ortamına yansımaları, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre 3 tema çerçevesinde ayrı ayrı ele alındığı görülmektedir. Bundan dolayı, araştırmanın bu bölümünde her bir tema sırayla yönetici ve öğretmen görüşlerine göre tartışılacaktır.

Araştırmanın verilerinin analizi sonucunda ortaya konan bulgulardan ilki üst yönetim tarafından okul öncesi eğitim kurumlarına gönderilen salgına yönelik talimatlarda bir netlik olmamasıdır. Elde edilen bu sonuca ilişkin, Kara ve Bozkurt’da (2021) araştırmalarında, okul yöneticilerinin; Covid-19 salgını sürecinde karar verme ve planlamaya ilişkin çoğunlukla kararların açık ve net olmaması ile kararların geç alınması sorunlarıyla karşılaştıklarını ve bu süreçte kararların merkezden (Millî Eğitim Bakanlığı) alınması nedeniyle birçok sorunla karşılaştığını ifade etmektedirler. Bu araştırmanın bulgularında belirtildiği gibi salgınla ilgili yaşanan sorunlara göre yöneticiler, talimatları yorumlayarak karar vermeleri gerekmiştir. Bu durum okul yöneticilerini inisiyatif almaya yönlendirmiş ve süreci yönetmede zorluk yaşamalarına neden olmuştur. Constantia ve arkadaşları da (2023) araştırmalarında okul müdürlerinin karantina ve uzaktan eğitim nedeniyle ortaya çıkan sorunlar arasında bürokratik işlerin artmasının da zaten bunaltıcı ortamı daha da kötüleştirdiği ve zaman yönetimini olumsuz etkilediği sonucuna varmıştır. Bir diğer zorluğun ders esnasında ortaya çıkan ve çözülmesi zor olan teknik problemler olduğunu, bunun nedeninin öğretmenlerin uzaktan öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullanılan elektronik platforma aşına olmaması olarak belirtmişlerdir. Covid-19 salgını gibi kriz yönetimi sorunlarının yanı sıra uzaktan eğitim teknolojisinin kullanımı ile ilgili konularda eğitim almaları gerektiğine yönelik benzer tespitlerde bulunmuşlardır. Eğitim politikalarının içinde salgın koşullarına yönelik bir acil yönetim planı olması önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Başka bir araştırmada benzer bir sonuç, okul yöneticilerinin bu süreçten en çok kriz yönetimi becerilerinin geliştirilmesi, okullarda hijyene daha fazla önem verilmesi, merkezi kararlarda yerel aktörlerin görüşlerinin alınması ve eğitim sürecine ilişkin alternatif uygulamaların tasarlanması yönünde dersler çıkardıkları yönündedir (Kara & Bozkurt, 2021). Yaşanan bu salgınla anaokullarına yönelik işlevsel bir acil yönetim planı ihtiyacı açıkça görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu benzer şekilde Bozkurt (2020) çalışmasının sonuçlarında da “korona virüs salgınının eğitim alanını doğrudan ve dolaylı olarak birçok şekilde etkilediği, eğitimde sürekliliği her koşulda sağlamak için köklü reformlara ve stratejik planlamaya ihtiyaç olduğu” yönündeki tespitiyle örtüşmektedir (Dilekçi, 2021).

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin salgın tedbirleri kapsamındaki yönetsel süreçleri incelendiğinde; kontenjanların düşürüldüğü, hijyen tedbirlerinin artırıldığı görülmektedir. Kontenjan azaltılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde, sınıf kayıtlarında öğrenci sayılarının sınırlandırıldığı, grup halinde yapılan etkinliklerin azaltıldığı, yemekhanenin küçük gruplar halinde kullanıldığı, okul giriş ve çıkışlarında çocuk sayısını azaltmaya yönelik tedbirler alındığı ve velilerle yapılan etkinliklerin sınırlandırıldığı (kişi sayısı ve etkinlik adedi olarak) belirlenmiştir. Bu

tedbirlerin alınması okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin iyi bir planlama yapmalarını gerektirmektedir. Hijyen tedbirlerinin artırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde ise maske, mesafe, hijyen konusuna öncelik verildiği, personele hijyen sertifika eğitimlerinin sağlandığı, yemekhane, sınıf ve oyuncak temizliğine ilişkin ekstra önlemler alındığı görülmektedir. Öğrenci sayılarının azaltılmasına karşın destek personel sayısının azaltılmaması hatta sayının artırılması personel maliyetlerinin de artışına neden olmuştur. Bu durumun bazen okul yöneticilerinin mali kaynak oluşturmada güçlükler yaşamalarına sebebiyet verdiği görülmektedir. Kavrayıcı ve Kesim’de (2021) araştırmalarında, okulların bünyelerindeki olanakların kısıtlılığının ödenek eksikliği, temizlik personeli yetersizliği şeklinde öne çıktığını ve salgın sürecinde okul yönetimini zorlaştırdığını belirtmektedirler. Farewell ve arkadaşları da (2023) çalışmalarında Covid-19 nedeniyle erken çocukluk eğitimi kurumlarında, yöneticilerin genellikle personel eksikliği ve personel maliyetlerindeki artışlar gibi ek taleplerle karşı karşıya kaldıklarını ifade etmektedir.

Araştırmanın başka bir bulgusu ise –okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri görüşlerine göre- okuldaki personelin salgından dolayı yüksek kaygı ve strese sahip olmalarıdır. Bu durum sonucunda okul yöneticileri artı bir sorumluluk üstlenerek, öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltmede ve duygu durumlarını düzenlemede destek sağlamak için daha fazla çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Covid-19’un salgının ekonomik ve sosyal etkilerinin yanı sıra bazı psikolojik etkilere de yol açma potansiyeline sahip olduğu yadsınmaz bir gerçektir (Cicek vd., 2021).

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise salgın sürecinde yaşanan birtakım zorlukların yansira, salgının hem okul yöneticilerine hem de öğretmenlere dijital teknoloji kullanıma yönelik sağladığı çeşitli kazanımlardır. Yüz yüze yapılamayan görüşme, toplantı ve eğitimler çeşitli çevrimiçi araçların kullanılması ile mümkün olmuştur. Böylelikle dijital teknoloji yaygın olarak kullanılırken birçok web aracı ile ilgili bilgi ve deneyim sağlandığı söylenebilir. Bu tecrübe sayesinde öğretmenler sınıf içi etkinliklerde de teknolojik araçları daha etkin ve verimli bir şekilde kullandıklarını ifade etmektedirler. Bu bulgu Alabdulkarim ve arkadaşlarının (2022) araştırmalarında elde ettiği; Covid-19 okullarının kapanması sırasında, çevrimiçi modda yeni öğrenme ortamları ortaya çıkması çocukların öğrenimini desteklemek için sınırlı fırsatlar sağlaması bulgusuyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Waters-Davies ve arkadaşları (2022) tarafından yürütülen ortak bir araştırmada da, salgının eğitime dâhil olan herkes için bir öğrenme dönemi olduğu bulgusuna yer verilmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre hem okul yöneticileri hem de öğretmenlerin büyük bir bölümü, Covid-19 salgını nedeniyle çocukların 2020-2021 eğitim döneminde okula devam edemediğinden, 2021-2022 okula uyum süreçlerinin olumsuz yönde etkilendiğini ifade etmiştir. Bu bulgu, Gülay Ogelman ve arkadaşlarının (2021) yaptıkları araştırma sonucunda elde ettikleri “öğretmenlerin okula uyum sürecinin çocukların olumsuz yönde etkilenebileceğini öngördükleri” bulguyla da örtüşmektedir. Öğretmenlerin bu durumu öngörmeleri ve bu konuya yönelik aldıkları önlemlere rağmen uyum sürecinde yaşadıkları zorlukların (Bailey ve ark.,2021) benzerlik gösterdiği ve bazı başlıklar altında kümelenildiği görülmektedir. Bu başlıklar; çocukların okula uyum sürelerinin uzaması, sınıf içi iletişimde zorluk, yönerge almada zorluk, çocukların dikkat sürelerinin çok kısa olması (Durulan ve Angın,2023; Aydın Çolak ve ark., 2023), özellikle ince ve kaba motor becerilerin yeterince gelişmemiş olması (Döğer ve Kılınç, 2021; Konca ve Çakır, 2021), sosyal ve duygusal becerilerin desteklenme ihtiyacı (Duran ve Ömeroğlu, 2022; Westrupp ve ark., 2023), öz bakım becerilerinde yaşının özelliğini göstermeme, grup oyunu kurmada daha fazla desteğe ihtiyaç duyma (Yalçınkaya ve Gökmen, 2022), olarak araştırma bulgularına göre sıralanabilir. Bu bulgular ışığında okula devam edemedikleri süre boyunca çocukların gelişimsel becerilerinin (Bao ve ark.,2020) evde yeteri kadar desteklenemediği sonucu çıkartılabilir.

Bu araştırmanın bulguları ışığında, çocukların okula uyum süreleri her çocuk için farklılık göstermekle birlikte daha önceki senelerle kıyaslandığında bazı sınıflarda oldukça uzun sürdüğü görülmektedir. Bapoğlu Dümenci ve Demir’in (2022) araştırmasına göre, “Covid-19 salgını sürecindeki yeni kurallara uyum sağlama konusunda okul öncesi eğitimine devam eden çocukların salgın kuralları sebebiyle sosyal yaşamlarında değişiklikler meydana geldiği ve uyum süreçlerinin bu bağlamda etkilendiği” belirtilmektedir.

Bu araştırmaya göre sınıf içi iletişimde yaşanan zorlukların nedenlerinden birinin öğretmen ve öğrencilerin maske kullanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Sınıfta maske kullanan öğretmenler çocuklarla göz kontağı kurmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenin yüz ifadesini ve mimiklerini göremedikleri için, çocukların yönergeleri anlamada güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Yüksel ve Albaş’ın (2023) çalışmasında da benzer bir bulguya rastlanmaktadır. Buna göre, maske nedeniyle çocukların öğretmenlerinin mimiklerini göremediği bu durumun öğretmen ve çocuklar arasında iletişim sorunlarına yol açtığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler maskeden dolayı seslerini çocuklara duyurmada zorluk yaşamışlardır. Aynı şekilde çocukların maske takıyor olması, çocukların sözel ifadelerini anlamada, öğretmenlerin çocukları net olarak duyamadıklarından iletişimde kopukluk yaşamalarına sebebiyet vermiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 salgının etkilerinin sınıf ortamına yansımalarına ilişkin görüşlerinde diğer bir bulgu da maske, temizlik, mesafe kuralları ile ilgili alınan tedbirler ve yapılan uygulamalara çocukların kolaylıkla uyum sağlamasıdır. Elde edilen bu bulgu, Yüksek Usta ve Gökcan'ın (2020) araştırmalarının sonucunda belirttikleri "çocukların hemen hepsi virüsten korunmak için almaları gereken tedbirlere hâkimdirler" tespitleriyle örtüşmektedir.

Araştırmanın önemli diğer bir bulgusu hijyen tedbirleri kapsamında öğretmenlerin uygulamak durumunda oldukları kuralların çocukların oyunlarına yansımalarıdır. Bu bağlamda, öğretmenler el ele tutuşularak oynanan oyunlara, sarımalı temas gerektiren oyunlara, yüksek sesle şarkı söylenerek oynanan oyunlara hijyen tedbirleri kapsamında yer vermediklerini belirtmişlerdir. Özellikle temas gerektirmeyen oyunları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun etkinlik ve oyun çeşitliliğine sınırlama getirdiği görülmektedir. Kriz ve afet durumlarında, küçük çocuklar için oyun fırsatları çok önemlidir. Oyun, küçük çocukların olumsuz durumlarla başa çıkmalarına yardımcı olur. Duygularını yönetmede; stres, kaygı, travma ile başa çıkmalarında ve dayanıklılık geliştirmelerinde etkilidir. Shin (2023) çocuğun hakkı olan oyunun salgından önce bile çoğu zaman göz ardı edilen bir hak olduğunu ve Covid-19 sırasında bir "öğrenme kaybı tuzağına" düşüldüğü için ciddi şekilde tehdit edildiğini ifade etmektedir.

Araştırmanın bulguları ışığında Covid-19 salgınının eğitim ortamları üzerine etkilerinin olduğu görülmektedir. Eğitim politikalarının içinde salgın koşullarına yönelik bir acil yönetim planı olması önemli bir gerekliliktir. Yaşanılan tecrübelerden yararlanılarak okul öncesi eğitimine özgü gereklilikleri sağlayan bir acil durum planının işlevsel olarak eğitim politikalarının içinde yer alması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Alabdulkarim, S.O., Khomais, S., Yassin Hussain, I., & Gahwaji, N. (2022) Preschool Children's Drawings: A Reflection on Children's Needs within the Learning Environment Post Covid-19Salgını School Closure, *Journal of Research in Childhood Education*, 36:2, 203-218, DOI: 10.1080/02568543.2021.192188
- Akkaş Baysal, E., Ocak, G. & Ocak, İ. (2020). Covid-19 salgını Sürecinde Okul Öncesi Çocuklarının Eba Ve Diğer Uzaktan Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Ebeveyn Görüşleri, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 185-214. DOI: 10.47615/issej.835211
- Arabacıoğlu, B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Aral, N. , Aysu, B. & Kadan, G. (2020). Covid-19 sürecinde çocuklar: gelişimsel ihtiyaçlar ve öneriler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (2), 360-379. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jiss/issue/57906/751754>
- Arnott, L., & Teichert, L. (2023). Family learning and working in lockdown: Navigating crippling fear and euphoric joy to support children's literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 23(1), 35–72. <https://doi.org/10.1177/14687984221122850>
- Aydın-Çolak, E., Kırbıyık, N. ve Kesten, A. (2023). Pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sonrası okula dönüş sürecinin sınıf öğretmenlerine ve ilkokul öğrencilerine yansımaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1908-1928. (Erişim Tarihi: 22/04/2024)
- Bapoğlu Dümenci, S., & Demir, E. (2022). COVID-19 pandemi sürecinde okul öncesi eğitime devam eden çocukların pandemiye ilişkin algılarının incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 9(2), 264-280
- Bağrıacık Yılmaz, A. ve Özcan, S. (2022). Can simidi mi kâbus mu? Ebeveynler acil uzaktan eğitim hakkında ne düşünüyor? *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 8(2), 100-123. <https://doi.org/10.51948/auad.1108693>
- Bailey, D. H., Duncan, G. J., Murnane, R. J., & Au Yeung, N. (2021) Achievement gaps in the wake of Covid-19. *Educational Researcher* 50(5): 266–275.
- Bao, X.; Qu, H.; Zhang, R.; Hogan, T.P.(2020). Modeling Reading Ability Gain in Kindergarten Children during Covid-19 School Closures. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 17, 6371. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176371>
- Bayzan, Ş. (2023). Parent opinions on distance education practices in the emergency remote education period in Turkey. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 6(2), 273-294.

- Bozkurt, A. (2020). *Koronavirüs (Covid-19) salgın süreci ve salgın sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması*. *AUAd*, 6(3), 112-142.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi: Ankara
- Cicek, I., Tanhan, A., & Bulus, M. (2021). Psychological inflexibility predicts depression and anxiety during Covid-19 Salgını. *i-Manager's Journal on Educational Psychology*, 15(1), 11.
- Constantia, C., Christos, P., Glykeria, R., Anastasia, A.-R., & Aikaterini, V. (2023). The Impact of Covid-19 on the Educational Process: The Role of the School Principal. *Journal of Education*, 203(3), 566–573. <https://doi.org/10.1177/00220574211032588>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd edition). SAGE Publication.
- Creswell, J.W.(2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*.(4th ed). Sage Publications,Inc.
- ERG (2020). Eğitim izleme raporu 2019-2020. Eylül 2020, <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitim-ortamlari/> (Erişim Tarihi: 15/04/2022)
- Döğner, S. S. & Kılınç, F. E. (2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların Covid-19 pandemisinde ev karantinası yaşamları. *Türkiye Sağlık Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Dilekçi, U. (2021). School Administration During the Covid-19 Pandemic: Challenges to Turkish School Administrators. *i-manager's Journal on Educational Psychology*, 15(1), 25-42. <https://doi.org/10.26634/jpsy.15.1.17920> (Erişim Tarihi: 22/04/2024)
- Duran A, Ömeroğlu E (2022) How parents spent time at home with their preschool-aged children during the Covid-19 pandemic of 2020. *Journal of Early Childhood Research* 20(1): 13–26.
- Durulan, D., Angın, D. (2023). Akıl ve zekâ oyunlarının okul öncesi dönem çocukların dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 333-357. (Erişim Tarihi: 22/04/2024)
- Farewell, C. V., Quinlan, J., Gonzales, L., & Puma, J. (2023). Changes in demands and resources faced by the early childhood education workforce due to Covid-19. *Journal of Early Childhood Research*, 21(1), 63–75. <https://doi.org/10.1177/1476718X221136463>
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N. ve Cook, P. (2020). Covid-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65. doi:10.29333/ajqr/8471
- Gülay Ogelman, H., Güngör ve H., Göktaş (2021). Covid-19 ve yeni dönemdeki okula uyum süreci: Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education - volume 10, issue 1 S*
- Kara, M. & Bozkurt, B. (2021). Covid-19 salgını sürecinde okul yöneticiliği: Karşılaşılan sorunlar ve çıkarılan dersler. *TEBD*, 19(2), 1076-1103. <https://doi.org/10.37217/tebd.969888>
- Karip, E., Çelikdemir, K. (2020). Okulları Yeniden Açmak: Ne Zaman, Kim İçin ve Nasıl? <https://tedmem.org/kategori/Covid-19>
- Kavrayıcı,C., & Kesim, E. (2021). School management during the Covid-19 salgını: A qualitative study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27(1), 1005-1060. doi: 10.14527/kuey.2021.004
- Konca, A. S. & Çakır, T. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile okul öncesi eğitimden ilkökula geçiş hakkında veli görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 520-545.(Erişim Tarihi: 22/04/2024)
- Kaya, A.ve Dilekçi, Ü. (2021). Covid-19 Salgını Sürecindeki Acil Uzaktan Eğitime İlişkin Ebeveynlerin Algıları: Bir Metafor Analizi Çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1621-1636.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nkomo, S. A., Magxala, X. P., & Lebopa, N. (2023). Early literacy experiences of two children during Covid-19 lockdown in South Africa: A semi- ethnographic study. *Journal of Early Childhood Literacy*, 23(1), 141–174. <https://doi.org/10.1177/14687984231154351>
- Oğuz Atıcı, V, Kurtay, A., Demirel, H. & Koyuncu, M. (2023). “Pandemi Sürecinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyunlarına Etkisi”, *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:49; pp:2671-2677. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOU> (Erişim Tarihi: 22/04/2024)
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul Epsilon.
- Özoruç, N. ve Dikici Sığrtmaç, A. (2023). Okul öncesi eğitim alan çocukların, öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüş ve deneyimleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi*



- Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 23-50, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1103461> (Erişim Tarihi: 22/04/2024)
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods. Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Pombo, A., Luz, C., Rodrigues, L. P., de Sá, C. dos S. C., Siegle, C. B. H., Tortella, P., Fumagalli, G., & Cordovil, R. (2023). Children's Physical Activity During the Covid-19 Lockdown: A Cross Cultural Comparison Between Portugal, Brazil and Italy. *Perceptual and Motor Skills*, 130(2), 680–699. <https://doi.org/10.1177/00315125231152662>
- Reimers, F.M.(2022). Primary and Secondary Education During Covid-19 Disruptions to Educational Opportunity During a Salgın Learning from a Salgın.(Ed: Reimers, F.M) *The Impact of COVID-19on Education Around the World* . Springer International Publishing, DOI: 10.1007/978-3-030-81500-4
- Shin, M. (2023). Confronting childism and prioritizing a holistic approach during the Covid-19 crisis. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 24(2), 226–231. <https://doi.org/10.1177/14639491221076157>
- UNESCO (2020, May 13). Reopening schools: When, where and how? <https://en.unesco.org/news/reopening-schools-when-where-and-how> (Erişim Tarihi: 18/04/2022)
- Ünal, F. (2022). Covid 19 Salgını Sonrasında Öğrencilerin Okula Uyumlarında Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 363-375. <https://doi.org/10.57135/jier.1103813> (Erişim Tarihi: 22/04/2024)
- Üstün, Ç. ve Özçiftçi, S. (2020). Covid-19salgınının sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: Bir değerlendirme çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25, Özel Sayı 1, 142-153.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including Covid-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*. doi:10.1016/s2352-4642(20)30095-x
- Yalçınkaya, G. & Gökmen, Ö. (2022). COVID-19 pandemi döneminin okul öncesi çağı çocuklarının oyun oynama eğilimlerine etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 95-107. (Erişim Tarihi: 22/04/2024)
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. b.). Seçkin yayıncılık
- Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Britto, P. R., Dreyer, B., Leckman, J. F., Lye, S. J & Stein, A. (2020). Effects of the global Covid-19salgın on early childhood development: short-and long-term risks and mitigating program and policy actions. *The Journal of Pediatrics*. S0022-3476(20)30606-5. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.05.020>
- Yüksek Usta, S., Gökcan, H.N. (2020). Çocukların ve annelerinin gözünden Covid-19. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 187-206.
- Yüksel, H., Albaş, İ. (2023). COVID-19 Pandemi Sürecinde Okul Öncesi (3-6 Yaş) Çocukların Yaşadıkları Sorunlar: İzmir Örneği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 58, ss. 3056-3085 (Erişim Tarihi: 22/04/2024)
- Waters-Davies J, Davies P, Underwood C., (2022). *Exploring the Impact of the Covid-19 Pandemic on Learners in Wales*.
- Westrupp, E.M., Bennett, C., Berkowitz, T Youssef, G. J., Toumbourou, J. W., Tucker, R., Andrews, F.J., Evans, S., Teague, S.J., Karantzas, G.C., Melvin, G. M., Olsson, C., Macdonald, J.A., Greenwood, C. J., Mikocka-Walus, A., Hutchinson, D., Fuller-Tyszkiewicz, M., Stokes, M.A., Olive, L., Wood, A.G., McGillivray, J.A., Sciberras, E. (2023). Child, parent, and family mental health and functioning in Australia during Covid-19: comparison to pre-pandemic data. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 32, 317–330 <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01861-z>
- World Health Organization. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on Covid-19—11 March 2020. Geneva, Switzerland: World Health Organization; 2020. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> (Erişim Tarihi: 15/03/2022)
- WHO. (2020). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report – 52*. [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200312-covid-19.pdf?sfvrsn=e2bfc9c0\\_4](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200312-covid-19.pdf?sfvrsn=e2bfc9c0_4) (Erişim Tarihi: 15/04/2022)



## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN SANAT EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE İNOVATİF DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

### EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS ART EDUCATION AND THEIR INNOVATIVE THINKING TENDENCIES

Yunus YAPALI<sup>1</sup>

**ÖZ:** Bu çalışma, Türkiye'de erken çocukluk öğretmenlerinin sanat eğitimine ve inovatif düşünme eğilimlerine dair tutumlarını ve bu tutumlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemektedir. Araştırma, erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin bu tutumlarının eğitim kalitesi, öğretim yaklaşımları, öğrenci gelişimi ve eğitim reformları gibi alanlarda potansiyel etkilerini vurgulamaktadır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak nicel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışma "Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (SEYTÖ)" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği (İDEÖ)" ile sınırlandırılmış ve 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde gönüllü olarak katılan 344 erken çocukluk öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Veri analizi için SPSS 24 paket programı kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin sanat eğitimine yönelik tutumları ile inovatif düşünme eğilimleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak, öğretmenlerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş, hizmet süresi ve eğitim seviyesi) bu tutumlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi tespit edilmemiştir.

Sonuç olarak, bu çalışma erken çocukluk öğretmenlerinin sanat eğitimine ve inovatif düşünme eğilimlerine dair tutumlarının önemini ve bu tutumlar arasındaki ilişkinin eğitim alanındaki potansiyel etkilerini ortaya koymaktadır.

**ABSTRACT:** This study aims to investigate the attitudes of early childhood teachers in Turkey towards art education and innovative thinking tendencies, as well as the relationship between these attitudes. The research underscores the potential impacts of these attitudes of early childhood educators on areas such as educational quality, teaching approaches, student development, and educational reforms. A quantitative research approach was employed using a relational survey model. The study was delimited using the "Attitude Scale towards Art Education (SEYTÖ)" and the "Scale of Innovative Thinking Tendency for Preschool Teachers (İDEÖ)" and was conducted on 344 early childhood teachers who voluntarily participated during the 2022-2023 academic year. Data analysis was conducted using the SPSS 24 software package. The findings indicate a positive and significant relationship between teachers' attitudes towards art education and their innovative thinking tendencies. However, no statistically significant impact of teachers' demographic characteristics (gender, age, years of service, and education level) on these attitudes was observed. In conclusion, this research elucidates the significance of early childhood teachers' attitudes towards art education and innovative thinking tendencies, as well as the potential ramifications of the relationship between these attitudes in the field of education.

**Anahtar sözcükler:** Erken çocukluk öğretmeni; sanat eğitimi; inovatif düşünme eğilimi..

**Keywords:** Early childhood teacher, art education, innovative thinking tendency.

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Yapalı, Yunus. (2024). Okul öncesi öğretmenlerin sanat eğitimine yönelik tutumları ile inovatif düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1018-1031.

#### **Cite this article as:**

Yapalı, Yunus. (2024). Examining the relationship between preschool teachers' attitudes towards art education and their innovative thinking tendencies. *Trakya Journal of Education*, 14 (2), 1018-1031.

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Hafik Kamer Örnek MYO, Sivas/Türkiye, [yunusyapali@cumhuriyet.edu.tr](mailto:yunusyapali@cumhuriyet.edu.tr), ORCID: 0000-0003-4225-9005

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Art has been a foundational element of human civilization, providing avenues for emotional, intellectual, and social expression throughout history. Its significance is particularly pronounced during early childhood, typically spanning ages 1-5, a phase marked by intense brain development and foundational personality formation. During these formative years, art not only serves as a means of self-expression but also plays a pivotal role in enhancing cognitive skills, fostering critical thinking, and promoting cultural awareness.

However, the incorporation of art into early childhood education varies across different educational systems. For example, in Turkey, definitions of early childhood range from 0-6 years to 0-8 years, highlighting the need for a consistent approach to art education. Despite its proven benefits, including motor skill development, cognitive enhancement, and auditory refinement, challenges such as resource limitations and misconceptions about the importance of art can hinder its full integration into curricula.

John Dewey, a prominent philosopher, emphasized the profound impact of art in rejuvenating human emotions and desires, emphasizing its intrinsic value. The realm of art education is vast, encompassing visual arts, performing arts, literature, and hands-on creative activities like painting and crafting. This broad spectrum ensures a holistic developmental approach tailored to meet the multifaceted needs of children. Furthermore, creativity, as highlighted by scholars like Loui, stands as a cornerstone of human culture and innovation. While creativity is about generating novel ideas, innovation involves realizing and implementing these ideas. Therefore, by emphasizing creativity, art education holds the potential to drive transformative changes in educational paradigms, preparing children to be innovative and culturally aware individuals.

In conclusion, the integration of art into early childhood education is not just desirable but essential for holistic child development. Recognizing its multifaceted benefits and addressing existing challenges, educators and policymakers must prioritize and integrate art into early childhood curricula globally.

### Method

This study employs a relational survey model to investigate the relationship between early childhood educators' attitudes toward art education and their tendencies for innovative thinking. The relational survey model aims to ascertain the existence and degree of relationships between two or more variables.

The research encompasses 344 early childhood teachers in Turkey, predominantly female (327 females, 17 males). The distribution spans various age groups and experience levels. The educational backgrounds of the teachers range from associate degrees to doctorates.

: Three distinct scales were utilized for the study:

1. "Personal Information Form" (Designed by the researcher)
2. "Attitude Scale towards Art Education (SEYTÖ)" (Developed by Aykanat, 2018)
3. "Innovative Thinking Tendency Scale (İDEÖ)" (Developed by Bilir, Akbaş & Darıca, 2022).

The SEYTÖ and İDEÖ scales underwent rigorous validation and reliability analyses, establishing their appropriateness for the study. The internal consistency of the scales was assessed through Cronbach's Alpha coefficients. Data were collected during the 2022-2023 academic year. Following the acquisition of necessary permissions, data collection instruments were administered online via Google Forms. The SPSS 24 software package facilitated data analysis, with relationships explored using Pearson correlation coefficients.

### Findings

The study examined the relationship between teachers' attitudes toward art education and their innovative thinking tendencies. Data from 344 teachers were analyzed using the SEYTÖ (Attitude Scale towards Art Education) and İDEÖ (Innovative Thinking Tendency Scale). The average scores were 73.56 for SEYTÖ and 41.37 for İDEÖ, indicating a positive correlation between positive attitudes towards art education and increased innovative thinking tendencies.

Demographic factors such as gender, age, years of service, and educational level were also analyzed. Results showed that gender did not significantly influence attitudes towards art education or innovative thinking tendencies. Similarly, age, years of service, and educational level did not show significant differences in attitudes or innovative thinking tendencies among teachers.

## Discussion and Conclusion

In a recent study, a notable correlation emerged between teachers' favorable views on art education and their innovative thinking patterns ( $r=.224$ ,  $p<.01$ ). This correlation suggests that educators supportive of art education are more inclined towards innovative thought processes. Literature consistently highlights the benefits of creativity in improving student problem-solving and critical thinking skills (Robinson & Aronica, 2015; Robinson & Lee, 2011). Thus, it's crucial to design educational policies promoting positive attitudes towards art, fostering creativity within schools.

Analyzing the impact of demographic factors like gender, age, tenure, and education on teachers' views on art education, no significant influences were found. Gender ( $t(342)= 2.31$ ,  $p>.05$ ), age ( $F=1.41$ ;  $p>.05$ ), tenure ( $F=1.50$ ;  $p>.05$ ), and education level ( $F=1.19$ ;  $p>.05$ ) didn't sway attitudes. Similarly, these factors didn't affect innovative thinking tendencies, indicating a uniform approach to innovation among teachers. Educational strategies should thus target other determinants to boost innovative thinking.

The research highlights the importance of identifying and addressing barriers that might impede positive attitudes towards art education. Future studies should explore other variables influencing innovative thinking. A teacher's positive stance on art amplifies its benefits, enhancing students' creativity, self-confidence, and problem-solving skills. Regular teacher training can reinforce these attitudes, unlocking students' creative potential.

Globally, effective art education has bolstered student motivation and academic success. Engagement in arts, from visual arts to music, positively impacts subjects like math and literacy, bolstering overall student growth (Dwyer, 2011; Heath, Soep & Roach, 1998).

In summary, art education's value hinges on teachers' attitudes. Encouraging these positive perspectives is vital for fostering a creative and innovative educational landscape, benefiting students and society.

## GİRİŞ

Sanat, insanoğlunun var olduğu günden beri yaşamın bir parçası olmuştur. Tarih boyunca, insanlar duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini ifade etmek için sanata başvurmuştur. Sanat, sadece estetik bir değere sahip olmakla kalmaz, aynı zamanda bireylerin düşünsel, duygusal ve sosyal gelişimine de katkıda bulunur. Özellikle erken çocukluk döneminde, sanatın bu etkileri daha da belirgin hale gelir. Erken çocukluk dönemi, yaşamın ilk on yılında beyin gelişiminin en hızlı olduğu ve bireyin kişilik oluşumu için temel taşların atıldığı bir evredir. Bu dönemde, çocukların sanatla olan ilişkisi, onların duygusal, bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynar. Bu çalışmada, erken çocukluk eğitimcilerinin sanat eğitimine yönelik görüşleri ve inovatif düşünce yetenekleri arasındaki ilişkinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki çocukların sanatla olan ilişkilerinin, onların gelecekteki yaratıcı ve yenilikçi bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu nedenle, erken çocukluk eğitiminde sanatın öneminin kavranması ve etkin bir şekilde uygulanması, eğitimciler, okullar ve politika yapımcıları için hayati bir öneme sahiptir. Bu çalışma, erken çocukluk eğitiminde tüm öğrenciler için kaliteli sanat eğitiminin gerçekleştirilmesine yönelik bir rehberlik sunmayı amaçlamaktadır.

Erken çocukluk dönemi 1-5 yaş (Gooding ve Standley, 2011); 3-4 okul öncesi ve 5-6 anaokulları (Bredenkamp, 2014); Singapur' da 3-6, Norveç'te 3-5, UNICEF, 2001' e göre ise 0-8 yaş arası olarak adlandırılabilir. Türkiye' de ise okul öncesi için 0-6 yaş, bazı kaynaklarda da ilkökulu da içeren 0-8 (Tunçeli ve Zembat, 2017) yaş arası dönemler dönem ifade edilebilmektedir. Erken çocukluk dönemi doğum öncesi dönemden başlayarak özellikle yaşamın ilk on yılında beyin tüm bölgelerinde en yüksek sinaptik aktivite ile insan gelişiminin en önemli büyüme dönemi olarak görülmektedir (Shore, 1997).

Çocukların bu dönemde Millî Eğitimi'nin genel amaçları doğrultusunda ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gerekli bilgi, beceri ve yeterlikleri kazanacak şekilde yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2013). Yaratıcı, sorgulayıcı, yenilikçi ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasının hedeflendiği çocuklara verilecek sanat eğitiminin, öğrenme sürecindeki çeşitliliği desteklemek için en önemli dönem (Reynolds & Kaufman, 1980) olarak görülen erken çocuklukta verilmesi çocuğun tüm gelişim alanlarında istendik kazanımların gerçekleşmesi ve yaşamının daha sonraki yıllarına transfer

edilebilmesi açısından önemli ve gerekli görülmektedir. Sanat eğitiminin büyük bir kısmı okullarda verilmekle birlikte, sanat evleri, özel kurslar, sanat içerikli atölye programları gibi birçok ortamda sanatsal etkinlikler düzenlenebilmektedir (Holochwost, Goldstein & Wolf, 2021). Türkiye’ de devlet okullarında erken çocukluk eğitimcileri ve sınıf öğretmenleri tarafından yürütülen sanat etkinlikleri özel öğretim kurumlarında ise hem erken çocukluk eğitimcileri hem de resim, müzik, dans, drama, tiyatro vb. alanlarda lisans veya sertifika programlarında eğitim alan eğitimciler tarafından yürütülmektedir. “öğretmenlerin müfredatı kullanma ve özellikle yaratıcılığa yönelik yaklaşımları öğretme konusunda eğitilmesi ve hizmet içi eğitim alması gerekmektedir”( Kalyoncu& Özeke, 2016,34).

Sanat eğitiminin çocukların gelişimindeki önemini kavranması ve eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görülmesi sanat eğitiminin verimliliği açısından önemli görülmektedir. Dünyadaki diğer erken çocukluk sanat programlarıyla kıyaslandığında Türkiye’de okul öncesi dönemde sanat eğitime gereken değerin verilmediği ve temel müfredatın bir parçası olarak kabul edilmediği görülmektedir ( Acer, 2014). Eğitimde sanatsal etkinliklerin öne çıkarılmasına yönelik -sanatın güzel ama gerekli olmadığı, sadece yetenekli kişiler için faydalı olduğu, okulda sanat etkinlikleri için yeterli zamanın olmadığı, sanatta başarının ölçülemeyeceği, eğitim için sanatçı olan uzmanlara ihtiyaç duyulduğu ve sanatın pahalı bir uğraş olduğu (Davis, 2008)- itirazlar olabilmektedir. Bilim insanları bu tarz düşüncelere rağmen uzun yıllar boyunca yapmış oldukları çalışmalarda sanat eğitiminin önemini anlatmış ve özellikle erken çocukluk eğitiminde sanatın bilişsel, duyuşsal, sosyal, duyuşsal vb. tüm alanlarda çocuğun gelişiminde sağladığı faydaları üzerine çalışmışlardır.

Dewey (2008), sanatın insanların duygu, ihtiyaç ve dürtülerini yeniden canlandırabileceğinin somut kanıtı olduğunu vurgulamaktadır. (Nikoltsos, 2000)’a göre sanat, doğası gereği değerlidir ve başka amaçlara hizmet etmek için istismar edilmemelidir. Sanat tüm alanlarıyla gelişimi desteklemektedir. Sanat etkinliklerine katılımın ince motor, bilişsel gelişim, matematik ve dil becerileri (Rymanowicz, 2015); karar verme, görsel öğrenme, yaratıcılık ve kültürel farkındalığı (Lynch, 2012) geliştirerek öğrenmeyi kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Ayrıca müzikal deneyimler insan beyin sapının dilsel ses perdesi kalıplarını kodlamasını şekillendirerek bilişsel gelişimi iyileştirmekte(Wong, Skoe, Russo, Dees, & Kraus, 2007) ve işitsel becerileri geliştirmektedir (Kraus & Chandrasekaran, 2010).

Sanat eğitimi her zaman üst düzey yeteneklere sahip olmakla ilgili değildir. Çocuklar zaten sanat eğitiminin estetik doğasına duyarlıdır. Sanat etkinlikleri sağlamış olduğu ifade zenginliği ve kolaylığı ile bazen sadece kişinin kendisini iyi hissetmesini sağlayarak zihin sağlığına faydalı olabilmektedir. Bireyin stres anında yaşamış olduğu odaklanma, unutkanlık, dalgınlık, sinir, kaygı vb. durumlarla baş edebilmesini kolaylaştırabilmektedir. Çocuklar sanat eserleriyle tanıştıkça ve farklı alanlarda sanatı deneyimledikçe analitik düşünme becerileri kazanarak çok sayıda sanat eseri ve etkinliklerine aşinalık kazanabilmektedirler.

Sanat tüm alanları ile birbirini dışlamayan bütüncül özelliklere sahiptir fakat sanat etkinliklerinin keyfi veya zayıf bir şekilde bütünleştirilmesi verimli sonuçlar doğurmamaktadır (Baker, 1990). Sanat etkinliklerinde algılama, dikkat ve yorumlama etkinliklerine öncelik verilmelidir. Bu sayede çocukların detaylara daha dikkatli, olayları farklı bakış açılarıyla değerlendirebilen ve anlamlandırabilen bireyler olabilecekleri düşünülmektedir.

Sanat eğitimi dans, drama ve müziğin birlikteliğini sunan gösteri sanatlarını; çizim, resim, fotoğrafçılık, seramik vb. gibi plastik sanatları; tiyatro, bale, palyaço, pandomim, hitabet ve vantrilokluk ile sahne sanatlarını; şiir, nesir ve hikâye anlatımı gibi etkinlikleri ile edebiyatı da içerisine alan geniş bir alanı kapsamaktadır. Bunlara ek olarak erken çocuklukta boyama, kesme, katlama, çamur, geri dönüşüm gibi yaratıcılığı ve becerileri geliştirdiği düşünülen sanat etkinlikleri çocuğu tüm gelişim alanlarında eğiten ve geliştiren sanat eğitiminin önemli faaliyetlerindedir. Bu çalışmalar sayesinde çocuklar sanatı tanıma ve deneyimleme fırsatını elde ederek sanatla ilgili becerilerini geliştirirler.

“Yaratıcılık, insan kültürünü ve icatlarını yönlendiren zihnin temel bir kapasitesidir” (Loui, 2018, 144). Yaratıcılık, alışılmadık, şaşırtıcı ve orijinal bir şey ortaya çıkarma veya düşünme potansiyeli (Urban, 1991), inovasyon ise yeni fikirlerin ortaya çıkarılmasıdır (Stoneman, 2010). Yaratıcılıkta aslında birbiri ile pek alakalı değilmiş gibi gözükken nesne, unsur veya fikirler bir araya getirilerek ortaya özgün bir sentez çıkarılırken (Torrance, 1988), inovasyon sürecinde bu yeni fikirler gerçeğe dönüştürülür (Rickards, 1991).

İnovasyon bireylerin sadece yeni bir şey yapması olarak değil aynı zamanda, mevcut bir yöntemi veya düşüncüyü daha geniş bir bakış açısıyla geliştirmek için yeni yollar ve alternatif seçenekler üretmektir (Pollock, Tolone & Nunnally, 2021). Sonuç olarak yaratıcılık orijinal bir ürünü tasarlama yeteneğini, inovasyon ise yeni bir şeyin uygulanmasını ifade eder.

Sanat eğitimi; yaratıcı uygulamaları öğretime dâhil ederek eğitimde değişimi etkilemektedir. Ayrıca yaratıcılığı diğer içerik alanlarında öğrenme aracı olarak tanıyarak birçok yaşam alanını etkilemektedir. Sanat eğitiminde öğrenmenin bir yolu olarak yaratıcı uygulamalar, esnek düşünme, yaratıcı problem çözme,

merak ve azim gibi özellikleri içerir. Yaratıcı ve yenilikçi stratejiler, öğrencilerin problem formülasyonu, sorgulama, araştırma, yorumlama, iletişim, hassasiyet ve doğruluk gibi alışılmış düşünce kalıplarından uzak, üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmektedir (Luftig, 2000). Aynı zamanda dil gelişimi, problem çözme becerileri sosyal gelişimleri ile tüm öğrenme alanlarında gelişimi sağlayarak ne bildiklerini ve ne yapabildiklerini göstermenin yeni yollarını sunar.

Alternatif bulmak özgünlüktür. Sanat eğitimi yaşamın her alanında çocuklara farklı bakış açıları kazandırarak çok yönlü düşünebilen ve alternatif çözüm yolları üretebilme becerilerine sahip, değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilen inovatif düşünce yetenekleri gelişmiş bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Yapılan bilimsel çalışmalarda genlerin yaratıcılıkta ve sanatta önemli bir rol oynadığı ortaya konmuş olsa da, epigenetik ve çevrenin de göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Sotiropoulos & Anagnostouli, 2021). Çocuklarda müzik eğitimi ile IQ arasında genel olarak olumlu bir ilişki olduğunu gösteren korelasyonel, yarı deneysel ve deneysel çalışmalar mevcuttur (Gruhn, Galley and Kluth, 2003; Ho, Cheung and Chan, 2003; Lynn, Wilson and Gault, 1989; Phillips, 1976; Schellenberg, 2006). Çocuklar sanat yoluyla öğrenmektedir (San, 1977) bu nedenle de sanat eğitimi uygulamalarını eğitime dâhil etmek öğrencilerin eleştirel düşünmesine ve ölçülebilir akademik başarısına katkıda bulunmaktadır (Winner, Goldstein and Vincent-Lancrin, 2013). Çoklu sanat eğitimi ve yaratıcılık arasında pozitif ilişkiyi gösteren bazı çalışmaların (Burgart, 1961; Burton, Horowitz, and Abeles, 2000; Dillard, 1982; Hamann, Bourassa, and Aderman, 1991) sonuçları ortak değerlendirildiğinde; sanatsal etkinliklerin uygulandığı bir çevrenin çocukların iraksak düşünme yeteneğini olmayan ortamlara göre daha yüksek düzeyde etkilediği ve geliştirdiği söylenebilir.

Sanat eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin özellikleri sanat eğitiminin doğrudan bağlamındadır (Diamont, 2015). Sanat etkinlikleri kadar bu etkinliklere rehberlik eden öğretmenlerin sanata ve sanat eğitimine bakış açılarının da sürecin verimliliğini etkileyen önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Çocukların okul öncesi dönemden başlayarak ileriye gören, meraklı, sorgulayan, hayal kuran ve alternatif çözümler üreten yaratıcı bireylere dönüştürülmesinde buldukları çevre ve onları yetiştiren eğitimcilerin önemi büyüktür. Değişime ayak uydurabilen girişimci bir ruha sahip eğitimcilerin geleceğin yenilikçi, çağdaş ve yeni fikirler üreten bireylerini yetiştirmede kritik bir noktada bulunduğu düşünülmektedir. Eğitimcilerin sanat eğitime yönelik tutumlarıyla inovatif düşünme yetenekleri arasında bir bağlantı olduğu iddia edilmektedir. Erken çocukluk eğitimcilerinin sanat eğitime yönelik görüşleri ve inovasyonel düşünce yetenekleri arasındaki bağlantının detaylı bir şekilde araştırılması, çocukların sanatla olan ilişkileri ve gelişimlerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bilgilerin, geleceğin yaratıcı, yenilikçi ve sanata değer veren bireylerinin yetiştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Erken çocukluk eğitimcilerinin sanat eğitime yönelik görüşleri ve inovasyonel düşünce yetenekleri arasındaki bağlantının araştırıldığı bu çalışma ile erken çocukluk eğitiminde tüm öğrenciler için kaliteli sanat eğitiminin gerçekleştirilmesine yönelik eğitimcilere, okullara ve politika yapıcılarına rehberlik sunulmaya çalışılmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Erken çocukluk eğitimcilerinin sanat eğitime yaklaşımları, inovatif düşünme eğilimleri ve bunlar arasındaki ilişkinin belirlenmesine çalışıldığı bu araştırma, nicel araştırma modellerinden iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişim varlık ve derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelindedir (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2007). Gerçek bir sebep-sonuç bağlantısı olmayan ilişkisel tarama modeli, bir değişkendeki bir durumun bilindiği durumlarda diğer değişkenin tahmin edilmesi için yararlı bilgiler sağlayabilir (Karasar, 2009).

### Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırma kapsamında, Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarında faaliyet gösteren 344 erken çocukluk öğretmeni, basit rastgele örneklem yöntemiyle seçilerek çalışma grubunu oluşturmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde araştırma evreninde belirtilen herkesin eşit olasılıkla örnekleme dâhil olma ihtimali bulunmaktadır (Kerlinger & Lee, 1999, Akt: Baltacı, 2018). Çalışmaya katılım için Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından ulaştırılan "<http://meb.ai/3y2VeS>" adresinden çevrimiçi bağlantı adresi ile araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcılarla çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmada erken çocukluk öğretmeni tanımlamasıyla, okul öncesi resmi ve özel eğitim

kurumlarında eğitim faaliyetlerini yürüten okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi programı (ön lisans, lisans, örgün ve açık öğretim) mezunları ifade edilmektedir.

Tablo 1.

*Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler*

Değişken	n	%	
Cinsiyet	Kadın	327	95,1
	Erkek	17	4,9
Yaş	18-24	80	23,3
	25-34	117	34,0
	35-44	121	35,2
	45-54	24	7,0
	55+	2	,6
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	144	41,9
	6-10 yıl	60	17,4
	11-15 yıl	84	24,4
	16-20 yıl	34	9,9
	21 yıl ve üzeri	22	6,4
Eğitim Seviyesi	Ön lisans	68	19,8
	Lisans	226	65,7
	Yüksek lisans	45	13,1
	Doktora	5	1,5
Toplam	344	100	

Tablo 1 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretmenlerin 327'si kadın ve 17'si erkektir. Öğretmenlerden 80'i 18-24 yaş aralığında, 117'si 25-34 yaş aralığında, 121'i 35-44 yaş aralığında 24'ü 45-54 yaş aralığında ve ikisi de 55 yaş üstündedir. Öğretmenlerden 144'ü 1-5 yıl, 60'ı 6-10 yıl, 84'ü 11-15 yıl, 34'ü 16-20 yıl ve 22 öğretmen de 21 yıl ve üzeri bir deneyime sahiptir. Son olarak tablo incelendiğinde öğretmenlerden 68'si ön lisans mezunu, 226'sı lisans mezunu, 45'i yüksek lisans mezunu ve beş öğretmen de doktora mezunu olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama araçlarını, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” , Aykanat (2018) tarafından geliştirilen “Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (SEYTÖ)” ve Bilir, Akbaş & Darıca (2022) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği (İDEÖ)” oluşturmaktadır. Veri toplama araçlarının kullanımı için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” on sorudan oluşmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin; yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mezun olduğu üniversite türü, mezun olduğu bölüm görev yaptığı kurum, öğretmenlikte geçen hizmet süresi, deneyimlediği sanat dalı ve eğitimini aldığı herhangi bir sanat dalına yönelik bilgiler yer almaktadır.

## Geçerlik – Güvenirlik

Aykanat (2018) tarafından geliştirilen “Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” Beşli likert tipinde toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; 10 madde “sanattan hoşlanma ve sanat eğitiminin kişiye katkısı” 7 madde “sanata yönelik olumsuz tutumlar”, 3 madde “iletişim artırıcı rolü” ve 3 maddelik “önemlilik rolü” alt boyutundan oluşmaktadır. SEYTÖ’nün, KMO örneklem uygunluk katsayısı .93, Barlett Sphericity testi  $\chi^2$  değeri ise 7776,90 ( $p < .001$ ) olarak anlamlı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda dört faktörlü ölçeğin yapısına ilişkin olarak  $\chi^2 = 751,069$  ( $df = 221$ ,  $p < .001$ ) değeri elde edilmiştir. Yapılan güvenirlik analizine göre Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarından sanattan hoşlanma ve sanatın katkısı için 0,94; sanata yönelik olumsuz tutumlar için 0,95; iletişim artırıcı rolü için 0,89 ve önemlilik rolü için 0,81 Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Mevcut değerler, SEYTÖ’nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Bilir, Akbaş & Darıca (2022) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği” İDEÖ, “bana hiç uygun değil” (1), “bana uygun değil” (2), “bana biraz uygun” (3), “bana büyük ölçüde uygun” (4) ve “bana tamamen uygun” (5) şeklinde beşli likert tipinde toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .87, Barlett Sphericity testi ( $\chi^2 = 2509.382$ ;  $p < .01$ ) olarak anlamlı bulunmuştur. Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre açıklanan varyans oranı %38 ve Cronbach Alfa kat sayısı .85 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına bakıldığında CMIN/DF 2.411, CFI değerinin .98, GFI .96, NNFI .97 ve RMSEA .059 olarak bulunmuştur. Ölçüt geçerliği Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ile .674 pozitif yönde orta düzey, Değişime Direnç Ölçeği ile -.307 negatif yönde orta düzey korelasyon bulunmuştur. Test tekrar test güvenirlikleri incelendiğinde ise kararlılık anlamındaki güvenirliğinin .92 yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar “İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği” nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınan yüksek puan kişinin inovatif düşünme eğiliminin olduğunu göstermektedir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde toplanmıştır. Öncelikle Aykanat (2018) ve Bilir, Akbaş & Darıca (2022) dan geliştirmiş oldukları ölçekler için kullanım izinleri alınmıştır. Araştırma için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu’ndan 27.02.2023 tarihinde “E-50704946-100-269507” sayı numaralı bilimsel araştırma etiği ilkeleri açısından uygun olduğuna dair etik kurul kararı alınmıştır. Daha sonra da hazırlanan formun uygulanması için Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı’ndan “E-49614598-605.01-75415389” sayı numarasıyla araştırma uygulama izni alınmıştır. Katılımcılara ulaşılabilirliği kolaylaştırmak amacıyla ölçme araçları Google formula hazırlanmış bağlantı aracılığıyla okul öncesi öğretmenleri ve çocuk gelişimcilere <http://meb.ai/3y2VeS> adresinden çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Formun eksik doldurulmaması için her maddeye “zorunlu” ibaresi eklenmiştir. Oluşturulan bağlantı 375 erken çocukluk eğitimcisine ulaştırılmış, kişisel bilgi formu ve ölçekler araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 344 erken çocukluk eğitimcisi tarafından eksiksiz olarak doldurulmuştur. Bağlantıyı cevaplama süresi yaklaşık 10 dakikadır. Veriler ortalama 3 aylık sürede toplanmıştır. Araştırmada veri analizi SPSS 24 paket programı ile yapılmıştır. Yapılan normallik analizi sonucunda araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerden alınan toplam puanlara bakılarak varyansların homojenliği testinin anlamlı olmaması ( $p > .05$ ), Büyüköztürk (2012)’ye göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının kabul edilebilir aralıkta (+2/-2) olduğundan dolayı verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Bu bağlamda parametrik testler kullanılmıştır. Sanat eğitime yönelik tutumları ve inovatif düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye ortaya koyma adına Pearson momentler çarpımı kolerasyon analizi, demografik bilgiler için de Bağımsız t testleri ve tek yönlü Anova testi esas alınmıştır.

## BULGULAR

Örnek grubunu oluşturan öğretmenlerin sanat eğitime yönelik tutum ölçeği ve inovasyon yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinden aldıkları toplam puanlara ilişkin betimsel analizler Tablo 2’ de yer almaktadır.

Tablo 2.

*SEYTÖ ve İDEÖ’ye ilişkin betimsel bilgiler*

	n	Min	Max	Ort	Ss
SEYTÖ	344	62,00	85,00	73,56	3,77
İDEÖ	344	28,00	50,00	41,37	5,28

Tablo 2 incelendiğinde SEYTÖ ortalamasının 73,56 ve İDEÖ ortalamasının 41,37 olduğu görülmektedir. SEYTÖ ölçeğinden alınacak minimum puan 62, maksimum puan 85’tir. Ayrıca İDEÖ ölçeğinden alınacak minimum puan 28 ve maksimum puan 50 olduğu görülmektedir.

### ***Öğretmenlerin Sanat Eğitime Yönelik Tutumları ve İnovatif Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular***

Örneklem grubundaki öğretmenlerin sanat eğitimi tutumları ve inovatif düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson momentler çarpımı korelasyonuna ilişkin bulgular Tablo 3’ te gösterilmiştir.

Tablo 3.

*Öğretmenlerin sanat eğitime yönelik tutumları ve inovatif düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları*

	Sanat Eğitime Yönelik Tutum	İnovatif Eğilimleri	Düşünme
Sanat Eğitime Yönelik Tutum	-	,224**	
İnovatif Düşünme Eğilimleri	,224**	-	

\*\*p<,01

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin sanat eğitime yönelik tutumları ve inovatif düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü ( $r=,224$ ) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sanat eğitime yönelik pozitif tutumun artması inovatif düşünme eğilimini de artırdığı söylenebilir.



### **Öğretmenlerin Demografik Bilgileri ile Sanat Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular**

Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin cinsiyetleri ile sanat eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara ilişkin Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları Tablo 4’ te yer almaktadır.

Tablo 4.

*Öğretmenlerin cinsiyetleri ile sanat eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik bağımsız örneklem t testi sonuçları*

	Grup	n	ort	ss	sd	t	p
SEYTÖ	Kadın	327	6,24	,64	342	2.61	0.88
	Erkek	17	5,82	,64			

Tablo 4’ te görüldüğü gibi öğretmenlerin sanat eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $t_{(342)}= 2,31, p>.05$ ).

Öğretmenlerin; yaş, hizmet süresi ve eğitim seviyeleri ile sanat eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak adına tek yönlü anova testi yapılmıştır. Anova sonuçlarına ilişkin test sonuçları Tablo 5’ te gösterilmiştir.

Tablo 5.

*Öğretmenlerin yaş, hizmet süresi ve eğitim seviyeleri ile sanat eğitime yönelik tutumlarına ilişkin tek yönlü anova testi sonuçları*

SEYTÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort	f	p
Yaş	Gruplar arası	2,337	4	,584	1,41	,230
	Gruplar içi	140,311	339	,414		
	Toplam	142,648	343			
Hizmet Süresi	Gruplar arası	2,483	4	,621	1,50	,201
	Gruplar içi	140,166	339	,413		
	Toplam	142,648	343			
Eğitim Seviyesi	Gruplar arası	1,483	3	,494	1,19	,313
	Gruplar içi	141,165	340	,415		
	Toplam	142,648	343			

Tablo 5’ te görüldüğü üzere öğretmenlerin yaş ( $F=1,41; p>.05$ ), hizmet süresi ( $F=1,50; p>.05$ ) ve eğitim seviyelerine ( $F=1,19; p>.05$ ) göre SEYTÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, öğretmenlerin sanat eğitime yönelik tutumlarının yaş, hizmet süresi ve eğitim seviyelerine göre farklılaşmadığı söylenebilmektedir.

## Öğretmenlerin Demografik Bilgileri ile İnovatif Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin cinsiyetleri ile inovatif düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara ilişkin Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları Tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile inovatif düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye yönelik bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Grup	n	ort	ss	sd	t	p
İDEÖ	Kadın	327	41,30	5,23	342	-,98	0.10
	Erkek	17	42,59	6,21			

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimlerinin cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $t_{(342)}=-,98, p>.05$ ).

Öğretmenlerin; yaş, hizmet süresi ve eğitim seviyeleri ile inovatif düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak adına tek yönlü anova testi yapılmıştır. Anova sonuçlarına ilişkin test sonuçları Tablo 7’ de gösterilmektedir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin yaş, hizmet süresi ve eğitim seviyeleri ile inovatif düşünme eğilimlerine ilişkin tek yönlü anova testi sonuçları

İDEÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort	f	p
Yaş	Gruplar arası	102,708	4	25,677	,92	,452
	Gruplar içi	9461,141	339	27,909		
	Toplam	9563,849	343			
Hizmet Süresi	Gruplar arası	90,294	4	22,574	,81	,521
	Gruplar içi	9473,555	339	27,946		
	Toplam	9563,849	343			
Eğitim Seviyesi	Gruplar arası	286,575	3	95,525	3,50	,06
	Gruplar içi	9277,273	340	27,286		
	Toplam	9563,849	343			

Tablo 7’ de görüldüğü üzere öğretmenlerin yaş ( $F=,92; p>.05$ ), hizmet süresi ( $F=,81; p>.05$ ) ve eğitim seviyelerine ( $F=3,50; p>.05$ ) göre İDEÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimlerinin yaş, hizmet süresi ve eğitim seviyelerine göre farklılaşmadığı söylenebilmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Tablo 3' te de görüldüğü gibi öğretmenlerin sanat eğitimine yönelik görüşleriyle inovatif düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir ( $r=.224$ ,  $p<.01$ ). Bu sonuç, öğretmenlerin sanat eğitime olumlu bir tutuma sahip olduğu durumlarda, aynı öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimlerinin de arttığını göstermektedir. Yenilikçi ve yaratıcı düşüncenin, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve öğrenme süreçlerindeki başarısını artırdığı literatürde sıkça vurgulanmaktadır (Robinson & Aronica, 2015; Robinson & Lee, 2011). Bu çerçevede, eğitim politikalarının ve programlarının öğretmenlerin sanat eğitime yönelik olumlu tutumlarını destekleyici yönde oluşturulması, eğitim sistemindeki yenilikçi ve yaratıcı yaklaşımların benimsenmesine katkıda bulunabilir.

Öğretmenlerin demografik değişkenlerinin- özellikle cinsiyet, yaş, hizmet süresi ve eğitim seviyesi- sanat eğitime yönelik tutumları üzerindeki potansiyel etkisini değerlendirildiğinde; istatistiksel analiz sonucunda, bu demografik faktörlerin, öğretmenlerin sanat eğitime yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Özellikle, öğretmenlerin cinsiyetleri ile sanat eğitime yönelik tutumları arasında belirgin bir ilişki tespit edilmemiştir ( $t(342)= 2,31$ ,  $p>.05$ ). Bu bağlamda, eğitim literatüründeki cinsiyetin, özellikle de sanat eğitimi bağlamında, tutumlar üzerinde kritik bir değişken olmadığına dair bir bulgu elde edilmiştir. Ayrıca, yaş ( $F=1,41$ ;  $p>.05$ ), hizmet süresi ( $F=1,50$ ;  $p>.05$ ) ve eğitim seviyesi ( $F=1,19$ ;  $p>.05$ ) gibi diğer demografik değişkenlerin de öğretmenlerin sanat eğitime yönelik tutumlarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin mesleki deneyimleri, eğitim seviyeleri veya yaşlarından bağımsız olarak homojen bir tutum sergiledikleri anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin demografik özelliklerinin- cinsiyet, yaş, hizmet süresi ve eğitim seviyesi- inovatif düşünme eğilimleri üzerindeki olası etkileri değerlendirilmiştir. Yapılan analizler neticesinde, öğretmenlerin bu demografik değişkenlere göre inovatif düşünme eğilimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Öncelikle, öğretmenlerin cinsiyetleri ile inovatif düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir ( $t(342)=-,98$ ,  $p>.05$ ). Bu, eğitim alanında cinsiyetin inovatif düşünme eğilimleri üzerinde kritik bir değişken olmadığına dair önemli bir bulgudur. Yaş ( $F=.92$ ;  $p>.05$ ), hizmet süresi ( $F=.81$ ;  $p>.05$ ) ve eğitim seviyesi ( $F=3,50$ ;  $p>.05$ ) gibi diğer demografik değişkenlerin de öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimlerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin profesyonel deneyimleri, eğitim seviyeleri veya yaşlarından bağımsız olarak benzer inovatif düşünme eğilimlerine sahip olduklarını göstermektedir. Aynı şekilde elde edilen bu sonuçların eğitim kurumlarının ve eğitim politikalarının, inovatif düşünme eğilimlerini desteklemek için demografik özellikler yerine diğer potansiyel faktörlere odaklanması gerektiğini vurguladığı görülmektedir. Öğretmen eğitimi ve profesyonel gelişim programlarının, inovatif düşünme kapasitesinin geliştirilmesi üzerine odaklanması ve bu alandaki potansiyel engellerin aşılması için stratejiler geliştirilmesi önerilmektedir. Gelecekteki araştırmalarda, bu alandaki bulguların derinlemesine analizi ve inovatif düşünme eğilimlerini etkileyen diğer değişkenlerin incelenmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu sonuçlar, eğitim kurumlarının ve politika oluşturucularının, sanat eğitime yönelik tutumları etkileyebilecek diğer potansiyel değişkenlere odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen eğitimi ve profesyonel gelişim stratejilerinin, sanat eğitime yönelik tutumların oluşumunu anlamak için bu bulguların dikkate alınması gerektiği önemle belirtilmelidir.

Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin sanat eğitime yönelik olumlu tutumlarının, öğrencilere sunulan sanat eğitiminin değerini daha da vurguladığı söylenebilir. Sanat eğitiminin öğrencilere sağladığı ifade biçimi, özgüven ve problem çözme becerileri, eğitim sistemimizin yaratıcı ve yenilikçi bireyler yetiştirmesinde kritik bir öneme sahip olduğunu gösterdiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin sürekli eğitimi, sanat eğitime olan olumlu tutumlarını pekiştirmekte ve inovatif düşünme eğilimlerini artırmaktadır. Bu, öğretmenlerin sadece kendi profesyonel gelişimleri için değil, aynı zamanda öğrencilerinin de yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmaları için kritiktir.

Dünyanın birçok ülkesinde, sanat eğitiminin etkin bir şekilde uygulanmasıyla öğrenci motivasyonunda ve okul başarısında belirgin artışlar gözlemlenmiştir. Öğrencilerin görsel sanatlar, dans, drama ve müzik gibi sanat etkinliklerine aktif katılımı sonucunda elde ettikleri becerileri matematik ve okuma yazma gibi derslerindeki öğrenmelerine olumlu transfer ederek akademik başarılarını, motivasyon ve sosyal becerilerini artırarak öğrencilerin genel gelişimini desteklemektedir (Dwyer, 2011; Heath, Soep & Roach, 1998).

Okul yönetimlerinin ve eğitim kurumlarının sanat eğitime yönelik politika ve programlar oluşturarak öğretmenleri desteklemesi, bu alandaki potansiyelin tam olarak kullanılmasını sağlayabilir. Kurumsal desteğin eksikliği, öğretmenlerin ve dolayısıyla öğrencilerin sanat eğitiminden tam olarak faydalanamamalarına neden olabilir. Bu nedenle, kurumsal düzeyde yapılan yatırımların ve desteklerin, eğitim sistemimizin genel kalitesini artıracığına inanılmaktadır.

Sonuç olarak, sanat eğitiminin değeri ve önemi, öğretmenlerin bu alana olan tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin sanat eğitime yönelik olumlu tutumları, eğitimde yaratıcılığın ve inovasyonun teşvik edilmesi için temel bir adımdır. Bu nedenle, eğitim sisteminin bu alanda atacağı adımların, öğrencilerin ve toplumun genel refahı için kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Acer, D. (2014). The Arts in Turkish Preschool Education. *Arts Education Policy Review*, 116(1), 43–50. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.970102>
- Akyıldız, S. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sanat ve Estetik Değerleri Kazandırma Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 209-234. <https://doi.org/10.34234/ded.629922>
- Aydoğdu, F., ve Ayanoğlu, M. (2020). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sanat Etkinlikleri Konusundaki Görüşlerinin Öğretmenlik Uygulaması Kapsamında İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 699-726.
- Aykanat, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitime yönelik tutumlarını belirlemek üzere ölçek geliştirme çalışması (Master's thesis, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Baker, D. W. (1990). The Visual Arts in Early Childhood Education. *Design For Arts in Education*, 91(6), 21–25. <https://doi.org/10.1080/07320973.1990.9934834>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Biber, K., Cankorur, H., Özçınar, D., & Güngör, B. (2022). Attitudes of preschool teachers towards art education and art activities. In O. Zahal & H. Taş (Eds.), *Current research in education* (pp. 25–43). Gece Publishing.
- Bilir, B., Akbaş, U., & Darıca, N. (2022). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik inovatif düşünme eğilimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 13(1), 233-253. <https://doi.org/10.17943/etku.1133711>
- Bredenkamp, S. (2014). *Effective Practices in Early Childhood Education: Building a Foundation* (Chapter 1 Continuity and Change in Early Childhood Education, Third edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Bulut, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve yaratıcılık kavramlarına ilişkin algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 913-920. <https://doi.org/10.18506/anemon.622609>
- Burgart, H. J. (1961). Art in Higher Education: The Relationship of Art Experience to Personality, General Creativity, and Aesthetic Performance. *Studies in Art Education*, 2(2), 14-35.
- Burton, J. M., Horowitz, R., & Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in art education*, 41(3), 228-257. <https://doi.org/10.1080/00393541.2000.11651679>
- Davis, J. H. (2008). Why Our Schools Need The Arts. *Journal of Art and Design Education*, 17(1), 51-60.
- Dewey, J. (2008). Art as experience. In *The richness of art education* (pp. 33-48). Brill.
- Diamond, A. (2015). Research that helps move us closer to a world where each child thrives. *Res. Hum. Dev.*, 12, 288–294. <https://doi.org/10.1080/15427609.2015.1068034>
- Dillard, A. (1982). The State of the Art: Fiction and Its Audience. *The Massachusetts Review*, 23(1), 85-96. <https://www.jstor.org/stable/25089247>
- Dwyer, M. C. (2011). Reinvesting in Arts Education: Winning America's Future through Creative Schools. *President's Committee on the Arts and the Humanities*.
- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education (Seventh ed.)*. McGraw-Hill.
- Gooding, L., and Standley, J. M. (2011). Musical development and learning characteristics of students: A compilation of key points from the research literature organized by age. *Update: Applications of Research in Music Education*, 30(1), 32-45. <https://doi.org/10.1177/8755123311418481>

- Gruhn, W., Galley, N., & Kluth, C. (2003). Do mental speed and musical abilities interact?. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999(1), 485-496. <https://doi.org/10.1196/annals.1284.059>
- Hamann, D. L., Bourassa, R., and Aderman, M. (1991). Arts experiences and creativity scores of high school students. *Contributions to Music Education*, 36-47. <https://www.jstor.org/stable/24127318>
- Heath, S.B, Soep, E., and Roach, A. (1998). Living the arts through language-learning: A report on community-based organizations. *Americans for the Arts* 2(7), 1-20
- Ho, Y. C., Cheung, M. C., and Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439- 450. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.17.3.439>
- Holochwost, S. J., Goldstein, T. R., and Wolf, D. P. (2021). Delineating the benefits of arts education for children's socioemotional development. *Frontiers in psychology*, 12, 624712. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624712>
- Kalyoncu, N., and Özeke, S. (2016). The place of creativity in music lessons in Turkish primary and secondary education. In C. Wallbaum (Ed.), *Looking for the Unexpected: Creativity and Innovation in Music Education*. Proceedings of the 24th EAS Conference, Vilnius, Lithuania, 16-19 March 2016.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri (17. baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi (20. baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kraus, N., and Chandrasekaran, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature reviews neuroscience*, 11(8), 599-605. <https://doi.org/10.1038/nrn2882>
- Loui P. (2018). Rapid and flexible creativity in musical improvisation: review and a model. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 138-145. <https://doi.org/10.1111/nyas.13628>
- Lopata, J. A., Nowicki, E. A., and Joanisse, M. F. (2017). Creativity as a distinct trainable mental state: An EEG study of musical improvisation. *Neuropsychologia*, 99, 246–258. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2017.03.020>
- Luftig, R. L. (2000). An Investigation of an Arts Infusion Program on Creative Thinking, Academic Achievement, Affective Functioning, and Arts Appreciation of Children at Three Grade Levels. *Studies in Art Education*, 41(3), 208–227. <https://doi.org/10.1080/00393541.2000.11651678>
- Lynn, R., Wilson, R. G., and Gault, A. (1989). Simple musical tests as measures of Spearman's g. *Personality and Individual Differences*, 10(1), 25-28. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(89\)90173-6](https://doi.org/10.1016/0191-8869(89)90173-6)
- Lynch, G. H. (2012). The importance of art in child development. *PBSparents*. Retrieved from <http://www.pbs.org/parents/education/music-arts/the-importance-of-art-in-child-development>
- Ness, R. B. (2015). Promoting Innovative Thinking. *American Journal of Public Health*, 105(S1), S114–S118. <https://doi.org/10.2105/ajph.2014.302365>
- Nikoltos, C. (2000). The art of teaching art in early childhood education. *ERIC Digest*. No:ED443575.
- Özgün, G. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Bağlamında Sanat Etkinliklerini Uygulama Deneyimleri [Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)].
- Phillips, D. (1976). An Investigation of the Relationship between Musicality and Intelligence. *Psychology of Music*, 4(2), 16-31. <https://doi.org/10.1177/030573567642003>
- Polat, Ö., Aslan, N., ve Aydın, E. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerin Sanata Yönelik Tutumları İle Yaratıcı Düşünme Eğitimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 2836-2868. <https://doi.org/10.29299/kefad.857172>
- Pollock, J. E., Tolone, L. J., and Nunnally, G. S. (2021). How Innovative Teachers Can Start Teaching Innovation. *Educational Leadership*, 78(9), 20–25.
- Robinson, K., and Aronica, L. (2015). *Creative schools: Revolutionizing education from the ground up*. Penguin UK.
- Robinson, K., and Lee, J. R. (2011). *Out of our minds*. Old Saybrook, US: Tantor Media, Incorporated.
- Rymanowicz, K. (2015). The art of creating: Why art is important for early childhood development. *Michigan State University Extension*.
- Reynolds, C. R., and Kaufman, A. S. (1980). Lateral eye movement behavior in children. *Perceptual and Motor Skills*, 50(3\_suppl), 1023-1037. <https://doi.org/10.2466/pms.1980.50.3c.1023>
- Rickards, T. (1991). Innovation and creativity: woods, trees and pathways. *R&D Management*, 21(2), 97–108. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9310.1991.tb00740.x>
- San, İ. (1977). *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of educational psychology*, 98(2), 457. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.457>

- Shore, R. (1997). *Rethinking the Brain*. New York: Families and Work Institute.
- Sotiropoulos, M. G., and Anagnostouli, M. (2021). Genes, brain dynamics and art: the genetic underpinnings of creativity in dancing, musicality and visual arts. *Journal of integrative neuroscience*, 20(4), 1095–1104. <https://doi.org/10.31083/j.jin2004110>
- Stoneman, P. (2010). *Soft innovation: economics, product aesthetics, and the creative industries*. Oxford: Oxford University.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 43–75). Cambridge University Press.
- Tunçeli, H. İ., ve Zembat, R. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin Değerlendirilmesi ve Önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekvad/issue/31101/337390>
- Türnüklü, A. (2001). Eğitimbilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim/Education and Science*, 26(120), 8-13. <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/5242/1404>
- UNICEF. (2001). *Dünya Çocuklarının Durumu Raporu. Erken Çocukluk Dönemi*. Ankara.
- Urban, K. K. (1991). Recent trends in creativity research and theory in western europe. *European Journal of High Ability*, 1(1), 99-113. <https://doi.org/10.1080/0937445900010114>
- Winner, E., Goldstein, T., and Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>
- Wong, P. C. M., Skoe, E., Russo, N. M., Dees, T., and Kraus, N. (2007). Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns. *Nature neuroscience*, 10(4), 420-422. <https://doi.org/10.1038/nn1872>

## GERİ DÖNÜŞÜM KONUSUNDA FARKINDALIK OLUŞTURMA: KOMPOST ÖRNEĞİ

## RAISING AWARENESS ABOUT RECYCLING: THE EXAMPLE OF COMPOST

Pınar KUMAŞ<sup>1</sup>, Zeynep KÜÇÜK<sup>2</sup>, Gülçin Yaprak YILDIRIM<sup>3</sup>

**ÖZ:** Fen Bilimleri 4. sınıf öğretim programı içerisinde yer alan İnsan ve Çevre ünitesinin alt öğrenme alanlarından biri "Bilinçli Tüketici" dir. Geri dönüşüm, su, besin ve elektrik tasarrufu ile ilgili konulara bu alt öğrenme alanı içerisinde yer verilmektedir. Bu araştırmanın amacı, zenginleştirilmiş 5E planı hazırlanıp uygulanması, "Geri Dönüşüm Konusunda Farkındalık Oluşturma", kavram yanlışlarını giderme ve öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine olan etkilerinin incelenmesidir. 5E Planının her aşamasında çeşitli etkinliklere yer verilmiş, Sıfır Atık Projesi'ne değinilmiş, geri dönüşüm kutuları eğitsel oyunlarla pekiştirilmiştir. Basit deneysel yöntemin kullanıldığı araştırma ön test, uygulama, son test süreci şeklinde tamamlanmıştır. Çalışma grubunu Trabzon'da merkeze bağlı bir özel okulda 4.sınıfta öğrenim gören 12 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan kavramsal anlama testi öğrencilere uygulanmıştır. Sadece belli başlı malzemelerin geri dönüşebileceğini düşünen öğrenciler kompost gübre ve çeşitli etkinliklerin yapılmasıyla birlikte kavram yanlışları giderilmiştir. Kompost gübre uygulamasıyla birlikte öğrencilerin organik atıkların da geri dönüşümü olabileceği farkındalığını kazanmış, uygulamanın sonucunda bilgi eksiklikleri de giderilmiştir.

**ABSTRACT:** One of the sub-learning areas of the Human and Environment unit included in the 4th Grade Sciences curriculum is "Conscious Consumer". Topics related to recycling, water, food, and electricity saving are included in this sub-learning area. This research aims to prepare and implement an enriched 5E plan, "Creating Awareness on Recycling" and examine its effects on students' conceptual understanding. Various activities were included at each stage of the 5E Plan, the zero-waste project was mentioned, and recycling boxes were reinforced with educational games. The research, using the simple experimental method, was completed as a pre-test, application, and post-test process. The study group consisted of 12 students studying in the 4th grade at a central private school in Trabzon. As a data collection tool, a conceptual understanding test consisting of open-ended questions was applied to the students. With the application of compost fertilizer students gained awareness that organic waste can also be recycled and as a result of the application their knowledge deficiencies were eliminated.

**Anahtar Kelimeler:** Geri dönüşüm, kompost gübre, farkındalık, sıfır atık, tasarruf.

**Keywords:** Recycling, compost fertilizer, awareness, zero waste, savingness

**Bu makaleye atf vermek için:**

Kumaş, Küçük ve Yıldırım. (2024). Geri dönüşüm konusunda farkındalık oluşturma: Kompost örneği, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1032-1054.

**Cite this article as:**

Kumaş, Küçük ve Yıldırım (2024). Raising awareness about recycling: The example of compost. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 1032-1054.

<sup>1</sup> Sınıf öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Ağrı/Türkiye, e-mail: [pinarkumas61@gmail.com](mailto:pinarkumas61@gmail.com), ORCID: 0009-0007-9482-2433

<sup>2</sup> Sınıf öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Ağrı/Türkiye, e-mail: [zeynepkucuuk@gmail.com](mailto:zeynepkucuuk@gmail.com), ORCID: 0009-0004-3852-6865

<sup>3</sup> Sınıf öğretmeni, Trabzon/Türkiye, e-mail: [yprkyldrm\\_gs@hotmail.com](mailto:yprkyldrm_gs@hotmail.com), ORCID: 0000-0002-8225-5263



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

One of the sub-learning areas of the Human and Environment unit included in the 4th Grade Sciences curriculum is "Conscious Consumer". Topics related to recycling, water, food, and electricity saving are included in this sub-learning area. Recycle: It attracts the attention of students with topics such as the reuse of waste, which wastes can be recycled, and the contribution of recycling to the country's economy. Recycling is the conversion of reusable wastes back into raw materials by going through various processes. Waste that can be made reusable in this way is called "recyclable waste". In 1893, Washington Carver's article stated that waste materials in nature could be transformed and used again as raw materials. According to Carver, wastes are resources in disguise. In the 1930s, Henry Ford obtained soybean meal from produced automobile parts and made the bottles reusable. In our country, the "Zero Waste Project" was implemented in 2017 under the leadership of the Presidency and the Ministry of Environment and Urbanization. The aim is to reduce waste, resource use, waste amount and recycle waste. Among the waste types handled within the scope of the Zero Waste Project; paper waste, wood waste, plastic waste, glass waste, composite waste, metal waste, vegetable waste oil, organic waste, electronic waste and waste batteries. When we look at the studies on recycling, people generally think that certain materials can be recycled. For example; Glass, plastic and paper are the main ones. Although there are many glass, plastic and paper wastes around us that do not disappear in nature for many years, these materials are easy to recycle. Waste collected separately is sent to recycling facilities after being brought to temporary storage areas. The Ministry of Environment and Urbanization aims to increase the 6% recovery rate in our country to 35% in 2023 (MEU, 2017). In addition to all these types of waste, organic waste is also recycled. It is known that organic waste such as fruit and vegetable waste, dried leaves, and grass can also be used as fertilizer through the compost process (Gül and Yaman, 2021).

This research aims to prepare and implement an enriched 5E plan, "Creating Awareness on Recycling" and examine its effects on students' conceptual understanding. Various activities were included at each stage of the 5E Plan, the zero-waste project was mentioned, and recycling boxes were reinforced with educational games.

### Method

The research, using the simple experimental method, was completed as a pre-test, application, and post-test process. The study group consisted of 12 students studying in the 4th grade at a central private school in Trabzon. As a data collection tool, a conceptual understanding test consisting of open-ended questions was applied to the students. In simple experimental method (single group pretest-post-test) applications, there is no control group and only the experimental group is studied. In the simple experimental method, the pre-test represents the starting point of the students, and the post-test represents the final point that the students have reached conceptually (Kiryak and Çalık, 2018).

### Findings

According to the students, recycling means not throwing an item in the trash. Students think that composite waste cannot be recycled and stated that they have not seen such a waste bin. When we look at the drafting question, the fact that students can draw this symbol shows that they have seen it before. Students generally think that most commonly used products such as paper, glass and plastic can be recycled. Among the economic benefits of recycling, environmental protection comes first. It seems that students are generally knowledgeable about saving electricity and water because they pay attention to saving electricity and water at home.

### Discussion and Conclusion

In recent years, many environmental problems such as global warming and climate change have been on the agenda of the whole world. In order to solve these problems environmental literate individuals must be educated. One dimension of environmental literacy is recycling awareness. It is an indisputable fact that individuals are given this awareness at an early age and that school environments are extremely effective in this regard. With this awareness, in recent years environmental problems and issues related to the



environment and recycling have been reflected more in the programs. When we look at the Science course curriculum, it can be seen that the achievements related to "protecting the natural environment, economical use of resources, reuse, environmental problems in the near and far environment, recognition of recyclable materials in household waste, and the contributions of recycling to both the country and the family economy" are included. (Artvinli and Bayar, 2018).

If students are directly exposed to materials that can be recycled, it may be easier for them to become conscious and adopt them as they see and experience the benefits of recycling. Instead of only including the subject of recycling in classes, they need to live in peace with this issue in their lives. Students can be informed about the various recycling projects currently carried out and encouraged to participate in them. Schools, teachers and students can be encouraged about the projects in our country, and students' sense of responsibility can thus be developed. Various projects can be created and clubs can be formed at school. Animations related to recycling can be increased.

As a result of the study, the conceptual understanding levels of the students were determined and are included in the findings section. Before the implementation process, they thought that only certain materials (glass, plastic, paper, etc.) could be recycled. With the application of compost fertilizer, students gained awareness that organic waste can also be recycled, and as a result of the application, their knowledge deficiencies were eliminated. Students have more knowledge about recycling and understand that more materials can be recycled.

## GİRİŞ

Hem dünya hem ülkemizde teknolojik gelişmeler ve sanayileşmenin etkisiyle hızlı kentleşme ve nüfus artışı yaşanmakta, çoğalan nüfusun çevre üzerine etkisi artmaktadır. Böylelikle gün geçtikçe çevrenin dengesi bozulmaya başlamıştır (Hekimoğlu ve Altındağ, 2008). İnsanlığın doğa ile etkileşimi ise bununla birlikte kaçınılmazdır. Sürekli artan tüketimle atıklar da artmakta, çevre ve insan sağlığını tehdit etmektedir (Kaçtıoğlu ve Şengül, 2010). Çevre sorunlarıyla ilgilenmemek pek çok hastalığı ve kirliliği de beraberinde getirmektedir (Çimen ve Yılmaz, 2012). Atıkların doğaya bırakılması durumunda çevre kirliliği gibi sorunlar bu durumun başında gelmektedir (Palabıyık ve Altunbaş, 2004). Tüketimle beraber ortaya çöp ve atık malzemeler çıkmaktadır. Bazı çöpler doğada bozulmadan yıllarca kalabilmektedir (Öztürk, 2011; Gürer ve Sakız, 2018). Naylon, plastik ve alüminyum bunların başlıcalarıdır (Gürer ve Sakız, 2018). Atıkların üretimini ve kaynakların tükenmesini engellemenin en önemli ve yararlı yolu geri dönüşüm ve yeniden kullanımdır. Geri dönüşüm sayesinde yeni hammaddeler, yan ürünler elde edilebilmektedir (Meriç ve Kayranlı, 2003).

Geri dönüşüm, tüketilen atıklardan değerlendirilebilir olanların çeşitli işlemlerden geçirilerek tekrar hammaddeye dönüştürülmesidir (Çimen ve Yılmaz, 2012). Bu şekilde yeniden kullanılabilir hale getirilebilen atıklara da "geri dönüştürülebilir atık" denilmektedir. 1893 yılında, Washington Carver'ın makalesinde doğadaki atık malzemelerin dönüştürülerek tekrar hammadde olarak kullanılabilceği belirtilmiştir. Carver' e göre atıklar kılık değiştirmiş kaynaklardır. 1930'lu yıllarda Henry Ford, üretilen otomobil parçalarından soya fasulyesi küspesi elde etmiştir. Carver ve Ford böyle çalışmalarla sıfır atığın öncülerindedir (Yaman ve Olhan, 2010: 53). Sıfır atık yaklaşımında 3R kuralı vardır. "Reduction (azaltma), Reuse (yeniden kullanım) ve Recycle (geri dönüşüm)" bunlar arasında sıralanır (Song ve Zeng, 2015). 1983 tarihli 2872 sayılı Çevre Kanunu'nda atık tanımı "Herhangi bir faaliyet sonucunda çevreye atılan veya bırakılan zararlı maddeler" şeklinde belirtilmiştir (Çevre Kanunu, 1983). Burada atıkların azaltılması, israfın engellenmesi, geri dönüşümü sağlamak amaçlanmıştır (Erdur, 2019:35).

Ülkemizde 2017 yılında Cumhurbaşkanlığı ve Çevre Şehircilik Bakanlığı öncülüğünde "Sıfır Atık Projesi" hayata geçirilmiştir (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Çevre Genel Müdürlüğü, Sıfır Atık El Kitapçığı, 2017). "Sıfır Atık Projesi" yönetmelik taslağı 2018 Ekim-Kasım aylarında görüşülmüş, 12 Temmuz 2019 tarihinde 30829 sayılı resmî gazetede yayınlanmıştır. Proje önce bazı idari birimlerce uygulanmakta olup 2023 yılında tüm ülkede uygulanması amaçlanmıştır. Sıfır atık yönetim sisteminde atık türleri için farklı renkte geri dönüşüm kutuları bulunmakta ve bu kutuların üzerinde afişlerle atık türleri belirtilmiştir (Resmî Gazete, 2019). Sıfır Atık Projesi kapsamında ele alınan atık türleri arasında; kâğıt atık, ahşap atık, plastik atık, cam atık, kompozit atık, metal atık, bitkisel atık yağ, organik atık, elektronik atık ve atık pil yer almaktadır. Doğada uzun yıllar kaybolmayan cam, plastik ve kâğıt atıklar çevremizde çok olmakla beraber bu maddelerin geri dönüşümü kolaydır. Ayrı ayrı toplanan atıklar, geçici depolama alanlarına getirildikten sonra geri kazanım tesislerine gönderilmektedir. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, ülkemizdeki %6'lık geri

kazanım oranını 2023 yılında %35'e yükseltmeyi amaçlamaktadır (ÇŞB, 2017). Tüm bu atık türlerinin yanında organik atıkların da geri dönüşümü yapılmaktadır. Meyve ve sebze atıkları, kurumuş yapraklar, kesilmiş çimler gibi organik atıkların da kompost işlemiyle gübre olarak kullanılabilmesi bilinmektedir (Gül ve Yaman, 2021).

Kompostlaştırma işlemi, organik atıkların oksijenin sağlandığı şartlar altında bazı mikroorganizmalarla birlikte parçalanarak ekolojik açıdan uygun hale getirilmesidir (Güler, 2001). Kompost kullanımı Doğuda Akad İmparatorluğundan kalma kil tabletlerde görülmüştür (Kaçar, 1994). Kompost işlemi iki türe ayrılmaktadır. Soğuk kompost bunlardan ilkidir ve soğuk kompostta bahçe ve mutfak atıkları bir kutu içerisinde toplanır. Kutunun hava almasına özen gösterilir. Sıcak kompostta ise farklı olan şey sıcaklıktır. Sıcak havada uygulanması tercih edilir. Bu sayede çürüme hızlanır. İyi bir kompost gübre karbon, azot, potasyum gibi çok sayıda element içerdiği için toprağın fiziksel yapısını düzenler. Kompost gübre elde etmek kolay ve ekonomiktir. Ayrıca doğal olduğu için tarımsal ürünlerdeki yapaylık sorununu ortadan kaldırır (Erdin, 2011). Erdin (2015)'e göre pestisit gibi bazı kimyasallar bitkiler için zararlıdır. Günümüzde kullanılan yapay gübreler de bitkilere zarar vermektedir. Ona göre kompost gübre ve tarım ile toprağın dengesi düzelecektir. Üstelik atıkların geri dönüşüme uğramasına harcanan enerji, yeni malzeme üretilmesinde kullanılan enerjiye göre daha düşük seviyededir (Ural ve Keleş, 2018). Bu da geri dönüşümün gerekliliğini ortaya koymaktadır. Hem daha az enerji kullanımı hem de ürünlerin geri dönüştürülmesi oldukça tasarruflu bir yöntemdir.

İnsanların çevre ile olan etkileşimleri sadece dışarıda değil okullarda ve eğitim ortamlarında yerini almaktadır. Çevremizin ve doğanın korunması gerektiği küçük yaşlardan itibaren bireylere kazandırılmalıdır. Bireyler çevreyle doğrudan bir araya geldiklerinde ortamı algılaması ve çevre bilinci oluşturması gerekir. Birçok derste de farklı beceriler öğrencilere kazandırıldığı gibi çevre eğitimi konusunda da öğrenciler bilinçli olmalıdır (Kahyaoglu ve Kaya, 2012). Çevre eğitimi, öğrenim görmekte olan kişilerin çevreye karşı sorumlu bireyler olarak yetişmesini amaçlamaktadır (Ergun, 1993). Aynı zamanda insanların çevreye karşı olumlu tutumlar içerisinde olması da hedeflenenler arasındadır (Unterbruner, 1991). Çevre bilincine sahip bireyler yetiştirmekte okulların rolü çok önemlidir. Öğrencilere çevreyi koruma, geri dönüşümün çevre ve ülke ekonomisi açısından önemi gibi değerler okullarda kazandırılmalıdır. Öğrencilerin kaynakların sınırlı olduğu ve çevreye attığımız her atığın çevreye zarar vereceği bilincini kazanmalıdır. Fen Bilimleri 4. sınıf öğretim programı içerisinde yer alan "İnsan ve Çevre" ünitesinin alt öğrenme alanlarından biri "Bilinçli Tüketici" dir. Geri dönüşüm, su, besin ve elektrik tasarrufu ile ilgili konulara bu alt öğrenme alanı içerisinde yer verilmektedir (Meb, 2017). Geri dönüşüm; atıkların yeniden kullanılması, hangi atıkların geri dönüşebileceği, geri dönüşümün ülke ekonomisine katkısı gibi konularıyla öğrencilerin dikkatini çekmektedir. Böylelikle bu çalışmada uygulamalı geri dönüşüm çalışması yapmak öğrenciler için kalıcı öğrenmeler oluşturacaktır. Aynı zamanda geri dönüşümün nasıl yapıldığını da kompost gübre ile gözlemlenecek fırsatı bulacak ve videolarla birlikte tasarrufun da önemini kavrayabileceklerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde 4.sınıf öğrencilerinde çeşitli kavram yanlışları, bilgi eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Bu yanlışlardan bazıları; geri dönüşebilen ve geri dönüşemeyen maddelerin karıştırılması hakkında, bazıları organik atıkların geri dönüştürülmediği hakkındadır (Akbulut, Kale ve Uzun, 2024). Gamba ve Oskamp (1994), geri dönüşebilen maddelerin neler olduğunu bilmemek ve bu süreç hakkında bilgi sahibi olmamayı geri dönüşüme engel olarak nitelendirmiştir. Sıfır atık ve geri dönüşüm ile ilgili yapılan çalışmalar yetersiz olduğu görülmektedir (Sönmez, 2020). Önal, Kaya ve Çalışkan (2019), yaptıkları çalışmada sıfır atık politikasını ve hayat bilgisi kitabındaki görünümünü incelemişlerdir. Bunun yanı sıra Gönüllü ve Çelik (2015) ise ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ambalajların geri dönüşümü konusundaki bilgileri hakkında çalışma yapmıştır. Öğrenme alanı kapsamındaki kavramlarla ilgili kavram yanlışlarının, kavramsal değişimi sağlamak için yapılacak çalışmaların çoğaltılması gerektiğini ön plana çıkarmaktadır. Bu çalışma; öğrencilere çeşitli öğrenme ortamları sunarak, öğrencilerin geri dönüşüm hakkında farkındalıklarının oluşmasını sağlayarak öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarının giderilmesi, öğrenme eksikliklerinin tamamlanmasına katkıda bulunacaktır.

Bu çalışmanın temel problemi "İlkokul Fen Bilimleri öğretim programında yer alan geri dönüşüm hakkında öğrencilerin farkındalıkları nelerdir?" sorusudur. Araştırmanın temelinde bu soru çerçevesinde yürütülmesi amaçlanmıştır. Zenginleştirilmiş 5E planı uygulanmasıyla dördüncü sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm konusundaki farkındalıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin farkındalıklarının belirlenmesi, bilgi eksikliklerinin giderilmesi ve kompost gübre uygulamasıyla organik atık geri dönüşümü yapılacaktır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada, öğrencilerin geri dönüşüm konusunda farkındalıklarının neler olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır ve bu çalışmada “Basit Deneysel Yöntem” kullanılmıştır. Basit deneysel yöntem (tek grup-ön test-son test) uygulamalarında, kontrol grubu bulunmamakta ve sadece deney grubuyla çalışılmaktadır. Basit deneysel yöntemde ön test öğrencilerin başlangıç noktası, son test ise öğrencilerin kavramsal açıdan geldikleri son noktayı ifade etmektedir (Kiryak ve Çalık, 2018). Bu tür çalışmalar örneklemenin istenilen alanda gelişimini ve değişimini takip etmek için kullanılır (Çepni, 2010). Hazırlanan etkinlikler ve veri toplama araçları sadece deney grubuna yönelik olduğu için bu yöntem seçilmiştir (Bakırcı ve Çalık, 2013).

### Çalışma Grubu/ Evren-Örneklem

Çalışmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay durum örnekleme oluşturmaktadır. Kolay ulaşabildiği için araştırmacılar bu yöntemi seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Trabzon ilinde merkeze bağlı bir özel okulun 4. sınıfına devam eden 12 öğrenci (7 kız, 5 erkek) bu çalışmanın örneklemine seçilmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin sahip olduğu anlama düzeyini belirlemek için kavramsal anlama testi kullanılmıştır. Yapılan çalışmada öğrencilere ön test (Geri dönüşümle ilgili kavramsal anlama testi) ve uygulama sonrası aynı test son test olarak uygulanmıştır. Kavramsal anlama testi, Fen Bilimleri dersi 4. sınıf “İnsan ve Çevre” ünitesindeki kazanımlar baz alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ünitenin kazanımlarından yola çıkarak, konu dahilinde altı adet açık uçlu soru hazırlanmış ve sorulmuştur. Altı sorunun içerisinde öğrencilerin cevaplarını sınırlandırmayan bir adet de çizim sorusu vardır. Sorularla geri dönüşüm hakkında gözlenen öğrenci farkındalıkları ve varsa kavram yanlışları belirlenmeye çalışılmıştır. Soruların kapsam geçerliği üç sınıf öğretmeni ve bir uzmanın onayı ile sağlanmıştır. Veri toplama araçlarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonrasında yapılan düzenlemeler sonucunda ön test soruları aşağıda Tablo 1’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 1.

*Veri toplama aracında yer alan sorular*

	Sorular
Kavramsal Anlama Testi	Geri dönüşüm kavramı size neyi ifade ediyor, açıklayınız.
	Organik atıkların geri dönüşümü sağlanabilir mi? Neden böyle düşünüyorsunuz, açıklayınız.
	Geri dönüşüm işaretini aşağıda verilen boşluğa çiziniz.
	Çevreniz bulunan hangi maddelerin geri dönüştürülebileceğini düşünüyorsunuz, açıklayınız.
	Geri dönüşümün ülke ekonomisi açısından faydaları nelerdir, açıklayınız.
	Su, besin ve elektrik tasarrufu nasıl sağlanabilir?

Tablo 1’ de görüldüğü üzere kavramsal anlama testinde beş açık uçlu soru bir adet çizim sorusu sorulmuştur. Hazırlanan soruların ünite ve kazanımlara uygun bir şekilde geri dönüşüm ve geri dönüşümle ilgili olmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanında bu üniteye yer alan tasarrufla ilgili de soru hazırlanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Kavram testi analizinde tam anlama, kısmi anlama, alternatif kavrama ve cevaplamama kategorileri (Marek, 1986) kullanılmıştır. Analiz sürecine geçmeden önce her bir soruyla ilgili verilecek olan olası

cevaplar belirlenip cevap anahtarı hazırlanmıştır. Analizler, üç farklı kodlayıcı tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılmış ve bir araya gelerek incelenmiştir. Böylece araştırmadaki tutarlılık ve kodlama güvenilirliğine bakılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılık 0.80 bulunmuştur. Farklı yapılan kodlamalar tartışılarak çözülmüştür. Her öğrencinin gelişimini ayrı ayrı göstermek için veriler sütun grafiğinde gösterilmiştir. Toplanan verilerin analizinde wilcoxon nonparametrik kullanılmıştır. Kavramsal anlama testinde yer alan kategorilere ilişkin anlama düzeyini gösteren tablo 2, şu şekildedir:

Tablo 2.  
*Kavramsal anlama testi puan tablosu*

Puan	Kategori	Değerlendirme
4 Puan	Tam anlama (TA)	Geçerli cevabın bütün yönlerini içeren cevaplar
3 Puan	Kısmi anlama (KA)	Geçerli cevabın bir bölümünü içeren cevaplar
2 Puan	Alternatif kavrama (AK)	Kavram yanlışlı cevaplar
1 Puan	Anlamama (A)	Boş bırakılan ya da ilgisiz açıklamalar içeren cevaplar

Tablo 2’de görüldüğü üzere geri dönüşümle ilgili kavramsal anlama testi dört kategoriden oluşmaktadır. Bu kategorilere göre tam anlama kategorisi 4 puan, kısmi anlama kategorisi 3 puan, alternatif kavrama kategorisi 2 puan ve anlamama kategorisi 1 puan adı altında değerlendirilmiştir. Örneğin “Organik atıkların geri dönüşümü sağlanabilir mi? Neden böyle düşünüyorsunuz, açıklayınız.” sorusuna “Sağlanabilir. Çünkü meyve ve sebze kabukları kompost uygulaması sayesinde doğal gübre olarak geri dönüşebilir. Evsel atıkların kompost yöntemiyle geri dönüştürülmesi toprağın verimini artırır böylece hem organik hem de besin değeri yüksek ürünler elde edilir.” cevabı “tam anlama” kategorisine alınmıştır. Tam cevabın en az bir kısmını içeren fakat tam anlamıyla ifade edilemeyen cevaplar “kısmi anlama” kategorisinde değerlendirilmiştir. Doğru olmayan ve mantıksız cevaplar “alternatif kavrama” kategorisine alınmıştır. Örneğin organik atıkların çürüyeceği, çöpe atılması gerektiği gibi cevaplar bu kategoride değerlendirilmiştir. Cevap verilmemiş, boş bırakılmış, soruyu aynen tekrarlama ve ilgisiz cevaplar ise “anlamama” kategorisinde değerlendirilmiştir. Ayrıca, kategorilere örnek teşkil etmesi açısından örnek cevaplar ve çizimler okuyucuya sunulmuştur. Çalışma etiğine uygun olarak öğrencilerin isimleri açıkça kullanılmamış, “Ö1, Ö2...” şeklinde kodlanarak ifade edilmiştir. Tablo ve grafiklerde kullanılan kısaltmalar ve karşılıkları şu şekildedir: Ö: Öğrenci, ÖT: Ön test, ST: Son test.

### **Uygulama Süreci**

Uygulama 2022-2023 eğitim öğretim yılı birinci döneminde yürütülmüştür. İlkokul 4.sınıf Fen Bilimleri dersi kapsamına yönelik ele alınan çalışma, aynı sınıf düzeyinde öğrenim gören 12 öğrenci (7 kız, 5 erkek) ile sürdürülmüştür. Uygulama süreci üç haftada tamamlanmıştır. Uygulama sürecini sınıf öğretmeni yürütmüştür.

Öğrencilerin geri dönüşüme yönelik farkındalıklarını, eksik veya hatalı öğrenmelerini tespit etmek için ilk olarak hazırlanan kavramsal anlama testi öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Ön testten elde edilen verilerden hareketle tespit edilen kavram yanlışlıları organik maddelerin geri dönüştürülemeyeceği, sadece belli başlı atık türlerinin geri dönüştürüldüğü şeklindedir. Eksik ve hatalı öğrenmeleri ortadan kaldırmak için Zenginleştirilmiş 5E Planı oluşturulmuş ve bu planın içerisinde öğrencilerle çeşitli etkinlik ve uygulamalar yapılmıştır. Etkinlikler içerisinde atık malzemeleri ayrıştırma, kompost gübre yapımı, eğitsel oyun ve afiş çalışmaları vardır. Uygulama sürecinin sonunda ilk uygulanan ön test, son test olarak uygulanmış ve öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimleri incelenmiştir. Aşağıdaki tablo 3’te çalışmanın uygulama süresine yer verilmiştir. Derste uygulanması hedeflenen zenginleştirilmiş 5E planında yer alan etkinlik ve uygulamalar ise Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 3.  
*Uygulama süreci*

Hafta	Gün	Ders Saati	Uygulama Süreci
1	1	1.	Ön test (Kavramsal Anlama Testi)
	2	2.	Sınıfa getirilen atık kutusunun incelenmesi ve gazete haberinin okunması Atık maddelerden kedi yuvası yapma etkinliği ve atıkların ayrıştırılması gerektiğinin fark edilmesi
2	3	3.	İlgili haberle ilişkilendirme yaparak organik atıkların geri dönüştürülebileceğinin fark edilmesi, ders etkinliklerinin (kavramsal değişim metni, eğitsel oyun, video vb.) yapılması
		4.	Kompost gübre uygulamasının yapılması
3	4	5.	Kompost gübredeki değişimin incelenmesi
		6.	Son test (Kavramsal Anlama Testi)

Tablo 3'te görüldüğü üzere uygulama süreci üç haftalık bir süreye yayılarak dört günde tamamlanmıştır. İlk ders saatinde ön test uygulanarak öğrencilerin var olan bilgileri ortaya çıkarılmıştır. İkinci ve üçüncü ders saatlerinde zenginleştirilmiş 5E planı uygulanmış olup dördüncü ve beşinci ders saatlerinde kompost uygulamasına geçilmiştir. Çeşitli gözlemler yapıldıktan sonra altıncı ders saatinde öğrencilere son test uygulanarak süreç bitirilmiştir.

Tablo 4.  
*Zenginleştirilmiş 5E planı*

AŞAMALAR	ETKİNLİKLER
<b>Giriş</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Öğretmen sınıfa atık maddelerle dolu bir kutuyla girer ve kutunun içerisinde oyuncak kedi, bir adet mektup, atık birçok malzeme (cam, plastik, kağıt, ahşap vb. parçalar) ve bir haber bulunur.</li><li>• Haberde yer alan kompost gübre yapımı incelenir ve bu konu üzerine düşünülür.</li></ul>
<b>Keşfetme</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kutuda yer alan mektuba göre atık malzemelerle kediye yuva yapılır ve geri kalan atık malzemelerin neler yapılabileceği öğrencilere düşündürülür. Öğrencilerin birbirine karışmış atık malzemelerin ayrılması gerektiği sonucuna varmaları beklenir.</li><li>• Atık malzemelerin tekrar değerlendirilip değerlendirilemeyeceği, özellikle kutuda yer alan meyve sebze kabuklarının da geri dönüşüp dönüşmeyeceği üzerine konuşulur. Öğrencilerin dersin giriş kısmındaki haberle bir ilişki kurmaları beklenir.</li><li>• Meyve ve sebze kabukları dediğimiz organik atıkların da kompost gübre olarak geri dönüşebileceğini öğrencilerle birlikte kompost gübre uygulaması yapılarak keşfedilir.</li></ul>

Tablo 4 devamı...

<b>Açıklama</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dersin en başından bu yana neden atık malzemeleri geri dönüştürdüğümüzü, çevremizde de bu tür çalışmalar olup olmadığı, geri dönüşümün toplumumuza neler kazandırdığı, bizlere ne ifade ettiği gibi sorular yöneltilir ve sorular üzerine konuşulduktan sonra geri dönüşüm yaparken de atık malzemelerin türlerine ayrılması gerektiğinden bahsedilir.</li><li>• Organik maddelerin de geri dönüşebileceği ve hatta bilmediğimiz daha birçok maddenin de geri dönüşümü olduğu öğrencilere kavratılmaya çalışılır.</li><li>• Derste yapılan kompost gübre belli aralıklarla gözlemlenerek resimlenir. Öğretmen, öğrencilerin kavram yanılgıları olan organik atıklar üzerine konuşmak için kavramsal değişim metnini (<i>EK 1.</i>) öğrencilere göstererek üzerinde konuşulur.</li><li>• Öğretmen daha sonra geri dönüşüm kutularının doğru kullanımından ve hangi atık türleri olduğundan, Sıfır Atık projesinden bahsedilir. Doğada atık malzemelerin kaç yılda kaybolduğu bir görselle öğrencilere gösterilir.</li><li>• Geri dönüşümün yanı sıra tasarrufun ve kaynakları doğru kullanmamızın öneminden bahsederek video gösterisi öğrencilere izletilir. (Link: <a href="https://youtu.be/gS-LhsjQZnI">https://youtu.be/gS-LhsjQZnI</a>)</li></ul>
<b>Derinleştirme</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hangi atıkların hangi kutuya atılması gerektiği oyunu akıllı tahta üzerinden yansıtılarak öğrencilerle oynanır. (Link: <a href="https://scratch.mit.edu/projects/593772420/">https://scratch.mit.edu/projects/593772420/</a> )</li><li>• Öğrenciler gruplara ayrılır slogan hazırlatılır ve kaynakların nasıl daha tasarruflu kullanılabileceği hakkında öğrencilerle afiş çalışmaları yaptırılıp sınıf önünde sergilenir</li></ul>
<b>Değerlendirme</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• İnternet üzerinden hazırlanmış olan eğitsel oyun öğrencilerle birlikte oynanır ve öğretmen dersi özetleyerek bitirir. (Oyun linki: <a href="https://wordwall.net/tr/resource/24425640/gerid%c3%b6n%c3%bc%c5%9f%c3%bcm">https://wordwall.net/tr/resource/24425640/gerid%c3%b6n%c3%bc%c5%9f%c3%bcm</a> )</li></ul>

Tablo 4’te görüldüğü üzere zenginleştirilmiş 5E planı; giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Giriş kısmında derse dikkat çekici bir kutuyla giriş yapılarak kutudan çıkan malzemelerle kediye yuva yaptırılmış kalan malzemelerin çöpe atılmaması için ne yapılması gerektiği öğrencilerle tartışılmıştır. Keşfetme kısmında yuva yaptıktan sonra kalan organik atıkların da kompost gübre yapılacağı öğrencilere fark ettirilerek uygulaması yapılmıştır. Açıklama kısmında konuyla alakalı gerekli bilgilendirmelerin yapılmasıyla birlikte somutlaştırılması açısından video gösterimleri yapılmıştır. Derinleştirme kısmında konunun pekiştirilmesi açısından eğitsel oyun ve afiş çalışmaları yaptırılmıştır. Değerlendirme kısmında farklı eğitsel oyunun oynatılmasıyla süreç özetlenerek bitirilmiştir.

## BULGULAR

Veri toplama araçlarından elde edilen bulgular, önce genel bulgu sonra soruların kategorilere göre ayrılması ve grafiklerle şekillendirilmesiyle sunulmuştur. Ayrıca çalışma grubunun kavramsal anlama testine vermiş oldukları ön test son test analizleri de aşağıda belirtilmiştir. Her bir soruda kavramsal anlama testinden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Öğrencilerin kavramsal anlama testi ön ve son test puanlarının wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

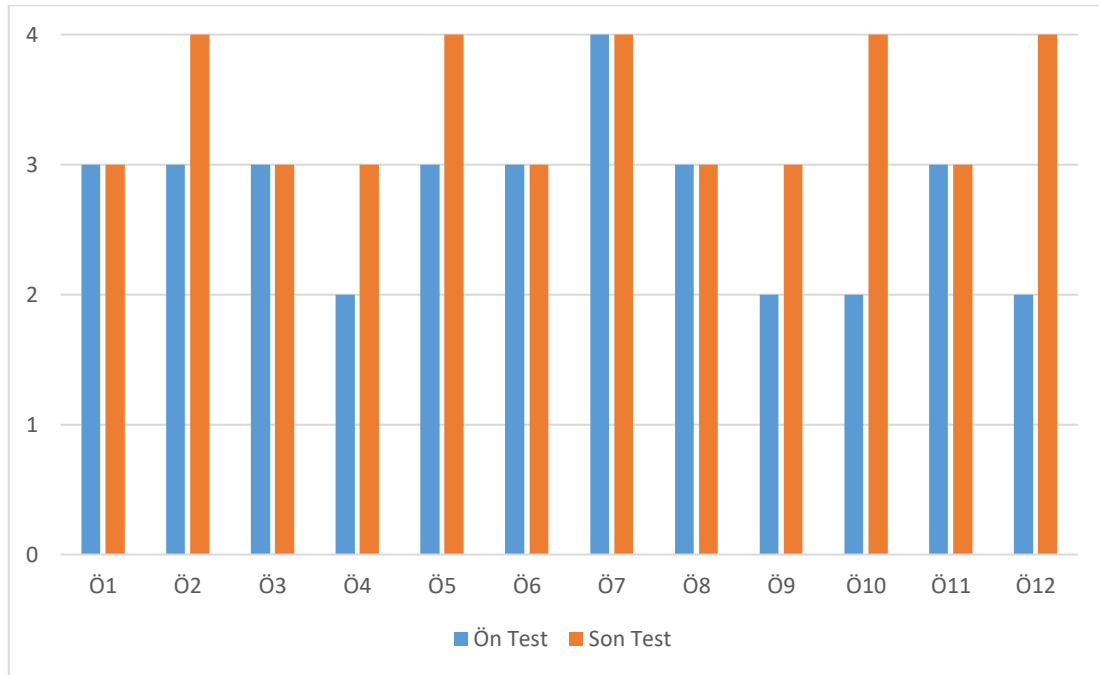
*Çalışma grubunun kavramsal anlama testi ön ve son test puanlarının wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları*

Ön test-son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p*	Cliff's Delta
Negatif sıra	0	,00	,00			
Pozitif sıra	12	6,50	78,00	-3,129	,002	-0,965
Eşit	0					
Toplam	12					

Tablo 5'te görüldüğü üzere negatif sıralar temelinde,  $*p < .05$  ve çalışma grubunun kavramsal anlama testi ön ve son test puanlarına uygulanan wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda son test lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir (z: 3,129;  $p < .05$ ). Kavramsal anlama testi ön son test sonuçlarının hesaplanan Cliff's Delta etki değeri-0,965 olarak hesaplanmıştır.

### Öğrencilerin Ön ve Son Teste Verdikleri Cevapların Kategorilere Göre Dağılımı, Örnek Öğrenci Cevapları ve Çizimleri

Öğrencilerin “Geri dönüşüm kavramı size neyi ifade ediyor, açıklayınız.” sorusuna ön teste ve son testte verdikleri cevaplara göre anlama düzeyleri *Grafik 1* ve *Tablo 6*’da sunulmuştur:



*Grafik 1.* Öğrencilerin birinci soruya verdikleri cevaplara yönelik ön ve son test anlama düzeyleri

Grafik 1’de görüldüğü üzere “Geri dönüşüm kavramı size neyi ifade ediyor, açıklayınız.” sorusuna öğrencilerden “Ö2” ve “Ö5” ön testte kısmi anlama düzeyinde cevap verirken son testte tam anlama düzeyinde cevap vermiştir. Öğrencilerden “Ö4”, “Ö9”, “Ö10” ve “Ö12” ön testte alternatif kavrama düzeyinde cevap verirken, son testte yalnızca “Ö10” ve “Ö12” tam anlama düzeyinde cevap vermiştir. “Ö4” ve “Ö9” ise son testte kısmi anlama düzeyinde cevap vermiştir Öğrencilerden “Ö1”, “Ö3”, “Ö6”, “Ö8”, “Ö11” ön teste verdikleri cevaplar kısmi anlama düzeyindeyken son testte de yine kısmi anlama düzeyindedir. “Ö7”nin cevapları ise ön testte de son testte de tam anlama düzeyindedir.

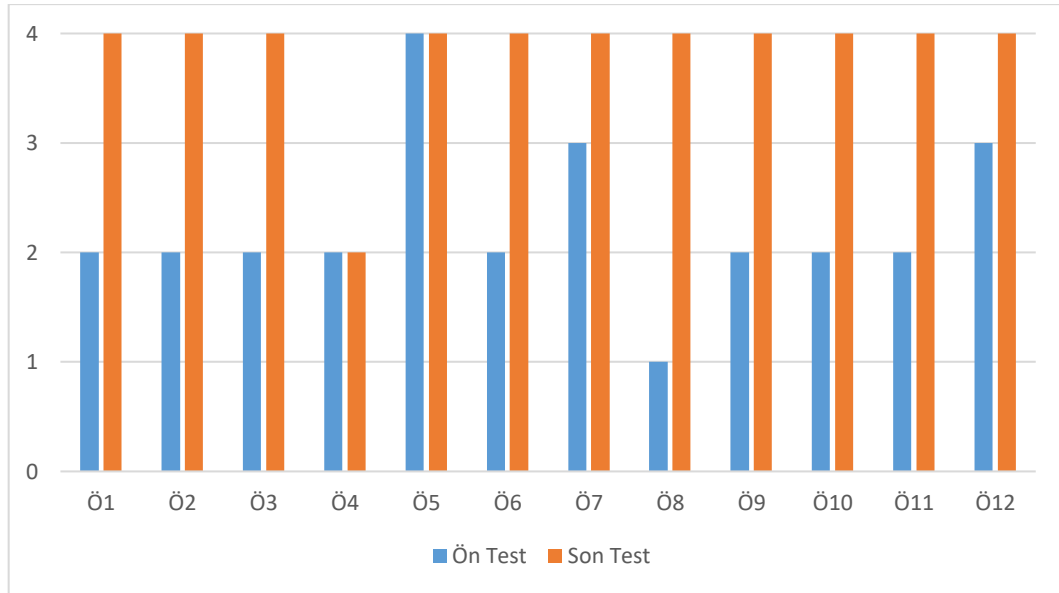
Tablo 6.

Öğrencilerin geri dönüşümün ne olduğuna yönelik verdiği cevapların anlama düzeyleri

Anlama Düzeyi	Örnek Öğrenci Cevapları	Frekans	
		Ön test	Son test
Tam Anlama	“Geri dönüşüm kavramı cam, kâğıt, yağ vb. şeylerin eski ham maddesine yani saf haline dönmesidir.” (Ö10 <sub>ST</sub> )	1	5
Kısmi Anlama	“Hem çöpe gitmiyor hem de eşyalar tükenmiyor.” (Ö8 <sub>ST</sub> )	7	7
Alternatif Kavrama	“Bir eşyayı geri dönüştürme yani ilk halinde satılması.” (Ö12 <sub>ÖT</sub> )	4	0
Anlamama	-	0	0

Tablo 6’da görüldüğü gibi ön testte en fazla kısmi anlama düzeyinde öğrenci bulunurken son testte de en fazla kısmi anlama düzeyinde öğrenci bulunmaktadır. Ön testte kısmi anlama düzeyine geri dönüşümün tanımını “Ö8”, “Çöpe gitmeyen ve tükenmeyen eşyalar.” şeklinde yapmıştır. Öğrencilerle yapılan etkinliklerin sonunda “Ö10” geri dönüşümü “Cam, kâğıt, yağ gibi atıkların ham maddesine dönmesi.” şeklinde açıklamıştır. Bunun yanı sıra ön ve son testte hiçbir öğrenci anlamama düzeyinde yer almamıştır.

Öğrencilerin “Organik atıkların geri dönüşümü sağlanabilir mi? Neden böyle düşünüyorsunuz, açıklayınız.” sorusuna ön teste ve son testte verdikleri cevaplara göre anlama düzeyleri Grafik 2 ve Tablo 7’de sunulmuştur:



Grafik 2. Öğrencilerin ikinci soruya verdiği cevaplara yönelik ön ve son test anlama düzeyleri

Grafik 2’de görüldüğü üzere “Organik atıkların geri dönüşümü sağlanabilir mi? Neden böyle düşünüyorsunuz, açıklayınız.” sorusuna öğrencilerden “Ö5” ön testte de son testte de tam anlama düzeyinde cevap vermiştir. Öğrencilerden “Ö7 ve Ö12” nin cevapları ön testte kısmi anlama düzeyinde yer alırken son testte tam anlama düzeyinde yer almaktadır. “Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11” kod adlı öğrencilerin cevapları ön testte alternatif kavrama düzeyindeyken, son testte tam anlama düzeyine yükselmiştir. Öğrencilerden “Ö4” ün cevapları ise ön testte de son testte de alternatif kavrama düzeyindedir.



Öğrencilerden “Ö8” ön teste anlamama düzeyinde cevap verirken son testte verdiği cevap ise tam anlama düzeyine çıkmıştır.

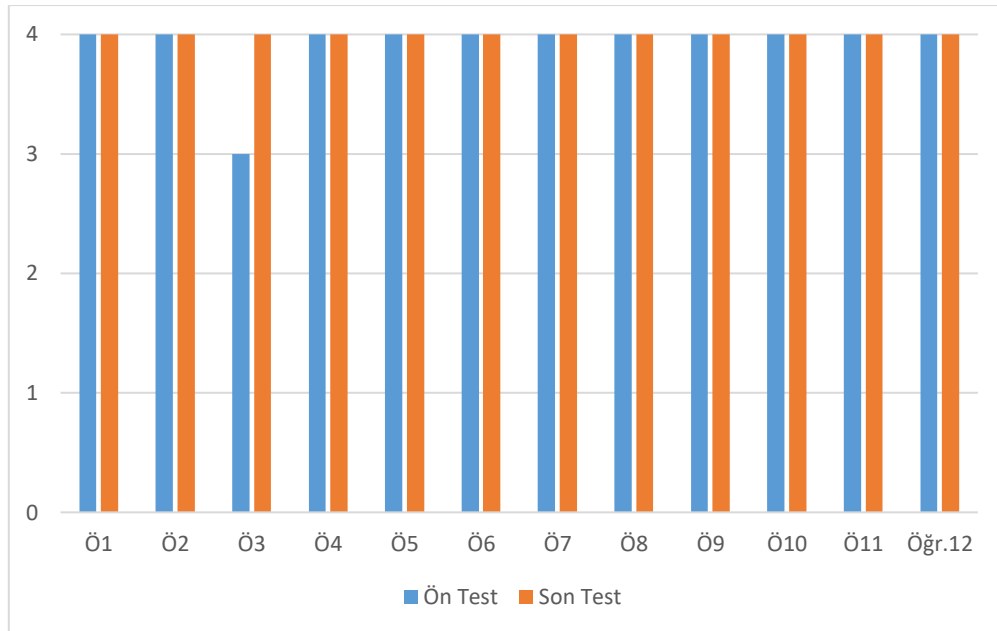
Tablo 7.

*Organik atıkların geri dönüşümüne yönelik verilen öğrenci cevaplarının anlama düzeyleri*

Anlama Düzeyi	Örnek Öğrenci Cevapları	Frekans	
		Ön Test	Son test
Tam Anlama	“Organik atıklar geri dönüşebilir çünkü organik atıkları kompost kutusuna atarsak bize gübre gelir ve gübreyi çok yerlerde kullanırız.” (Ö11 <sub>ST</sub> )	1	11
Kısmi Anlama	“Sağlanabilir. Mesela bir limon kabuğunun kokusunu suyunu çıkarıp limon kolonyası yapabiliriz.” (Ö7 <sub>ÖT</sub> )	2	0
Alternatif Kavrama	“Organik atıklar bence geri dönüşme sağlamaz çünkü geri dönüşüm kutularında öyle bir kutu vermiyor.” (Ö2 <sub>ÖT</sub> )	8	1
Anlamama	Boş bıraktı. (Ö8 <sub>ÖT</sub> )	1	0

Tablo 7’de görüldüğü üzere ön testte en fazla alternatif kavrama düzeyinde öğrenci bulunmaktadır. Yalnızca birer öğrenci tam anlama ve anlamama düzeyindedir. Son test yapıldığında 11 öğrenci tam anlama düzeyine erişmiştir. Tam anlama düzeyinde yer alan öğrencilerden “Ö11” organik atıkların geri dönüştürülebileceğini ve çalışmada uygulanan kompost gübre örneğini cevabında vermiştir. Ön testte anlamama düzeyinde bir, son testte ise hiç öğrenci bulunmamaktadır.

Öğrencilerin “Geri dönüşüm işaretini aşağıda verilen boşluğa çiziniz.” sorusuna ön teste ve son testte verdikleri cevaplara göre anlama düzeyleri *Grafik 3* ve *Tablo 8*’ de sunulmuştur:


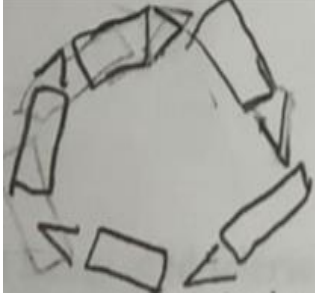


*Grafik 3.* Öğrencilerin üçüncü soruya verdiği cevaplara yönelik ön ve son test anlama düzeyleri

Grafik 3’te görüldüğü üzere ön testte öğrencilerden sadece “Ö3” kısmi anlama düzeyinde çizim yapmıştır. Geriye kalan öğrencilerin tümü tam anlam düzeyinde çizimler yapmıştır. Son testte diğer öğrencilerin tümü yine tam anlama düzeyinde çizim yaparken, “Ö3” de tam anlama düzeyinde çizim yapmıştır.

Tablo 8.

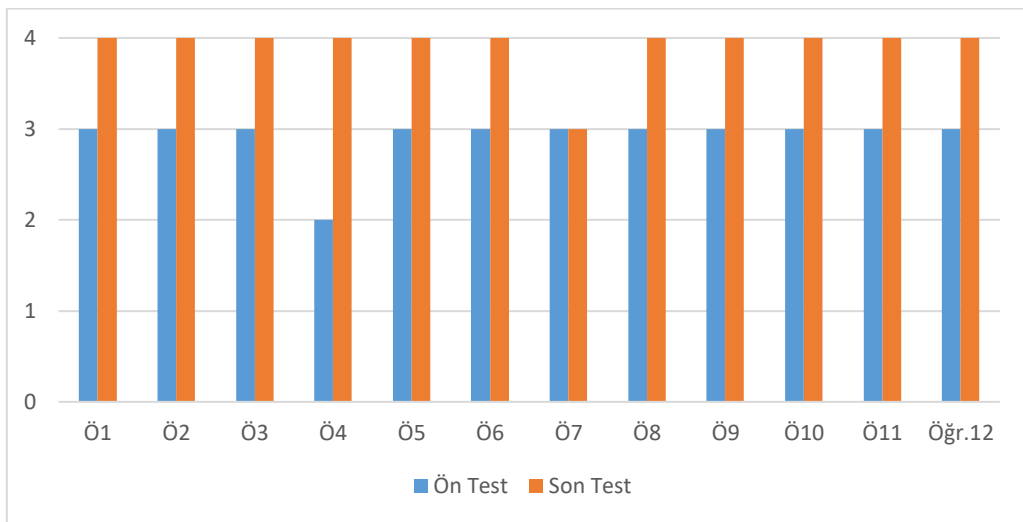
Geri dönüşüm işaretiyle ilgili çizim sorusuna yönelik öğrenci anlama düzeyleri

Anlama Düzeyi	Öğrenci Cevapları	Frekans	
		Ön test	Son test
Tam Anlama	 (Ö8 <sub>st</sub> )	11	12
Kısmi Anlama	 (Ö3 <sub>öt</sub> )	1	0

Alternatif Kavrama	-	0	0
Anlamama	-	0	0

Öğrencilerden geri dönüşümün işaretini çizmeleri istenmiştir. Tablo 8’de gelen cevaplara bakıldığında hemen hemen her öğrenci geri dönüşümün işaretini çizebilmiştir. Ön testte yalnızca bir öğrenci kısmi anlama düzeyindeyken son testte tüm öğrenciler tam anlama düzeyinde cevap vermiştir. “Ö3” ön testte geri dönüşümün işaretini hemen hemen yapabilmış yalnızca okuların sayısını yanlış çizmiştir.

Öğrencilerin “Çevrenizde bulunan hangi maddelerin geri dönüştürülebileceğini düşünüyorsunuz, açıklayınız.” sorusuna ön teste ve son testte verdikleri cevaplara göre anlama düzeyleri Grafik 4 ve Tablo 9’da sunulmuştur:



Grafik 4. Öğrencilerin dördüncü soruya verdikleri cevaplara yönelik ön ve son test anlama düzeyleri

Grafik 4’te görüldüğü üzere ön testte öğrencilerden hiçbirinin tam anlama düzeyinde cevap vermediği, “Ö4” kodlu öğrenci dışında tüm öğrencilerin kısmi anlama düzeyinde cevaplar verdiği tespit edilmiştir.

“Ö4” kodlu öğrenci ise bu soruya alternatif kavrama düzeyinde cevap vermiştir. Son testte ise öğrencilerden sadece “Ö7” hariç tüm öğrencilerin cevaplarının tam anlama düzeyinde olduğu görülmektedir. “Ö7”nin cevabı ise yine kısmi anlama düzeyindedir.

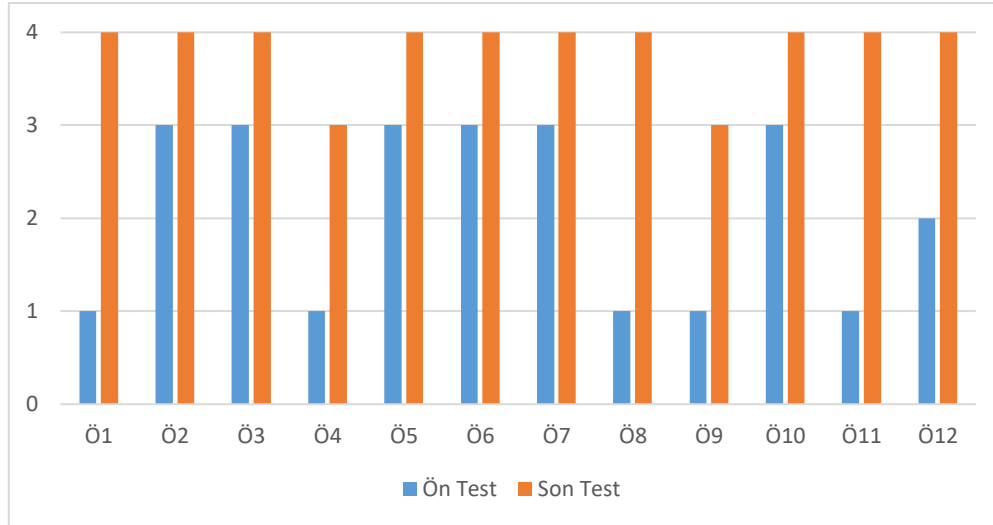
Tablo 9.

*Çevrede bulunan hangi maddelerin geri dönüşümünün yapıldığına yönelik öğrenci anlama düzeyleri*

Anlama Düzeyi	Örnek Öğrenci Cevapları	Frekans	
		Ön test	Son test
Tam Anlama	“Ahşap, metal (teneke), kâğıt (karton), cam (cam şişe), plastik, organik atıklar (meyve ve sebze atıkları), pil, elektronik, atık yağ.” (Ö6 <sub>ST</sub> )	0	11
Kısmi Anlama	“Pil, plastik, cam, kâğıt, dergi.” (Ö9 <sub>ÖT</sub> )	11	1
Alternatif Kavrama	“Kâğıt, gazete gibi şeylerin geri dönüştürülebilir olduğunu düşünüyorum.” (Ö4 <sub>ÖT</sub> )	1	0
Anlamama	-	0	0

Tablo 9’a bakıldığında öğrencilere hangi maddelerin geri dönüşümü yapıldığı sorulmuştur. Son test uygulandıktan sonra “Ö6” geri dönüştürülebilir maddelere sıfır atık projesinde tanımlanan birçok maddeyi örnek vermiştir. Bu maddeler arasında “ahşap, metal, kâğıt, cam, plastik, organik atık, pil, elektronik atık ve atık yağ” verilmiştir. Ön testte “Ö9” geri dönüşüm yapılan maddelere pil, plastik, cam, kâğıt ve dergi örneklerini vermiştir. “Ö4” ise yalnızca kâğıt ve gazetelerin geri dönüştürülebilir olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında ön testte bir öğrenci alternatif kavrama düzeyindeyken son testte de bir öğrenci kısmi anlama düzeyindedir.

Öğrencilerin “Geri dönüşümün ülke ekonomisi açısından faydaları nelerdir, açıklayınız.” sorusuna ön testte ve son testte verdikleri cevaplara göre anlama düzeyleri *Grafik 5* ve *Tablo 10*’da sunulmuştur:



*Grafik 5. Öğrencilerin beşinci soruya verdikleri cevaplara yönelik ön ve son test anlama düzeyleri*

Grafik 5’te görüldüğü üzere öğrencilerin “Geri dönüşümün ülke ekonomisi açısından faydaları nelerdir, açıklayınız.” sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelenmiş ve ön testte hiçbir öğrencinin tam anlama düzeyinde cevap vermediği tespit edilmiştir. Ön testte “Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10” kodlu öğrenciler bu soruya kısmi anlama düzeyinde cevap verirken, son testte ise verdikleri cevaplar tam anlama düzeyindedir. “Ö1, Ö8, Ö11” kodlu öğrenciler ön testte anlamama düzeyinde cevap verirken, son testte tam anlama düzeyinde cevap vermişlerdir. Öğrencilerden “Ö4” ve “Ö9”ün ön testte verdikleri cevaplar anlamama düzeyindeyken, son testte verdikleri cevaplar ise kısmi anlama düzeyindedir. Öğrencilerden “Ö12” ise ön testte alternatif kavrama düzeyinde cevap verirken son testte tam anlama düzeyinde cevap vermiştir.

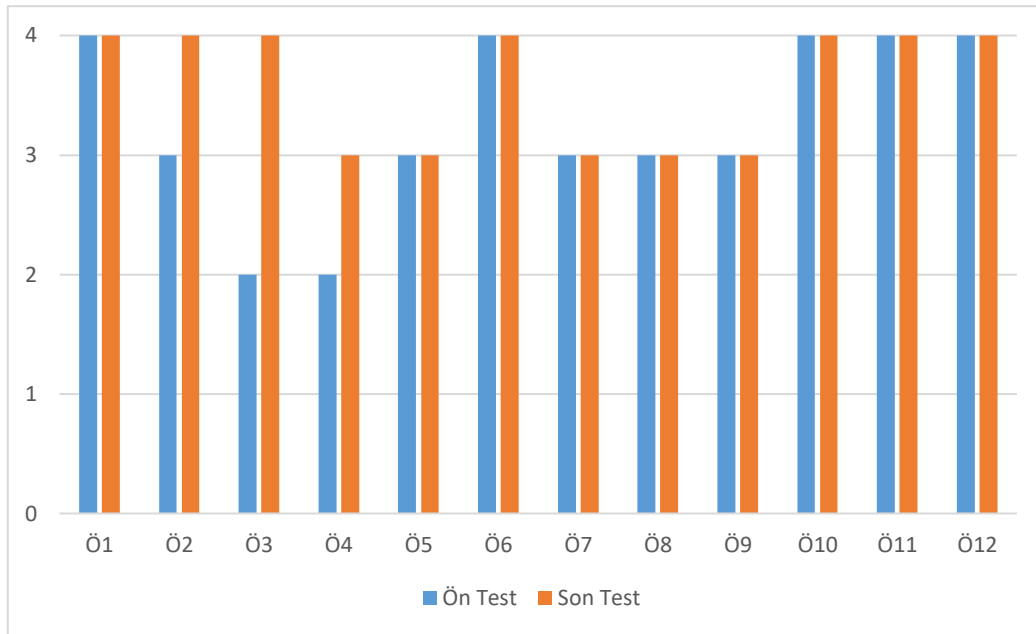
Tablo 10.

Geri dönüşümün ülke ekonomisine yönelik öğrenci anlama düzeyleri

Anlama Düzeyi	Örnek Öğrenci Cevapları	Frekans	
		Ön test	Son test
Tam Anlama	“Çevreyi korur, israfı azaltır, enerji tüketimini azaltır, ham madde ihtiyacı azalır.” (Ö5 <sub>ST</sub> )	0	10
Kısmi Anlama	“Çevreyi korur, israfı azaltır.” (Ö4 <sub>ST</sub> )	6	2
Alternatif Kavrama	“Denizler temizlenir, toprak kirliliği ve hava kirliliği azalır.” (Ö12 <sub>ÖT</sub> )	1	0
Anlamama	“Mesela bir şeyi attık mı geri dönüşüyor.” (Ö9 <sub>ÖT</sub> )	5	0

Yukarıdaki tablo 10’da görüldüğü üzere geri dönüşümün ülke ekonomisine katkısına bakıldığında ön testte hiçbir öğrenci tam anlama düzeyinde cevap vermemiştir. Son testte ise on öğrenci tam anlama düzeyine çıkmıştır. “Ö5” geri dönüşümün ülke ekonomisine katkısını çevreyi koruduğu, israfı azalttığı, enerji tüketimini azalttığı ve ham madde ihtiyacını azalttığı şeklinde ifade etmiştir. “Ö12” deniz ve toprak kirliliğinin azaldığını belirtmiştir. Öğrencilerden “Ö9” ise soruyla ilgili bir cevap vermeyerek anlamama düzeyinde cevap vermiştir.

Öğrencilerin “Su, besin ve elektrik tasarrufu nasıl sağlanabilir?” sorusuna ön teste ve son testte verdikleri cevaplara göre anlama düzeyleri *Grafik 6* ve *Tablo 11*’de sunulmuştur:



Grafik 6. Öğrencilerin altıncı soruya verdikleri cevaplara yönelik ön ve son test anlama düzeyleri

Grafik 6’da görüldüğü üzere öğrencilerin “Su, besin ve elektrik tasarrufu nasıl sağlanabilir?” sorusuna verdiği cevaplar incelenmiştir. Öğrencilerden “Ö1, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12” ön teste tam anlama düzeyinde cevap verirken son teste de tam anlama düzeyinde cevap vermişlerdir. “Ö5, Ö7, Ö8, Ö9” un ön teste verdikleri cevaplar kısmi anlama düzeyindeyken son testte de kısmi anlama düzeyindedir. “Ö3” ün ön teste alternatif kavrama düzeyinde, son testte ise tam anlama düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. Öğrencilerden “Ö4”te ön teste alternatif kavrama düzeyinde, son teste ise kısmi anlama düzeyinde cevap vermiştir. “Ö2”nin ise ön teste verdiği cevap kısmi anlama düzeyindeyken son teste verdiği cevap tam anlama düzeyindedir.

Tablo 11.

*Su, besin ve elektrik tasarrufunun sağlanabilirliğine yönelik öğrenci anlama düzeyleri*

Anlama Düzeyi	Örnek Öğrenci Cevapları	Frekans	
		Ön test	Son test
Tam Anlama	“Su: Dış fırçalarken suyu kapatarak, tuvalet yaparken boş yere sifonu çekmeyerek vb. işler yaparak tasarruf sağlanabilir. Besin: Kendimize yetecek kadar yemek alırsanız, artanı sokak hayvanlarına veririz. Elektrik: Açık ışıkları kapatıp, avize yerine daha az ışık kullanan elektrik tasarruflu lambalar kullanıp, gece fişleri çekmeliyiz.” (Ö12 <sub>ST</sub> )	5	7
Kısmi Anlama	“İhtiyacımız kadar su, besinler almalıyız. Elektrik ise mesela ışıklar açık unutmamamız gerekir.” (Ö7 <sub>ÖT</sub> )	5	5
Alternatif Kavrama	“Su, besin ve elektrik tasarrufu bu tür şeyleri orta harcarsak olur.” (Ö3 <sub>ÖT</sub> )	2	0
Anlamama	-	0	0

Yukarıdaki tablo 11’de görüldüğü üzere su, besin ve elektrik tasarrufunun nasıl sağlanabildiğini öğrenciler genellikle tam anlama ve kısmi anlama düzeyinde cevaplamışlardır. “Ö12” nasıl tasarruf yapıldığını tek tek açıklayarak örneklendirmiştir. “Ö7” ise cevabında sadece su ve elektriği ele alarak açıklama yapmıştır. Öğrencilerden “Ö3” bu tür kaynakları orta seviyede harcarsa tasarruf yapılacağını düşünmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Son yıllarda küresel ısınma, iklim değişikliği gibi birçok çevre sorunu tüm dünyanın gündemindedir. Buna sorunlarının çözüme ulaşabilmesi, en aza indirilebilmesi, çevre okuryazarı bireylerin yetiştirilebilmesiyle ancak sağlanacaktır. Benimsenen çok sayıda değer olduğu gibi çevrenin korunması ve sahip çıkılması da bir değerdir (Gömleksiz ve Cüro, 2011). Çevre okuryazarlığının bir boyutu da geri dönüşüm bilincidir. Erdoğan (2009)’ın yaptığı çalışmaya göre öğrencilerin çevre okuryazarlık seviyeleri de orta seviyededir. Bireylere çevre okuryazarlığı ve bu bilincin erken yaşlarda kazandırılması ve bunun için de okul ortamlarının son derece etkili olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Bu farkındalıkla birlikte son yıllarda çevre ile ilgili sorunlar, çevre ve geri dönüşüm ile ilgili konular programlara da daha fazla yansımıştır. Fen Bilimleri dersi öğretim programına bakıldığında doğal çevrenin korunması, kaynakların tasarruflu kullanılmasına dikkat çekilmesi, yeniden kullanma ve çevre sorunları ile ilgili kazanımlara yer verildiği görülmektedir (Artvinli ve Bayar, 2018). Ural Keleş ve Keleş (2018)’in yaptığı çalışmada geri dönüşümün okul öncesinden itibaren önem verilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Bulut ve Çavuldur (2017)’un yaptığı çalışmada ise okullarda verilen eğitimin olumlu sonuçlara yer açtığı görülmüştür. Geri dönüşüm kavramıyla beraber son yıllarda Sıfır Atık Projesi de hayatımıza girmiştir. Snow (2002)’a göre sıfır atık, titizlikle üretim, üreticinin almış olduğu sorumlulukla atıkların kaynaklarına ayrılmasıdır. Sıfır atıkla beraber daha az malzemeyle daha uzun ömürlü ürünler ortaya çıkarılabilir (Nayak, 2016). Yapılan çalışmalara bakıldığında ülkemizde son yıllarda geri dönüşüm yöntemlerine ağırlık verildiği, Sıfır Atık Projesi’nin de bunda etkili olduğu görülmektedir (Gül ve Yaman, 2021). Yapılan çalışmada da sıfır atığın önemine özellikle değinilmiştir. Fen bilimleri dersinde yapılan çalışmalarla da kavram yanlışlarını giderme üzerine yoğunlaşmıştır (Novak, 1993; Bahar, 1999). Kavram yanlışlığı, bilimsel bir doğruluğu olmayan, öğrencilerin kendilerinin anlamlaştırılmasıyla oluşturulan bilgilerdir (Gilbert, 1997; Johnstone, 1980). Kavram yanlışlarının uygulanan birçok öğretim yöntemine karşı direnç gösterdiği ve değiştirilmesinin zor olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada da ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm hakkında farkındalıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Öğrencilerin ön test ve son test arasındaki değişimleri incelenmiştir. Öğrencilerin ön test olarak uygulanan kavramsal anlama testine verdikleri cevaplardan hareketle birçoğunun literatürde konuya ilgili var olan, “organik atıkların geri dönüştürülemeyeceği” yanlışlığına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin geri dönüşüm kavramını günlük hayatta duyup duymadıklarını öğrenmek adına “Geri dönüşüm kavramı size neyi ifade ediyor?” sorusu sorulmuş ve verilen yanıtlara bakıldığında bu kavramı duyup tam olarak tanımlayamaları bile fikirleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu soruya ön testte birçok öğrenci

kısmi anlama düzeyinde cevap verirken son testte tam anlama düzeyine erişen öğrenci cevapları gelmiştir. Yapılan öğrenim sürecinden hareketle öğrencilerin bilgi dağarcığının genişleyip bu kavramın anlamını daha iyi ifade edebildikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerden geri dönüşümün sembolünü çizmeleri istenmiştir. Çizilen resimlere bakıldığında ön testte sembolü bilenlerin bilmeyenlerden daha çok olduğu sonucuna varılmıştır. Geri dönüşüm konusunda fikirlerinin var olmasında ayrıca geri dönüşüm sembolünü de rahatlıkla çizebilmelerinde okul idaresinin geri dönüşüme vermiş olduğu önemin, okullarında bulunan geri dönüşüm kutularının etkisi olmuş olabilir. Sıfır atık projesinin okullarda yer alan kutuları, paketli nesnelere üzerinde de bu sembolün yer alması öğrencilerin hafızasında yer etmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında okul öncesi eğitim kurumlarında öğrencilere verilen eğitimlerle geri dönüşüm kutularının önemi ve hangi kutulara atılması gerektiği öğrencilere küçük yaştan itibaren kazandırılmıştır (Onur vd., 2016). Ayrıca öğretmenlerinin geri dönüşüme karşı olan tutumunun, ders kitabında geri dönüşüme yönelik var olan etkinliklerin ve izlemiş oldukları çizgi filmlerin, reklamların da öğrencilerin bu konu hakkında bilgi sahibi olmasını sağladığı söylenebilir. Çünkü Çimen ve Yılmaz (2012) yaptığı çalışmalarında, çevreyle ilgili bilgi kaynaklarının öncelikle öğretmen ve okuldan geçtiğini vurgulamıştır. Öğrencilere ön testte “Hangi maddelerin geri dönüşümü yapılabileceğini düşünüyorsunuz?” sorusu sorulduğunda ön testte genellikle cam, plastik ve kâğıt cevabını vermişlerdir. Bu kategoriler genelde ilkökul çağında sıklıkla akla ilk gelen ve günlük hayatta sıkça karşılaştıkları maddeler olduğu için seçenekler arasındadır (Evanylo ve diğerleri, 2008). Evde veya okulda günlük hayatta yaşamlarını devam ettiren bu tür geri dönüşüm malzemelerini kullanmaları da örnek vermelerinde etkili olmaktadır. Öğrenciler aynı soruya son testte bu kategorilere ek olarak atık yağ, metal, pil ve organik atıkları yazdığı görülmüştür. Öğrencilerin son testte cevaplarına bu kategorileri de eklemelerinde uygulama sürecinde sıfır atık projesinin tanıtılmasının, projenin sitesinin incelenmesinin, atık türlerine ait kategorilerin tek tek incelenip üzerinde konuşulmasının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca uygulama sürecinde oynatılan hangi atık hangi geri dönüşüm kutusuna içerikli eğitsel oyunların ve yaptırılan kompost deneyinin de etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilere “Geri dönüşümün ülke ekonomisi açısından yararları nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin verdiği cevaplara bakıldığında genelde çevreye sağladığı faydalardan bahsedilmiş, geri dönüşüm yapılırsa israf olmayacağı düşüncesine varmışlardır. İsrafa yönelik cevapların daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerinin bu düşüncelerinin oluşmasında ailelerinin israfa yönelik tutumlarının etkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler sadece fen bilimleri dersinde değil disiplinler arası diğer derslerde de tutumlu olmak ve çevre temizliği konularına değindiklerinden dolayı cevaplarında bu kavrama öncelik verdikleri düşünülmektedir. Öğrencilere “Su, besin ve elektrik tasarrufu nasıl sağlanabilir?” diye sorulduğunda genelde evde gördüklerinden bahsetmişlerdir. Günlük hayatta sıkça karşılaştığımız elektrikleri boş yere açık bırakmamak, diş fırçalarken suyu kapatmak, ihtiyacımız kadar besin almak ön teste verilen cevaplar arasındadır. Bu sorunun günlük yaşamla ilişkili olması ayrıca okul yönetimi, öğretmenlerin ve ailelerin de tasarrufa karşı tutumların öğrencilerin cevaplarını etkilediği söylenebilir. Uygulama sürecinin sonunda yapılan afiş ve slogan çalışmalarlarıyla da somut ürün hazırlamaları bu soruya verilen cevaplarında etkili olmuştur. Ayrıca öğrencilerin bu soruya anlamlı cevaplar vermesi ön bilgilerinden kaynaklanmış olabilir. Çünkü 1,2 ve 3.sınıf Hayat Bilgiler dersi öğretim programında (MEB, 2017) tasarrufla ilgili kazanımların bulunması ve bu kazanımların işlenmiş olmasının öğrencilerin ön bilgilerinin oluşmasında etkisi olmuştur. Öğrencilere “Organik atıkların geri dönüşümü sağlanabilir mi?” ve neden böyle düşündükleri sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplara bakıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ön testte organik atıkların geri dönüşümüne, onların çöpe atılması gerektiğini savunmuştur. Organik atıkların geri dönüşümü konusunda öğrencilerin hiçbiri tam anlama düzeyinde cevap vermezken son testte bütün öğrenciler tam anlama düzeyinde cevap vermiştir. Birçok öğrenci yaşadıkları yerin imkanlarından dolayı böyle bir şeyin yapıldığı yer veya merkezini göremediklerini belirtmeleri de bunun nedenleri arasındadır. Öğretim sürecinde yapılan kompost uygulaması öğrencilerin bu kavram yanılığını giderilmeye çalışılmıştır. Bu durumda uygulanan kompost gübre etkinliğinin etkili olduğu düşünülmektedir. Kompost gübre yapımıyla birlikte öğrenciler beş duyarını kullanarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmişler ve bu süreci gözlemlene fırsatı bulmuşlardır. Cicilia ve diğerleri (2017) “Okul ve çevresindeki atık sorununu çözmek özellikle organik atık sorununun üstesinden gelmek için kompost teknolojisi çok önemlidir.” şeklinde kompost gübre uygulamasına vurgu yapmıştır. Harman ve Yenikalaycı (2020), öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada adaylar organik atıkların geri dönüşümüne söylemiştir. Bu yüzden öğretmenlerden öğrencilere herkese göre bu çalışmanın değerli olduğu düşünülmektedir. Kompost gübre uygulamasında meyve-sebze kabukları, talaş, kompost kutusu gibi malzemelerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin bu uygulamadan sonra organik atıkların da geri dönüşebileceği konusundaki yanlışları büyük ölçüde giderilmiş ve bu durum son testte belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Kompost uygulaması ile birlikte organik atıklar sürdürülebilir tarımı ortaya koymuştur

(Başar, 2020). Bu uygulama ile çeşitli mikroorganizma ve canlılar tarafından ekolojik olarak etkileşim ortaya çıkmaktadır (Güler, 2001). Öğrencilerin organik atıkların geri dönüşümü konusunda kavram yanlışlarını büyük ölçüde giderilmiş olmasında öğretim sürecinde yaptırılan kompost gübre etkinliğinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin bu etkinlik sürecine aktif bir şekilde katılmaları da bu etkinliğin verimini artırdığı söylenebilir.

Sonuç olarak; çevre okuryazarı bireyler yetiştirmek için geri dönüşüm bilincinin bireylere erken yaşlardan itibaren kazandırılması önem arz etmektedir. Geri dönüşüm hakkında bilinçli bireyler yetiştirmek için de doğru bilgi aktarımları yapılmalı, somut yaşantılara da örnek verilmeli ve kavram yanlışlarının önüne geçilmelidir. Çevre eğitimi de tıpkı ilk eğitim gibi ailede başlar. Görerek ve yaparak yaşayarak ilerler. Bu yüzden çevreye duyarlı bireyler yetiştirilmelidir (Çimen ve Yılmaz, 2012). Genel olarak ön test ve son test verilerine bakıldığında öğrencilerin organik atıkların geri dönüştürülemediği kavram yanlışlığına sahip oldukları görülmüştür. Organik atıkların geri dönüşümünün yapılamadığı yanlışlığı kompost gübre etkinliğiyle giderilmiştir. Çeşitli maddelerin geri dönüşümünün yapıldığı eğitsel oyun ve etkinliklerle son testte tam anlama düzeyine daha çok öğrencinin çıkmasını sağlamıştır. Uygulanan 5E planı öğrencilerin farkındalıklarını artırıp anlama düzeylerine etkide bulunmuştur. Öğrenciler geri dönüşüm hakkında daha çok bilgiye sahip olmuşlardır.

Öğrencilere geri dönüşüm bilincinin kazandırılması için gelişim düzeyleri de dikkate alınarak yaparak yaşayarak öğrenmeler gerçekleştirdikleri öğretim uygulamaları ve ortamları oluşturulmalıdır. Connor (1989)'a göre, geri dönüşüm konusunda okullara büyük pay düşmektedir. Kaynakların bozulmadan kaldığı bu dünyada oluşacak zararlar da öğretilmelidir. Bu bilgilerin kazandırılmasında da aktif öğrenme ortamları öğrencilere sağlanmalıdır. Öğrenciler geri dönüşüm yapılabilecek maddelerle doğrudan karşı karşıya bırakılırsa, geri dönüşümün yararını görüp deneyimledikçe kendilerinin de bilinçlenip benimsemesi kolay olabilir. Öğrenme ortamlarında öğrencilere sunulacak görsel materyallerin ve videoların etkili öğrenme üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak geri dönüşüm bilincinin kazandırılmasında sınıf ortamlarında bu materyallere sıklıkla yer verilmelidir. Görsel ve kendi yaş düzeylerine hitap eden öğrenme ortamlarıyla öğrenciler karşılaştıklarında ilgi düzeyleri daha da artabilir ve daha kalıcı öğrenmeler oluşabilir. Drama çalışmalarının sağladığı duyuşsal katkılar da göz önünde bulundurularak geri dönüşüm bilinci ve sorumluluk alma gibi duyuşsal bir kazanımın kazandırılması sürecinde bu çalışmalara yer verilebilir. Geri dönüşümle ilgili empati içerikli etkinlikler oluşturulabilir ve birçok duyguya hitap edilebilir. Öğrenciler hâlihazırda yürütülen çeşitli geri dönüşüm projeleri hakkında bilgilendirilebilir ve bunlara katılmaları konusunda teşvik edilebilir. Ülkemizde yer alan projeler hakkında okul, öğretmen ve öğrenciler teşvik edilebilir, öğrencilerin de sorumluluk duygusu böylelikle geliştirilebilir. Okulda çeşitli projeler yaratıp, küllüpler oluşturulabilir. Artvinli ve Bayar (2018)'ın yaptığı araştırmada Avrupa'da geri dönüşüm seviyesinin yüksek olup ülkemizde aynı seyirde devam ettiği sonucundan yola çıkarak geri dönüşümün derslerde değer olarak verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Geri dönüşümün programlara değer olarak girmesiyle birlikte öğretmenlerin de bu konu üzerinde daha fazla durması ve çeşitli etkinliklerle öğretim sürecine dâhil etmesi sağlanabilir. Böylelikle bu konunun önemi üzerine daha çok durulabilir. Okullar bazında geri dönüşüme yönelik öğrencilerin de aktif katılacağı çeşitli çalışmalar yürütülebilir. Örneğin bu çalışmada yapıldığı gibi kompost gübre uygulaması okullarda tarımı da beraberinde getirebilir (Angstone, 2015). Okullarda yapılan uygulamalar ve çevreye uyum arttıkça çocuklar da sorumluluklarının etkisiyle daha çok olumlu tutum geliştirecektir. Yine Evanylo (2008), okullarda problem çözme becerileri arasında çevresel problem çözme becerisinin de yer alması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin yaş grupları ve kitle iletişim araçlarına ulaşım düzeyleri dikkate alındığında çeşitli çizgi filmlerin, bu konu hakkında oluşturulmuş çocuklara yönelik programların geri dönüşüm bilincinin kazandırılmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Geri dönüşümle ilgili animasyonlar artırılabilir. Bu türde programların artırılması önerilmektedir. Böylelikle teknolojinin de yararlı yanlarını keşfedecekleri düşünülmektedir. Çeşitli medya türlerinde ilgi çekecek geri dönüşüm ve çevre bilinci programları öğrencilerin algılamalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir (Keleş, 2018).

## KAYNAKÇA

- Akbulut, H. İ., Kale, İ. N., ve Sağır, Ş. (2024). Geri dönüşüm konusu ile ilgili ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 7(1), 12-25.
- Angstone, M. (2015). Assessment of smallholder farmers perceptions and degree of adoption of tithonia diversifolia compost in addressing declining soil fertility in mingongo extension planning areas, lilongwe, Malawi. *Journal of Soil Science and Environmental Management*, 6(3), 58-67.

- Artvinli, E. ve Bayar, V. (2018). İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında bir değer olarak geri dönüşüm. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 18-33.
- Atabek-Yiğit, E., Balkan-Kıyıcı, F., ve Yavuz-Topaloğlu, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevre sorunları ile ilgili kavramlara yönelik algılarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 732-744.
- Başar, M. T. (2020). *Organik atıkların geri kazanımı için mekanik, ısı ve elektromanyetik özelliklerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İskenderun Teknik Üniversitesi, Hatay.
- Bulut, E., ve Çavuldur, L. (2017). Geri dönüşümlü kâğıt hamurunun yaratım malzemesi olarak görsel sanatlar eğitiminde kullanımının öğrencilerde kâğıdın geri dönüşümü hakkında bilgi ve alışkanlık kazanımına yönelik etkileri, *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi*, 2(4), s,187-208.
- Cicilia, V., Walanda, D. K., ve Musa, D. (2018). Use of organic waste compost for home-based science learning at elementary school in Sigi. *In first Indonesian Communication Forum of Teacher Training and Education Faculty Leaders International Conference on Education 2017 (ICE 2017) (507-509)*. Atlantis Press.
- Çelik, Z. (2011). *İlköğretim müfredatlaştırılmasında ambalaj atıklarının geri dönüşümü eğitiminin yeri ve ilköğretim kurumlarındaki geri dönüşüm uygulamalarının (İstanbul il örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 63-74.
- Çimen, B. (2021). *Evsel atıklar ve geri dönüşüm konusunda uygulanan probleme dayalı stem etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve farkındalığı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Dağlı, A., ve Yazıcı, M. (2022). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin çevre bilinci ve çevresel duyarlılık kazanımına etkisi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 6(2), 109-144.
- Demirtaş, E., Arı N., Özkan, C., ve Asri, F. Ö. (2016). Domates yetiştiriciliğinde kentsel katı atık kompost kullanımının verim kalite ve ağır metal kirliliği üzerine etkileri. *Derim*, 33(1), 144-158.
- Derman, A. ve Badeli, Ö. (2017). 4. sınıf "saf madde ve karışım" konusunun öğretiminde 5E modeli ile desteklenen bağlam temelli öğretim yönteminin öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve fene yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1860-1881.
- Egüz, Ş., ve Gökalp, L. (2023). Ortaokul öğrencilerinin geri dönüşüme yönelik metaforik algıları ve farkındalıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 781-812.
- Erdin, E. (2015). *Katı atıkların kompostlaştırılması ve kullanılması*. Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Çevre Mühendisliği Bölümü, İzmir.
- Erdoğan, M. (2009). *Fifth grade students' Environmental Literacy and the Factors Affecting Students' environmentally responsible behaviours*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gamba, R.J. ve Oskamp, S. (1994). Factors influencing community residents' participation in commingled curbside recycling programs. *Environment and Behavior*, 26: 587-612.
- Glažar, S. A., Vrtačnik, M., ve Bačnik, A. (1998). Primary school children's understanding of municipal waste processing. *Environmental Education Research*, 4(3), 299-308.
- Gömlüksiz, M.N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Gönüllü, M. ve Çelik, Z. (2015). İlköğretim öğrencilerinin çevre için zararlı ambalaj atıkları hakkında farkındalığı (İstanbul örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), 44-63.
- Gül, M. ve Yaman, K. (2021). Türkiye'de atık yönetimi ve sıfır atık projesinin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 35(4), 1267-1296.
- Gündüzalp, A. A., ve Güven, S. (2016). Atık çeşitleri, atık yönetimi, geri dönüşüm ve tüketici: Çankaya Belediyesi ve semt tüketicileri örneği. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, 9, 1-19.
- Hakan, Ö. Niyazi, K. ve Çalışkan, T. (2019). Çevre eğitiminde sıfır atık politikası ve mevcut ders kitaplarındaki görünümü (Hayat Bilgisi 2. Sınıf ders kitabı). *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 123-140.



- Haksevenler, B. H. G., Kavak, F. F., & Akpınar, A. (2020). Sıfır atık yönetimi, Marmara Üniversitesi Anadoluhisarı Kampüsü Örneği. *Kent Akademisi*, 13(4), 722-735.
- Harman, G. ve Yenikalaycı, N. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sıfır atık yaklaşımına yönelik farkındalıkları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 138-161.
- Kahyaoğlu, M., & Kaya, M. F. (2012). Öğretmen adaylarının çevreyle ilgili sivil toplum örgütlerine yönelik görüşleri ve sivil toplum örgütlerinin çevre eğitimine katkısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 91-107.
- Kamaşak, İ. (2019). *Geri dönüşüm ve plastik atıkların çevreye etkileri konusunda gezi-gözlem ile desteklenmiş öğretimin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevre tutumları üzerinde etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Kaçar B., "Gübre Bilgisi", Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları, 198: 397 Ankara (1994).
- Keleş, P. U., ve Keleş, M. İ. (2018). Perceptions of the 3rd and 4th grade students of elementary school about the concept of recycling. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 481-498.
- Kızıldaş, Ş. (2019). *Sıfır atık projesi kapsamında geri dönüşümlü atıkların toplanması: Kırıkkale'de heterojen çok amaçlı araç rotalama uygulaması*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Kök, F. (2021). Organik atıkların yönetimi, geri dönüşümü ve uygulamaları. *Ulusal Çevre Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(2), 99-108.
- Kurt, Ö. (2018). Kompost Günlüğüm. *Eğitimde Sistem Düşüncesi Yıllığı*, (5).
- Meriç, G., ve Kayranlı, B. (2003). Endüstriyel katı atık yönetimi, V. Ulusal Çevre Mühendisliği Kongresi, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Fen Bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Nas, S. E., Çoruhlu, T. Ş., Çalık, M., Ergül, C., ve Gülay, A. (2019). Öğrenme güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine yönelik fen deneyleri kılavuzunun etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(3), 501-534.
- Onur, A., Çağlar, A., ve Salman, M. (2016). Okul öncesi çocuklarda atık kâğıtların değerlendirilmesi ve çevre bilincinin kazandırılması. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2457-2468.
- Önal, H., Kaya, N. ve Çalışkan, T. (2019). Çevre eğitiminde sıfır atık politikası ve mevcut ders kitaplarındaki görünümü (Hayat bilgisi 2. sınıf ders kitabı). *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 123-140.
- Öztoprak, R. & Bartan, M. (2019). Okul öncesi eğitimde artık materyaller ile yapılan sanat etkinliklerinin çocukların geri dönüşüm farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 64-87.
- Öztürk M. (2001). Plastikler ve geri kazanılması. İstanbul: Y.T.Ü İnşaat Mühendisliği Yayınları.
- Öztürk, M. (2017). Hayvan gübresinden ve atıklardan kompost üretimi. *Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Ankara*.
- Palabıyık, H. & Altunbaş, D. (2004). Kentsel katı atıklar ve yönetimi. M. C. Marin & U. Yıldırım (Ed.), Çevre sorunlarına çağdaş yaklaşımlar-ekolojik, ekonomik, politik ve yönetsel perspektifler (ss. 103-124), Beta Yayınları, İstanbul.
- Sağlam, A., Taş, M. ve Baykan, N. (2020). Geri dönüştürülebilir atıkların materyallerine göre sınıflandırılması için Raspberry Pi tabanlı donanım geliştirilmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 30-38.
- Sayın, A. A., ve Yerli, A. (2020). Evsel atıklarda geri dönüşüm farkındalığı ve ekonomiye katkısının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 1849-1874.
- Song, Q., Li, J. ve Zeng, X. (2015). Minimizing the increasing solid waste through zero waste strategy. *Journal of Cleaner Production*, 104, 199-210. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.08.027>
- Sönmez, D. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin "Sıfır Atık" kavramı ile ilgili çizimlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 593-601.
- Tamkoç, H., Savaş, İ., Savaş, V., ve Tamkoç, O. (2024). Sıfır atık projesi ile öğrencilerde oluşan atık yönetimi ve geri dönüşüm farkındalığının değerlendirilmesi. *IJSS*, 8(33), 497-510.

- Tufaner, F. (2019). Geri dönüşebilir atıkların toplanması konusunda yapılan bilgilendirme çalışmalarının toplama verimine katkısının araştırılması. *İklim Değişikliği ve Çevre*, 4(1), 33-40.
- Tün, Ş., Kışoğlu, M., ve Uzun, N. (2018). Geri dönüşüm konusunun öğretimine yönelik artırılmış gerçeklik uygulamasıyla örnek bir etkinlik hazırlanması ve uygulanması. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(2), 114-135.
- Ürey, M., ve Çepni, S. (2014). Fen temelli ve disiplinler arası okul bahçesi programının öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerine etkisinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 537-548.
- Yang, Y. Boom, R. Irion, B., van Heerden, D. J., Kuiper, P., ve de Wit, H. (2012). Recycling of composite materials. *Chemical Engineering and Processing: Process Intensification*, 51, 53-68.
- Yıldırım, O., Nakiboğlu, C., ve Sinan, O. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının difüzyon ile ilgili kavram yanılgıları. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 79-99.
- Yiğit, K. (2019). *Sürdürülebilir yaşam için geri dönüşüm eğitiminin 8. sınıf öğrencilerinin çevre bilincine etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yüzüak, A. V., Şahin, N., ve Alkan, R. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sıfır atık projesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(Özel Sayı), 214-239.

## EKLER

### EK.1

#### Kavramsal Değişim Metni

##### ORGANİK ATIKLAR KAVRAMSAL DEĞİŞİM METNİ



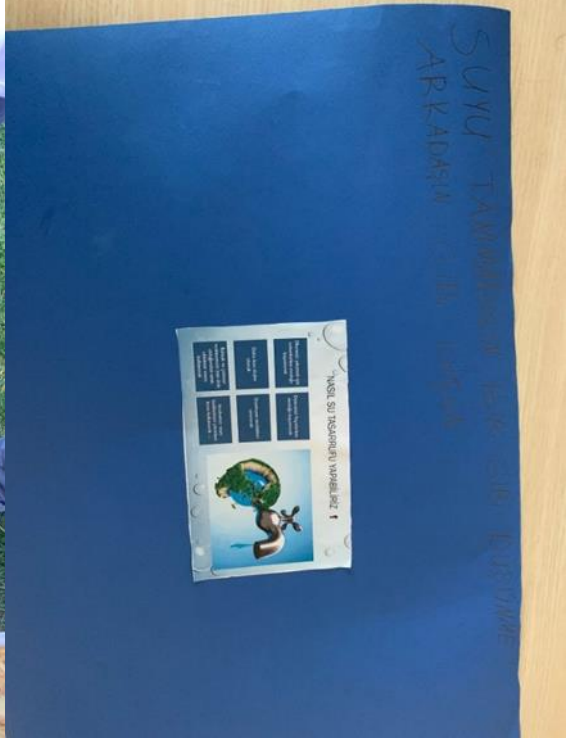
Bazı öğrencilerin organik atıkların geri dönüşümü ile ilgili aşağıdaki yanlışlara sahiptir.

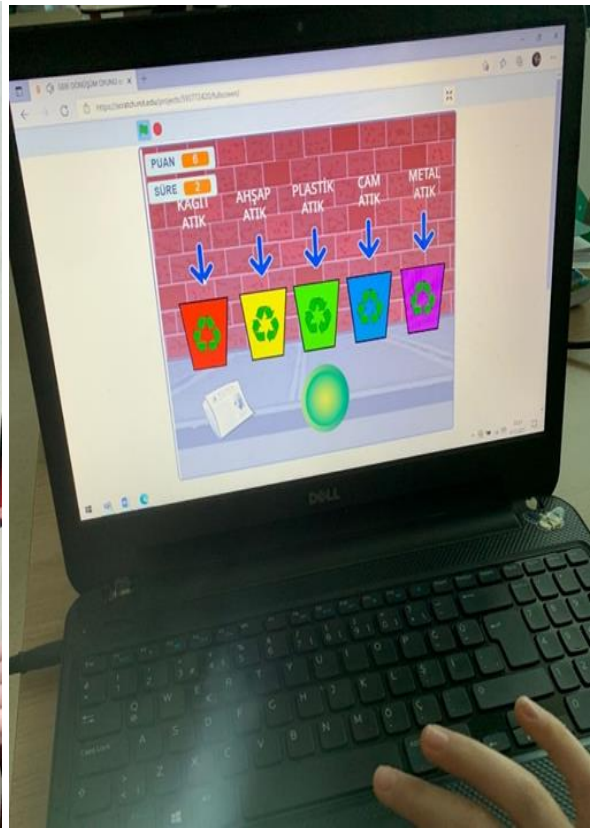
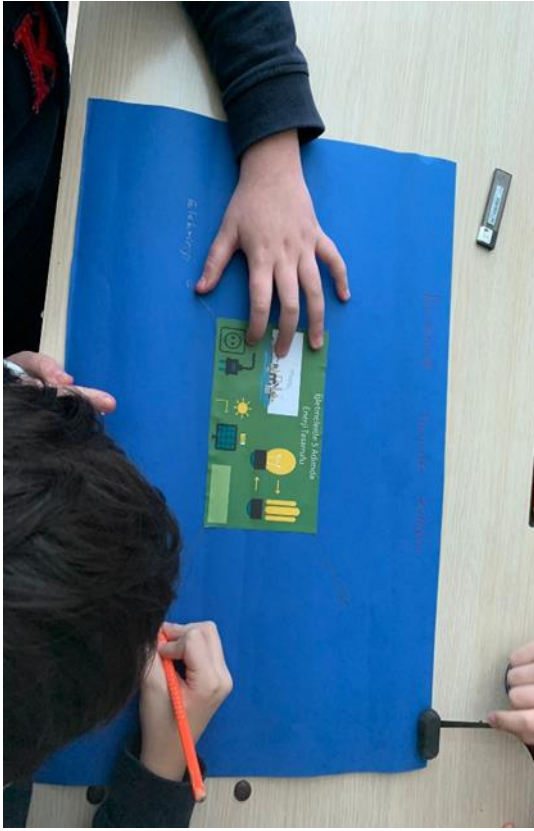
Bazı öğrenciler organik atıkların atılacağı bir geri dönüşüm kutusu olmadığı ve organik atıkların çürüyeceğini düşünerek geri dönüştürülmeyeceğini söylemiştir. Bu düşünce **yanlıştır**. Bu düşünce organik atık geri dönüşüm kutusunun yaygın olmaması ve toplum olarak bu konuda bilinçsiz olmamızdan kaynaklanıyor olabilir. Oysaki organik atıklar kompost gübre yapılarak geri dönüştürülebilir. Kompost gübre yapımında yeşil sebze, meyve, sebze kabukları, yumurta kabuğu, çay atıkları kullanılabilir. Ayrıca "Sıfır Atık projesi"nde de olduğu gibi organik atıkları atmak geri dönüşüm kutuları bulunmaktadır.



Artık organik atıkların geri dönüştürülebileceğini öğrendik.

Ek.2  
Uygulama Sürecine Yönelik Fotoğraflar







## ORTAOKUL KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ VELİLERİNİN COVID-19 SALGIN SÜRECİNDE YAŞADIKLARI PROBLEMLERİN BELİRLENMESİ DETERMINING THE PROBLEMS EXPERIENCED BY SECONDARY SCHOOL MAINSTREAMING STUDENTS' PARENTS DURING THE COVID-19 EPIDEMIC PROCESS

Merve SAĞIR<sup>1</sup>, Sibel ER NAS<sup>2</sup>, Şeyma Nur BEKAR<sup>3</sup>

**ÖZ:** COVID-19 sürecinde, ortaokul kaynaştırma öğrencisi velilerinin bu dönemde karşılaştıkları zorlukların belirlenmesi, yeniden kapanma durumunda alınacak tedbirlerin belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, ortaokul kaynaştırma öğrencilerine daha iyi bir eğitim ortamı sunabilmek amacıyla velilerin yaşadığı problemlerin belirlenmesi de büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı ortaokul kaynaştırma öğrencisi velilerinin COVID-19 salgın sürecinde yaşadıkları problemlerin belirlenmesidir. Bu çalışmada özel durum yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu 24 ortaokul kaynaştırma öğrencisi velisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, ortaokul kaynaştırma öğrencisi velilerinin COVID-19 salgın sürecinde karşılaştıkları zorlukları değerlendirmek amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış mülakatlar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında, mülakatlar yoluyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu süreçte elde edilen veriler, kodlama ve kategorilendirme işlemleri ile sistematik bir şekilde değerlendirilmiştir. Velilerin çoğunlukla teknolojik altyapı eksikliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Süreç içerisinde, hem velilerin hem de öğrencilerin bir dizi sorunla karşılaşmaları nedeniyle genel olarak verimliliğin düşük olduğu, ayrıca öğrencilerin birçok alışkanlıklarını kaybettikleri, derslerde geri kaldıkları ve süreçte yeterli disiplinin sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** COVID-19 salgını, kaynaştırma öğrencileri, ortaokul, veli

**ABSTRACT:** Determining the difficulties faced by parents of secondary school mainstreaming students during COVID-19 process will contribute to determining the measures to be taken in case of re-closure. In addition, it is of great importance to determine the problems experienced by parents in order to provide a better educational environment for secondary school mainstreaming students. The aim of this study is to determine the problems experienced by parents of secondary school mainstreaming students during the COVID-19 epidemic. The case study method was used in this study. The study group consists of parents of 24 secondary school mainstreaming students. The data of the research was collected through semi-structured interviews prepared to evaluate the difficulties faced by parents of secondary school mainstreaming students during the COVID-19 epidemic process. Within the scope of the research, the data collected through interviews were subjected to content analysis. The data obtained in this process was systematically evaluated through coding and categorization processes. It is seen that parents mostly experience problems due to insufficient technological infrastructure. It was concluded that the process was generally not efficient because both parents and students experienced many problems during the process, and that the students lost many of their habits, fell behind in terms of lessons, and that there was not enough discipline in the process.

**Keywords:** COVID-19 epidemic, mainstreaming students, secondary school, parent

### Bu makaleye atf vermek için:

Sağır, M., Er-Nas, S., & Bekar, Ş. N. (2024). Ortaokul kaynaştırma öğrencisi velilerinin COVID-19 salgın sürecinde yaşadıkları problemlerin belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1055-1075.

### Cite this article as:

Sağır, M., Er-Nas, S., & Bekar, Ş. N. (2024). Determining the problems experienced by secondary school mainstreaming students' parents during the COVID-19 epidemic process. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1055-1075.

\*Bu çalışma 1919B012110379 numaralı TÜBİTAK projesi kapsamında üretilmiştir. Bu çalışmanın özeti 27-30 Eylül 2023 tarihlerinde Kars'ta gerçekleştirilen 15. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde (UFBMEK-2023) özet bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon/Türkiye, e-mail: [merve\\_sagir23@trabzon.edu.tr](mailto:merve_sagir23@trabzon.edu.tr), ORCID: 0009-0004-4243-3012

<sup>2</sup> Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Trabzon/Türkiye, e-mail: [sibelemas@trabzon.edu.tr](mailto:sibelemas@trabzon.edu.tr), ORCID: 0000-0002-5970-2811

<sup>3</sup> Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon/Türkiye, e-mail: [sevmanurbekar@gmail.com](mailto:sevmanurbekar@gmail.com), ORCID: 0000-0002-6614-8820

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Mainstreaming students were more affected by the epidemic than their peers with typical development (Aydemir, 2021). During the epidemic, not only inclusion students but also their parents were negatively affected by this process (Asbury et al., 2021). When the literature is examined, it is stated that in addition to the responsibilities that parents carry out during the day, the educational needs of the students are added and they overload by taking on roles to meet these needs (Bozkurt et al., 2020). In addition, this situation may lead to more negative consequences (anxiety, trauma, etc.) for parents and their children with low socio-economic levels (Nicola et al., 2020). Based on all this; It is thought that identifying the problems faced by families during the home education process will create an infrastructure for the preparations, arrangements and updates to be made in this field. On the other hand; it is very important to reveal the problems that parents of mainstreaming students experience during the emergency distance education process in order to develop solutions to these problems. Revealing the problems experienced by parents can guide the studies to be carried out by the Ministry of Education. In addition, it is important to determine the problems experienced by parents in order to provide a better educational environment for secondary school mainstreaming students during the COVID-19 process. The aim of this study is to determine the problems experienced by parents of secondary school mainstreaming students during the COVID-19 epidemic.

### Method

The case study method was used in this study. The study group consists of 24 volunteer parents of secondary school mainstreaming students living in Trabzon. Data of the research; was obtained through semi-structured interviews. Interview questions were created taking into account the problems that parents of secondary school mainstreaming students experienced during the COVID-19 epidemic. In the study, content analysis was used to analyze the data collected from the interviews. The data obtained within the scope of content analysis was coded and categorized.

### Findings

It is seen that the students mostly experience problems in the preparation process for the course (Table 2) regarding the insufficient technological infrastructure ( $f = 9$ ) and not taking the lessons seriously ( $f = 4$ ). When Table 3 is examined, it is seen that the students mostly experience problems related to the insufficient technological infrastructure ( $f = 4$ ) and student boredom ( $f = 3$ ) during the course. When Table 4 is examined, it is seen that the students mostly experience problems related to health problems ( $f = 3$ ) and too much homework ( $f = 3$ ) at the end of the course. When Table 5 is examined, it is seen that the majority of parents do not have problems with teachers or administrators ( $f = 19$ ). It is seen that those who have problems mostly have communication problems ( $f = 3$ ). When Table 6 is examined, it is seen that parents mostly prefer meeting with the teacher ( $f = 8$ ) and carrying out activities together ( $f = 8$ ) in ways to solve the problems experienced during the education process. When Table 7 is examined, the distance education implemented was evaluated ineffective ( $f = 15$ ) by the parents.

### Discussion and Conclusion

The results obtained from the findings, it is seen that the parents of the mainstreaming students participating in the research experienced many problems during the COVID-19 epidemic process. It is seen that parents mostly experience problems due to insufficient technological infrastructure. It was concluded that the process was generally not efficient because both parents and students experienced many problems during the process, and that the students lost many of their habits, fell behind in terms of lessons, and that there was not enough discipline in the process. Since the home environment was not suitable, parents had to adjust themselves according to their children's lesson schedule that day. Students started to get bored of the lessons after a while. In their research, Balaman and Hanbay-Tiryaki (2021) concluded that distance education is disadvantageous due to reasons such as lack of technical infrastructure, lack of motivation, inability to express emotions and inability to receive feedback. The insufficient training provided during the COVID-19 epidemic also negatively affected the academic success of students (Sintema, 2020). In the interview, "Did you, as a parent, experience problems with your child's completion of classes during the COVID-19 epidemic?" What kind of problems did you experience, if any? "Can you explain?" When the findings regarding the question are examined, it is seen that parents mostly have problems with health

problems and excessive homework. Parents stated that their mainstreaming students had more difficulties in this process than their peers.

## GİRİŞ

COVID-19 salgını Aralık 2019'da Asya'da ortaya çıkmıştır (World Health Organization [WHO], 2020a). Mart 2020 itibarıyla kısa sürede dünyayı etkisi altına alan bir salgına dönüşmüştür (WHO, 2020b). Salgınla birlikte dünyada hayatın akışı ve ritminde değişiklikler meydana gelmiştir (Zhao, 2020). Eğitim kurumlarının kapatılması ve yüz yüze eğitime ara verilmesiyle birlikte dünyada yaklaşık 1,6 milyar öğrencinin eğitimi kesintiye uğramıştır (UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020). Türkiye'de ise eğitimin kesintiye uğramasından etkilenen öğrenci sayısı yaklaşık 25 milyondur. Salgın nedeniyle kesintiye uğrayan eğitimi telafi etmek amacıyla pek çok eğitim kurumu tarafından ani refleks gösterilmiş ve acil uzaktan eğitim (emergency remote education) uygulamaları tüm dünyada uygulanmaya başlanmıştır (Bozkurt, 2020; Tatlı vd., 2021).

Acil uzaktan eğitim, acil uzaktan öğretim veya acil uzaktan öğrenme gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilen bu kavram gerekli iletişim araçları kullanılarak aksayan eğitsel süreçlere acil olarak geçici çözümler oluşturabilmeyi amaçlamaktadır (Sezgin, 2021). Bu geçici çözümler, öğrenen ve öğreticileri çeşitli çevrimiçi teknolojiler aracılığıyla hızlı biçimde bir araya getirme amacı gütmektedir (Hodges vd., 2020). Bu doğrultuda ülkemizde, öğrenciler daha önceden altyapısı oluşturulan EBA sistemi ile eğitim almaya başlamıştır. Salgın sürecinde eğitim faaliyetlerine hem televizyon hem de internet aracılığıyla devam edilmiştir (Özer, 2020). TRT EBA kanalı yayınlara başlamış olup, kesintisiz eğitim adına sistemden düzenli konu paylaşımları, canlı dersler ve sınavlar müfredata uygun olarak yapılmaya çalışılmıştır. Ayrıca tüm sınıf kademeleri ve branşlarda devam eden eğitsel faaliyetlere veliler de dâhil olmuştur (Doğan-Koçak, 2020). Dolayısıyla acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını sürdürme veya öğrenme kayıplarını önleme adına okul-aile iş birliği önemli bir hal almıştır. Bu durum özellikle özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci aileleri için daha da önem kazanmıştır. Çünkü özel eğitime ihtiyacı olan bir öğrencinin eğitsel süreçlerinde aktif olmak, gereksinimlerine göre bazı planlar yapmak ve bunu yürütmek tipik gelişim gösteren bir öğrenci velisine göre daha güç olabilmektedir (Sani-Bozkurt vd., 2021). Salgın sürecinde veliler evde eğitim sürecinde özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin mevcut beceri ve davranışlarında gerileme veya davranış problemlerinin artmasıyla ilgili endişelenmişlerdir (Stankovic vd., 2021).

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler arasında kaynaştırma/bütünleştirme kapsamında eğitimlerine devam eden özel eğitim öğrencileri eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmektedir (MEB, 2018). Her yıl eğitim-öğretime başlayan yüz binlerce öğrencinin bir kısmı, eğitim-öğretim hayatına birtakım dezavantajlarla başlamaktadır (Atıcı, 2014). Kaynaştırma/bütünleştirme; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gereksiniminin tipi, derecesi ve yararlanılacak kaynakların sağladığı imkânlar dâhilinde, mümkün olduğunca normal okul programlarına dâhil edilmeleri ve yaşlıları ile birlikte eşit eğitim koşullarında eğitim almaları olarak ifade edilmektedir (Kargın, 2004; Kırcaali-İftar, 1992). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulamalarıyla amaç bireyin kendi öz yeteneklerinin fark etmesine yardımcı olmak, toplumsal hayata katılımını sağlamaktır (Battal, 2007; Kargın, 2004).

Okulların uzun süreli kapanması, öğrencilerin sınıf ve arkadaş ortamlarından uzaklaşmalarına ve okul ile kurdukları bağın azalmasına neden olmaktadır (Allen vd., 2020). Dahası öğretmen ve veli desteği alamadıklarında bu durum, öğrenciler için daha da ciddi bir hal almaktadır (Telli ve Altun, 2021). Kaynaştırma grubundaki öğrenciler, tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla salgından daha fazla etkilenmiştir (Aydemir, 2021). Bu durum, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin kapanması, uzaktan eğitimde yaşanan yetersizlikler ve velilerin gerekli bilince sahip olamamasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, salgın sürecinde öğrenciler ve veliler, tipik gelişim gösteren yaşlılarına ve ebeveynlerine göre daha fazla olumsuzlukla karşılaşmışlardır (Akçay ve Başgül, 2020; Kuper vd., 2020). Sonuç olarak, salgın sürecinde sadece kaynaştırma öğrencileri değil, aynı zamanda veliler de olumsuz etkilenmiştir (Asbury vd., 2021). Literatürde yapılan incelemeler, velilerin günlük sorumluluklarına ek olarak öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak adına üstlendikleri rollerle beraber aşırı bir yük altında olduklarını ortaya koymaktadır (Bozkurt vd., 2020). Ayrıca bu durum sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan veliler ve çocukları için daha olumsuz sonuçlar (kaygı, travma vb.) doğurabilmektedir (Nicola vd., 2020). Bu bağlamda,



ailelerin evde eğitim sürecinde karşılaştığı zorlukların tespiti, bu alanda yapılacak hazırlıklar, düzenlemeler ve güncellemeler için bir altyapı oluşturabileceği düşünülmektedir. Aynı şekilde, kaynaştırma öğrencisi velilerinin acil uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların belirlenmesi, bu zorluklara çözüm geliştirmek açısından büyük öneme sahiptir. COVID-19 salgın sürecinde ortaokul kaynaştırma öğrencisi velilerinin bu dönemde karşılaştıkları sıkıntıların belirlenmesi, pandemi sürecinin farklı varyantlarda yeniden kapanma önlemleri alınması durumunda alınacak tedbirlerin belirlenmesine etkiye bulunacaktır. Velilerin yaşadıkları sıkıntıların ortaya çıkarılması MEB tarafından yapılacak çalışmalara yol gösterici olabilir.

Bu araştırmanın temel problemi “Ortaokul kaynaştırma öğrencisi velilerinin COVID-19 salgın sürecinde yaşadıkları problemler nelerdir?” şeklindedir. Bu çalışmanın amacı; ortaokul kaynaştırma öğrencisi velilerinin COVID-19 salgın sürecinde yaşadıkları problemlerin belirlenmesidir.

Bu genel amaca hizmet etmesi açısından aşağıdaki alt hedeflere odaklanılmıştır.

1. Kaynaştırma öğrencisi velilerinin, derse hazırlık sürecinde yaşadıkları problemlerin belirlenmesi,
2. Kaynaştırma öğrencisi velilerinin, ders sürecinde yaşadıkları problemlerin belirlenmesi,
3. Kaynaştırma öğrencisi velilerinin, ders sonrasında yaşadıkları problemlerin belirlenmesi.

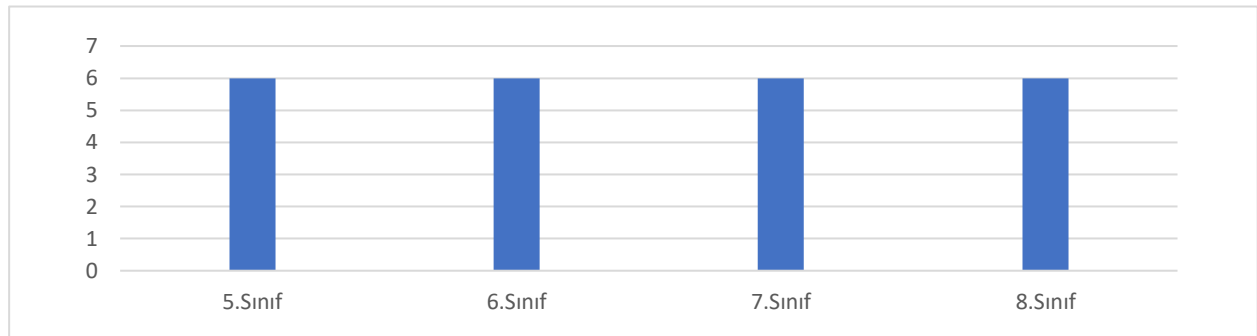
## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada özel durum yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırılan problemin hem derinlemesine hem de kısa sürede çalışılmasına fırsat tanıyarak, problemin özel bir durumu üzerine yoğunlaşma fırsatı verir (Wellington, 2000; Çepni, 2007). Çalışmada özel durum yönteminin bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

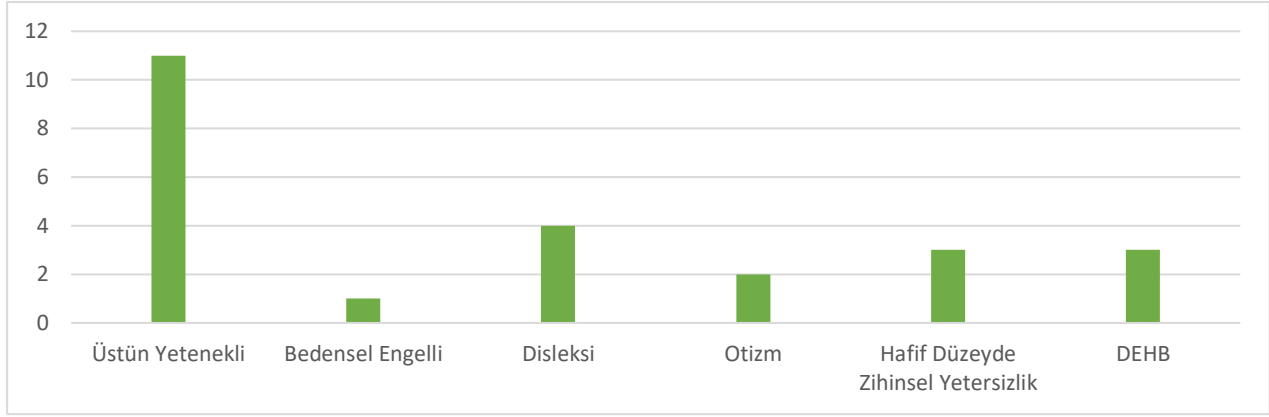
### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Trabzon ilinde yaşayan gönüllü 24 ortaokul kaynaştırma öğrencisi velisi oluşturmaktadır. Araştırma etiği çerçevesinde çalışma grubunda yer alan velilere V1, V2, V3, V4, ..., V24 şeklinde kod isimler verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan velilerin öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı

Çalışma grubunda 5. sınıf (f=6), 6. sınıf (f=6), 7. sınıf (f=6) ve 8. sınıf (f=6) olmak üzere çalışma grubunda her sınıf düzeyinden eşit kaynaştırma öğrencisi velisi yer aldığı görülmektedir. Beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerden üçünün üstün yetenekli, birinin bedensel engelli ve ikisinin disleksi tanısı bulunmaktadır. 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden dördünün üstün yetenekli, birinin otizm ve birinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı bulunmaktadır. 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden dördünün üstün yetenekli ve ikisinin disleksi tanısı bulunmaktadır. 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden üçünün hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, birinin otizm ve ikisinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı bulunmaktadır. Öğrencilerin tanı dağılımı Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Öğrenci tanılarının dağılımı

Çalışma grubunu oluşturan velilerin öğrencilerinin üstün yetenekli ( $f=11$ ), bedensel engelli ( $f=1$ ), disleksi ( $f=4$ ), otizm spektrum bozukluğu ( $f=2$ ), hafif düzeyde zihinsel yetersizlik ( $f=3$ ) ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ( $f=3$ ) tanılı olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakatlar kullanılmıştır. Bu mülakatlar, araştırılan konuyla ilgili bireylerin deneyimleri, düşünceleri, inançları ve duygularını belirlemek ve bu unsurların temelinde yatan önemli nedenleri açığa çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir (Wellington, 2000). Yarı yapılandırılmış mülakatlar, özellikle belirli bir konuda derinlemesine sorular sorma açısından avantajlı bir yöntemdir. Mülakat sorularının oluşturulması aşamasında, konuyla ilgili alan uzmanlarının görüşlerinden faydalanılmıştır. Mülakat soruları belirlendikten sonra, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları çerçevesinde bir veli ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama ile velilerin soruları anlayıp anlamadıkları ve soruların eksik olan yönleri belirlenmeye çalışılmıştır. Alan uzmanlarından görüş alındıktan sonra, pilot uygulamanın yapılmasıyla mülakat sorularına son şekli verilmiştir. Süreç boyunca veri kaybına engel olmak amacıyla yürütülen mülakatlar telefon ile kayıt altına alınmıştır. Mülakatlardan sonra ses kayıtları yazılı metne dönüştürülmüştür.

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan mülakatlardan yararlanılmıştır. Mülakat soruları yedi açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda mülakat sorularında değişiklik olmamıştır. Mülakat soruları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

#### Mülakat soruları

Mülakat Soruları
1) COVID-19 salgınında veli olarak çocuğunuzun derse hazırlık sürecinde problemler yaşadınız mı? Yaşadıysanız ne tür problemler yaşadınız? Açıklar mısınız?
2) COVID-19 salgınında veli olarak çocuğunuz ders sürecindeyken problemler yaşadınız mı? Yaşadıysanız ne tür problemler yaşadınız? Açıklar mısınız?
3) COVID-19 salgınında veli olarak çocuğunuzun ders bitiminde problemler yaşadınız mı? Yaşadıysanız ne tür problemler yaşadınız? Açıklar mısınız?
4) COVID-19 salgınında öğretmen veya yöneticilerle problem yaşadınız mı? Yaşadıysanız ne tür problemler yaşadınız? Açıklar mısınız?
5) COVID-19 salgınında çocuğunuzun eğitim süreci ile ilgili yaşadığınız problemleri gidermek için hangi yollara başvurduunuz? Açıklar mısınız?
6) COVID-19 salgın sürecinde uygulanan uzaktan eğitim sürecini nasıl değerlendirirsiniz? Açıklar mısınız?
7) Benzer bir salgın süreciyle karşı karşıya kaldığında eğitim sürecinin verimli işleyebilmesi için önerileriniz nelerdir? Açıklar mısınız?

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Mülakatlar uygulanmadan önce gerekli izinler alınıp ilgili birimlerle görüşülerek 24 ortaokul kaynaştırma öğrencisi velisinin bilgilerine ulaşılmıştır. İlk olarak bir ortaokul kaynaştırma öğrencisi velisi ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Mülakat sorularının geçerlik çalışmaları kapsamında mülakat sorularının ilk hali iki alan uzmanının (fen eğitimi) görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanları soruların amaca uygun hazırlandığını ifade ettiği için sorularda herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Geçerlik güvenilirlik çalışmaları sonrasında mülakat sorularının son hali oluşturulmuştur. Araştırma sürecinde yürütülen mülakatlarda velilerin izni doğrultusunda ses kaydı alınmıştır. Mülakatlar adaylarla telefon ve yüz yüze olmak üzere görüşme yoluyla yürütülmüş olup her mülakat 10-40 dakika sürmüştür. Uygulanma süreci iki ayda tamamlanmıştır.

Araştırmada mülakatlardan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı, verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Mülakat sorularından elde edilen veriler anahtar kavramlar belirlenerek iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Tüm sorularda iki farklı kodlayıcı arasındaki uyuşma katsayısının ortalaması Miles ve Huberman (1994)'ün güvenilirlik formülü çerçevesinde .86 olarak tespit edilmiştir. Görüş ayrılığı olan durumlar üzerinde tartışılarak ve düşünülerek çözüm yoluna gidilmiştir. İçerik analizi kapsamında elde edilen veriler kodlanarak kategorileştirilmiştir. Kategorilerin ilgili temaları bulunup veriler kod ve temalar temelinde düzenlenmiştir.

### Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Araştırmanın Etik İzni Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 23.06.2022 tarih ve E-81614018-000-2200024357 karar sayısı ile alınmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde yürütülen araştırma sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Mülakatta yer alan “COVID-19 salgınında veli olarak çocuğunuzun derse hazırlık sürecinde problemler yaşadınız mı? Yaşadıysanız ne tür problemler yaşadınız? Açıklar mısınız?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

### *Velilerin çocukların derse hazırlık sürecinde yaşadıkları problemler*

Sorunlar	Velilerin Kodları	Örnek İfadeler	f
Teknolojik altyapının yetersiz olması	V1, V2, V5, V10, V11, V13, V14, V17, V23	“... telefonda işte bağlanmak zor dersi takip etmek zor. Ben öğretmenim, eşim öğretmen çocuğum ve biz bir evde 3 eğitim yani biz ikimiz eğitim veriyoruz çocuğum eğitim alıyor ve teknoloji anlamında çok zorlandık çünkü yani o süreçte bir tane daha bilgisayar aldık. O bile yetmedi çünkü eşim anlatıyor ben anlatıyorum bu sefer çocuğuma telefon kalıyor o dersle onu takip etmesi çok zor oldu. Mesela eve bir bilgisayarda alamadık mesela alamayız da. Yani dolayısıyla en çok yaşadığımız sorun oydu. Bizim teknolojik anlamda yani aygıt sorunu yaşadık.” (V2)	9
Derslerin ciddiye alınmaması	V1, V3, V7, V19	“... İşte bilgisayara oturup canlı derste birçok defa hani dersi dinlemeyip başka şeylerle meşgul olduğunu çok defa şahit oldum.” (V7)	4
İş hayatı yoğunluğundan çocuğun kontrol edilememesi	V12, V16, V22	“... Şöyle benim eşim vardiyalı çalışıyor hava limanında güvenlik görevlisi ben de sağlıklı olduğum için bu süreçte çocuklarımızın yanında olamadık. Maalesef hep tek başlarına evde ve benim 2 tane kızım var o dönemde 2 yaş var aralarında benim 6. sınıfa giden bir çocuğum daha var. Ve kardeşine bakmak zorunda kaldı evde.” (V12)	3
Evin fiziksel koşullarının uygun olmaması	V2, V9	“...kendimizi onlara göre ayarladık ama şey yaptık yani yeter ki onlar şey yapsın diye ama zorluk bizde aynı bir de bende tek o değildi öteki çocuklarda vardı her biri o odada yani bazen oda bulamıyorduk her biri bir odada.” (V9)	2

Öğrencinin sıkılması	V4, V24	“...telefon dan öğretmenleri asla dinlemedi canı sıkıldı.” (V24)	2
Odaklanamama	V6, V21	“...çocuğumun zaten adaptasyon sorunu var dikkat eksikliği odaklanmıyor. Ben onu şey bilgisayarın başına koyuyoruz içeri gidiyoruz çocuk o ara başka şeyle ilgileniyor.” (V6)	2
Psikolojik sorunlar	V8, V11	“...Çok ciddi problemler yaşadım çocuğumda bir takım kaygı bozuklukları oldu. Endişe halleri oldu. Çocuğumda aşırı bir temizliğe karşı duyarlı davranışlar gelişti. Sürekli elleri havada geziyordu. Sürekli olarak ellerini dezenfekte etme durumu gelişti. Daha sonra cildi bozuldu. Elde kanamalar kuruluklar ve yani el ve cildiyle ilgili problemler en sık karşılaştığımız problemler oldu. Psikolojik olarak da bu durumdan tabii ki çok etkilendi. Biz de çok etkilendik ve yani izin günlerinde veya dışarı çıkarılmasına izin verilen günlerde dahi beni ekmek almaya göndermiyordu benim öleceğimi bunun kaygılarını çok yaşadı. Yani evden çıkış hep ondan gizli oldu. Annem bana sürekli o anne uygulama indir onları eve getirsinler dedi poşetleri bile eve sokmadı. Ciddi problemler ve travmalar yaşadık biz bu süreçte.” (V8)	2
Velinin sürekli çocuğu kontrol etmesi	V14, V17	“...onu sürekli ben yönlendiriyorum kendiliğinden değil sürekli başında durup sürekli ben söylüyordum. Derse gir sürekli dersten çıkıyordu. Problem yaşıyorduk.” (V14)	2

Tablo 2 incelendiğinde velilerin çocuklarının derse hazırlık sürecinde en çok teknolojik altyapının yetersiz olması (f=9) ve derslerin ciddiye alınmaması (f=4) ile ilgili sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

Mülakatta yer alan “COVID-19 salgınında veli olarak çocuğunuz ders sürecindeyken problemler yaşadınız mı? Yaşadıysanız ne tür problemler yaşadınız? Açıklar mısınız?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

*Velilerin çocukların ders sürecinde yaşadıkları problemler*

Sorunlar	Velilerin kodları	Örnek ifadeler	f
Teknolojik altyapının yetersiz olması	V1, V3, V5, V23	“... çocuk sayısı fazlaydı bende bir de internet diğer odalarda çekmiyordu. Sadece oturma odasını çekiyordu. Bir de mutfak. Birisi mutfakta birisi bizde tabii bayan olarak sürekli, mutfaktayız. Kamera açınca sıkıntı oluyordu öğretmenleri de aç diyorlar o sıkıntılar vardı. Biz bazen gözükiyorduk. Küçük çocuğum vardı, ağlıyordu. Öğretmenler rahatsız oluyordu bu sefer sesleri kapatın bebek sesi geliyordu. Çok zorluklar oldu yani.” (V23)	4
Öğrencinin sıkılması	V1, V4, V22	“... sıkıcı oldu çünkü tek olduğu için o sınıf atmosferiyle aynı şey olmuyor. Çok fazla sıkıldı, yani o zaman dilimini doldurmak işkence gibi geldi. Ve bir müfredat vardı biliyorsunuz. Müfredat mesela, belirli bir konunun belirli bir gün işlenmesini söylüyor, üç gün, dört gün, beş gün mesela. Diğer çocuklar da aynı şey oldu mu bilmiyorum ama çabuk öğrendiği için. Bir de mesela bunu evden bağlandığı için çok sıkıldı. Yani konuyu bugün dinliyor, anlıyor ama yarın yine aynı konu yine aynı konu. Fakat ortamı yok, bir enerji yok. Zaten normalde okulla ilgili böyle bir sıkıntımız var bizim. Bu süreçte daha da arttı. Bizim sıkıntımız.” (V22)	3
Dersi anlamama	V10, V24	“... Şöyle kaynaştırma/bütünleştirme sınıfı benim çocuğumun okuma problemi var. Dolayısıyla öğretmenler hızlı anlatıyor okuyor ve çocuk bunları kaçırıyor. Böyle sıkıntılar yaşadık yani derste dersi kaçırıyordu. Yazma yani mesela tahtaya yazıyor hemen siliyorlardı. Ya da konuyu anlatıyor çok hızlı anlatıyor konular öyle sıkıntılar oldu yani.” (V10)	2
Ekstra çaba sarf etmek zorunda kalınması	V11, V24	“... dediğim gibi küçük çocuk olduğu için ses yapmayın hani yanında ister istemez senin evinde bir tek çocukla ilgilenmiyorsun. Yemeğiydi işte işinde gücünde hepsini yapmak zorundasın. O süreçte hani kendini ayarlamak zorunda kalıyorsun yani kendini zora sokmak zorunda kalıyorsun. Ya çocuklarını ilgilenmelisiniz ses yapmasınlar çocuğunuz konsantresi bozulmasın zaten hani	2

Derslerin ciddiye alınmaması	V14, V17	Hamza ister istemez hemen konsantresi bozulan bir çocuk o sorunları yaşadık.” (V11) “...Bazen dersten çıkıyordu hemen derse girmiyordu bazen arkadaşlarıyla başka şeye bağlanıyordu.” (V14)	2
Evin fiziksel koşullarının uygun olmaması	V2	“... Yani o kendi odasında ben işte mutfakta balkonda inan her yerde ders anlattık. Yani hani o süreç çok zordu. Çünkü sesler birbirine karışıyor. Ben anlatıyorum ben sesim kızıma gidiyor. Anne diyor öğretmen yani he böyle şeyler oluyor işte. Yani herkes kapısını kapatıyor filan. Öyle sıkıntılar tabii ki yaşadık.” (V2)	1
İletişim kopukluğu	V1	“... tabii ki bu yüz yüze olmadığı için tabii ki o kadar etkili olmuyor. Daha ciddiye almıyorum. Çünkü bir sürü öğrenci aynı anda iletişim kopuyor internet bağlanmıyor.” (V1)	1
Sosyal aktivitelerin azalması	V12	“...evde kaldıkları için tabii ki ister istemez bir kopukluk oldu yani. Hem psikolojik açısından çok zordu çocuklar için. Çünkü sokağa çıkamadılar arkadaşlarıyla görüşmediler. Bir yere gidip bir piknik yapamadık. Yani o şekilde onlar için çok zordu yani tabii ister istemez dersten bir kopukluk oldu.” (V12)	1
Bedensel aktivitenin olmaması	V20	“... Devamlı oturmak yordu. Biz de yorulduk. Burada motivasyon becerimiz kullandık, onu derse odaklamaya çalıştık.” (V20)	1
Odaklanamama	V9	“...bizim çocuk nasıldı mesela hiç dinlemeyle alakası yoktu. Biz bazen odaya girdiğimizde şey yapıyordu yani öğretmen anlatıyor ama hiç derse katılmıyor. Kamerayı da açmıyordu. O şekil ders işliyordu. Koyduk onu odaya sakın bir yere ama hiç odaklanmıyordu. Sanki farklı bir yerde bizimki öyleydi. Hiç derse odaklanmıyordu dolanıyordu odanın içinde.” (V9)	1
Öğrencinin tanısının göz ardı edilmesi	V15	“... Benim kızım disleksi olduğu için Türkçe dersinde öğretmeni mesela soruyu diyelim ki beşinci soruyu Ece'ye verdi. Beşinci soruyu okurken mesela disleksilerde okuma zorluğu fazla olduğu için onu okurken tekerledi karıştırdı. Bu seferde diğer derslerdeki arkadaşlar onunla biraz dalga geçtiler. Bu onun biraz moralini bozdu. Ondan sonra ben öğretmeni ile bir de öyle bir pandemi denk geldi ki tam orta bire başlayacağı zaman hiçbir öğretmeni tanımadan çocuğun huyunu suyunu özelliklerini bilmeden başladılar. Bu durumda öğretmenler kızımın disleksi olmadığını bilmediği için çok şey yapmadılar. Öğretmenler çocukları tanımıyor.” (V15)	1

Tablo 3 incelendiğinde velilerin çocuklarının ders sürecinde en çok teknolojik altyapının yetersiz olması (f=4) ve öğrencinin sıkılması (f=3) ile ilgili sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

Mülakatta yer alan “COVID-19 salgınında veli olarak çocuğunuzun ders bitiminde problemler yaşadınız mı? Yaşadıysanız ne tür problemler yaşadınız? Açıklar mısınız?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

*Velilerin çocukların ders bitiminde yaşadıkları problemler*

Sorunlar	Velilerin kodları	Örnek ifadeler	f
Sağlık sorunları	V2, V5, V11	“... Yani çok hareketsiz kalmak yani bu sadece dersle ilgili de değil aslında sürekli ekran karşısına bakmak. Sürekli ekran karşısına baktığı için ve sürekli yakın mesafeden baktıkları için orada göz problemleri yaşadık biz mesela gözlük numarası büyüdü. Altı ayda bir gözlük numarasını değiştirdi şu an bayağı arttı. O da tamamen şeye bağlı olarak ekrana sürekli bakmakla alaka gözlük numarasını bir sıkıntı oldu ve hareketsiz kalmak. Yani bu çocuk günde yedi saat ders görüyor yedi saat sandalyede oturuyor. Ofis çalışanı gibi. Yedi saat ders dinliyor haliyle bu da şeye sebep oldu mesela şöyle duruş sıkıntısı özellikle, göz sıkıntısı ve hareketsiz bir hayat.” (V2)	3

Ödevlerin fazla olması	V19, V22	V21,	”... algı olarak da iyi bir çocuk olduğu için birazcık şöyle ödev yapmak artık sıkılmaya başlamıştı onu. Daha fazla ödev veriyordu çünkü öğretmenler tek problemimiz buydu. Yüz yüze eğitimde öğretmenler daha az ödev veriyor ama uzaktan eğitimde hani belki konuyu kavramamıştır kavramıştır herhalde emin olamadıkları için öğretmenlerimiz daha fazla ödevler verdiler. Yani diyelim ki bir sayfa iki sayfa yerine dört sayfa işte o zaman çocuk sadece dersten sonra iki saat ödev yapmak zorunda kalıyordu. O aşamada zorlandık yani biraz fazla ödev verildi.” (V19)	3
Özgüvenden kaynaklı sorunlar	V4		”... Şimdi okuma güçlüğü olduğu için Zeynep’te harfleri karıştırma güçlüğü de olduğu için okuyamadığına hep kendini inandırıyor. Ben hep ona yapabilirsin. Kızım yapabilirsin annecim. Bazı kelimeleri okuyamıyor hemen depresyona giriyor. Yapamayacağım hep yapamayacağım. Hep karamsar ben yapamam edemem harfleri karıştırırım. Gülüyorlar bana. Özel eğitim aldığı zaman mesela ona da gitmek istemiyordu kendini hep farklı hissediyordu.” (V4)	1
Akranların olumsuz davranışları	V4		”... Ben hep ona yapabilirsin. Kızım yapabilirsin annecim. Bazı kelimeleri okuyamıyor hemen depresyona giriyor. Yapamayacağım hep yapamayacağım. Hep karamsar ben yapamam edemem harfleri karıştırırım. Gülüyorlar bana. Özel eğitim aldığı zaman mesela ona da gitmek istemiyordu kendini hep farklı hissediyordu.” (V4)	1
Ders içeriği konusunda bilgi sahibi olmama	V6		”... Ben onu zaten derse oturtuyorum, ama yardımcı olamadığım için gerilme oluyor. Yanlış bilgi veriyorum doğru bilgi versen de zaten çocuk isteksiz. Böyle sorunlar yaşadık.” (V6)	1
Farklı kaynaklarla destekleme ihtiyacı	V10		”... ben ancak ona kaynak buluyordum. Onun dışında da yapabileceğim hiçbir şey olmuyordu sadece kaynak oluşturuyordum onun arayışındaydım tamamlamaya çalışıyordum.” (V10)	1
Odaklanamama	V11		”... o dönemde zaten benim şimdi çocuğumda ilkokulda dikkat dağınıklığı ayriyeten tiklerimiz var tedavi görüyordu. Fakülteye gidiyordum. Dikkat dağınıklığı sebebiyle işte hem dikkat dağınıklığı hem tikleriyle alakalı ilaçlar kullandı bu süreçte zaten hani ilaçlardan dolayı yan etkilerinde sıkıntılar yaşadık. Yani onlar bizim derslerimize de çok yansdı. Tikleri de dersine çok yansdı.” (V11)	1
Dönüt ve düzeltmelerin yapılamaması	V20		”... Uzaktan eğitimde öğretmene ulaşmak sıkıntı olabiliyor yani dönüt almada ödevi yaptığında eksikleri giderme bölümünde sıkıntı olabiliyordu.” (V20)	1

Tablo 4 incelendiğinde velilerin çocuklarının ders bitiminde en çok sağlık sorunları (f=3) ve ödevlerin fazla olması (f=3) ile ilgili sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

Mülakatta yer alan “COVID-19 salgınında öğretmen veya yöneticilerle problem yaşadınız mı? Yaşadıysanız ne tür problemler yaşadınız? Açıklar mısınız?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

*Velilerin öğretmen veya yöneticilerle yaşadıkları problemler*

Sorunlar	Velilerin kodları	Örnek ifadeler	f
Problem yaşamayanlar	V1, V3, V5, V6, V7, V8, V9, V13, V14, V15, V16, V17, V18, V19, V20, V22,	”...Öğretmenlerle ilgili sorunumuz olmadı. Allah razı olsun öğretmenlerimiz iyi öğretmenler güzel yönettiler diye düşünüyorum. Yani canlı derslerimiz gayet güzel geçti. Öğrencilerin ilgisini ders çekme hususunda baya gayret ediyorlardı. Sorun yaşamadım.” (V7) “Yok yaşamadık yani öğretmenler az önce dediğim gibi. Öğretmenler bu konuda baya etkiliydi, derslerinin hiçbirini	19

	V23, V11	V24,	aksatmadı. Benim kızımın öğretmenleri daha doğrusu. Hiçbir sıkıntı olmadı. Giremeyen onu yerine başka öğretmen veyahut saat 11'deyse mesaj geliyordu bugün saat dersi 14:00 de yapacağım ona göre herkes hazır olsun diye. Yani hepsi zincirleme bir paslaşma vardı. Bu konuda bir sıkıntı yaşamadım.” (V1)	
İletişim kopukluğu	V12, V4	V21,	“... O dönemde öğretmen de değişti. Hiç öğretmenleri yüz yüze doğru dürüst tanışmadan bir ay gibi bir süreç geçti. Ne öğretmen ne de veliler alışabildi. Direk uzaktan eğitime geçildi. Bizim öğretmenimiz yeniydi. Öğretmenle çok iletişime geçmeden, birbirini tanımadan sürece başlamış olduk.” (V21)	3
Süreci düzgün yönetememe	V10, V2		“... bizim yaşadığımız sorun okula geliyordum sabah ikide eve dönüyordum. İkide hemen canlı derse giriyordum. Yediye kadar ders veriyordum. O süreçte mesela daha iyi bir programlama yapılabilirdi. Yani öğretmen hiç düşünmeden hem okulda hem evde, ben günde 13 saat ders anlattığımı biliyorum. 13 saat ders. Yani ya bizim de bir hayatımız var yani sonuç itibariyle ama hayat denecek bir hayatımız kalmamıştı. Şeyi geçtim zaten yani kafam kazan oluyordu. 13 saat ders anlatıyordum yani daha iyi bir idare anlamında planlama olabilirdi.” (V2)	2

Tablo 5 incelendiğinde velilerin öğretmen veya yöneticilerle çoğunluğun problem yaşamadığı (f=19) görülmektedir. Problem yaşayanların ise en çok iletişim kopukluğu yaşadığı (f=3) görülmektedir.

Mülakatta yer alan “COVID-19 salgınında çocuğunuzun eğitim süreci ile ilgili yaşadığınız problemleri gidermek için hangi yollara başvurduunuz? Açıklar mısınız?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

*Eğitim süreci ile ilgili yaşanan problemlerin giderilmesine yönelik başvuru yolları*

Tema	Velilerin kodları	Örnek ifadeler	f
Öğretmen görüşme	ile V1, V5, V12, V17, V18, V19, V22, V24	“... Ödevler konusunda öğretmenimize zaten bilgilendirme yaptık işte çok fazla ödev oluyor şeklinde. Şöyle bir uygulama yaptı öğretmenimiz haftada bir gün ödev olmayan gün şeklinde onu da seviyordu. Yani yaşasın bugün ödevimiz yok falan öyle çocuklar mutluydu. Bende anne olarak şöyle yaptım mesela diyelim ki kendi açma belki doğru bulamayabilirsiniz ama hani çocuğun psikolojisi çok bozulmasın. Mesela şey diyordum ona, “Tamam anneciğim sen şurayı şurayı yap yeter.” Onu biraz kırıyordum kendimce.” (V19)	8
Birlikte aktiviteler gerçekleştirme	V6, V12, V8, V9, V11, V14, V20, V21	“... Ben kitap okudum onun yanında. Hani normalde yaptığımız bir şey. Hadi gel kitap okuyalım. Şimdi biz televizyon izlerken ona da git sen kitap oku demek bu da yanlış. O yüzden ne yapıyorsun işte sen de kitabını alıp gidiyorsun hadi gel okuyalım. İşte bunu böyle geçirdik. Ama her zaman da her zaman sen de diyorsun bir zamandan sonra benim de dinlenmem lazım olmuyor.” (V6) “... Oyunlar aldık kutu oyunları bir sürü hep birlikte olduğumuz saatlerde oynayalım diye tabi ama çocuklar bir süre sonra ondan da sıkılıyor yani.” (V12)	8
İnternette araştırma yapma	V13, V24	V22, “... Tabi tabi öğretmeni ile daha çok iletişim halindeydik ne yapabiliriz nasıl çözebiliriz sağ olsun öğretmenimizde yardımcı oldu bizde kendimiz onun okuyabileceği kitaplar aldık yapabileceği sorular bulmaya çalıştık.” (V24)	3
Okuma alma kitabı	V3, V16	V24, “... Çocuğum zaten çok fazla kitap okuyan bir çocuk. Kitap aldık sürekli mesela hani canı sıkılmasın bunalmasın diye. Sadece ders ile kalmadık yani sadece destek almadım çünkü sadece ders o ekranda gördüğü derslerle kalsaydı çok daha bunalırdı.” (V3)	3
Ders izleme videosu	V6, V13	V12, “... Mesela Tonguç açtı ders dinleyelim diye.” (V6) “... İşte yine şeyden internette şey var ders sayfası var o eğlenceli anlatıyor böyle hani ondan destek almasını sağladık bu şekilde yani.” (V12)	3

Öğrenciyi motive etmek	V19, V20	“... Hatta bir dönem morpayı satın aldık ekstra dinlemeleri olsun diye.” (V13) “Tabii şöyle bir şey söyleyeyim, motivasyon önemli burada. Çocuğa bu bilgileri alması gerektiğini söyledik. Uzaktan eğitime genel olarak baktığımız zaman. Öğrencilerin birçoğunun bu bilgileri almadan bir üst sınıfa geçtiği görülüyor...” (V19) “... Bazı durumlarda tabii ki bazı sıkıntılar oldu. Çünkü devamlı oturmak, yordu. Biz de yorulduk. Burada motivasyon becerimiz kullandık, onu derse odaklamaya çalıştık.” (V20)	2
Uzaktan eğitim süreci ile ilgili önceden hazırlık yapma	V2	“... Zoom süreci derse bağlanma süreci onun için önceden şey aldık yani bizler mesela şey yapmıştık. Programı önceden kendimiz incelemiştik. Nasıl birbirimizle bağlantı yapıp hani o sorunu gidermek için.” (V2)	1
Rehabilitasyon Merkezi eğitimi alma	V4	“... Özel rehabilitasyon merkezinde gidiyorduk orda Türkçe matematik derslerini haftada iki gördüğü için bir de yazı yazdığı için oradan eksikleri tamamladı.” (V4)	1
Diğer velilerle görüşme	V5	“... Yani şöyle veli toplantısı olduğu zaman online olarak mesela orada diğer verilerle birlikte ne yapmamız gerektiğini nasıl yapabiliriz o tür şeyleri yani oluşan aksaklıkları konuştuk.” (V5)	1
BİLSEM etkinlikleri ve sosyal aktiviteler	V7	“... Normalde sınıf ortamında zaten bu çocuklar arkadaşlarının bir haftada anladığı dersi o bir günde anlıyor zaten. Dolayısıyla diğer günler sadece aynı konuları tekrar etmekle geçiyor. Biz bunu işte evde değerlendirmiş olduk bu kalan vakti bilsem etkinlikleri ya da farklı şeylerle çok güzel değerlendirdik.” (V7)	1
Psikoloğa götürme	V10	“... Okulla halletmeye çalıştım. Halledemeyince çocuğa özel kurs aradım. Öyle hallettim yani. Özel bir okula gönderdim. Ücretli psikoloğa gönderdim.” (V10)	1
Özel kurs desteği alma	V10	“... Okulla halletmeye çalıştım. Halledemeyince çocuğa özel kurs aradım. Öyle hallettim yani. Özel bir okula gönderdim.” (V10)	1
Yardımcı kaynak kullanma	V12	“... İşte öğretmenleriyle görüştim. Çocukların üzerine çok gitmemeleri gerektiğini evde tek olduklarının her ikisinin öğretmenine de ifade etmeye çalıştım. Yani ödev konusunda görüştim. İşte bilgisayar aldım. Bir tane daha aldım öteki çocuğumda girebilsin diye. Olmadı bağlanamadı sıkıntı yaşadık. Onun dışında da işte hani yardımcı kaynaklar falan küçüğüm zaten özel okula gidiyor büyüme takviye etmeye çalıştık yardımcı kaynak.” (V12)	1
Bol bol tekrar yapma	V13	“... Dersleriyle ilgili geri kalmıştık. Hani bunun için ne yaptık yine o dönemde mecburen interneti çok kullandık EBA üzerinden bol bol tekrarlarını yaptı. Bu şekilde hani çözüm ürettik. Zaten evden çıkamıyordum. Yine evin içinde kendi anlatımlarınız veya internet üzerindeki anlatımlarla EBA’yı çok aktif kullandı.” (V13)	1
Teknolojik araç temini	V23	“... Telefon aldık bir tane bazen eşim iş yerindeki bilgisayarı gelip götürüyordu öyle yani ek olarak sadece bir telefon aldık mecbur.” (V23)	1

Tablo 6 incelendiğinde eğitim süreci ile ilgili yaşanan problemlerin giderilmesine yönelik başvuru yapan yollarda veliler en çok öğretmen ile görüşme (f=8) ve birlikte aktiviteler gerçekleştirmeyi (f=8) tercih ettikleri görülmektedir.

Mülakatta yer alan “COVID-19 salgını sürecinde uygulanan uzaktan eğitim sürecini nasıl değerlendirirsiniz? Açıklar mısınız?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

*Uygulanan uzaktan eğitimin veliler tarafından değerlendirilmesi*

Tema	Velilerin kodları	Örnek ifadeler	f
Etkili bulmadım	V1, V12, V4, V11, V21,	“Olumsuz yönleri daha fazlaydı benim için. Çünkü dediğim gibi takip edemiyorsun, yanlarında olamıyorsun bunun dışında çocuk	15



	V5, V3, V13, V10, V16, V19, V22	V14, V23, V2,	sürekli evde kaldığı için bunalıma giriyor. Belli bir süre hocayı birebir yanındaki gibi göremediği için tabii ki çocuk ister istemez kopuyor. Yani belki 5 dakika 10 dakika başta dinliyor ama bilgisayardan olduğu için hoca görmediği için, mikrofon kapalı, görüntü kapalı, sen yanında yoksun ki uyarırsın hani aç çocuğum görüntünü mikrofonunu.” (V1)	
Kararsızım	V20, V17, V24	V6, V18,	“Hiç olmamasından çok iyi. COVID-19 döneminde birçok ülke yüz yüze eğitimi bitirdi. Ama biz uzaktan da olsa yapabildik. Ama tabii ki burada bazı durumlar oldu. İnternet bağlantısı olmayan, yeterli sayıda bilgisayar olmayan veliler de oldu. Ama bunlar tabii ki eğitime katılamadı. Devlet tabii ki bu konuda gerekli önlemleri almaya çalıştı. İşte ilköğretim TV, ortaokul TV. Onun programlarını biz öğrencilerle paylaştık. Her gün belli saatlerde hangi derslerin olduklarını biliyorlardı. Ha kendi iletişime geçseydi öğrenciler, eksikliğini giderebilme şansı bulunabilirdi. Bizde EBA programını etkili kullandık. Gönderdik diyelim, ürüne baktık EBA üzerinden ödev gönderdik. Ödevlerin dönütüne baktık. Hangi dersler yapıldı, yapılmadı diye. Şimdi kızım da. EBA’ yı etkili kullandı. Bu dönemi en asgari zararlarla atlattık. Eğitim camiası olarak öyle söyleyebilirim. Yani hedefine yürümek isteyen öğrenciler. Bu süreci iyi değerlendirip, öğretmenlerle gerekirse yüz yüze gerekirse telefonla konuşarak eksiklerini giderdiler. En azından boş kalmamış oldular, onu söyleyebilirim. Yani uzaktan eğitim süreci en azami şekilde değerlendirildi diyebilirim pandemi döneminde.” (V20)	5
Etkili buldum	V7, V9, V8, V15		“Yani bizim için iyiydi yani öğretmenlerimiz iyiydi. Belki öğretmenlerimizin kalitesi iyiydi. Belki o açıdan çok sıkıntı yaşamadık. Hani güzel öğretmenleriyle iş birliği içinde devam ettiler. Ödevlerini yaptılar ebadı bir sorun olmuştu. Başta ondan bir sıkıntılar yaşıyorduk. Ama daha sonra çözüldü zaten hani giremiyorlardı, giriş yapamıyorlardı o sıkıntılarımız vardı o da çözüldü daha sonra zaten. Sonra bir sorun yaşamadık güzeldi.” (V7)	4

Tablo 7 incelendiğinde uygulanan uzaktan eğitimin veliler tarafından değerlendirilmesinde en çok etkisiz (f=15) olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Mülakatta yer alan “Benzer bir salgın süreciyle karşı karşıya kalındığında eğitim sürecinin verimli işleyebilmesi için önerileriniz nelerdir? Açıklar mısınız?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

*Tekrar salgın olma durumunda eğitim süreciyle ilgili öneriler*

Tema	Öneriler	Velilerin kodları	Örnek ifadeler	f
Sınıf içi öneriler	Uzaktan eğitim platformu	V20, V1, V3, V6, V9, V11, V15, V16, V18, V23	“Valla biz yine böyle geçirdiğimiz gibi geçiririm herhalde. Çünkü ben dediğim gibi çok disiplinli ilerlediğimiz için bizde hiçbir problem yaşanmadı. Yine çocuğu takip edeceğim yine başında oturacağım yine hocaları dinleyeceğim. Derslerde neleri anlatıyorlar neler paylaşıyorlar. Çünkü hani yüz yüze eğitimde ne hocayla olan irtibatı bilmiyoruz ama burada birebir hocayla işte hocanın çocuklara karşı davranışı tutumu derslerdeki ilgisi alakası birebir gözümüzün önündeydi. Hoca bizi görmüyordu ama ben birebir hocayı dinliyordum. Şey var mesela bazı hocalar da gerçekten tebrik ediyorum. Çok da mesela dışarıdan görünüş olarak çok farklılar ama ders anlatımı derse katılımı derse ilgisi çok daha farklı hocaların çok memnundum ben yine bu şekilde ilerledim.” (V3)	10

Yüz yüze eğitim	V2, V14, V19, V21, V24	“Kesinlikle uzaktan eğitim olmamalı. Net yani uzaktan eğitim dediğim gibi her ailede aynı bilinç olmadığı için çocuklarda çok şey götürdü... Çünkü çocuklar dışarı çıkamıyor oyun oynamıyor enerji atamıyor burada tek bağlandıkları şey de ekran bilgisayar ve teknoloji oldu. O anlamda da ben böyle bir şey de okulların kapanmasını istemem öyle anlatayım. Okullar kapanmamalı... Kesinlikle evde eğitim o şekilde olmamalıydı.” (V2)	5
Daha az sayıda mevcudu olan sınıflar	V7, V16, V19, V21	“Yani uzaktan eğitim. Yani zamanlama belli değil bu salgın süreci ne kadar sürecek ne olacak hiçbir şey yok yani yine seyreltilerek hani pandeminin sonuna doğru okulları açmaya çalışma zamanındaki seyreltilmiş sınıflarla haftada iki -üç günlük eğitimler vardı... Az da olsa okula gidilmeli ya da işte sınıflar bölünür. Daha az sayıyla bir sürü öğretmenler dışarıda boş dolaşüyor. Yani yazık günah öğretmen sayısı artırılıp, sınıf sayısı artırılıp yine seyreltilmiş şekilde veya seyreltilmiş günlerle.” (V21)	4
Derslere aktif katılımı artıracak etkinlikler	V7, V20	“Yani zoom üzerinden olabilir tabii ki. Belki öğrencilerin işte benim ikinci oğlum gibi ders dinliyor görünüp de ders dinlemeyen dersin arka planında başka şeylerle uğraşan çocuklar için belki daha farklı ne düşünülebilir? Onları daha aktif derse katılımlarını sağlayabilmek için belki bir şeyler yapılabilir. Onun dışında başka bir şey düşünmüyorum.” (V7)	2
Yoklama takibi yapılması	V13	“... Takibinde daha kolay hale getirilebilmesi için bir şeyler yapılabilir. Bu online sınıflar oluşturuyoruz ama nasıl desem yoklama defterimiz yok ya evet işte hangi kazanımı anlatıyor öğretmen hangisi derse giriyor çocukların devamsızlıkları bence var ya gerçekten böyle bir dijital bir sınıf defteri de oluşturularak, eklenebilir uygulamaya bana göre.” (V13)	1
Ders saatlerini uzatma	V16	“Yani en azından 30 dakika olmamalı biraz daha uzun olmalı. Ya da atıyorum 30-40 kişilik üzerinden eğitim olmamalı. Çok daha az öğrenci olmalı.” (V16)	1
Öğrencileri denetleyen bir sistem	V17	“...yani diyorum ya çünkü şey sorumluluk olmadığı için kimse de hani denetlemediği için her şekilde bir şeylik yapıyorlardı. Yani ne boşluk bulsalar yine onu bilgisayarda değerlendirmeye çalışıyorlardı. Denetleyen bir sistem olmalı.” (V17)	1
Ders saatlerini kısaltma	V12	“Yani şöyle bir şey ben milli eğitimin yerinde olsam hani yine uzaktan eğitim tamam ama şöyle atıyorum 8 saat mi günde canlı ders bunu onar dakikaya indiririm.” (V12)	1
Gruplar halinde etkinlikler	V12	“...dersi beşer kişilik onar kişilik gruplar halinde yapmaya çalışırım 30 kişiye aynı anda değil, bence daha verimli olur.” (V12)	1
Öğrencilerle birebir iletişim kurma	V12	“...öğrencilere telefonla iletişim kurabilirler birebir işte nasıl gidiyor? Ne yapıyorsun? Psikolojik destek önemli yani ben bunu hiçbir öğretmen hem de yani COVID sürecinde ne özel okula giden çocuğunun öğretmenlerinde gördüm aradılar birebir konuştular, ne de devlet okuluna giden çocuğumun öğretmenlerinde gördüm. Yani ne bileyim işte arayıp ta kendi telefonları olmasa işte çocuk ne yapıyor görüşebilir miyim? Yani orada iki kelime iki cümle kurması çocuğu daha çok motive eder bence. Ama ben bunu ne devlet okulunda ne özel okulda yaşamadım yani dolaylı yollardan öğretmenlere söylemeye çalıştım ama yine de olmadı. Çünkü; ilkökul ve ortaokul çocuğunun psikolojisi çok önemli gerçekten çok önemli aksi bir öğretmene denk geldiğinizde ya da iletişim kopukluğu oldu mu çocukla arasında o çocuğu bir daha toparlayamıyor.” (V12)	1

	Öğretmenlerin daha anlayışlı olması	V12	“Yani şöyle eğitimci tabii ki yani belki hani çok zorlandılar şey yaptılar. Ama en azından bu COVID sürecinde kendileri sağlamdaydı, evdeydi. Güvendeydiler. Yani sonuçta onlar da tabii ki eminim zorlanmışlardır. 30 çocuğumuz bir derse motive etmek kolay değil ama işte o süreçte hani kimin velisi yanında oluyor, kimin olmuyor, yani daha anlayışlı beklerdim öğretmenleri. Açıkçası öyle diyeyim yani şöyle anlayışlı yani bir telefon yani ya da işte bir mesaj atılabilirdi. Çocuklar daha iyi motive olabilirdi.” (V12)	1
Sınıf dışı öneriler	Teknolojik altyapının iyileştirilmesi	V13, V15, V20	“...yani dönem boyunca çocukların kaybı olmasın diye hani devlet bu kısımda hani bir işte her hafta 8 gigabayt vardı ya hani. Bunu çocuk ebada bir şey izlerken kullandı ama Zoom’da kullanamadı. EBA girerken kullandı ama EBA’dan Zoom’a geçerken kullanamadı. Ne oldu? Çocuk canlı derse yine katılamadı.” (V13)	3
	Özel ders takviyesi	V4, V8, V11	“...imkânım olsa derim ki destek olsalar bize de devlet destekli hani özel sınıf hani öğretmen hani alalım. Artık haftada 1-2 nasıl olur bilmiyorum? Çocuğumla birebir mesela ders yapsın. Ya da anlatsa konular tekrar yapsın. ...Çünkü birebir almak daha farklı bir şey. Daha işler çocuğa daha güzel olur.” (V11)	3
	Beden ve ruh sağlığını koruma	V8, V12	“Yani ben eğitimin bir şekilde telafi edilebileceği düşüncesindeyim. Eğitim bir şekilde tedavi edilir. Öncelikle bu çocukların ruh sağlığı ve beden sağlığını korumak diye düşünüyorum. Dediğim gibi çünkü ruhta açılan yaraları kapatmak daha zor. Evet akademik olarak ilerleyebilir ders aldırılabilir özel ders vesaire. Ben önce bu çocukların ruh sağlığının korunması taraftarıyım. Bir özel eğitimci olarak da. Bunun önce beyinde ruhta ve genel olarak Fatih’in ve diğer çocukların özellikle özel eğitime muhtaç çocukların ruhlarında kalıcı izler bırakmamaktan yanayım. Yani bugün bir kapanma daha olsa ben özel eğitimi uzaktan eğitime tercih eder ve desteklerim.” (V8)	2
	Kitap okuma	V5	“...kitap okumaya meylettiririm onu çünkü benim kızım çok kitap okuyan bir insan.” (V5)	1
	Rehabilitasyon merkezlerinde eğitim	V4	“Ya bu salgın olunca insanlar ikiye ayrılıyor. Korkuyorsun çocuğun hastalanırsa dersten daha önemli oluyor. Ama mesela bir de şöyle bir süreç oluyor. Çocuklar çok geri kalıyor. ... Onun için şu an bir salgın olsa yine ben anne olarak özel hoca tutarım. Tutamazsam yine böyle rehabilitasyon merkezleri olur. Çünkü internette çok verimli olmuyor. Çocuk kamerayı bakarken kulağında kulaklık oluyor. Şarkı dinleniyor ya da elinde telefon oyun oynuyor.” (V4)	1
	Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere oluşturulmuş ayrı bir sınıf	V10	“Bence gene uzaktan eğitim olmalı. Ama bunların sınıfları ayrılmalı. Yani şey için ayrılmalı. Bu uzaktan eğitimlerde konuları yakalayamadıkları için kaçırdıkları konular oluyor. Tamam sınıflarıyla alsın ama ekstra bunlara yönelik şey yapsınlar yeni ders saati oluştursunlar uzaktan.” (V10)	1
	Seminerler	V22	“İnşallah tekrarı olmasın yani şöyle nasıl bir hastalık olacak bunların aslında hepsi bir soru yani ekonomik anlamında ülke olarak sağlık sektörü anlamında kaldırabilir miyiz? Onu bilemiyorum. O yüzden net bir şey söylemeyeceğim. Fakat şöyle bir önerim olabilir; sanki hem velileri hem çocukları daha çok bilinçlendirmek gerekiyor diye geliyor bana bu süreçle alakalı. Yani biraz önce anlattığım şeyleri mesela çocukların yaşı küçük gibi duruyor ama aslında farkındalıklarının artması açısından bence bu tarz	1

Rehberlik derslerine önem verme	V22	seminerle verilebilir. Çocuklara rehberlik mesela haftada bir kere olabilir.” (V22) “...bir ders olarak koyulmalı diye geliyor bana. Yani bu bence çocukları motive eder yani hiç duymadıkları bir şey aslında bildikleri şeyleri biz anne baba olarak her gün söylüyoruz. Çocuk bunu doğru olduğunu biliyor ama uygulama noktasında bir tembellik yaşıyorlar. Mesela bu tembelliği aşan o farkındalığa ulaşmış olan çocukla ileride kazanacaklar. Mesela benim günlük düzenli ders çalışmam gerekiyor, bunu biliyor aslında COVID sürecinde dediğim gibi ne denir? Tabiri caizse bir laçkalık oldu çocuklarda ve o öyle de sürüyor belki eğitimci birilerinin bunu onlara anlatması belirli düzenli aralıklarla etkili olabilir onlar için. Şöyle aslında aynı eğitimi belki ev hanımlarına annelere velilerde belki verilmesi gerekiyor. Mesela veli akademisyenliğinin başlanması benim çok beğendiğim bir süreç. Öncesinde de yazmıştım aslında bununla ilgili CİMER’e çok kere çünkü bizde bazen bilemiyoruz. Nasıl yönlendirmemiz gerekiyor? veya nelere dikkat etmemiz gerekiyor? Çocuklarla ilgili çünkü ne kadar okuyup anlasak da böyle bir şey hamurumuzda varsa yapabiliyoruz. Belki hani düzenli olarak velilerde o eğitimler verilmeye devam edilmeli. Çocuklarda aynı eş zamanlı daha da etkili olur diye düşünüyorum.” (V22)	1
Sağlık ocaklarında annelere rehberlik hizmeti	V22	“...Sağlık ocaklarında da annelere rehberlik hizmeti verilmeli.” (V22)	1

Tablo 8 incelendiğinde tekrar salgın olma durumunda eğitim süreciyle ilgili önerilerde en çok uzaktan eğitim platformu (f=10) ve yüz yüze eğitim (f=5) önerilmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan kaynaştırma öğrencilerinin velileri COVID-19 salgın sürecinde birçok konuda problem yaşadığı görülmektedir. Mülakatın “COVID-19 salgınında veli olarak çocuğunuzun derse hazırlık sürecinde problemler yaşadınız mı? Yaşadıysanız ne tür problemler yaşadınız? Açıklar mısınız?” sorusundan elde edilen bulgular incelendiğinde, veliler ve öğrencilerin en çok teknolojik altyapının yetersiz olmasından dolayı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. İnternetin çekmemesi, derse bağlanamama, teknolojik alet yetersizliği, ders için yeterli alanın bulunmamasından dolayı veliler ekstra maddi ve manevi emek sarf etmişlerdir. Ev ortamının müsait olmamasından dolayı veliler kendilerini çocuklarının o günkü ders programına göre ayarlamak zorunda kalmışlardır. Öğrenciler derslerde bir süre sonra sıkılmaya başlayıp, derslere odaklanamama sorunu yaşamışlardır. Motivasyon eksikliği, teknik altyapı eksikliği, geri bildirim alınamaması ve duyguların ifade edilememesi gibi nedenlerle uzaktan eğitimin dezavantajlı olduğu ifade edilmektedir (Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021). COVID-19 salgını süresince verilen eğitimlerin yeterli olmaması öğrencilerin akademik başarılarında olumsuz etki yapmıştır (Sintema, 2020). Ayrıca çalışan anne ve babaların COVID-19 salgınında yoğunluktan dolayı özellikle sağlık çalışanı olan anne ve babaların çocuklarına vakit ayıramayıp, derslerini yeteri kadar takip edemedikleri görülmektedir. Veyahut da öğrencinin kendi dersleri ile ilgili yeteri kadar sorumluluk almayıp veli devamlı çocuğunu kontrol etmek zorunda kalmıştır. Hem veliler hem öğrenciler bu dönemde daha kaygılı ve stresli olduklarından bir takım psikolojik sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Salgın sürecinde bireylerin sıklıkla kaygı ile karşılaşmalarının söz konusu olduğu ifade edilmektedir (Asmundson ve Taylor, 2020). Bu nedenle bireylere doğru psikolojik destek programlarının ve eğitimlerinin verilmesi öğrencilerin kaygılarının hafifletilmesinde etkili olabilir.

Mülakatın “COVID-19 salgınında veli olarak çocuğunuzun ders sürecindeyken problemler yaşadınız mı? Yaşadıysanız ne tür problemler yaşadınız? Açıklar mısınız?” sorusundan elde edilen bulgular

incelendiğinde, veliler ve öğrenciler en çok teknolojik altyapının yetersiz olması ve yüz yüze eğitimdeki gibi bir sınıf atmosferi oluşmadığından öğrencilerin bir süre sonra sıkılmaya başlaması gibi sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Bazı öğrenciler çevrimiçi derslerden keyif almamakta ve uyum sağlamakta zorlanmaktadır (Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020). Aziz ve Dicle (2017) tarafından belirtildiğine göre, teknolojiler yüz yüze iletişimin yerini tutamaz ve iletişimin önemli bir bileşeni olan vücut dilinden yoksundur. Bu durum, öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine odaklanmalarını engelleyen faktörlerden biri olabilir. Ayrıca öğrenciler kaynaştırma öğrencisi olduklarından tanılarına göre yaşadıkları problemlerde değişiklik göstermektedir. Üstün yetenekli öğrencilerde genellikle çabuk öğrendikleri için derslerde sıkılma, fazlaca verilen ödevlerden dolayı bunalma yaşadıkları görülmektedir. Derslerin uzaktan eğitimle işleniyor olmasından dolayı öğretmenlerle iletişim kurmakta velilerin ve öğrencilerin zorluklar yaşadığı görülmektedir. Öğretmenle salgın öncesinde de tanışılmamışsa eğer öğretmenin öğrenciyi tanımamasından dolayı öğrencinin tanısının göz ardı edildiği görülmektedir. Uzaktan eğitimin başarılı olabilmesi için en önemli kriterler öğrencilere dönüt verebilmek (Richardson vd., 2015) ve öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmektir (Cabı, 2018). Çünkü öğretmenin rehber olduğu bir yaklaşımda, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak onlara daha iyi bir öğrenme ortamı sağlamak oldukça önemlidir (Turan vd., 2018). Özel gereksinimli öğrencilerin gelişim alanları ayrıntılı olarak incelenerek kendilerine en uygun olan eğitim uygulamalarına yerleştirilmeleri gerektiği düşünülmektedir (Batu vd., 2004).

Mülakatta yer alan “COVID-19 salgınında veli olarak çocuğunuzun ders bitiminde problemler yaşadınız mı? Yaşadıysanız ne tür problemler yaşadınız? Açıklar mısınız?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde ise, veliler en çok sağlık sorunları ve ödevlerin fazla olmasıyla ilgili problem yaşadıkları görülmektedir. Sosyal ve bedensel aktivitelerin azalması, ekrana uzun süre bakma vb. nedenlerden dolayı öğrencilerde bazı sağlık problemleri ortaya çıkmıştır. Veliler ayrıca bilgi yetersizliğinden dolayı öğrencilerin derslerini anlamakta ya da yoğunluktan zaman ayıramamaktan kaynaklı daha gergin olduklarını ve ekstra çaba sarf ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenle iletişim kopukluğu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Verilen ödevlerle ilgili olarak geri dönüt almada, eksikleri giderme konusunda sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi veren sınıfın öğretmeni, özel ihtiyaçları olan öğrenciler dahil olmak üzere sınıfında bulunan tüm öğrencilerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde etkili bir eğitim programı geliştirmeli ve bunu uygulamalıdır. Ayrıca, özel gereksinimli öğrencinin teşhis edilmesi ve tanınması amacıyla rehberlik servisleriyle ilgili kuruluşlarla ve eğitim programının uygulanmasında ilgili alan uzmanlarıyla iş birliği sağlamalı, sınıfta uygulanan program metotlarının, evde de uygulanması gerekmektedir. Böylece eğitimin devamı için ailelerle de çalışmalar gerçekleştirilmelidir (Liebergott vd., 1992). Veliler kaynaştırma öğrencilerinin, bu süreçte akranlarına nazaran daha çok zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenme güçlüğü veya odaklanamama sorunu yaşayan öğrencilerin dersi anlamakta ve takip etmekte güçlük çektiklerini, diğer arkadaşlarının içinde kendilerini farklı hissettiklerini ifade etmişlerdir. Mülakatta yer alan “COVID-19 salgınında öğretmen veya yöneticilerle problem yaşadınız mı? Yaşadıysanız ne tür problemler yaşadınız? Açıklar mısınız?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, COVID-19 salgınında velilerin genel olarak öğretmen veya yöneticilerle problem yaşamadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin ilgisini derse çekme konusunda gayret gösterdiklerini, sürecin hem öğretmenler hem de okul yönetimi tarafından kontrollü bir şekilde yönetildiğini ifade etmişlerdir. Sorun yaşayan velilerin ise öğretmenlerin ve yöneticilerin süreci düzgün yönetememe ve yine bundan kaynaklı yaşanan iletişim kopukluğundan dolayı sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimde öğretmenin üstlendiği rol yüz yüze eğitimden farklıdır. Öğretmenler sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda bir eğitim öncüsü olarak planlı bir biçimde geri bildirim sağlar ve öğrencileri yönlendirir (Avcı ve Akdeniz, 2021). Elde edilen dönütler davranışların sonuçlarına yönelik bireylere bilgi sağlar ve öğrenme sürecindeki kritik bir bileşendir (Erişen, 1997). Öğretmenlerin gerekli önemi vermemesi, dönütler sağlamaması öğrencilerin sorunlar yaşamasına ve uzaktan eğitim sürecinin kalitesinin düşmesine neden olabilir. Ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine adapte olamaması öğretmenlerin tek yönlü bir aktarım yapmasını zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin düzenli takip edilmemesi iletişimin çift yönlülük boyutunu olumsuz etkilediğinden öğrencilerin bilişsel düzeylerinin belirlenmesi ve gelecek derslerin planlamasının yapılması noktasında öğretmenleri belirsizliğe itmektir (Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020). Eğitimi oluşturan paydaşlar hayatımıza aniden dahil olan uzaktan eğitim sistemiyle ilgili adapte sorunları yaşamıştır. Bu adaptasyon sorunlarının içerisinde sistemden kaynaklanan sorunlar da yer almaktadır. Eğitimcilerin pek çoğu uzaktan eğitim sürecinde kullanılan araçları daha önce deneyimlememiştir (Çetinkaya-Aydın, 2020). Aniden gerçekleşen bir durumla birlikte uzaktan eğitim sürecine geçildiğinden dolayı konuyla ilgili yeteri kadar çalışma gerçekleştirilmemiş olabilir.

Mülakatta yer alan “COVID-19 salgınında çocuğunuzun eğitim süreci ile ilgili yaşadığınız problemleri gidermek için hangi yollara başvurduunuz? Açıklar mısınız?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, veliler yaşanan problemlerin giderilmesinde çoğunlukla öğretmenlerle görüşme ve öğrenciyle birlikte vakit geçirme yollarına başvurdıkları görülmektedir. Ayrıca veliler öğrencilerin süreci daha iyi geçirebilmeleri için teknolojik araç temini, yardımcı kaynak alma, psikoloğa götürme, okuma kitabı alma, RAM eğitimi alma, uzaktan eğitim süreci ile ilgili önceden hazırlık yapma, diğer velilerle görüşme, motive etme, ders video platformu satın alma, internetten araştırma yapma, ders tekrarı yapma gibi çeşitli yollar denemişlerdir. Veliler gerek öğretmenlerle gerek diğer velilerle iletişim halinde bulunarak süreç ile ilgili bilgi alıp neler yapılabileceği konusunda destek almışlardır. Ayrıca BİLSEM etkinlikleri ve sosyal etkinlikler gibi birlikte aktiviteler gerçekleştirerek zamanı verimli değerlendirmeye çalışıp biraz da olsa öğrencileri rahatlatıp can sıkıntılarını gidermeye çalışmışlardır. Yapılan pek çok araştırma, aile desteği ve katkısının kaynaştırma eğitimi sürecinin sağlıklı ve başarılı bir şekilde yürütülmesinde önemli olduğunu göstermektedir (Erwin ve Soodak, 1995; Glenn, 1992; Grove ve Fisher, 1999; Hiatt, 1994). Ailenin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sürecine etkin katılımıyla beraber özel gereksinimli çocuk birçok beceriyi daha çabuk öğrenmekte, öğrendiği becerilerini pekiştirmekte ve sürekliliğini sağlamaktadır (Allen ve Cowdery, 2015; Hirano ve Rowe, 2016; Sucuoğlu, 2006; Taylor, 2016; Temir, 2002).

Mülakatta yer alan “COVID-19 salgın sürecinde uygulanan uzaktan eğitim sürecini nasıl değerlendirirsiniz? Açıklar mısınız?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, veliler en çok etkisiz olarak değerlendirmişlerdir. Bu dönemde, hem velilerin hem de öğrencilerin bir dizi sorunla karşılaşmaları nedeniyle genel olarak sürecin verimli olmadığı, aynı zamanda öğrencilerin birçok alışkanlıklarını kaybettikleri, derslerde geri kaldıkları ve süreçte yeterli disiplin sağlanmadığı belirtilmiştir. Velilerin de daha çok efor sarf ettikleri görülmektedir. Süreci etkili olarak değerlendirip genel olarak olumlu geçtiğini ifade eden veliler ise öğretmen ve okul yönetiminde memnun kaldıklarını süreci düzgün yönettiklerini bundan dolayı da çok sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğrenciler için COVID-19 salgının oluşturmuş olduğu kaygı, stres ve gerginliklerden dolayı evde eğitim görmeleri onları bir nebze olsun rahatlatmış olup kaygılarını daha aza indirmiştir. Süreci kararsız olarak değerlendirenler, sürecin hem olumlu hem olumsuz tarafları olduğunu ifade etmişlerdir. Süreçte en azından tamamen boş kalmadıklarını gerek EBA sistemi gerekse TV de yer alan eğitimler ve zoom sistemi üzerinden öğretmenleri ile geçirilen derslerle öğrencilerin eğitime devam ettiklerini ifade etmişlerdir. İlk soruda bahsedilen sorunları yaşamış olsalar da salgın sürecine göre en azami şekilde eğitim sürecinin işlendiğini ifade etmişlerdir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin etkili bir biçimde gerçekleşmesi için öğrenci, veli ve eğitimcilerin işbirliği içinde olması gerekmektedir. Bu işbirliğindeki en önemli görev eğitimcilere düşmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim sürecinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin yürütülmesi noktasında öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir (Mengi ve Alpdoğan, 2020).

Mülakatta yer alan “Benzer bir salgın süreciyle karşı karşıya kalındığında eğitim sürecinin verimli işleyebilmesi için önerileriniz nelerdir? Açıklar mısınız?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde ise velilerin çoğunluğu uzaktan eğitimi ve yüz yüze eğitimi önerdikleri görülmektedir. Veliler COVID-19 salgının oluşturmuş olduğu riskleri ve etkilerini düşünerek büyük çoğunluğu yine aynı şekilde olması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca bazı veliler uzaktan eğitim sürecinin hem kendileri hem de öğrenci açısından yüz yüze göre daha verimli olduğunu düşünmektedir. Öğrenci ve ders takibinin evde öğrenci ders başındayken daha rahat yapıldığını, eğitim sistemini daha iyi takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Eğer uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar giderilip, teknolojik altyapı iyileştirilirse tüm öğrenciler için eşit şartlar sağlandığında, yine böyle bir salgın olması durumunda uzaktan eğitimin kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Salgının hızla yayılması, ülkelerdeki kurum ve kuruluşların dijital altyapılarını gözden geçirmeyi, toplumlarda ise teknolojik bilgi ve beceri düzeyini artırmayı zorunlu kılmaktadır. COVID-19 salgınına karşı çözümler üretildiği halde, ülkeler bu tür salgınların olası bir tekrarına karşı tüm hizmet alanlarında dijital teknolojileri kullanarak hizmetleri aksamadan sürdürebilmek için özellikle kamu politikalarındaki dijitalleşme yatırımlarını yeniden gözden geçirmeleri gerekmektedir (Yıldırım vd., 2020). Ayrıca uzaktan eğitimde derslere aktif katılımı artıracak etkinliklerin olması gerektiğini önermişlerdir. Derslerde çabuk dikkati dağılan, odaklanamama sorunu yaşayan aynı şekilde öğrencinin tanısına göre yaşadığı sorunların giderilmesi noktasında hem öğretmenlerin hem de Millî Eğitim Bakanlığı'nın daha iyi bir süreç yürütmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Araştırmalar, uzaktan eğitim sürecinin etkili olabilmesi için eğitim-öğretim etkinliklerinin titizlikle planlanması ve çeşitli kişisel özelliklerin göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya koymuştur (Kaden, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020). COVID-19 salgını sürecinden sonra geliştirilecek online platformlar, hukuki düzenlemeler ve yönetmelikler, gelecekte benzer durumlara daha hızlı uyum sağlama ve önlemler alma konusunda etkili olacaktır (Basilaia ve

Kvavadze, 2020). Uzaktan eğitimde öğrencilerin yoklama takibinin düzenli bir şekilde yapılması için öğretmenlerin dijital bir sınıf defteri oluşturulabileceği ifade edilmiştir. Veliler bu süreçte öğrencileri denetleyen bir sistemle birlikte derslere olan dikkatlerinin ve ilgilerinin artacağını düşünmektedirler. Bazı veliler ise ders saatlerini kısa olduğunu düşünüp uzatılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Tam tersi olarak da ders saatlerinin kısaltarak uzunca anlatılan konuların aslında 10-15 dakikada anlaşılabilirliğini ifade eden velilerde olmuştur. Ayrıca dersleri toplu olarak değil de gruplar halinde işlenebileceğini önermişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin daha anlayışlı olması gerektiğini öneren velinin de olduğu görülmektedir. Öğrencilerle bire bir iletişim kurarak onların hem güncel hem de derslerle ilgili konularda konuşup motive etmeleri gerektiğini bu öğrencilerin psikolojisi açısından önem taşıdığını ifade etmişlerdir (Karakaya vd., 2021; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Şeren, Tut ve Kesten, 2020). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarılı olabilmesi, bu eğitimle ilgili tüm bireylerin uyum içinde çalışmalarıyla mümkün olmaktadır (Batu, 2000; Kargın, 2006). Ek olarak, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi öncesinde fiziksel ortam, bu eğitimi alacak öğrenci ile gelişimi normal seyrinde devam eden akranları, kaynaştırma öğrencisinin velisi, diğer veliler, yöneticiler ve öğretmenler, bu eğitime hazırlık yapmalıydılar (Allan ve Sproul, 1985; Diler, 1998; Kırcaali-İftar, 1992).

Veliler maddi imkanları olması dahilinde öğrenciye özel ders takviyesi yapılabileceğini veyahut rehabilitasyon merkezlerindeki eğitimlere düzenli gidip ders başarısının artırılabilirliğini düşünmektedirler. Ayrıca kitap okuma, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere oluşturulmuş ayrı bir sınıf şeklinde de öneriler de yer almaktadır. Fiziksel ve zihinsel olarak akranlarından farklı gelişim gösteren çocukların tespiti ve bu çocukların ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarının oluşturulması süreci, özenle ele alınması gereken kritik bir konudur (Ataman, 2005). Diğer bir kısım veliler ise kesinlikle yüz yüze eğitim olması gerektiğini söylemişlerdir. Okulların kapanmaması gerektiğini en azından temel dersleri yüz yüze görmeleri gerektiğini söylemişlerdir. Öğrencilerin teknoloji bağımlısı olduklarını evde yeteri kadar sosyalleşme olmadığından öğrencilerin bunaldığını ve birçok sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci sayısı azaltılarak daha seyrek sınıflar oluşturup, öğretmen sayısı artırılarak gerekirse sabahçı-öğlenci bir sistem olabileceğini önermişlerdir. COVID-19 tedbirleri alınıp kurallara uyularak yüz yüze eğitim olabileceğini söylemişlerdir. Bütün veliler böyle bir salgının tekrarlamaması konusunda hem fikir olup tekrarlanması dahilinde hem velilerin hem öğrencilerin süreçteki olumsuzluklardan daha az etkilenmeleri adına seminerler düzenlenebileceğini, rehberlik derslerine daha çok önem verilmesi gerektiğini, gerektiği durumda rehberlik öğretmeni sayısının artabileceğini, sağlık ocaklarında annelere rehberlik hizmeti verilebileceğini önermişlerdir. Böylelikle hem veliler hem öğrenciler hatta tüm eğitim sistemi üyeleri bu süreçle ilgili farkındalıklarını artırıp daha çok bilinçlenmeleri noktasında daha verimli bir eğitim gerçekleşip daha kaliteli bireylerin yetişmesi sağlanacaktır.

## KAYNAKÇA

- Akçay, E., & Başgül, Ş.S. (2020). Pandemi ve özel gereksinimi olan/risk altındaki çocuklar. E. S. Ercan, Ç. Yektaş, A. E. Tufan, Ö. Bilaç (Ed.). *Covid-19 pandemisi ve çocuk ve ergen ruh sağlığı* (s. 55-61) içinde. Türkiye Klinikleri.
- Allan, J., & Sproul, G. (1985). *Mainstreaming readings and activities for counsellors and teachers*. Guidance Centre.
- Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233-236.
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). Cengage Learning.
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A., & Toseeb, U. (2021). How is COVID-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(5), 1772-1780.
- Asmundson, G., & Taylor, S., (2020). How health anxiety influences responses to viral outbreaks like covid-19: what all decision-makers, health authorities, and health care professionals need to know. *Journal of Anxiety Disorders*, 71, 102211.
- Ataman, A. (2005). *Özel eğitime giriş* (2. Baskı). Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 279-291.
- Avcı, F., & Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.

- Aydemir, E. (2021). Küresel salgın bağlamında özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin yaşadığı sorunlar (sağlık, eğitim, ekonomi ve sosyal). *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 1-12.
- Aziz, A., & Dicle, Ü. (2017). *Örgütsel iletişim*. Hiperyayın.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). Science teachers' views on distance education in the COVID-19 pandemic process. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Balaman, F., & Hanbay-Tiryaki, S. (2021). The opinions of teachers about compulsory distance education due to Corona virus (Covid-19). *Journal of the Human and Social Science Researches*, 10(1), 52-84.
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-9.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Batu, S. (2000). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33-50.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., vd. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.
- Cabı, E. (2018). Teaching computer literacy via distance education: Experiences of the instructors. *Başkent University Journal of Education*, 5(1), 61-68.
- Çakın, M., & Külekçi-Akyavuz, E. (2020). The Covid-19 process and its reflection on education: An analysis on teachers' opinions. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Çetinkaya-Aydın, G. (2020). *COVID-19 salgını sürecinde öğretmenler*. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>. Erişim tarihi: 01.05.2023.
- Diler, N. (1998). Kaynaştırma kavramı, kaynaştırma uygulamaları ve etkili kaynaştırma için yapılması gerekenler. 8. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Edirne, Türkiye.
- Doğan, S., & Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 110-124.
- Erişen, Y. (1997). Öğretim elemanlarının dönüt ve düzeltme davranışlarını yerine getirme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(1), 45-62.
- Erwin, E. J., & Soodak, L. C. (1995). I never knew could stanp up to the system: Families perspectives on pursing inclusive education. *The Journal Of The Association For Persons With Severe Handicaps*, 20, 136-146.
- Glenn, E. N. (1992). From servitude to service work: Historical continuities in the racial division of paid reproductive labor. *Journal of Women in Culture and Society*, 18(1), 1-4.
- Grove, K., & Fisher, D. (1999). Enretpreneurs of meaning parents and the process of inclusive education. *Remedial and Special Education*, 20, 208-215.
- Hiatt, D. B. (1994). Parent involvement in American public schools: An historical perspective. *The School Community Journal*, 4(2), 27-38.
- Hirano, K. A., & Rowe, D. A. (2016). A conceptual model for parent involvement in secondary special education. *Journal of Disability Policy Studies*, 27(1), 43-53.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1-12.
- Kaden, U. (2020). COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a k- 12 teacher. *Education Sciences*, 10(6), 1-13.
- Karakaya, F., vd. (2021). Teachers' views towards the effects of COVID-19 pandemic in the education process in Turkey. *Participatory Educational Research*, 8(2), 17-30.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.



- Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. A. Oktay & Ö. Polat-Unutkan (Ed). *Kaynaştırma: temel kavramlar, tarihçe ve ilkeler* içinde. MORPA Kültür Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma becerileri özdeğerlendirme aracı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 119-129.
- Kuper, H., Banks, L. M., Bright, T., Davey, C., & Shakespeare, T. (2020). Disability-inclusive COVID-19 response: What it is, why it is important and what we can learn from the United Kingdom's response. *Wellcome Open Research*, 5(79), 1-8.
- Liebergott, J., vd. (1992). *Konuşma bozukluğu olan çocuklar*. Karatepe Yayınları.
- Mengi, A., & Alpdoğan, Y. (2020). COVID-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49, 413-437.
- Miles, B., M. & Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Pub.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] 2018. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmî Gazete.
- Nicola, M., Alsafi, Z., Sohrabi, C., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Iosifidis, C., Agha, M., & Agha, R. (2020). The socio-economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): A review. *International Journal of Surgery*, 78, 185-193.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19 pandemic in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1124-1129.
- Richardson, J.C., Koehler, A., Besser, E., Caskurlu, S. Lim, J., & Mueller, C. (2015). Conceptualizing and investigating instructor presence in online learning environments. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 256-297.
- Sani-Bozkurt, S., Genç, G. B., Vuran, S., Yıldız, G., Çelik, S., Diken, İ., & Demiryürek, P. (2021). COVID-19 salgınında türkiye'deki özel gereksinimi olan öğrenciler ve ailelerine yönelik uzaktan özel eğitim uygulamalarına ilişkin uzman bakış açısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-32.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-6.
- Stankovic, M., Stojanovic, A., Jelena, S., Stankovic, M., Shih, A., & Stankovic, S. (2021). The Serbian experience of challenges of parenting children with autism spectrum disorders during the COVID-19 pandemic and the state of emergency with lockdown. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-6.
- Sucuoğlu, B. (2006). *İlköğretimde etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
- Şeren, N., Tut, E., & Kesten, A. (2020). Distance education in corona virus times: opinions of lecturer's primary education department. *Turkish Studies- Education*, 15(6), 4507-4524.
- Tatlı, Z., Er Nas, S., Turan, Ş., & Yaman, H. (2021). Sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme-değerlendirme ihtiyaçlarının tespiti. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 953-987.
- Taylor, K. M. (2016). *A descriptive case study examining the perceptions of haitian american parents and the perceptions of their children's teachers on the parents' involvement in a structured parent intervention program*. (Doctoral dissertation).
- Telli, G. S., & Altun, D. (2021). Coronavirus (Covid-19) pandemisi döneminde çevrimiçi öğrenme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 90-107.
- Temir, D. (2002). *Normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Turan, H., Şahin, İ., & Altın, E. N. (2018). Evaluation of personality characteristics and spare time preferences of high school students (Kocaeli example). *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1807-1820.
- UNESCO. (2020a). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- UNICEF. (2020). UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis. UNICEF. <https://www.unicef.org/press-releases/unicefand-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education>

- Wellington, J., (2000). *Educational research, contemporary issues and practical approaches*. Continuum.
- WHO. (2020a). Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. World health Organization. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.
- WHO. (2020b). WHO Coronavirus Disease(COVID-19) Dashboard. World health Organization. <https://covid19.who.int/>
- Yıldırım, F., Abukan, B., Öztürk, H., & Eker H. (2020). Sosyal hizmette teknoloji kullanımı ve sosyal hizmet uzmanlarının dijital yapabilirlikleri: Covid-19 salgını odağında bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 15(8), 3899-3916.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 1-5.

## SOSYAL ÖĞRENME VE DENETİM-DEĞER TEORİLERİ TEMELİNDE SINIF YÖNETİMİNE KURAMSAL BİR BAKIŞ

### A THEORETICAL PERSPECTIVE ON CLASSROOM MANAGEMENT UNDER THE LENS OF SOCIAL LEARNING AND CONTROL-VALUE THEORIES

Başak Çalık<sup>1</sup>

**ÖZ:** Bireylerin belirli bir amaca yönelik davranışlarını başlatan, yön veren ve bu amaca yönelik davranışlarını sürdürmelerini sağlayan bir güç olarak tanımlanan motivasyonun eksikliği öğrenci davranış problemlerinin nedenleri arasında gösterilmektedir. Bu eksikliğin ortadan kaldırılması sınıfın fiziksel, öğretim ve sosyal düzenlemelerinin nasıl yapılandırıldığı üzerine kurulu olan başarılı bir sınıf yönetiminin vazgeçilmez bir ögesi olarak ortaya konulmaktadır. Bu çalışmada motivasyon ve sınıf yönetimi ilişkisinin güncel motivasyon teorileri arasında yer alan sosyal öğrenme ve denetim-değer kuramları temelinde kuramsal olarak ele alınması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, ilgili motivasyon teorilerinin temel varsayım ve prensiplerinden yola çıkılarak sınıf yönetimi ve motivasyon ilişkisi öğretmen ve öğrenci dinamikleri açısından incelenmektedir. Ayrıca bu çalışmanın motivasyon ve başarı değişkenleri bağlamında gelecekte yürütülecek kuramsal, nicel ve nitel araştırmalara da farklı bir perspektif sunacağı düşünülmektedir. Son olarak, bu çalışmada, öğretmen ve öğrenci adaylarının sosyal öğrenme kuramı bağlamında özyeterlik ve özyeterlik kaynaklarından; denetim-değer kuramı bağlamında ise başarı duygularından sınıf yönetiminde nasıl yararlanılabileceği uygulamaya dönük öneri ve örneklerle açıklanmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** Sınıf yönetimi, motivasyon, güncel motivasyon kuramları, sosyal öğrenme kuramı, denetim-değer kuramı

**ABSTRACT:** Motivation is a power that initiates, directs, and maintains individuals' behavior towards a certain goal, and lack of motivation is shown among the causes of several behavioral problems in students. Thus, removing the conditions related to lack of motivation is considered an indispensable element of successful classroom management, which is basically based on the physical, instructional, and social structure of a classroom in the teaching and learning processes. Therefore, this study aimed to conceptualize the potential relationships between motivation and classroom management based on the basic assumptions and principles of two contemporary motivation theories: social learning theory and control-value theory. Besides, this study will bring a different perspective for further research regarding the motivation and achievement variables. Overall, this conceptual study scrutinizes how in-service and pre-service teachers might utilize self-efficacy and sources of self-efficacy and achievement emotions for effective classroom management by providing practical suggestions in the context of adopted motivation theories.

**Keywords:** Classroom management, motivation, contemporary motivation theories, social learning theory, control-value theory

#### *Bu makaleye atf vermek için:*

Çalık, B. (2024). Sosyal öğrenme ve denetim-değer teorileri temelinde sınıf yönetimine kuramsal bir bakış, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1076-1097.

#### *Cite this article as:*

Çalık, B. (2024). A theoretical perspective on classroom management under the lens of social learning and control-value theories. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 1076-1097.

### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction

Classroom management briefly refers to how the physical, instructional, and social arrangements of the classroom are structured by teachers to create classroom environments conducive to learning (Arnold & Nunnery, 2012). While structuring the physical environment of the classrooms, teacher-student and student-student interactions, teachers seek out ways to minimize undesirable student behaviors as well as

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul/Türkiye & Misafir Araştırmacı, City University of New York, Graduate Center, New York /ABD, e-mail: basak.calik@medeniyet.edu.tr, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8581-0501>.

contribute to the quality of teaching and learning process. In this regard, lack of motivation might be one of the reasons for students' behavioral problems. Research has also shown that motivation has a positive influence on students' engagement and achievement (e.g., Means et al., 2018; Nayır, 2017), so current motivation theories might provide invaluable insights to eliminate undesirable student behaviors and ensure classroom management. Therefore, this study will explain how motivation can prevent and/or eliminate undesirable situations and behaviors in the classroom by considering teacher and student dynamics based on the social learning theory and control-value theory, among the contemporary motivation theories. The selection of two motivation theories, one of which is frequently discussed (social learning theory) and the other that has an increasing trend in the national literature (control-value theory), is one of the salient features of this conceptual work.

## Discussion and Conclusion

Social learning theory is grounded on the interaction of the individual with others and the environment. The information which is obtained by observations, feedback, and role models (environmental factors) influences individuals' beliefs, attributions, values, expectations, and self-assessments (individual factors), which also shape their behaviors and life choices (behavioral factors). That dynamic relationship, reciprocal determinism, is effective in individuals' learning and behaviors (Bandura, 1997). In social learning theory, self-efficacy, one of the individual factors, is defined as individuals' beliefs to complete a given task successfully (Bandura, 1997). There are four main sources of self-efficacy, which are mastery experiences, vicarious experiences, verbal persuasion, affective states, and physiological arousal (Bandura, 1997). In line with the key components of social learning theory, the following suggestions are provided to improve the self-efficacy beliefs of students by feeding their sources of self-efficacy, which is also supposed to ensure effective classroom management in all grade levels.

1. *Increasing students' competencies through mastery experiences:* Authentic learning environments and assessment methods (e.g., projects, portfolios) might provide an opportunity for learners to experience success by developing their competencies by actively participating in the learning process.

2. *Differentiated instruction:* Teachers' practices to differentiate instruction by considering students' competencies are important concerning students' engagement, self-efficacy, and motivation.

3. *Setting achievable and realistic learning goals for students:* Short-term realistic and achievable learning goals might be preferred. It should be noted that those goals should be structured regarding students' competencies and should not be above or beyond students' capabilities.

4. *Peer support in learning:* While students observationally learn through vicarious experiences, they prefer role models who are close to them in various aspects. Therefore, peer support in learning might facilitate the teaching-learning process for students.

5. *Providing positive and constructive feedback:* Process feedback might enable teachers to determine the progress of students. That would also prevent students from making attributions to stable and uncontrollable reasons.

6. *Paying attention to positive and negative emotions:* Considering students' positive and negative academic emotions and designing emotion-sensitive classrooms are important for students' self-efficacy. That would also decrease the challenges teachers face when dealing with students' undesirable behaviors.

7. *Collective efficacy:* Individuals' perceptions of their efficacy as a group reflect their collective efficacy beliefs, so providing students with successful mastery experiences in developing their collective efficacy will play a supportive role in minimizing potential classroom management problems.

8. *Improving teacher self-efficacy:* Teacher self-efficacy is critical in facilitating the learning process of students with learning and motivational problems. Therefore, workshops, seminars, and professional development activities might be organized for in-service teachers to improve their self-efficacy, particularly in classroom management.

Achievement emotions purports to the psychological processes tied directly to learning outcomes or activities (Pekrun, 2006). According to the control-value theory, there is a dynamic relationship between the antecedents and consequences of achievement emotions (Pekrun, 2006). In terms of classroom management, teachers should consider the dynamic nature of the achievement emotions model and foreground attention to how success or failure situations have impacts on learning motivation, use of cognitive resources, learning strategies, self-regulated learning, and emotions. The following suggestions for successful classroom management are provided regarding the achievement emotions model.

1. *Structuring the teaching process*: The teaching process should be structured by providing an optimum level of difficulty and tempo, clear examples, and the selection of activities based on student's interests, connecting the prerequisite knowledge of students, and availing of peer support.

2. *Providing quality feedback*: The feedback process should focus on students' learning and making them realize their strengths and weaknesses rather than making comparisons between peers.

3. *Creating autonomous learning environments*: Classroom rules and expectations should be set with students at the beginning of the academic semester.

4. *Making self-regulated learning a habit*: By enabling students to set learning goals, monitor their learning process, and evaluate themselves, students will be cognizant of their strengths and weaknesses.

5. *The use of flexible learning strategies*: Individuals who use flexible learning strategies will be more likely to experience positive emotions and will be able to direct their attention to the relevant course or subject more easily. To do this, concept maps, brainstorming, debates, role-playing, and simulations might be adopted by teachers.

6. *Teaching with enthusiasm*: Adopting humorous and positive language and approach in teaching, as well as putting effort into verbal and body language, will affect the students' interests and feelings.

Overall, classroom management concerning student engagement, performance, and motivation is still a hot topic that needs to be highly emphasized in education literature. Although the relationship between student motivation and various variables is frequently examined, there is a larger call for studies discussing the role of current motivation theories in providing successful classroom management.

## GİRİŞ

Eğitimin niteliğini belirleyen en önemli unsurlardan biri olan sınıf yönetimi kavramı alanyazında çeşitli tanımlarla karşımıza çıkmaktadır. Doyle'un (2006) öğretmenlerin sınıfta düzeni sağlamak için gösterdiği eylemler olarak ifade ettiği bu kavram, Evertson ve Weinstein (2006) tarafından akademik ve sosyal-duygusal öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme ortamının düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde, Martin ve Sugarman (1993) sınıf yönetimini pozitif sınıf ortamı oluşturabilmek amacı ile öğretmenlerin gerçekleştirdiği aktiviteler olarak ifade etmektedir. Sınıf yönetimi kavramının yapısı incelendiğinde ise sınıf yönetiminin öğrencilerin standart ve kurallara uygun olarak davranmasını sağlayan disiplin kavramını da içine alan çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Sınıf disiplininin yanı sıra öğretmenlerin öğrencilere yönelik inançları, sınıfın fiziksel düzeni ve zaman yönetimi gibi öğretime yönelik faaliyetler de sınıf yönetimi kapsamında ele alınan boyutlar arasındadır (Martin & Baldwin, 1992). Bu tanımlar benzer ve farklı noktalar ışığında analiz edildiğinde sınıf yönetimi kısaca öğretmenler tarafından öğrenmeye elverişli bir sınıf ortamı oluşturabilmek için bir sınıfın fiziksel, öğretim ve sosyal düzenlemelerinin nasıl yapılandırıldığını ifade etmektedir (Arnold & Nunnery, 2012). Öğretmenler sınıfın fiziksel ortamı, öğrenme-öğretim süreci, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini yapılandırırken öğretimin niteliği ve etkili öğrenmeye katkıda bulunmanın yanında istenmeyen öğrenci davranışlarını en aza indirmenin yollarını aramaktadır. Sınıf mevcudu (kalabalık sınıflar), sınıfın fiziksel düzeni (ses, sıcaklık, ışık), ergenlik süreci, aile ve sosyal çevrenin etkisi, nörolojik sebepler ve sağlık sorunları ve öğretim sürecinin rutinleşmesi gibi çeşitli faktörler öğrenci davranış problemlerinin olası nedenleri arasında yer almaktadır (Burden, 2020; Seidman, 2005). Tam bu noktada motivasyon eksikliği de öğrencilerin davranış problemlerinin nedenlerinden biri olarak belirtilebilir. Bu görüşü destekler nitelikte, Egeberg, McConney ve Price (2021) etkili bir sınıf yönetiminin sağlanmasında davranış yönetimi, öğretimin yönetimi ve öğrencilerle pozitif ilişkilerin kurulması olarak üç temel öğeye dikkat çekmektedir. Öğrencilerle pozitif ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi bağlamında motivasyon başarılı bir sınıf yönetiminin önemli bir ögesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Grenber, Putman & Walsh, 2014; Hung & Fan, 2014; Sieberer-Nagler, 2016; Topçuoğlu Ünal & Bursalı, 2013; Vatansever Bayraktar, 2015; Wiseman & Hunt, 2008).

Motivasyon, Latince hareket ettirme ve hareketlendirme anlamına gelen "movere" kelimesinden türemiş olup (Neta & Haas, 2019) günümüzde bireylerin belirli bir amaca yönelik davranışlarını başlatan, yön veren ve bu amaca yönelik davranışlarını sürdürmelerini sağlayan bir güç olarak tanımlanmaktadır (Schunk, Meece & Pintrich, 2014; Schunk & DiBenedetto, 2020). Bu tanımdan yola çıkarak motivasyonu bir süreç olarak betimlemek mümkündür. Öyle ki bu süreçte bireylerin belirli bir amaca yönelik hedef ve beklentileri, fiziksel ve zihinsel olarak harcadıkları çaba ve enerji, stratejileri, inanç ve duyguları karşılığında çıkabilecek zorluklarla baş etmelerini ve bu sayede motivasyonlarını sürdürebilmelerini sağlamaktadır. Araştırmalar, motivasyonun öğrencilerin öğrenme ortamına aktif olarak katılması, sınıf performansı ve

başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (örn., Meens, Bakx, Klimstra & Denissen, 2018; Nayır, 2017). Diğer bir deyişle, öğrenme motivasyonu yüksek öğrencilerin derse katılım, soru sorma ve verilen görevi yerine getirme davranışları motivasyon düzeyi düşük öğrencilere göre daha fazladır. Motivasyonu düşük öğrencilerde ise devamsızlık, derse odaklanma ve ilgisizlik öğretmenlerin karşılaştığı temel sorunlar arasında yer almaktadır. Bu da öğrenci motivasyonunun sınıf yönetimi ile ilgili sorunların çözümünde dikkate değer bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Topçuoğlu Ünal & Bursalı, 2013; Vatanser Bayraktar, 2015). Dolayısıyla, öğrencilerin sınıf içi motivasyonlarını artırmaya yönelik stratejilerin kullanımı sınıf yönetimi ile ilgili olası problemlerin ortaya çıkışında engelleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, etkili bir sınıf yönetimi için güncel motivasyon kuramları ve bu kuramların ortaya koyduğu varsayım ve önerilerden nasıl yararlanılacağı üzerinde hassasiyetle durulması gerekmektedir.

Graham ve Weiner (2012), “Motivation: Past, Present and Future” adlı eserlerinde motivasyon çalışmalarının tarihsel dönüşümü, insanoğlunun motivasyonu ve motivasyon kaynaklarını anlamaya yönelik çalışmalara geçiş sürecinden bahsetmektedir. Motivasyon üzerinde çalışan araştırmacıların bireyin ne yaptığı, davranış seçimi, bir faaliyete başlamak için ve faaliyeti sürdürürken ne kadar süre geçirdiği, o faaliyet üzerinde çabırken ne kadar zorlandığı ve davranışın sürekliliği, faaliyet sırasında ve sonrasında ne düşündüğü ve hissettiği, davranış akabinde gelişen bilişsel ve duygusal tepkileri gibi durumlar üzerinde durduklarından bahsetmektedir. Graham ve Weiner (2012) motivasyonla ilgili günümüze kadar yürütülen çalışmalardan yola çıkarak başarı ile ilişkili davranışların nasıl başladığı, sürdürüldüğü ve sonlandırıldığını açıklamak amacıyla motivasyonla ilgili yürütülen araştırmaların yedi temel soru etrafında yoğunlaştığını belirtmektedir. Diğer bir deyişle, motivasyon kuramlarının bahsi geçen bu yedi temel soruya geçerli ve güvenilir cevaplar vermeyi amaçladığı söylenebilir. Bu bağlamda, birey bilişsel bir aktiviteye başlarken nasıl bir seçim yaptığı ve ne kadar süre içerisinde ilgili aktiviteye başladığını vurgulamak için “Bunu yapabilir miyim?”, “Bunu istiyor muyum?” sorularını sormaktadır. Bu sorulardaki temel nokta “yapabilmek” ve “istemek” eylemlerinin etrafında şekillenmektedir. Çünkü bu sorulara verilen cevaplar kategorisinde değerlendirilen yeteneklere yönelik inançlar “yapabilmek”, değerler ise “istemek” eylemlerini karşılamaktadır. Graham ve Weiner (2012), bu soruları ve bu sorulara verilen cevaplara yönelik yürütülen araştırmaların sosyal öğrenme, beklenti-değer ve örtük zeka kuramı ile yakın ilişkili olduğuna değinmektedir. Aktiviteyi yürüten bireylerin “Neden bu aktiviteyi yapıyorum?” gibi sorular sorarken içsel ve dışsal motivasyonu (öz belirleme kuramı) ve başarı hedeflerini sorguladıkları; ilgili aktiviteye başladıktan sonra katılım düzeyi ve neler hissettiğini ortaya koymak için “Nasıl yapıyorum?” sorusunu sordukları görülmektedir. Aslında burada bireylerin öz-düzenlemeye yönelik faaliyetleri üzerinde durulmaktadır. Bu sorunun cevabı doğrultusunda birey ya ilgili faaliyete yönelik çaba göstermekten vazgeçmekte ya da çalışmaya devam etmektedir. Çalışmaya devam eden bireylerin gösterecekleri çaba, istek ve azim seviyesi de kendi içerisinde değişkenlik göstermektedir. İlgili aktivitenin sonunda performansını değerlendirirken “Başarılı mıyım, başarısız mıyım? Neden?” sorusunu soran birey başarı ve başarısızlık durumlarının sebeplerini kendisine ya da başkalarına yüklemeye eğilimi içerisinde girebilir. Atıf/yüklemeye kuramı kapsamında yapılan araştırmalar aslında bu soru etrafında şekillenmektedir. Başarı durumlarının sebeplerine yönelik bireyin yapmış olduğu yüklemeler çeşitli duyguların da ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Bu minvalde süreç boyunca çevresi ile etkileşim içinde olduğu için diğer bireylerin düşünce ve duygularını da önemseyen birey “Nasıl hissediyorum” ve başkalarının birey üzerindeki etkisi ve bu etki neticesinde ortaya çıkan duygulardan yola çıkarak birey “Başkalarına nasıl daha iyi/hos gözükebilirim?” gibi sorular sormaktadır.

Graham ve Weiner’in (2012), motivasyonun geçmişi, bugünü ve geleceğini tartıştığı bu çalışmada motivasyon kuramlarından yararlanarak ortaya konulan sınıf uygulamalarının görece yokluğundan bahsetmesi aslında bu çalışmanın da çıkış noktalarından biridir. Dolayısıyla, bu çalışmanın yukarıda bahsedilen yedi temel soru etrafında şekillenmiş olan *sosyal öğrenme* ve *denetim-değer* kuramlarını temel alarak motivasyon kavramının başarılı bir sınıf yönetimi için sınıf içerisinde istenmeyen durum ve davranışları nasıl önleyebileceği ve/veya ortadan kaldıracılabileceğini öğretmen ve öğrenci dinamiklerini dikkate alarak açıklamada yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

## **Sosyal Öğrenme Kuramı ve Sınıf Yönetimi**

Graham ve Weiner (2012) tarafından da vurgulandığı gibi “Bunu yapabilir miyim?” temel sorusu etrafında şekillenen sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme, bireylerin birbirleri ve çevre ile etkileşimi yolu ile gerçekleşmektedir. Albert Bandura (1997) bu etkileşimi üçlü karşılıklı nedensellik ya da karşılıklı belirleyicilik ilkesi ile açıklar. Bu ilkeye göre kişisel, davranışsal ve çevresel faktörler arasındaki dinamik

etkileşim bireyin öğrenme ve davranışları üzerinde etkilidir. Bu kuram çerçevesinde, *bir lise öğrencisinin ilk ders yapılacak olan matematik sınavına gece sabahladığı için uyanamayıp geç kaldığını düşünün. Bir yandan sınava yetişememe korkusu ve heyecanı da hisseden öğrenci sınıfa geldiğinde öğretmenin normalden daha sert ve beklenmedik bir tepkisi ile karşılaşırsa kendini öğretmeni ve sınıf arkadaşları karşısında küçük düşmüş hissederek o da öğretmene karşı beklenmedik sert bir çıkış gösterir. Buna karşılık öğretmen, sonraki derslerinde de öğrenciye daha sert bir tavır uygular. Öğrenci, öğretmenin kendine karşı güvensiz tutumunu hissederek derse karşı ilgisini kaybetmeye başlar ve çabalamaktan vazgeçer. Öğrencinin ilgisizliğini fark eden öğretmen de öğrencinin dikkatini derse çekmekten vazgeçer.* Örnekte görüldüğü üzere sosyal öğrenme kuramı kapsamında bireylerin gözlem yoluyla edindiği bilgiler, aldığı geri bildirimler ve rol modeller (çevresel faktör), inanç, atıf, değer, beklenti ve öz değerlendirme ile şekillenerek (bireysel faktör) bireylerin tutum, davranış ve seçimlerini (davranışsal faktör) etkilemekte ve bu faktörler arasındaki ilişki döngüsel bir şekilde devam etmektedir (Bandura, 1986,1997).

Üçlü karşılıklı belirleyicilik ilkesi içerisinde yer alan bireysel faktörlerden biri olarak *özyeterlik* kavramı, hedeflenen kazanımları elde etmek üzere bireylerin gerekli davranışları gerçekleştirmeye dönük yeteneklerine olan inançları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Motivasyonla ilgili yürütülen çalışmalarda yedi temel sorudan biri olan ve bireyin bir göreve ya da aktiviteye başlamadan o görevi ya da aktiviteyi başarı ile yerine getirip getiremeyeceğine yönelik inancını değerlendirmek üzere “Bunu yapabilir miyim?” temel sorusu etrafında şekillenen özyeterlik kavramı, bireylerin seçimlerini, davranışlarını ve bu davranışlarını nasıl düzenlediklerini ve zorluklarla başa çıkabilme düzeylerini etkiler (Pajares, 2006). Özyeterliği yüksek bireylerin zorluklarla başa çıkma ve sebat etme eğilimleri, kendilerine zorlayıcı hedef belirleme ve hedeflerini gerçekleştirmeye dönük harcadıkları çaba, esnek öğrenme stratejilerini işe koşarak öz-düzenlemeli öğrenmeleri ve öğrenmelerini engelleyici faktörleri ortadan kaldırmaya yönelik sarf ettikleri enerji özyeterliği düşük bireylere göre daha yüksektir (Bandura, 1997; Schunk & DiBenedetto, 2016, 2020, 2021; Schunk & Pajares, 2009). Bu bağlamda, alanyazın özyeterlik ile bireylerin motivasyonları, akademik performans, duygu ve öz-düzenlemeli öğrenmeleri arasında dikkate değer bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (örn., Çalık, 2014, 2021; Putwain, Sander & Larkin, 2013; Schunk & Usher, 2012; Usher & Schunk, 2017).

Özyeterliğin öğrenme ve motivasyon üzerinde yukarıda sözü geçen etkileri düşünüldüğünde öğretmenlerin kırk beş dakikalık bir ders saatinde öğrencilerinin özyeterliklerini artırmak için neler yapmaları gerektiği sorusu akıllara gelmektedir. Frank Pajares bu soruya verdiği cevapta öncelikle öğrenci ve bağlama dikkat çeker (Bembenutty, 2007). Diğer bir deyişle, bireylerin özyeterliği ilgili konu ve duruma özgü olarak değişebilmektedir (Pajares, 1996). Örneğin, fizik derslerinde başarılı olabileceğine yönelik inancı düşük olan bir öğrenci bale dersinde mükemmel bir performans göstereceğini düşünebilir ya da geometri dersinde üçgenlerle ilgili soruları çözmekten büyük bir keyif alan öğrenci, çemberlerle ilgili soruları çözemeyeceğini düşünebilir. Kısaca bireyler farklı alanlarda farklı düzeylerde özyeterlik inançlarına sahip olabilirler. Bu durumda öğretmenler öğrencilerin özyeterlik inançlarını güçlendirmek için nereden başlamalıdır? Pajares, öğretmenlerin öğrencilerinin güven ve yeterliklerini artırmaya dönük çalışmalar yapmaları gerektiğini vurgularken (Bumbenutty, 2007), aslında özyeterlik kaynaklarından nasıl yararlanmaları gerektiğine dikkat çekmektedir.

Bandura’ya (1997) göre doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik uyarılma ve duygusal durumlar, bireylerin özyeterliklerini besleyen temel kaynaklar arasındadır. Doğrudan yaşadığımız deneyimler ve yaşantılar en güçlü ve en etkili özyeterlik kaynaklarımızdır (Pajares, 2006; Usher, 2015). Başarıyı deneyimleyen bireylerin benzer görevlerde başarılı olacağına dönük inancı ve motivasyonu artarken; başarısızlıkla yüzleşen bireylerde bu durum tam tersi bir hal almaktadır (Schunk & DiBenedetto, 2016, 2021; Schunk & Usher, 2012). Gözlemlediğimiz bireylerin başarı ya da başarısızlık deneyimleri olarak da tanımlanabilecek dolaylı yaşantılar ise bireylerin model aldıkları kişi ile kendilerini özdeşleştirme derecesine göre onların özyeterlik inançları üzerinde etkili olmaktadır. Bandura (1986), dolaylı yaşantılar yoluyla model almayı üç gruba ayırmaktadır: Ketlenme (inhibition)/ Disinhibisyon (disinhibition), karşılığı kolaylaştırma (response facilitation) ve gözleme dayalı öğrenme (observational learning). Model alınan birey göstermiş olduğu davranıştan dolayı cezalandırıldığında ya da cezalandırılmadığında, model alan bireyde kendi davranışlarında model alınan bireyin karşılaştığı sonuçlara benzer sonuçlarla karşılaşacağına dönük bir beklenti oluşmaya başlar. Örneğin, sınıf kurallarına uymayan bir arkadaşının cezalandırıldığını gören bir öğrencinin benzer bir durumda kendisinin de cezalandırılacağını düşünmesi ketlenmeye bir örnek iken sınıf düzenini bozan bir arkadaşına herhangi bir uyarı gelmemesi durumunda öğrencinin kendisinin de uyarılmayacağını düşünmesi disinhibisyona bir örnektir (Schunk vd., 2014; Schunk & Usher, 2012). Model alınan davranışın bireyi benzer davranmaya yöneltecek şekilde motive etmesi ise karşılığı kolaylaştırmadır. Bir öğretmenin sınıfa o günkü konuyla ilgili deney yapmak üzere çeşitli materyaller getirmesi ve bu



materyallerle uğraşması, öğrencilerinin teneffüsten döndüklerinde öğretmenlerinin yanına giderek onu izlemeleri karşılığı kolaylaştırmaya verilebilecek bir örnektir. Dolaylı yaşantılar arasında yer alan gözleme dayalı öğrenme, bireyin daha önce herhangi bir deneyime sahip olmadığı bir davranışı model olarak öğrenmesidir. Beden eğitimi dersinde öğretmenin basketbol ile ilgili temel kuralları öğrencilerine uygulamalı olarak göstermesi ve ardından öğrencilerin bu kuralları kendilerinin pratik yapmaya başlamaları bu duruma örnek olarak verilebilir. Gözleme dayalı öğrenme, dikkat (attention), akılda tutma (retention), üretme (production) ve motivasyon olmak üzere dört temel süreci içermektedir (Schunk vd., 2014; Schunk & Usher, 2012). Gözlemlenen davranışın dikkat çekici özellikleri bireyin dikkatini bu davranışa yöneltmekte ve davranışı birey için anlamlı bir hale getirmektedir. Örneğin, öğretmenin ilgili konuya yönelik öğrencilerin dikkatini çekmek için sınıfa çeşitli materyaller getirmesi ya da öğretimi sınıf dışında farklı bir ortamda gerçekleştirmesi öğrencilerin gözlenen davranışa (öğretim) yönelik dikkatlerini çekmeyi başaracaktır. Akılda tutma, bireyin gözlemlenen davranışa yönelik bilgiyi zihninde kodlaması ve tekrarlayabilmesidir. Üretme ise gözlemlenen davranışa yönelik görsel ve sembolik kavramların birey tarafından davranışa dönüştürülmesidir. Bu noktada öğretmenlerin öğrencileri nasıl yönlendirdiği ve verdikleri geri bildirim becerilerin öğrenilmesi ve davranışların gerçekleştirilmesinde büyük rol oynar (Schunk vd., 2014). Birey gözlemlediği davranışlar içerisinde kendisi için değerli olan ve önemli gördüğü davranışı gerçekleştirme eğilimi içerisinde olacaktır ki bu da onun motivasyonu ile doğrudan ilintilidir (Schunk & Usher, 2012). Öte yandan gözleme dayalı öğrenmede birey, kendisine model aldığı kişinin yeterliğine, güvenilirlik ve inanılabilirliğine, çeşitli açılardan kendisi ile arasındaki benzerliğe ve modelin yansıttığı çözüme odaklanmaktadır (Pintrich & Schunk, 2002; Schunk vd., 2014).

Sözel ikna; teşvik ve geri bildirim yolu ile bireyin verilen bir görevi gerçekleştirebileceğine yönelik inancını artırmada diğer iki kaynağa göre etkisi daha kısa süreli olmakla birlikte yine de önemli rol oynamaktadır. Olumlu ve yapıcı geri bildirimler bireye cesaret verirken olumsuz ve yıkıcı geri bildirimlerin ise özyeterliği azaltıcı bir etkisi olduğu söylenebilir (Schunk & Pajares, 2009). Bu noktada geri bildirimde bulunan kişinin güvenilirliği, mesajın içeriği (olumlu ya da olumsuz oluşu) ve sıklığı bireyin özyeterlik inançları üzerinde belirleyici olmaktadır (Schunk & Usher, 2012). Son olarak fizyolojik uyarılma ve duygusal durumlar özyeterlik inançlarının şekillenmesinde olumlu ve olumsuz anlamda etkili olabilmektedir (Bandura, 1997). Yorgunluk, stres, kaygı ve kızgınlığın bireylerin yaşantılarını olumsuz olarak etkileyebileceği öngörüldüğünden olumsuz duyguların bireylerin özyeterlik inançları üzerinde yıkıcı sonuçlarının olacağı tahmin edilmektedir (Usher & Pajares, 2008; Pajares, 2006; Usher & Schunk, 2017). Öte yandan bu durum kaygı açısından değerlendirildiğinde durum biraz farklılaşmaktadır. Yapılan çalışmalar, bireyin bir miktar kaygı duymasının özyeterlik ve performans açısından olumlu ve gerekli olduğunu gösterirken, bu düzeyin eşik değerini aşması ise bireyi olumsuz anlamda etkilemektedir (Usher & Pajares, 2006a, 2006b). Sosyal öğrenme kuramı bağlamında ortaya konulan temel varsayımlar düşünüldüğünde öğrencilerin öğrenmeye dönük motivasyonlarını artırmanın derse katılım ve dolayısıyla sınıf yönetimine dair karşılaşılabilecek muhtemel sorunları en aza indirmede destekleyici olacağı söylenebilir.

### **Sosyal Öğrenme Kuramının Sınıf Yönetimine Yansıması: Neler Yapılabilir?**

Bandura (1997) tarafından ortaya konulan sosyal öğrenme kuramı ve bu kuram çerçevesinde ele alınan üçlü karşılıklı nedensellik ilkesi kapsamında öğrencilerin özyeterliklerini artırmaya yönelik öneriler sınıf yönetimi açısından düşünüldüğünde aşağıda listelenen maddeler, öğrenme ve öğretim süreci içinde iyi uygulama örnekleri olarak değerlendirilebilir. İlgili öneriler, sosyal-öğrenme kuramı ve bu kuram çerçevesinde ele alınan özyeterlik kavramı (Bandura, 1986, 1997), özyeterlik kaynakları (Bandura, 1986, 1997) ve özyeterlik alanında yürütülen çeşitli kavramsal araştırmalardan (örn., Pajares, 2006; Schunk & Dibenedetto, 2021; Schunk vd., 2014; Schunk & Usher, 2012) yararlanılarak ortaya konulmuş ve çeşitli çalışmalarla da desteklenmeye çalışılmıştır.

1. *Doğrudan yaşantılar yoluyla öğrencilerin yeterliklerinin artırılması (Bandura, 1997)*: Bireylerin özyeterliklerini artırmada en etkili ve en güçlü kaynak olarak gösterilen doğrudan yaşantılar yolu ile öğrencilerin yeterliklerini geliştirerek başarıyı deneyimlemelerini sağlayacak otantik öğrenme ortamlarının oluşturulması ve otantik değerlendirme yöntemlerinin (proje, portfolyo, grup ve öz değerlendirme vb.) işe koşulması öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlayacağı için ilgili alandaki beceri ve tutumlarını olumlu anlamda etkileyecektir.

2. *Öğretimi farklılaştırma (Schunk vd., 2014; Schunk & Usher, 2012)*: Öğretmenlerin, öğrencilerinin yeterliklerini göz önünde bulundurarak öğretimi farklılaştırmaya dönük uygulamaları öğrencilerin derse katılım, özyeterlik ve motivasyonları açısından önemli görülmektedir (Schunk vd. 2014; Schunk & Usher,



2012). Doğrudan yaşantılar yoluyla öğrencilerin yeterliklerinin artırılması maddesi ile de ilişkili olarak öncelikle dersin hedefleri göz önünde bulundurularak öğrencilerin süreçte aktif olacakları buluş ve araştırma-inceleme yoluyla öğretme stratejileri, proje tabanlı, probleme dayalı ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinden yararlanılabilir (Saracaloğlu & Küçüköğlü, 2019). Bu bağlamda, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının detaylı bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir. Eğer sınıftaki öğrenciler iş birlikli öğrenme ya da büyük ve küçük grup tartışmaları gibi öğretim yollarını tercih ediyorlarsa öğretmenin dersini bu tercih ve beklentilere göre yapılandırması derse katılımın yanında başarılı bir sınıf yönetimine de katkı sağlayacaktır.

3. *Öğrenciler için ulaşılabilir ve gerçekçi öğrenme hedeflerinin konulması (Bandura, 1997; Pajares, 2006)*: Bu madde özyeterlik kaynaklarından doğrudan yaşantılar ilkesi ile yakından ilgilidir. Çünkü başarıyı deneyimleyen bireyde benzer görevlerde de başarılı olacağı inancı gelişmektedir. Dolayısıyla, öğretmenler, ilgili ders veya konuya yönelik uzun vadeli hedefler yerine kısa vadeli, gerçekçi ve ulaşılabilir öğrenme hedeflerini tercih etmelidirler. Burada dikkat edilmesi gereken nokta bu hedeflerin öğrenci yeterlikleri bağlamında düşünülerek yapılandırılması ve öğrenciler için çok kolay ya da çok zor olmaması gerektiğidir (Anderman & Anderman, 2013). Çünkü öğrencinin bilişsel yeterlikleri ve çevresel faktörler arasındaki olası uyumsuzluklar ya da öğrenciye sunulan etkinliklerin öğrencinin kapasitesinin çok altında ya da üstünde olması bıkkınlığın tetiklenmesine sebep olacaktır (Danckert & Merrifield, 2016; Struk, Scholer, & Danckert, 2021). Bu bağlamda çok kolay ulaşılabilen hedeflere yönelik öğrencinin çaba gösterme eğilimi zamanla azalabilir. Öğrenci derse veya konuya yönelik bıkkınlık duygusu yaşayabilir. Öte yandan, çok zor ve gerçekçi olmayan hedefler de öğrencide bıkkınlık duygusunu tetikleyebileceği ve öğrencilerin başarısızlık yaşamasına sebep olabileceği için bu durum doğrudan yaşantılar yoluyla öğrencilerin özyeterliliğini olumsuz anlamda etkileyecektir. İki durumda da sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı artabilir. Ayrıca, ulaşılabilir ve gerçekçi hedefleri belirlerken öğrencilerin birbirleri ile rekabet halinde olmasını tetikleyen performans hedefleri yerine öğrenmeye odaklı hedeflerin konulması dikkat edilmesi gereken bir diğer husustur (Pajares, 2006; Schunk & Dibenedetto, 2021). Örneğin, bir öğretmenin dersin başında dersin kazanımlarından bahsetmesi ve öğrencilerini ders kapsamında bu kazanımlara ulaşabilmeleri noktasında güdülemesi ulaşılabilir ve gerçekçi öğrenme hedeflerine örnek olarak gösterilebilir.

4. *Öğrenmede akran desteğinden yararlanma (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2009)*: Bu madde özyeterlik kaynaklarından dolayı yaşantılar ilkesi ile yakından ilgilidir. Öğrenciler dolaylı öğrenme yaşantıları yoluyla model alarak öğrenirken kendilerine çeşitli açılardan yakın buldukları modelleri tercih ederler. Çünkü, kendileri ile benzer özellikler taşıyan arkadaşlarının başardığını gören bir öğrencide “Ben de yapabilirim!” hissi ortaya çıkmakta ve öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonu artış göstermektedir (Schunk & Pajares, 2009). Aynı zamanda akranları tarafından kabul gören ve sınıf arkadaşları ile sağlıklı bir iletişime sahip olan bireylerin okulda kendini güvende hissetme olasılığı da daha yüksektir (Schwartz, Dodge, Petit & Bates, 2000). Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretimde akran desteğinden yararlanmalarının öğrencilerinin bilgi ve beceri kazanma sürecini kolaylaştırıcı bir rol oynayacağı söylenebilir. Örneğin, ikili akran gruplarının oluşturulması yolu ile öğrenciler sosyal karşılaştırmalar yaparak derse katılım göstereceklerdir. Öte yandan, alanyazında ikili akran gruplarının oluşturulmasında performans açısından farklı seviyelerdeki öğrencilerin eşleştirilmesi önerilmektedir (Wentzel & Watkins, 2011). Farklı yaş düzeylerinde yürütülen araştırmalarda problem çözme, okuma, yabancı dil öğrenimi gibi çeşitli alanlarda farklı yetkinlik düzeylerine sahip olan ve eşleştirilen ikili gruplarda öğrenme ve akademik performansın aynı yetkinlik düzeyi dikkate alınarak oluşturulmuş gruplara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur (örn., Fakher Ajabshir & Panahifar, 2020; Yanling & Haratyan, 2023). Elde edilen bu bulguları Vygotsky tarafından ortaya konulan yakınsak gelişim alanı bağlamında da açıklamak mümkündür. Akranlar arasında simetrik olmayan etkileşimler, diğer bir deyişle belli bir konuda bir diğerine göre daha yetkin olduğu düşünülen bireyin bu konuda akranına yardımcı ve yol gösterici olması bireylerin bilişsel ve psikolojik gelişimlerinde kolaylaştırıcı bir role sahiptir (örn., Duveen & Psaltis, 2008). Çünkü performans açısından benzer özellikler gösteren öğrencilerden birinin başarısız olması durumunda diğer öğrenci de kendisini grup arkadaşı ile özdeşleştirerek başarısız olacağını düşünecektir. Bu da başarı ve motivasyon açısından istenmeyen bir durumdur.

5. *Öğrenci gelişimi ile ilgili olumlu ve yapıcı geri bildirimlerde bulunma (Bandura, 1997)*: Öğretmenlerin öğrencilere performans ve gelişimleri ile ilgili verdikleri geri bildirimlerin özyeterlik kaynaklarından sözel ikna (Bandura, 1997) ile yakın ilişkili olduğu düşünüldüğünde öğrencilere verilen geri bildirimlerdeki mesajın içeriği ve verilmiş sürecinin de dikkate alınması gerekmektedir. Araştırmalar etkili bir geri bildirim bireye özgü olma, detaylı ve anlaşılır olma, zamanında verilme ve motive edici olma gibi bazı temel özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır (Lipnevich & Smith, 2022;

Grainger, 2020; Mulliner & Tucker, 2015). Bu bağlamda, öğrencilere süreç içerisinde ne düzeyde gelişim gösterdiklerini, verilen görev ya da çalışma ile ilgili neyi yanlış ve neyi doğru yaptıklarını açıkça görmelerini sağlayacak süreç odaklı geri bildirimlerin öğrencilerin başarı ya da başarısızlık durumlarını değiştiremez ve kontrol edilemez sebeplere yüklemelerini önleyeceği düşünülmektedir (Henderlong & Lepper, 2002; Schunk & Dibenedetto, 2021). Örneğin, “Aferin! İyi bir iş çıkardın.” şeklinde sonuç odaklı bir geri bildirim vermek yerine “Bu problemin çözümünde daha öncesinde denemediğin bir yolu denediğini görüyorum, bu harika!” gibi süreç ve öğrencinin ortaya koymuş olduğu çabaya odaklı geri bildirimler vermek öğrencinin ilgili ders veya konuya yönelik dikkatinin sürekliliğine katkıda bulunabilir (Hattie & Timperley, 2007). Öte yandan, bu durumla bağlantılı olarak son yıllarda yürütülen çeşitli araştırmalar övgünün öğrenci motivasyonu ve performansını olumsuz anlamda etkilediğini ortaya konulmaktadır (örn., Lipnevich, Eßer, Park & Winstone, 2023; Zarrinabadi & Rahimi, 2021). Bu durumun sebepleri arasında öğrencilerin sadece övgüye odaklanması ve akabinde gelen sürece yönelik mesajı görmezden gelmesi ya da geri bildirimleri kendilerine sunulan övgü çerçevesinde değerlendirmeleri gösterilebilir (Lipnevich vd., 2023). Dolayısıyla öğretmenlerin geri bildirim sürecinde övgü ifadelerini kullanırken bu duruma ayrıca dikkat etmeleri gerekmektedir.

6. *Olumlu ve olumsuz duygu durumlarına önem verme (Bandura, 1997)*: Özyeterlik kaynaklarından biri olan duygular, öğrencilerin derse katılım, motivasyon ve performansları üzerinde son derece etkili olmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin özellikle negatif duygu durumlarına karşı kayıtsız kalmamalı; aşırı kaygı duyan, stres ve kızgınlık gibi olumsuz duygu durumları yaşayan öğrencilerinin bu duyguları düzenleyebilmelerine yardımcı olmaya çalışmalıdırlar. Araştırmalar, negatif duyguların bireylerin motivasyonu ve performansı üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu öne sürmektedir (örn., Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Goetz, 2017). Özellikle başarısızlık korkusu yaşayan öğrenciler bu duygudan kaçınmak için sınıfta çaba göstermeme, erteleme, çok zor ya da çok kolay hedefler belirleme gibi performanslarına ket vuran stratejilere başvurabilirler (Pajares, 2006). Sınıf yönetimi açısından düşünüldüğünde ise öğretmenlerin bu öğrencilere ulaşmada zorlanacağı ortadadır. Bu noktada, öğretmenlerin öğrencilerin olumlu ve olumsuz akademik duygu durumlarını göz önünde bulundurarak öğrencilerin birbirleri ile rekabet halinde olmadıkları, deyim yerindeyse duyguya duyarlı öğrenme ortamları oluşturmaları son derece önemlidir.

7. *Kolektif yeterlik (Bandura, 1997)*: Bireylerin bir grup olarak yeterliklerine yönelik algıları onların kolektif yeterlik inançlarını yansıtmaktadır, ama bu değerlendirmeler grup içindeki bireylerin sahip olduğu özyeterlik inançlarının basit bir ortalaması olarak düşünülmemelidir. Aksine kolektif yeterlik grup üyelerinin ortak bir hedefe ulaşabilmek için bir arada neler yapabileceğine yönelik yeterliklerini değerlendirmeleri üzerine kurulmuştur (Schunk & Usher, 2012). Schunk ve Dibenedetto (2021), kültürel faktörlerin de bireysel ya da kolektif yeterlik kavramlarının öne çıkmasında belirleyici olduğunu öne sürmektedir. Türkiye gibi kolektivist kültürel değerlerin ön plana çıktığı toplumlarda kolektif yeterliğin başarıyı açıklamada bireysel özyeterlikten daha etkili olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin kolektif yeterliklerini geliştirmek üzere onlara başarılı doğrudan yaşantılar sağlayabilmek sınıf yönetimine dair karşılaşılabilecek muhtemel sorunları en aza indirmede destekleyici bir rol oynayacaktır. Örneğin, sınıf içerisinde oluşturulan iş birlikli öğrenme ortamları ile her bir grup üyesinin birbirinden destek alarak öğrenmesini ve öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemlere birlikte çözüm yolları geliştirmelerini sağlamak, bireylerin “Birimiz hepimiz için!” mottosu ile düşünmelerine zemin oluşturabilir ki bu da kolektif yeterlik inançları açısından olumlu bir etkiye sahiptir. Bu kapsamda, birlikte öğrenme, takım-oyun-turnuva, öğrenci takımları başarı bölümleri, ayrılıp birleşme (jigsaw), birlikte sorulım birlikte öğrenelim gibi işbirliğine dayalı öğretim teknikleri sınıfta farklı özelliklere sahip öğrencilerin bir arada olmasını, onların sorumluluk almalarını, sosyalleşmelerini, işbirliği ve dayanışma içinde çalışmalarını ve süreç sonunda derse yönelik olumlu tutum ve kendilerine güvenlerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır (Saracaloğlu & Küçüköğlü, 2019).

8. *Öğretmen özyeterliğini güçlendirme (Pajares, 2006)*: Öğretmen özyeterliği, öğrenme ve öğretim sürecinde motivasyon problemleri olan ve ulaşılması zor öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmada rol oynayan önemli faktörlerden biridir. Araştırmalar, özyeterliği yüksek öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaya açık olduklarını (Lazarides & Warner, 2020), öğrencilere daha yapıcı geri bildirim verme eğiliminde olduklarını (Woodcock, Hitches & Jones, 2019) ve sınıf yönetimi ile ilgili stratejileri uygulamada usta olduklarını (Buric & Kim, 2020; Lazarides, Watt & Richardson, 2020) ortaya koymaktadır. Pajares’ın (2006) da belirttiği gibi özyeterliği yüksek öğretmenler öğrencileri için başarıyı deneyimleyecek doğrudan yaşantı deneyimleri sağlamaya çalışmaktadır. Bu durum da öğrencilerin başarabileceklerine dair inançlarının, diğer bir deyişle özyeterliklerinin artmasını sağlayacaktır. Kısaca özyeterlik, öğretmen ve öğrenciler arasında bulaşıcı bir etkiye sahiptir, ama bu bulaşıcılık sınıf yönetimi

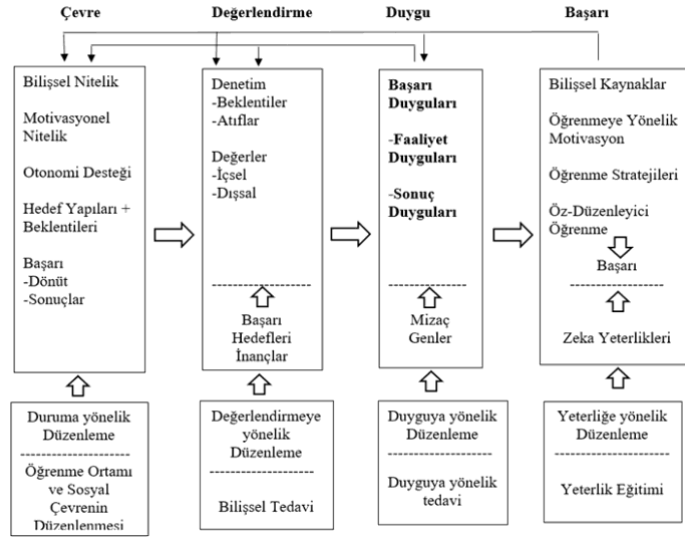
açısından yıkıcı değil aksine yapıcı sonuçlar doğuracaktır. Dolayısıyla, öğrenme ve öğretim süreçlerinde öğretmen özyeterliğinin de dikkate alınması gerekmektedir. Bu noktada, okullarda öğretmen özyeterliğini geliştirmeye dönük çalıştay, seminer ve hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve öğretmenlerin bu tür faaliyetlere katılması desteklenebilir.

## Denetim-Değer Kuramı ve Sınıf Yönetimi

“Nasıl hissediyorum?” sorusundan (Graham & Weiner, 2012) yola çıkarak duygu ve motivasyon arasındaki temel ilişkiyi irdeleyen denetim-değer kuramı, beklenti-değer kuramı (Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece & Midgley, 1983), atıf / yükleme kuramı (Weiner, 1985), başarı-hedef yönelimi kuramı (Elliot & McGregor, 2001), algılanan kontrol kuramı (Patrick, Skinner & Connell, 1993) gibi motivasyon ve öğrenme ile ilgili çeşitli kuramların temel varsayımları ve sonuçları dikkate alınarak Reinhard Pekrun (2006) tarafından ortaya konulmuştur. Bu kuram çerçevesinde ele alınan *duyguların* motivasyon ve performans üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğu öne sürülmektedir. “Çok boyutlu, duyuşsal, bilişsel, motivasyonel, dışavurumsal ve fizyolojik süreçleri içeren eşgüdümlü psikolojik alt sistemler” (Pekrun, 2006; sf. 316) olarak tanımlanan duyguların oluşumunda beş temel sürecin yer aldığı görülmektedir. Örneğin, herhangi bir dersin sınavına yönelik kaygı duyan bir bireyin tedirginlik, gerginlik ve stres gibi rahatsızlık verici hisler yaşaması (duyuşsal), sınavdan başarısız olacağına dönük derin bir endişe içerisine girerek bildiklerini hatırlayamaması ya da ifade edememesi (bilişsel), bulunduğu ortamdan ayrılmak istemesi (motivasyonel), kalp atış ve terleme hızının artması (fizyolojik), hissettiği kaygının yüzüne yansımaları (dışavurumsal) gibi duygunun uyarılmasını ve ortaya çıkmasını tetikleyecek beş temel süreci de içeren duyuşsal deneyimleri yaşaması beklenmektedir (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012, 2014). Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld ve Perry'nin (2011) üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin hissettikleri kaygının yanı sıra keyif, umut, gurur, öfke, bıkkınlık ve engellenmişlik hissi gibi çeşitli duyguları da deneyimledikleri görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin deneyimledikleri duygular sadece sınava yönelik olmamakta, öğrenciler ders sırasında, ödev yaparken veya sınava hazırlanırken de çeşitli duygu durumlarını yaşayabilmektedirler. Pekrun (2006), akademik süreç ve ortamlarda öğrencilerin deneyimledikleri duyguları, duygulara etki eden ve duyguların etki ettiği faktörleri açıklayabilmek amacıyla ortaya koyduğu denetim-değer kuramı kapsamında başarı duyguları modelini geliştirmiştir. Bu model ışığında ortaya konulan *başarı duyguları* kavramı öğrencilerin öğrenme, öğretim ve başarı durumları ile ilişkili duygular olarak tanımlanmaktadır.

Başarı duyguları, duyguların çok yönlü doğası düşünüldüğünde değer, etkinlik derecesi ve nesne odaklılık üzere üç boyutlu bir taksonomiye göre sınıflandırılmaktadır (Pekrun, 2006, 2018). Değer boyutu kapsamında duygular, pozitif (olumlu) ve negatif (olumsuz) duygular olarak kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. Buna göre umut, gurur, rahatlama ve zevk gibi duygular olumlu; kaygı, öfke, utanç, umutsuzluk ve bıkkınlık gibi duygular ise olumsuz duygulara örnek verilebilir. Etkinlik derecesine göre duygular, etkin ve etkin olmayan duygular olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu kategoriye göre deneyimlenen duygunun neticesinde bireyin harekete geçip geçmemesi belirleyicidir. Değer ve etkinlik derecesi boyutları bir arada düşünüldüğünde ise duygular pozitif etkin (neşe, umut, zevk, minnettarlık, gurur), pozitif etkin olmayan (rahatlama, gevşeme), negatif etkin (utanç, kaygı, öfke) ve negatif etkin olmayan duygular (umutsuzluk, hayal kırıklığı, bıkkınlık) olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır. Duyguların sınıflandırılması amacıyla ortaya konulan taksonominin son boyutu olan nesne odaklılık ise duyguları etkinlik ve sonuç duyguları olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Mevcut faaliyetlere yönelik ilgi, memnuniyet, keyif, öfke ve bıkkınlık gibi duygular etkinlik duyguları olarak adlandırılırken herhangi bir faaliyet neticesinde deneyimlenen kaygı, umut, umutsuzluk, gurur ve rahatlama gibi duygular ise sonuç duyguları içerisinde sınıflandırılmaktadır (Pekrun, 2006, 2018).

Pekrun'un (2006) denetim-değer kuramı çerçevesinde ele aldığı *başarı duyguları modeline* göre başarı duygularının deneyimlenmesine sebep olan bireysel ve çevresel faktörler ve bilişsel değerlendirmeler olmak üzere çeşitli öncüller yer almaktadır. Bu öncüllerin etkisi ile oluşan başarı duygularının bilişsel ve duyuşsal olmak üzere çeşitli faktörler üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri bulunmaktadır. Öte yandan, başarı duygularının olası öncülleri ve sonuçlarını açıklayan bu modelde yer alan karşılıklı etkileşim döngüleri modele dinamik bir özellik katmaktadır (örn., Forsblom, Pekrun, Loderer & Peixoto, 2022). Diğer bir deyişle, model içerisinde yer alan girdi, süreç ve sonuç boyutları sürekli etkileşim halindedir. Şekil 1'de yer alan başarı duyguları modeline göre öğretimin bilişsel ve motivasyonel niteliği, özerklik desteği, hedef yapıları, beklentiler ve geri bildirimler (dönüt) başarı duygularının deneyimlenmesinde etkili rol oynayan bireysel ve çevresel faktörler kategorisinde değerlendirilmektedir.



Şekil 1. Denetim-değer kuramına göre başarı duyguları modeli (Kaynak: Pekrun, 2006, s.328)

Öğrenme ortamı ve sürecinin nasıl düzenlendiği öğretimin bilişsel ve motivasyonel niteliği açısından önem taşımaktadır. Başarı duyguları modeli ile de ilintili olarak Klieme, Pauli ve Reusser (2009), destekleyici ortam, bilişsel etkinleşme ve sınıf yönetimini öğretimin niteliğini şekillendiren üç temel boyut olarak tanımlamaktadır. Buna göre, öğrenci ve öğretmen etkileşimi, öğretmenin öğrenme hatalarına yönelik tolerans düzeyi, öğrenciye gösterilen ilgi, destekleyici geri bildirim ve öğrenmeye yönelik yapıcı yaklaşım destekleyici ortamın temel elemanları arasındadır. Öte yandan, öğrencinin bilişsel olarak optimum düzeyde zorlanması, öğrenme görevlerine aktif katılımının sağlanması ve ilgili konunun öğretiminde hazırbulunuşluğun dikkate alınması öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerini harekete geçirecektir (Brophy, 2000; Klieme vd., 2009). Bu hususlar başarı duyguları modelinde de dile getirilmiştir. Kısaca konunun açık ve net bir şekilde anlatılması, görsellerin kullanımı, öğrencilerin optimum düzeyde zorlanması, dersin temposunun çok hızlı ya da çok yavaş olmaması, öğretime yönelik çok düşük ya da çok yüksek beklentilerin konulmaması ve öğretimin şevkle gerçekleştirilmesi öğrencilerin bilişsel değerlendirmeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Goetz, Keller, Lüdtke, Nett & Lipnevich, 2013, 2019; Pekrun, 2006, 2018). Son olarak, bu çalışmanın odak noktası olan sınıf yönetimi boyutunun öğretimin niteliği ile ilişkisini ayrıca değerlendirdiğimizde öğretmenlerin öğrenme ortamlarını yapılandırmada yukarıda bahsettiğimiz boyutların yanı sıra sınıf kurallarını ve beklentilerini açık ve net bir şekilde ifade etmeleri, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturmaları öğrencilerin pozitif duygu, akademik performans ve motivasyonlarını beslerken sınıf yönetimini tehdit eden davranışlarla karşılaşma olasılığını da azaltacaktır.

Özerklik desteği ile öğrencilerin öğrenme süreçlerini organize etmelerinde söz sahibi olmaları amaçlanmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin beklentileri ve başarı sonuçlarına yönelik yaptıkları yüklemeler şekillenmekte ve öğrenmelerinin sorumluluğunu ele alan öğrencilerin akademik duyguları, öğrenmeye yönelik motivasyon ve performansları olumlu anlamda etkilenmektedir (Pekrun, 2006, 2018; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Ayrıca, model kapsamında etkili öğretimin temel bileşenlerinden kabul edilen geri bildirimlerin öğrenci duyguları, başarı ve motivasyon üzerinde önemli bir yerinin olduğu görülmektedir. Geri bildirimler sayesinde ilgili ders, konu veya etkinlik kapsamında öğrencinin kendisinden bekleneni anlamasına destek olmak ve hedeflenen bilgi ve beceriye ulaşmada öğrencilerin ne yapması gerektiği konusunda onlara yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Mulliner & Tucker, 2015). Öğrencilerin performans ve gelişimlerine yönelik aldıkları geri bildirimler onların bilişsel değerlendirmeleri üzerinde etkili olurken, bu durum onların çeşitli duygu durumlarını deneyimlemelerine sebep olmaktadır (örn., “Pekrun, Marsh, Suessenbach, Frenzel & Goetz, 2023). Örneğin, sürekli başarısızlık yaşayan bir öğrencinin endişe duyması ya da umutsuzluk hissetmesi kaçınılmazdır. Dolayısıyla, öğrenciye verilen geri bildirimlerin öğrencinin yaşadığı başarısızlıkları öğrenme için bir fırsata dönüştürecek şekilde düzenlenmesinin öğrencinin yaşadığı olumsuz duygu durumlarının umut gibi olumlu duygu durumlarına dönüşmesinde etkili olacağı düşünülmektedir (Pekrun, 2006, 2018).

Başarı duyguları modeline göre duyguların oluşumunda rol oynadığı düşünülen bilişsel değerlendirmeler, öznel değer ve öznel denetim değerlendirmeleri olarak iki grupta incelenmektedir (Pekrun, 2006, 2018). Öğrencilerin herhangi bir eyleme yönelik gösterdikleri çabaları ve bu eylemler

neticesinde ulaşılan sonuçların algılanan değerleri öznel değer değerlendirmeleri olarak nitelendirilmektedir. Öznel değer, içsel ve dışsal kaynaklı olabilmektedir. Öğrenci herhangi bir faaliyeti karşılık beklemeden yürütüyorsa bu onun bu faaliyete içsel bir değer affettiğini gösterirken, uzun vadedeki bir hedefine yardımcı olacağını düşündüğü için öğrencinin bir faaliyeti yürütmesi ise dışsal değer olarak değerlendirilebilir (Pekrun, 2006, 2018). Öğrencilerin başarıya dönük beklentileri ve performanslarına yönelik yaptıkları atıf veya yüklemeler ise denetim değerlendirmelerinin oluşumunda rol oynamaktadır (Pekrun, 2006, 2018; Wigfield, Rosenzweig & Eccles, 2017). Bu kapsamda, hedeflenen kazanımları elde etmek üzere bireylerin gerekli davranışları gerçekleştirmeye dönük yeteneklerine olan inançları olarak tanımlanan özyeterlik (Bandura, 1997) öznel denetim değerlendirmeleri bağlamında düşünülebilir. Sosyal öğrenme kuramında da değinildiği üzere özyeterliği yüksek bireyler herhangi bir başarısızlık durumu ile karşılaştıklarında bu sonucu sarf ettikleri çabanın yetersizliği ya da bilginin yanlış kullanımı gibi kontrol edilebilir ve değiştirilebilir faktörlere bağlarken; özyeterliği düşük bireyler ise aynı durumu beceri ve yetenek eksikliği gibi kontrol edilemez ve değiştirilemez faktörlere bağlamaktadır. Dolayısıyla, özyeterliği düşük grubun stres ve kaygı gibi negatif duygu durumlarını deneyimleme durumu özyeterliği yüksek bireylere göre daha fazladır (Pajares, 2006). Ayrıca, özyeterliği yüksek bireylerin pozitif duyguları, özyeterliği düşük bireylerin ise negatif duyguları deneyimlemeleri bu alanda yapılmış çeşitli araştırmaların bulguları arasındadır (örn., Kim, Park & Cozart, 2014).

Başarı duyguları modeline göre bilişsel ve çevresel öncüllerin etkisi ile şekillenen başarı duygularının öğrencilerin bilişsel kaynak kullanımı, öğrenmeye dönük motivasyonları, öğrenme stratejileri ve öz-düzenlemeli öğrenmeleri gibi bilişsel ve duyuşsal çeşitli yapılar üzerinde doğrudan, akademik başarıları üzerinde ise dolaylı etkileri bulunmaktadır (Pekrun, 2006, 2018). Bilişsel kaynakların kullanımı açısından pozitif duyguları deneyimleyen bireylerin dikkatlerini üzerinde çalıştıkları konuda toplamaları negatif duygu durumlarını deneyimleyen bireylere göre daha kolay olmaktadır. Öte yandan, olumsuz duygu durumları öğrencilerde dikkat dağınlıklığına sebep olabilmektedir (Pekrun, 2006, 2018; Pekrun-Linnenbrink-Garcia, 2014). Bu da ders sırasında istenmeyen durumlarla karşılaşma riskini artırmakta ve sınıf yönetimi açısından tehdit oluşturabilmektedir.

Benzer şekilde olumlu ve olumsuz duyguların, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları üzerinde dikkate değer bir etkisi bulunmaktadır; lakin bu durum duyguların değer ve etkinlik derecesine göre sınıflandırılmasına bağlı olarak değişebilmektedir. Örneğin, dersi dinlemekten zevk alan veya dersteki performansından gurur duyan (pozitif etkin) öğrencilerin iç ve dış motivasyonları yüksek iken dersteki başarısızlığından dolayı umutsuzluğa (negatif etkin olmayan) kapılan bir öğrencide içsel ve dışsal motivasyonun düşük olduğu görölmektedir. Negatif etkin bir duygu olarak kaygı ise öğrencilerde farklı tepkilere yol açabilmektedir. Başarısızlık yaşamaktan korktuğu için kaygı hisseden bir öğrencinin içsel motivasyonundaki düşüş onun aile, öğretmen veya arkadaşlarından olumsuz bir tepki görmemek için (örn., azar, kınama, alay vb.) başarısızlıktan kaçınma davranışı göstermesine ve dışsal olarak güdülenmesine sebep olacaktır (Pekrun, 2006, 2018).

Öte yandan, zevk, gurur, umut ve neşe gibi pozitif etkin duyguları deneyimleyen öğrencilerin esnek öğrenme stratejilerini kullanmayı tercih ettikleri görülürken bıkkınlık ve umutsuzluk gibi negatif etkin olmayan duyguların ise öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılarını olumsuz etkilediği ve öğrencilerin yaratıcı ve esnek öğrenme stratejilerine yönelmesinde kısıtlayıcı bir rolünün olduğu görölmektedir (Chiang & Liu, 2014; Ranellucci, Hall & Goetz, 2015). Kaygı ve utanç gibi negatif etkin duyguları deneyimleyen öğrencilerin ise başarısızlıktan kaçınmak amacıyla basit tekrar gibi öğrenme stratejilerine yöneldikleri görülürken rahatlama gibi pozitif etkin olmayan duyguların ise öğrencilerin öğrenme hızı üzerinde yavaşlatıcı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Chiang & Liu, 2014; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Başarı duygularının öğrencilerin başarıya dönük hedeflerini, öğrenme süreç yönetimlerini ve öğrenme çıktılarına yönelik öz değerlendirmelerini içeren öz-düzenleyici öğrenmeleri üzerinde de doğrudan etkisi bulunmaktadır (Pekrun, 2006, 2018; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Buna göre, zevk, gurur ve umut gibi olumlu duyguları deneyimleyen öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını daha çok aldığı, kaygı, öfke, utanç gibi olumsuz duyguları deneyimleyen öğrencilerin ise öğrenme sürecinde aile ya da öğretmen desteğine daha çok ihtiyaç duyduğu görölmektedir (Pekrun, 2006, 2018; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Diğer bir deyişle, öğrenme sürecinde öğretmenin yönlendirmesine duyulan ihtiyaç olumsuz duyguları deneyimleyen öğrencilerde daha fazladır. Bu da zaman ve sınıf yönetimi açısından zorlayıcı bir durum yaratmaktadır.

Başarı duyguları modeline göre, duygular öğrencilerin akademik performans ve başarıları üzerinde dolaylı yoldan etkili olmaktadır. Ayrıca, deneyimlenen duygunun türüne bağlı olarak öğrenme sonuçları da değişebilmektedir. Örneğin, rahatlama gibi pozitif etkin olmayan duyguları deneyimleyen öğrenciler dikkat dağınlıklığı yaşarken içsel motivasyonlarındaki düşüşün de etkisiyle halihazırda ilgilendikleri konu ile ilgili

yüzeysel problem çözme yollarına başvurabilmektedir. Bu durum öğrenme sonuçları açısından değerlendirildiğinde ise öğrencilerin başarılı ya da başarısız olacağını net bir şekilde söylemek mümkün olmamaktadır. Öte yandan, daha önce de bahsedildiği gibi başarısızlık korkusundan dolayı kaygı yaşayan öğrenciler başarısızlıktan kaçınma güdüsü ile dışsal olarak motive olabilirler. Bu da onların ilgili derse yönelik çaba gösterip akademik anlamda başarılı olmalarını sağlayabilir (Pekrun, 2006, 2018; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Yapılan çalışmalar bir miktar kaygının akademik performans ve başarı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir (örn., Keeley, Zayac & Correia, 2008; Sung, Chao & Tseng, 2016; Chao & Sung, 2019); fakat eşik değerini aşan kaygı tehlike çanlarının çalmasına neden olabilir. Burada önemli nokta, öğretmenin öğrencilerin kaygı seviyesinin farkında olup gerektiği durumlarda öğrencilerin bu duyguyu düzenlemelerine yardımcı olmalarını sağlamaktır. Aksi halde aşırı kaygı ve stres, öğrencinin dikkatini ilgili derse ve konuya yöneltmesinde zorluk yaşamasına ve odağının ders dışı uğraşlara kaymasına sebep olacaktır. Sonuç olarak, pozitif duyguların her zaman başarı, negatif duyguların da her zaman başarısızlık getirdiği gibi kesin yargılara varmak doğru değildir (örn., Peixoto, Sanches, Mata & Monteiro, 2017). Sınıf yönetimi açısından düşünüldüğünde ise öğretmenlerin tek yönlü duygu-başarı ilişkisinden ziyade başarı duyguları modelinin dinamik yapısını göz önünde bulundurarak başarı ya da başarısızlık durumlarının öğrenmeye dönük motivasyon, bilişsel kaynak kullanımı, öğrenme stratejileri, öz-düzenlemeli öğrenme ve duygular üzerinde dönüşümlü olarak nasıl rol oynadığına dikkat etmeleri gerekmektedir.

### **Denetim-Değer Kuramının Sınıf Yönetimine Yansımaları: Neler Yapılabilir?**

Pekrun (2006) tarafından ortaya konulan ve denetim-değer kuramı kapsamında ele alınan başarı duyguları modeli bağlamında, öğrencilerin pozitif başarı duygularını artırma ve negatif başarı duygularını azaltmaya yönelik öğretim sürecinde dikkat edilmesi gerekenler sınıf yönetimi açısından düşünüldüğünde aşağıda listelenen maddeler iyi uygulama örnekleri kapsamında değerlendirilebilir. İlgili öneriler, denetim-değer kuramı (Pekrun, 2006, 2018) ve bu kuram çerçevesinde ele alınan başarı duyguları modelinin temel elemanları ve başarı duyguları kavramı ile ilişkili yürütülen çeşitli kavramsal araştırmalardan (örn., Linnenbrink-Garcia, Patall & Pekrun, 2016; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012) yararlanılarak ortaya konulmuştur. Ortaya konulan öneriler Şekil 1’de başarı duyguları modelinde ele alınan temel öğelerle yakından ilişkili olduğu için ayrı ayrı ele alınmıştır.

1. *Öğretim sürecinin yapılandırılması (Pekrun, 2006, 2018)*: Öğretimin bilişsel ve motivasyonel niteliğini göz önünde bulundurduğumuzda açık ve optimal düzeyde zorluk ve tempo içeren öğretim süreci, öğrencinin ilgi ve düzeyine uygun seçilmiş örnekler ve etkinlikler, öğretimin küçük parçalara bölünerek sürdürülmesi, öğrencinin ön bilgi ve yeni öğreneceği bilgi arasındaki bağın kurulmasının yani hazırbulunuşluğun sağlanması, öğretimde akran desteği ve öğrenci etkileşiminden yararlanma ve her koşulda öğrencinin öğrenmesine odaklanma öğretim sürecinin yapılandırılmasında özen gösterilmesi gereken durumlar arasında yer almaktadır (Brophy, 2000; Leon, Median-Garrido & Nunez, 2017; Perry, Turner & Meyer, 2006). Unutulmamalıdır ki öğrenciyi fazla zorlayan bir öğretim süreci ve tempunun çok hızlı olduğu sınıflarda öğrencinin hissedeceği kaygı, korku gibi olumsuz duygu durumları artış gösterirken, çok kolay bir öğretim süreci ve çok yavaş bir tempoda öğrencinin yaşayacağı bıkkınlık duygusu onun dersten kopmasına sebep olabilir (Westgate & Wilson, 2018). Bunun yerine öğretmenlerin ders planlarını hazırlarken diğer disiplinler ve gerçek hayat bağlantısına önem veren öğrenci merkezli öğrenme aktiviteleri seçiminin öğrencilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme ve araştırma becerilerini geliştireceği düşünülmektedir (Linnenbrink-Garcia, Patall & Pekrun, 2016).

2. *Nitelikli geri bildirimde bulunma (Pekrun, 2006, 2018)*: Etkili geri bildirim öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olmakla birlikte etkili geri bildirim sınıf yönetimine yansımalarının ayrıca tartışılması gerekmektedir. Yapılan çalışmalar, etkili geri bildirim detaylı, güdüleyici, öğrenciye özgü, zamanında verilen, ölçüte dayalı, açık ve anlaşılır olması gerektiği üzerinde durmaktadır (Brooks, Huang, Hattie, Carroll & Burton, 2019; Grainger, 2020; Lipnevich & Smith, 2022; Mulliner & Tucker, 2015). Davranışçı psikolojinin etkisi altında, öğrencilere akademik performansları neticesinde bir uzman (öğretmen, akran, aile, kitap gibi) tarafından aktarılan düzeltici bilgi olarak görülen geri bildirimler (Hattie & Timperley, 2007), sosyal yapılandırmacı ve öz-düzenleyici yaklaşımların ışığında öğrenenlere aktarılan bilgiden ziyade öğrenen tarafından yorumlanan ve değerlendirilen bilgiler ve beceriler olarak değerlendirilmektedir (Brooks vd., 2019; Hattie, Gan & Brooks, 2016). Bu kapsamda geri bildirim, öğrencilere performansları ile ilgili bilgi vermektense, öğrencilerin süreçte öğrenmelerine destek olmak ve sonraki öğrenmelerine de zemin hazırlayan bir kavram olarak tanımlamak ve bu şekilde hareket etmek daha uygun olacaktır. Sınıf

yönetimi açısından düşündüğümüzde öğretmenlerin öğrencilere geri bildirim verirken onları sınıf arkadaşları ile kıyaslamak yerine öğrenmelerine odaklanmaları, onların güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağlamaları, öğrenme çıktıları olarak değerlendirilen performans ve başarıya odaklanmak yerine öğrencinin süreç içerisinde gösterdiği gelişime değer vermek ve bu minvalde yürüttükleri proje ya da ödevlerden yola çıkarak dönem başından o zamana kadar katedilen yolları vurgulamak öğrencilerin başarı deneyimlerini artıracığından onların kendilerine verilen görevleri yapabileceklerine yönelik inançlarını da artıracaktır.

3. *Otonom öğrenme ortamlarının yaratılması (Pekrun, 2006, 2018)*: Öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması için dönem başında sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte oluşturulması ve beklentilerin öğrencilerle birlikte yapılandırılması düşünülebilir. Aslında öğretmenler bu sayede öğrencilere bir çeşit yetkinlik desteği sağlamaktadır ki öğrenciler kavram yanılgılarını ve öğrenmeye dönük hatalarını fark etme ve düzeltme şansı elde ederler (Schweinle, Meyer & Turner, 2006). Burada kritik nokta öğrencinin halihazırda mevcut bilgi, beceri ve yeterlikleri ile öğrenciye dönük beklentiler arasında herhangi bir uyumsuzluğun olmaması gerektiğidir (Linnenbrink-Garcia vd., 2016). Tüm bu bahsedilenlerin ışığında proje ve portfolyo değerlendirme gibi öğrencinin kendini ve arkadaşlarının süreçteki gelişimlerini değerlendirebileceği otantik değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması, öğrencinin proje konusuna karar vermesi ya da birlikte çalışacağı grup arkadaşlarını seçebilmesi ve tüm süreç boyunca kontrol ve baskıdan uzak bir dil kullanımı öğrencinin öğrenme sürecinde söz sahibi olduğunu hissetmesini sağlayacaktır. Bu minvalde sağlanan özerklik desteği, öğrencinin ilgili ders ya da konuya yönelik gösterdiği değer ve onu gerçekleştirebileceğine yönelik inancını artırıcı bir etkiye sahip olur. Kısaca, öğrencinin öğrenme ve öğretim sürecini sahiplenmesini sağlamak onların o derse yönelik daha olumlu duygular geliştirmelerine ve öğrenmeye dönük motivasyonlarını artırmaya katkıda bulunacaktır.

4. *Öz-düzenlemeli öğrenmenin alışkanlık haline getirilmesi (Öğrenme sürecinde proaktiflik) (Pekrun, 2006, 2018)*: Öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerine çeşitli hedefler belirlemelerini sağlama, öğrenme süreçlerini kontrol edebilmeleri ve süreç sonunda ulaştıkları sonuçları değerlendirmeleri (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012) sayesinde öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olacaklar ve süreç içerisinde öğrenme hedeflerine ulaşmada ortaya çıkabilecek engellere karşı öncesinde aksiyon alabileceklerdir. Bir önceki alt başlıkta belirtilen otonom öğrenme ortamları, pozitif duyguların, öğrenmeye yönelik motivasyonun ve öz-düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesi (Pekrun, 2006) proaktif yaklaşımda destekleyici bir etken olmakla birlikte sınıf içinde uygulanan soru-cevap, beyin fırtınası, büyük ve küçük grup tartışması gibi yöntemler; ödev, proje, yansıtma yazısı ve yazılı sınav gibi değerlendirmelerde kullanılmak üzere hazırlanan detaylı puanlama yönergeleri ya da rubrikler de öğrencilerin planlama, görev analizi ve zaman yönetimi alanlarında öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sayede öğrenciler bir yandan kendi yeterliklerini değerlendirirken öğrenme hedeflerine ulaşmada kendi öğrenmelerinin de sorumluluğunu alacaklardır. Yalnız burada dikkat edilmesi gereken nokta öğrencilerin kendilerine gerçekçi hedefler koymalarını ve hedeflerine ulaşabilmede küçük adımlarla ilerlemelerini sağlamanın vurgulanması gerektiğidir. Öğrenme hedeflerine doğru adım adım ilerlemeleri ile başarı yaşantıları oluşturan öğrencilerin özyeterlik inançları ve pozitif duyguları da artış eğiliminde olacaktır. Sonuç olarak, öz-düzenlemeli öğrenen birey sınıf içindeki tüm davranışlarını düzenleme ve kontrol edebilmede diğer akranlarına göre daha aktif bir tutum sergileyecektir (Usher & Schunk, 2017).

5. *Esnek öğrenme stratejileri kullanımının geliştirilmesi (Pekrun, 2006, 2018)*: Öğrenme stratejileri her ne kadar öğretmenler tarafından öğrencilere öğretilebilecek beceriler (Weinstein & Mayer, 1983) olarak belirtilse de birçok öğretmen tarafından bu durum maalesef görmezden gelinmektedir (Zimmerman, 2002). Pozitif etkin duyguları (örn., zevk, gurur, umut) deneyimleyen bireylerin daha esnek ve yaratıcı öğrenme stratejilerini kullandıkları düşünüldüğünde öğrencilerin bilgiye ulaşma ve öğrendiklerini önceki bilgilerine entegre etmesinde basit tekrar yerine daha üst düzey becerileri kazanması öğrencilerin akademik ve akademik olmayan farklı konu ve olaylara yönelik bakış açılarını olumlu anlamda değiştirecektir. Diğer bir deyişle, öğrenciye bilgiyi hazır olarak vermek ya da ondan sadece verileni istemek öğrenciyi durağan bir pozisyona sokmaktadır. Bu durum bir süre sonra öğrencide bıkkınlık yaratabileceğinden ilgili konuya odaklanması zorlaşmakta ve bıkkınlık yaşayan bir öğrencinin dikkati kolayca dağılabilmektedir (Westgate & Wilson, 2018). Bu da sınıf içerisindeki işleyişi ya da düzeni tehdit eden bir unsur oluşturabilir. Oysaki kavram haritaları, beyin fırtınası, münazara, rol oynama ve benzetim gibi yöntemlerin süreç içerisinde işe koşulması öğrencilerin özetleme, yorumlama, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunacaktır (örn., Doğan & Batdı, 2021; Chen & Hwang, 2020). Başarı duyguları modelinin dinamik yapısı düşünüldüğünde esnek öğrenme stratejilerini kullanan bireylerde olumlu duyguların gözlenme

olasılığı daha fazla olacağından bu öğrenciler dikkatlerini ilgili ders veya konuya daha rahat yönlendirebileceklerdir.

6. *Öğretimin şevkle gerçekleştirilmesi (Pekrun, 2006; Frenzel, 2014)*: Öğretmenin öğretim sürecini şevkle gerçekleştirmesi destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmada kilit noktalardan biridir. Öğretim sürecinde esprili ve olumlu bir dil ve yaklaşım benimseme, öğretime yönelik enerji ve motivasyonunu sözlü ve beden diline yansıtma öğrencilerin de derse yönelik ilgisini ve duygularını etkileyecektir (Keller, Goetz, Woolfolk-Hoy & Frenzel, 2016; Schweinle vd., 2006). Sosyal öğrenme kuramında da bahsedildiği gibi öğrenciler gözlem yoluyla öğrenmenin yanı sıra rol model aldıkları öğretmenlerinin öğretimlerine yansıyan coşku ya da kaygı gibi duyguları içselleştirme yoluna gidebilirler (Hatfield, Cacioppo & Rapson, 1994). Bu da öğretimin şevkle gerçekleştirilmesinde öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşime dikkat çekmektedir. Unutulmamalıdır ki öğretmenin öğrenciye yansıttığı coşku ve heyecan kadar kaygı, öfke ve bıkkınlık gibi duygular da öğrenciler tarafından içselleştirilebilir (Frenzel, Becker-Kurz, Pekrun, Goetz & Lüdtke, 2018; McLean, Janssen, Espinoza, Lindstrom & Jimenez, 2023). Bu durumda öğretmenlerin duygularını düzenleme yoluna gitmeleri gerekebilir. Örneğin, bir öğretmen derste uyuyan ya da konuşan bir öğrenciye kızgınlık duyabilir. Öğretmen bu duygu ile baş etmek için öğrenciye bağırma seçebilir ama bu durumda öğretmeni tarafından azarlanan öğrenci tamamen dersi dinlemeyi bırakabilir, yani öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin onarılması zorlaşabilir. Bu yüzden, öğretmenin bağırma yoluyla duygusunu dışa yansıtmasından önce “Öğrenci derste uyuyor, olabilir... Belki ailesiyle ilgili bir problem yaşamıştır.” ya da “Öğrenci dersi dinlemiyor, olabilir... Belki de son anlattığım kısmı tam olarak anlamadı, arkadaşına soruyor ya da konuyu anlayamadığı için dersten koptu.” gibi kızgınlık hissetmesine neden olan durumu zihninde yeniden değerlendirmesi (antecedent-focused; öncül odaklı düzenleme) (Gross & John, 2003) olumsuz duygu durumlarını düzenlemesini ve negatif duyguların daha az deneyimlenmesini sağlayabilir. Tabii ki son olarak öğretmen ve öğrenci arasında destekleyici, içten ve güvenilir bir bağın kurulmasında öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları sözlü ve sözsüz iletişim yollarına dikkat etmeleri gerekmektedir. Örneğin, öğrenci ile iletişime girerken onlarla göz kontağı kurmaları, onlara isimleriyle hitap etmeleri, ses tonlarına özen göstermeleri ve iletişime açık bir beden dili kullanımı öğretmen ve öğrenci arasındaki profesyonel iletişimi güçlendirmenin yanında öğrencilerin öğrenme ortamında deneyimleyecekleri olumsuz duyguları da azaltan bir etki gösterecektir (Titsworth, McKenna, Mazer & Quinlan, 2013; Yan, Evans & Harvey, 2011).

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

COVID-19 pandemi süreci ile başlayan ve günümüzde de sosyal sistemlerin teknolojik gelişmelerle bütünleştirilerek fiziksel mekan ve sanal gerçekliğin bir sentezi olarak tasarlanan dijital topluma dönüşüm yolunda bireylerin toplumdaki teknolojik değişim ve gelişmelere yönelik üretken, yaratıcı ve esnek olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Kocaman-Karoğlu, Bal & Çimşir, 2020). Bu kapsamda, eğitim programları, öğretim tasarımı, ölçme ve değerlendirme gibi birçok alanda teknolojinin eğitim-öğretim sürecine entegrasyonu ilkokuldan yükseköğretime kadar çeşitli düzeylerde yüz yüze eğitim sürecinin tamamen ortadan kalkacağına yönelik soruları akıllara getirmektedir. Örneğin, Evans (2022) post-pandemi döneminde düz anlatım tekniği ile yürütülen derslere katılımın birçok yükseköğretim kurumunda azalması ile bazı üniversitelerin bu tür dersleri tamamen kaldırması ya da bu derslerin online olarak verilmesi yönünde çalışmalar yürütüldüğünden bahsetmektedir. Öte yandan, farklı araştırma bulguları online ve yüz yüze eğitimin öğrenci ve öğrenme ortamı üzerindeki etkilerinin çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Stevens ve arkadaşları (2021) tarafından yürütülen yüz yüze ve online eğitimin öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini tartışan sistematik derleme çalışmasında ele alınan 91 araştırmadan 37'si online eğitimin öğrenme çıktıları üzerindeki olumlu etkisinden bahsetmekle birlikte 17 araştırma yüz yüze eğitimin daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Wong'un (2020) online eğitimle öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik yürütmüş olduğu karma desen araştırmasında ise öğrenme ortamlarının öğrenci motivasyonunu nasıl etkilediği üzerinde durulmaktadır. Araştırma bulguları online eğitim alan öğrencilerin özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarının karşılandığını, fakat aidiyet ihtiyaçlarının tam anlamıyla karşılanmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Bu minvalde, okul, öğrenci, öğretmen ve veli ekseninde teknolojinin etkisi her ne kadar birkaç yıl öncesine göre gözle görülür şekilde artış eğiliminde olsa da ilgili araştırma bulguları ışığında yüz yüze eğitimden tamamen vazgeçilmesi günümüzde sadece bir olasılık olarak görülmektedir. Bu durum UNESCO'nun (2023) Eğitimde Teknoloji başlıklı raporunda dile getirilen bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımlarının birçok ülkede fiziksel sınıf ortamlarında dahi sınırlı olduğu sonucundan yola çıkarak daha anlamlı hale gelmektedir. Dolayısıyla, öğrenme-öğretme süreci,



öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşiminde fiziksel, öğretim ve sosyal düzenlemelerin nasıl yapılandırıldığı (Arnold & Nunnery, 2012), öğrenci katılımı, performansı ve motivasyonu açısından önemini halen korumaktadır. Diğer bir deyişle sınıf yönetiminin, öğrenci katılımı, performansı ve motivasyonu açısından nasıl bir öneme sahip olduğu halen üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir konudur. Sınıf yönetiminin davranış yönetimi, öğretim yönetimi ve öğrencilerle kurulan pozitif iletişim gibi çeşitli unsurları kapsayan çok boyutlu bir yapı olduğu bilinmektedir. (Egeberg vd., 2021). Dolayısıyla, bu kuramsal çalışmada başarılı bir sınıf yönetimini sağlamada motivasyon kuramlarından nasıl yararlanabileceği üzerinde durulmaktadır.

Özellikle öğrenci motivasyonunun, başarı ve derse katılım gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisi alanyazında sıklıkla tartışılmasına rağmen (örn., Gupta & Mili, 2016; Orhan Özen, 2017; Nayır, 2017; Saaed & Zyngier, 2012) mevcut motivasyon kuramlarından başarılı bir sınıf yönetimini sağlamada nasıl yararlanılabileceği üzerine ortaya konulacak çalışmalara büyük bir ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Sınıf yönetiminin öğretimin niteliğini belirleyen temel etmenlerden biri olduğu (Klieme vd., 2009) göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın motivasyon ve başarı değişkenleri bağlamında gelecekte yürütülecek kuramsal, nicel ve nitel araştırmalara da farklı bir perspektif sunacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda da ulusal alanyazında sıklıkla ele alınmış (sosyal öğrenme kuramı) ve yeni yeni ele alınmaya başlanan (denetim-değer kuramı) iki motivasyon kuramının seçilmesi bu çalışmanın öne çıkan özelliklerinden biridir. Graham ve Weiner (2012), "Motivation: Past, Present and Future" adlı eserlerinde ortaya koydukları yedi temel soru ile aslında motivasyon kuramlarının bireylerin başarı ile ilişkili davranışlarını başlatma, sürdürme ve sonlandırma süreçlerine yönelik bakış açılarını açıklamaya çalışmaktadır. Özellikle, yer verilen motivasyon kuramlarının bu sorular ekseninde tartışılması ilgili kuramların temel varsayım ve prensiplerinin birbirinden ayrıldığı ya da örtüştüğü noktaları anlamak açısından önemlidir. Her ne kadar sözü geçen kuramların ortak noktaları ele alınsa da Graham ve Weiner (2012) kuramlarda yer alan temel kavramların birbirinden ayrıştığı durumların daha net bir şekilde ortaya konulması gerektiğini özellikle vurgulamaktadır. Dolayısıyla, Graham ve Weiner'in (2012) motivasyonun geçmişi, bugünü ve geleceği üzerine ortaya koyduğu bu eserin motivasyonla ilgili yürütülen çalışmalarda kuramsal gelişim, değişim ve yenilenmeyi betimlemek açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, Graham ve Weiner'in (2012) da belirttiği gibi motivasyon kuramlarından sınıf uygulamalarında nasıl yararlanılabileceğine yönelik çalışmalar son derece sınırlıdır. Bu kapsamda, motivasyonla ilgili yürütülen araştırmalarda ön plana çıkan yedi temel sorudan "Bunu yapabilir miyim?" ve "Nasıl hissediyorum?" soruları ekseninde başarılı bir sınıf yönetiminin sağlanmasında nelere dikkat edilmesi gerektiğine tüm yönleri ile değinilmeye çalışılmıştır. Öncelikle motivasyon kuramlarının sınıf yönetimi ile ilişkisi ele alınan kuramların temel prensipleri ve varsayımları özelinde tartışılmış, sonrasında ise farklı disiplinlerden öğretmen ve öğretmen adaylarına sınıf içi uygulamalarında yardımcı olması için bu kuramlardan başarılı bir sınıf yönetiminde nasıl yararlanılabilecekleri iyi uygulama örnekleri ile açıklanmıştır.

Motivasyon ve sınıf yönetimi ilişkisini sosyal öğrenme ve denetim-değer kuramları temelinde farklı açılardan ele almayı amaçlayan bu çalışmada *özyeterlik* ve *başarı duyguları* kavramları anahtar kelimeler olarak düşünülebilir. Buna göre 1) öğrencilerin öğrenme sürecinde başarıyı deneyimlemelerini sağlama, 2) akran desteği ile gözlem yoluyla öğrenmelerini sağlama ve öğrencilerle etkileşimimiz sayesinde onlara rol model olma, 3) öğrencilere verdiğimiz olumlu ve yapıcı geri bildirimler ile onları teşvik etme ve cesaretlendirme ve 4) öğrencilerin duygu durumlarını dikkate alma, özyeterlik inançlarını güçlendirmeye ve öğrencilerin halihazırda sahip oldukları bilgi ve becerilerinin üstüne çıkabilmelerini sağlamanın yanı sıra öğrencilerin ilgili derse ya da konuya yönelik ilgi ve isteklerini istenen düzeyde tutmak açısından önemli görülmektedir. Bu kaynakları besleyebilmek için *doğrudan yaşantılar yoluyla öğrencilerin yeterliklerinin artırılması, öğretimi farklılaştırma, öğrenciler için ulaşılabilir ve gerçekçi öğrenme hedeflerinin konulması, öğrenmede akran desteğinden yararlanma, öğrenci gelişimi ile ilgili olumlu ve yapıcı geri bildirimlerde bulunma, olumlu ve olumsuz duygu durumlarına önem verme, kolektif yeterlik ve öğretmen özyeterliğini güçlendirme* gibi alternatifler önerilmektedir. Doğrudan yaşantılar yoluyla özyeterlik inançlarının güçlendirilmesinde öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri gerçek hayatta kullanabilecekleri otantik öğrenme ortamlarının oluşturulması ve kazanılan bilgi ve becerilerin değerlendirilmesi için proje ve portfolyo değerlendirme gibi otantik değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif olmalarını sağlamanın yanında kendi deneyimleri ile öğrenmelerine katkı sağlayacaktır. Unutulmaması gereken nokta farklı öğretim yöntem ve stratejilerinin öğrenme-öğretme sürecinde işe koşulmasında öğrenci yeterliklerinin dikkate alınması gerektiğidir (Schunk vd. 2014; Schunk & Usher, 2012). Ayrıca, öğrencilerin yeterlikleri çerçevesinde ulaşabilecekleri gerçekçi öğrenme hedeflerinin konulması öğrencilerin doğrudan yaşantılar yoluyla başarıyı deneyimlemelerinde etkili olacaktır (Pajares, 2006). Öte yandan, bu hedeflerin öğrencilerin birbirleri ile rekabet halinde

olmasına ya da ilgili dersi öğrenmekten öte dersten başarısız olmamayı önceleyen performans hedefleri yerine öğrenme odaklı hedeflerin olması özyeterlik inançları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacaktır (Schunk & Dibenedetto, 2021). Akran desteği yoluyla öğrenme, dolaylı yaşantılar yoluyla özyeterlik inançlarını güçlendirmede ele alınan öneriler arasındadır (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2009). Akran desteğinden yararlanmada heterojen grupların oluşturulmasının öğrencilerin bilişsel ve psikolojik gelişimlerinde olumlu bir etkisinin olduğu bulgusundan (Duveen & Psaltis, 2008) yola çıkarak öğretmenlerin oluşturacağı ikili öğrenme gruplarında performans açısından farklılık gösteren öğrencileri bir araya getirmesi öğrenen ve öğreten konumundaki öğrenciler açısından daha faydalı olabilir. Bu durum sınıf yönetimi açısından da olumlu bir etkiye sebep olabilir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere verilen geri bildirimlerin yapıcı, bireysel ve süreç odaklı olması ise öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumlarını değiştiremez ve kontrol edilemez durumlara yüklemesini önlerken (Henderlong & Lepper, 2002; Schunk & Dibenedetto, 2021) öğrencinin gelecekte de başarılı olamayacağına dönük düşünceler geliştirmesini azaltıcı bir rol oynayacaktır. Doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar ve sözel ikna gibi özyeterlik kaynaklarından yararlanılarak öne sürülen bu önerilere ek olarak bireylerin duygu durumlarının da özyeterlik inançlarını güçlendirmede önemli rol oynadığı unutulmamalıdır. Dolayısıyla, öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin olumlu ve olumsuz duygu durumlarına önem vermeleri, öğrencilerinin deneyimledikleri duyguları düzenlemelerine yardımcı olmaları gerekmektedir. Olumsuz duygu durumlarını deneyimleyen bireylerde derse katılım ve odaklanma problemleri yaşama olasılığı sınıf yönetimi açısından zorlayıcı olabilir. Bandura'nın (1997) sosyal öğrenme kuramında bireysel özyeterlik kavramı ile birlikte bulunduğu kolektif yeterliğin de üzerinde durulması gerekmektedir. Öğrencilerin sınıfta ortak bir hedefe ulaşabilmek için birlikte neler yapabileceklerine dönük yeterliklerini değerlendirmelerine dayanan kolektif yeterlik kavramından (Schunk & Usher, 2012) sınıf yönetiminde yararlanabilmenin en akıllıca yolu öğrencilerde "Birimiz hepimiz için!" inancını geliştirebilmektir. Bu noktada, işbirlikli öğretime dayalı öğretim tekniklerinden yararlanmak öğrencilerin işbirliği ve dayanışma içinde çalışarak hem doğrudan yaşantı deneyimlerini kazanmalarını hem de ilgili derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlar (Saracaloğlu & Küçüköğlü, 2019). Sosyal öğrenme kuramı bağlamında sınıf yönetimini sağlamada son olarak öğretmen özyeterliğini güçlendirmeye dönük çalıştay, seminer ve profesyonel gelişim faaliyetleri gibi hizmet-içi çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir.

Öğrencilerin ilgili derse yönelik pozitif duygu durumları ise onların öğrenmeye dönük motivasyonları, ilgi ve dikkatlerini doğru yönde kullanımları açısından önem teşkil etmektedir. Özyeterlik inançlarını güçlendirmenin yanı sıra öğrencilerin sınıfta deneyimleyebilecekleri pozitif duyguları artırmak amacıyla *öğretim sürecinin yapılandırılması, nitelikli geri bildirimde bulunma, otonom öğrenme ortamlarının yaratılması, öz-düzenlemeli öğrenmenin alışkanlık haline getirilmesi, esnek öğrenme stratejileri kullanımının geliştirilmesi ve öğretimin şevkle gerçekleştirilmesi* öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamada yararlanabilecekleri yöntemler arasında gösterilebilir. Özyeterlik kaynaklarından biri olarak kabul gören duygusal durumlar denetim-değer kuramı içerisinde ele alınan başarı duygularının çıkış noktasını oluşturmaktadır. Denetim-değer kuramı kapsamında ortaya konulan başarı duyguları modelinden etkili bir sınıf yönetimini sağlamak için yararlanırken ilk olarak öğretim sürecinin yapılandırılması ile başlanabilir. Başarı duyguları modelinde de belirtildiği gibi öğretimin bilişsel ve motivasyonel niteliği bireylerin bilişsel değerlendirmeleri ve dolayısıyla duyguları üzerinde etkilidir. Bu minvalde, öğretimin zorluk derecesinin, hızının, süreçte öğrenciye sunulan örnek ve aktivitelerin öğrencilerin yeterlik ve ilgilerine göre düzenlenmesi ve öğrenci hazırbulunuşluğuna dikkat edilmesi önemlidir (Brophy, 2000; Leon vd., 2017; Perry vd., 2006). Aksi halde deneyimlenen olumsuz duygu durumları başarı ve motivasyonla ilgili çeşitli öğrenme çıktıları üzerinde istenmeyen sonuçlara yol açabilir. Ayrıca, süreçte öğrencilere sunulan nitelikli geri bildirim ve otonom öğrenme ortamları özyeterlik inançlarının güçlendirmenin yanı sıra olumlu duygu durumlarının deneyimlenme olasılığını da arttıracaktır. Burada öğrencilerin süreçte kendi gelişimlerini değerlendirebilmelerini sağlayan değerlendirme yöntemlerinin uygulanması, ilgili çalışma konu ve çalışma arkadaşlarına karar vermede öğrencilerin de söz sahibi olması ve öğrenci ile iletişimde kullanılan dilin her türlü kontrol ve baskıdan arındırılması gerekmektedir. Otonom öğrenme ortamlarının sağlanması ile yakın ilişkili olarak öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kendilerine çeşitli hedefler belirlemesini sağlama, kendi öğrenme süreçlerini kontrol etme ve değerlendirmeleri (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012) öz-düzenlemeli öğrenmelerine de katkı sağlayacaktır. Öz-düzenlemeli öğrenen bireyler güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır. Bu da onların öğrenme sürecinde olası zorluklarla karşılaşma durumlarına karşı davranışlarını düzenleme ve kontrol etmede akranlarına göre daha etkin bir yol izlemelerini sağlayacaktır (Usher & Schunk, 2017). Öğrencilerin öğrenme sürecinde kritik düşünme, özetleme, detaylandırma, yorumlama gibi esnek öğrenme stratejilerini işe koşmaları da hem duygular hem de öğrenme çıktıları açısından destekleyici rol oynamaktadır (Pekrun, 2006, 2018). Bu kapsamda,

öğretmenlerin kavram haritaları, beyin fırtınası, münazara, rol oynama gibi öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanması öğrenci dikkatinin sağlanması ve öğrenci katılımının artırılması açısından önemlidir. Son olarak, öğretmen-öğrenci iletişiminin de öğrenci duyguları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenin dersini şevkle anlatması, sözel ve beden diline dikkat etmesi ve kendi duygularının farkında olması sınıf içerisinde öğrenci-öğretmen iletişiminin niteliğini olumlu anlamda etkileyecektir (örn., Frenzel vd., 2018; Keller vd., 2016). Sonuç olarak ele alınan motivasyon kuramlarının temel ilkeleri ve varsayımları düşünüldüğünde öğretimin niteliği ve öğrencilerin öğrenmeye dönük motivasyonlarının artması ile öğrencilerin derse katılım, sınıf içi iletişim, akademik başarı ve performanslarının olumlu anlamda etkilenmesi öğrenme sürecini ve öğrenci-öğretmen etkileşimini tehdit edebilecek çeşitli faktörlerin de minimum düzeye inmesini sağlayacaktır.

Sosyal öğrenme kuramı ve denetim-değer kuramının temel prensip ve varsayımlarının evrensel olmasının yanında (Bandura, 2002; Pekrun, 2006), kültürel farklılıklar özyeterlik inançları ve başarı duygularının oluşumunda farklılık gösterebilir. Hofstede'nin (1980) ortaya koyduğu kültürel boyutlar sınıflandırmasından yola çıkarak bu kavramların kolektivist ve bireysel toplumlarda nasıl farklılaştığı bu çalışmada ele alınan önerilerin sıralamasına da etki edebilir. Türkiye gibi kolektivist toplumlarda bireyler toplumdaki diğer bireylerin fikir, beklenti ve davranışlarını daha fazla önemseme ve bunlardan daha fazla etkilenme eğilimindedir (Markus & Kitayama, 1991). Kolektivist toplumlarda bireylerin grup içinde uyumu ve sorumlulukları ön plana çıkarken bireysel toplumlarda ise kişinin teklifi ve özerkliği öncelenmektedir (Woolfolk-Hoy, 2013; Oyserman, Coon & Kimmelmeimer, 2002). Dolayısıyla, sınıf yönetimini sağlamada doğrudan yaşantılar, fizyolojik uyarılma ve duygusal durumların özyeterlik inançlarını güçlendirmede bireysel toplumlarda görece büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Bu görüşü destekler nitelikte, Klassen (2004) kolektivist kültürlerdeki öğrencilerin hem kendi odaklı özyeterlik kaynaklarına (doğrudan yaşantılar, fizyolojik uyarılma ve duygusal durumlar) hem de başkası odaklı özyeterlik kaynaklarına (dolaylı yaşantılar ve sözel ikna) bağlı kaldıklarını; bireysel kültürlerdeki öğrencilerin ise sadece kendi odaklı doğrudan yaşantılar, fizyolojik uyarılma ve duygusal durumlar kaynaklarını önceliklediklerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, Türkiye gibi kolektivist toplumlarda hem kendi hem de başkaları odaklı özyeterlik kaynaklarının etkili olacağı söylenebilir. Bu da öğretmenler ve aileler tarafından öğrencilere aktarılanların kolektivist toplumlarda daha etkili olduğunu göstermektedir (Uhn, Usher, Butz & Bong, 2016). Başarı duyguları modeli ile ilişkili yürütülen kültürlerarası karşılaştırma çalışmalarında ise kaygı, zevk, gurur ve utanç gibi duyguların kolektivist; öfke gibi duyguların ise bireysel kültürlerde ön plana çıktığı gözlenmektedir (örn., Frenzel, Thrash, Pekrun & Goetz, 2007). Bu durum duyguya duyarlı sınıf tasarımında kültürel farklılıkların dikkate alınarak bu kapsamda öne çıkan duyguları düzenlemeye yönelik çalışmaların yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Eğitimde motivasyon çalışmalarının alanyazında ilişki araştırmaları ile sınırlı kalması ve bu konuda eğitim alanında yürütülecek deneysel araştırmaların yetersizliği sebebi ile motivasyon ve öğrenme arasındaki sebep sonuç ilişkisinin kurulmasında zorluklar yaşanmaktadır (Graham & Weiner, 2012). Dolayısıyla, motivasyon kuramlarından yararlanarak sınıf yönetimi alanında özellikle sınıf içi uygulamalara yer veren deneysel araştırmaların yürütülmesi gelecek çalışmalarda önerilmektedir. Unutulmaması gereken bir diğer nokta ise öğrencinin motivasyon eksikliğinin sadece sınıf boyutunda düşünülmemesi gerektiğidir. Çalışma kapsamında yer verilen önerilerde belirtildiği gibi (örn., öğretmen özyeterliği, öğretimin şevkle yapılması) başta öğretmenlerin ve sonrasında ailenin, okulun ve hatta eğitim politikalarının da öğrenci motivasyonu üzerinde rol oynayıcı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, sınıf yönetimini sağlamada motivasyon kuramlarından nasıl yararlanılabileceği üzerine yürütülecek çalışmalarda hedef grupların sadece öğrencilerle sınırlı kalmaması ve öğretmen, aile, okul yönetimi ve eğitim politika yapıcılara da yer verilmesi gerekmektedir. Son olarak, somut sınıflardan sanal sınıflara geçiş sürecinde sınıf yönetimini sağlamada motivasyon kuramlarından nasıl yararlanılabileceğimize dönük çalışmalar da gelecekte yürütülebilecek araştırma önerileri arasında yer almaktadır.

## KAYNAKÇA

- Ahn, H. S., Usher, E. L., Butz, A., & Bong, M. (2016). Cultural differences in the understanding of modelling and feedback as sources of self-efficacy information. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 112-136. <https://doi.org/10.1111/bjep.12093>
- Anderman, E. M., & Anderman, H. L. (2013). *Classroom motivation: Linking research to teacher practice*. Routledge.
- Arnold, P. L., & Nunnery, J. A. (2012). Classroom management and motivation. N. M. Seel (Haz.), *Encyclopedia of the sciences of learning* içinde (s. 548-552). Springer Science & Business Media.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269–290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Bembenutty, H. (2007). The last word: an interview with Frank Pajares: God, the devil, William James, the little prince, and self-efficacy. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 660-677. <http://dx.doi.org/10.4219/jaa-2007-555>
- Brooks, C., Huang, Y., Hattie, J, Carroll, A., & Burton, R. (2019). What is my next step? School students' perceptions of feedback. *Frontiers in Education*, 4(96),1-14. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00096>
- Brophy, J. (2000). *Teaching*. Educational Practices Series- 1. International Academy of Education / International Bureau of Education (IAE), Geneva, Switzerland. <https://www.iaeed.org/downloads/prac01e.pdf>
- Burden, P. R. (2020). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community* (7. baskı). New Jersey, NJ: John Wiley & Sons.
- Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>
- Chao, T. Y., & Sung, Y. T. (2019). An investigation of the reasons for test anxiety, time spent studying, and achievement among adolescents in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(4), 469-484. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1671804>
- Chen, M. R. A., & Hwang, G. J. (2020). Effects of a concept mapping-based flipped learning approach on EFL students' English speaking performance, critical thinking awareness and speaking anxiety. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 817-834. <https://doi.org/10.1111/bjet.12887>
- Chiang, W., & Liu, C. (2014). Scale of academic emotion in science education: Development and validation. *International Journal of Science Education*, 36 (6), 908-928. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.830233>
- Çalık, B. (2014). *The relationship between mathematics achievement emotions, mathematics self-efficacy, and self-regulated learning strategies among middle school students* (Master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Çalık, B. (2021). *Investigation of middle school mathematics teacher emotions and their students' mathematics achievement emotions: a mixed-methods study*. (Unpublished doctoral thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Danckert, J., & Merrifield, C. (2016). Boredom, sustained attention and the default mode network. *Experimental Brain Research*, 236, 2507-2518. <https://doi.org/10.1007/s00221-016-4617-5>
- Dogan, Y., & Batdi, V. (2021). Revisiting brainstorming within an educational context: a meta-thematic analysis. *Journal of Learning for Development*, 8(3), 541-556. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v8i3.495>
- Doyle, W. (2006). Ecological management to classroom management. C. M. Evertson ve C. S. Weinstein (Haz.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and competence issues* içinde (s. 97-125). New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duveen, G., & Psaltis, C. (2008). The constructive role of asymmetry in social interaction. U. Mueller, J. I. Carpendale, N. Budwig & B. Sokol (Haz.), *Social Life and Social Knowledge* içinde (pp. 183–204). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. J. T. Spence (Haz.), *Achievement and achievement motivation* içinde (s. 75-146). W. H. Freeman.
- Egeberg, H., McConney, A., & Price, A. (2021). Teachers' views on effective classroom management: A mixed-methods investigation in Western Australian high schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 20, 107-124. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09270-w>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-3514.80.3.501>
- Evans, D. J. (2022). Has pedagogy, technology, and Covid-19 killed the face-to-face lecture?. *Anatomical Sciences Education*, 15(6), 1145-1151. <https://doi.org/10.1002/ase.2224>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. C. M. Evertson ve C. S. Weinstein (Haz.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* içinde (s. 3-16). New York, NY: Routledge.

- Fakher Ajabshirjab, Z., & Panahifar, F. (2020). The effect of teachers' scaffolding and peers' collaborative dialogue on speech act production in symmetrical and asymmetrical groups. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 8(1), 45-61. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2020.120807>
- Forsblom, L., Pekrun, R., Loderer, K., & Peixoto, F. (2022). Cognitive appraisals, achievement emotions, and students' math achievement: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 346. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000671>
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. R. Pekrun ve L. Linnenbrink-Garcia (Haz.), *International handbook of emotions in education* (s 494-519). Routledge.
- Frenzel, A., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000228>
- Frenzel, A. C., Thrash, T. M., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Achievement emotions in Germany and China: A cross-cultural validation of the Academic Emotions Questionnaire-Mathematics (AEQ-M). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 302-309. <https://doi.org/10.1177%2F0022022107300276>
- Goetz, T., Keller, M. M., Lüdtke, O., Nett, U. E., & Lipnevich, A. A. (2019). The dynamics of real-time classroom emotions: Appraisal mediate the relation between students' perceptions of teaching and their emotions. *Journal of Educational Psychology*. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000415>
- Goetz, T., Lüdtke, O., Nett, U. E., Keller, M., & Lipnevich, A. A. (2013). Characteristics of teaching and students' emotions in the classroom: Investigating differences across domains. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 383-394. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.08.001>
- Graham, S., & Weiner, B. (2012). Motivation: Past, present, and future. K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra ve J. Sweller (Haz.), *APA Handbooks in psychology. APA educational psychology handbook, Vol. 1. theories, constructs, and critical issues* içinde (s. 367-397). American Psychological Association.
- Grainger, P. (2020). How do pre-service teacher education students respond to assessment feedback? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(7), 913-925. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1096322>
- Grenber, J., Putman, H., & Walsh, K. (2014). *Training our future teachers: Classroom management*. National Council on Teacher Quality. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556312.pdf>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gupta, P. K., & Mili, R. (2017). Impact of academic motivation on academic achievement: A study on high schools students. *European Journal of Education Studies*, 2 (10), 44-51. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.547>
- Hatfield, E., Cacioppo, J., & Rapson, R. (1994). *Emotional contagion*. Cambridge University Press.
- Hattie, J., Gan, M., & Brooks, C. (2016). Instruction based on feedback. R. E. Mayer ve P. A. Alexander (Eds), *Handbook of research on learning and instruction* içinde (s. 290-342). Routledge
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128(5), 774-795. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.774>
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Sage Publications, London and Beverly Hills.
- Hung, C. L., & Fan, C. C. (2014). Perceived classroom management and student learning motivation in social studies of Taiwan junior high school students. *European Journal of Research in Social Sciences*, 2(3).
- Keeley, J., Zayac, R., & Correia, C. (2008). Curvilinear relationships between statistics anxiety and performance among undergraduate students: evidence for optimal anxiety. *Statistics Education Research Journal*, 7(1), 4-15. <http://dx.doi.org/10.52041/serj.v7i1.477>
- Keller, M. M., Goetz, T., Woolfolk-Hoy, A., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28, 743-769. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>
- Kim, C., Park, S. W., & Cozart, J. (2014). Affective and motivational factors of learning in online mathematics courses. *British Journal of Educational Technology*, 45(1), 171-185. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01382.x>
- Klassen, R. M. (2004). A cross-cultural investigation of the efficacy beliefs of South Asian immigrant and Anglo Canadian nonimmigrant early adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 96, 731-742. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.96.4.731>
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. T. Janik ve T. Seider (Haz.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* içinde (s. 137-160). Waxmann, Münster.
- Kocaman-Karoğlu, A., Bal, K., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye'de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147-158. <https://doi.org/10.32329/uad.815428>
- Lazarides, R., & Warner, L. M. (2020). Teacher self-efficacy. *Oxford research encyclopedia of education* içinde (s.1-22). Oxford University Press



- Lazarides, R., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction, 69*, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- Leon, J., Medina-Garrido, E., & Nunez, J. L. (2017). Teaching quality in math class: The development of a scale and the analysis of its relationship with engagement and achievement. *Frontiers in Psychology, 8* (895), 1-13. <https://dx.doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2017.00895>
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A., & Pekrun, R. (2016). Adaptive motivation and emotion in education: Research and principles for instructional design. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3*(2), 228-236. <http://dx.doi.org/10.1177/2372732216644450>
- Lipnevich, A. A., Eßer, F. J., Park, M. J., & Winstone, N. (2023). Anchored in praise? Potential manifestation of the anchoring bias in feedback reception. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 30*(1), 4-17. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2023.2179956>
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2022). Student–feedback interaction model: revised. *Studies in Educational Evaluation, 75*, 101208. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101208>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*, 224–253.
- Martin, N., & Baldwin, B. (1992). *Beliefs regarding classroom management style: Differences between novice and experienced teachers* [Sözlü Sunum]. The Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN.
- Martin, J., & Sugarman, J. (1993). *Models of classroom management: Principles, applications and critical perspectives* (2. baskı). Detselig Enterprises.
- McLean, L., Janssen, J., Espinoza, P., Lindstrom Johnson, S., & Jimenez, M. (2023). Associations between teacher and student mathematics, science, and literacy anxiety in fourth grade. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000790>
- Meens, E. E., Bakx, A. W., Klimstra, T. A., & Denissen, J. J. (2018). The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education. *Learning and Individual Differences, 64*, 54-70. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.006>
- Mulliner, E., & Tucker, M. (2015). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*(2), 266-288. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1103365>
- Nayir, F. (2017). The relationship between student motivation and class engagement levels. *Eurasian Journal of Educational Research, 17*(71), 59-78.
- Neta, M., & Haas, I. J. (2019). Move: Characterizing the role of emotion and motivation in shaping human behavior. M. Neta & I. J. Haas (Haz.), *Emotion in the Mind and Body*, (s.1-9). Springer.
- Orhan Özen, S. (2017). The effect of motivation on student achievement. In *The factors effecting student achievement: meta-analysis of empirical studies* (s. 35-56). Cham: Springer International Publishing.
- Oyserman, D., Coon H.M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin, 128*, 3–72.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102%2F00346543066004543>
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teacher and parents. F. Pajares, & T. C. Urdan (Haz.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* içinde (ss. 339-366). Connecticut, CT: Information Age Publishing.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 781–791. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.65.4.781>
- Peixoto, F., Sanches, C., Mata, L., & Monteiro, V. (2017). “How do you feel about math?”: Relationships between competence and value appraisals, achievement emotions and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education, 32*, 385-405. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0299-4>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2018). Control-value theory. A social-cognitive approach to achievement emotions. G. A. D. Liem ve D. M. McInerney (Haz.), *Big theories revisited 2: A volume of research on sociocultural influences on motivation and learning* içinde (s. 162-190). Information Age Publishing.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. P.A. Schutz ve R. Pekrun (Haz.), *Emotions in education* içinde (s. 13–36). Elsevier Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 36–48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., Marsh, H. W., Suessenbach, F., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2023). School grades and students' emotions: Longitudinal models of within-person reciprocal effects. *Learning and Instruction, 83*, 101626. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101626>

- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development, 88*(5), 1653-1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. S.L. Christenson vd. (Haz.), *Handbook of research on student engagement* içinde (s. 259-282). New York: Springer.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. R. Pekrun ve L. Linnenbrink-Garcia (Haz.), *International handbook of emotions in education* içinde (s. 1-109). Routledge.
- Perry, N., Turner, J., & Meyer, D. (2006). Classrooms as contexts for motivating learning. P. A. Alexander ve P. H. Winne (Haz.), *Handbook of Educational Psychology* içinde (s. 327-348). New York, NY: Routledge.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behavior relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology, 83*, 633-650. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x>
- Ranellucci, J., Hall, N. C., & Goetz, T. (2015). Achievement goals, emotions, learning, and performance: A process model. *Motivation Science, 1* (2), 98–120. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/mot0000014>
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: A qualitative case study. *Journal of Education and Learning, 1*(2), 252-267. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v1n2p252>
- Saracaloğlu, A. S., & Küçükoğlu, A. (Ed.) (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (4. baskı). Pegem Akademi.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology, 36*, 646–662. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.646>
- Schweinle, A., Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Striking right balance: students' motivation and affect in elementary mathematics. *The Journal of Educational Research, 99*(5), 271-294. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.5.271-294>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26* (3&4), 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. K. R. Wentzel ve D. R. Miele (Haz.), *Handbook of motivation at school* içinde (s.34-54). Routledge.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology, 60*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. A. J. Elliot (Haz.) *Advances in motivation science* içinde (s. 153-179). Elsevier Academic Press.
- Schunk, D. H., Meece, J., & Pintrich, P. (2014). Social cognitive theory. D. H. Schunk, J. Meece ve P. Pintrich (Haz.), *Motivation in education theory, research and applications* içinde (s. 139-194). Pearson.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. K. R. Wentzel ve A. Wigfield (Haz.), *Handbook of motivation at school* içinde (s. 35–53). Routledge.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. Ryan, R. M. (Haz.), *The Oxford handbook of human motivation* içinde (s. 13-27). Oxford University Press.
- Seidman, A. (2005). The learning killer: Disruptive student behavior in the classroom. *Reading improvement, 42*(1), 40-47.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom management & positive teaching. *English Language Teaching, 9*(1), 163-172. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n1p163>
- Stevens, G. J., Bienz, T., Wali, N., Condie, J., & Schismenos, S. (2021). Online university education is the new normal: but is face-to-face better?. *Interactive Technology and Smart Education, 18*(3), 278-297. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0181>
- Struk, A. A., Scholer, A. A., & Danckert, J. (2021). Perceptions of control influence feelings of boredom. *Frontiers of Psychology, 12*, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.687623>
- Sung, Y. T., Chao, T. Y., & Tseng, F. L. (2016). Reexamining the relationship between test anxiety and learning achievement: An individual-differences perspective. *Contemporary Educational Psychology, 46*, 241-252. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.07.001>
- UNESCO (2023). *Technology in education: A tool on whose terms?* Retrieved from <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>
- Usher, E. L. (2015). Personal capability beliefs. L. Corno ve E. M. Anderman (Haz.), *Handbook of educational psychology* içinde, (s 146-159). Routledge
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006a). Inviting confidence in school: Invitations as a critical source of the academic self-efficacy beliefs of entering middle school students. *Journal of Invitational Theory and Practice, 12*, 7–16.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006b). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 31* (2), 125–141. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.03.002>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research, 78* (4), 751-796. <https://doi.org/10.3102%2F0034654308321456>
- Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2017). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. D. H. Schunk ve J. A. Greene (Haz.) *Handbook of self-regulation of learning and performance* içinde (s. 19-35). Routledge.

- Titsworth, S., McKenna, T. P., Mazer, J. P., & Quinlan, M. M. (2013). The bright side of emotion in the classroom: do teachers' behaviors predict students' enjoyment, hope and pride? *Communication Education*, 62 (2), 191-209. <https://doi.org/10.1080/03634523.2013.763997>
- Topçuoğlu-Ünal, F., & Bursalı, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-22.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1069-1090. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts*, 5(32).
- Wentzel, K. R. & Watkins, D. E. (2011). Instruction based on peer interactions. Mayer & Alexander (Haz.), *Handbook of research on learning and instruction* içinde (s. 322-343). New York: Routledge.
- Westgate, E. C., & Wilson, T. D. (2018). Boring thoughts and bored minds: The MAC model of boredom and cognitive engagement. *Psychological Review*, 125, 689-713. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/rev0000097>
- Wigfield, A., Rosenzweig, E. Q., & Eccles, J. S. (2017). Achievement values: Interactions, interventions, and future directions. A. J. Elliot, C. S. Dweck ve D. S. Yeager (Haz.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* içinde (s. 116-134). The Guilford Press.
- Wiseman, D., & Hunt, G. (2008). *Best practice in motivation and management in the classroom* (2. baskı). Charles Thomas.
- Wong, R. (2023). When no one can go to school: does online learning meet students' basic learning needs?. *Interactive Learning Environments*, 31(1), 434-450. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1789672>
- Woodcock, S., Hitches, E., & Jones, G. (2019). It's not you, it's me: Teachers' self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning difficulties. *International Journal of Educational Research*, 97, 107-118. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.007>
- Woolfolk Hoy, A. (2013). A reflection on the place of emotion in teaching and teacher education. Newberry, Gallant & Riley (Haz.) *Emotion and school: understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching, and learning* (s. 255-270). Emerald Group Publishing Limited.
- Yan, E. M., Evans, I. M., & Harvey, S. T. (2011). Observing emotional interactions between teachers and students in elementary school classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 82-97. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.533115>
- Yanling, Z., & Haratyan, F. (2023). Comparative effect of Piagetian symmetrical vs. Vygostskyan asymmetrical scaffolding on EFL learners' pragmatic competence. *International Journal of English Language Teaching*, 11(2), 1-17. <https://doi.org/10.37745/ijelt.13/vol11n2117>
- Zarrinabadi, N., & Rahimi, S. (2021). The effects of praise for effort versus praise for intelligence on psychological aspects of 12 writing among English-majoring university students. *Reading & Writing Quarterly*, 38(2), 1-12. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1934928>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.



## PRE-SERVICE EFL TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS TEACHING ENGLISH IN THE METAVERSE

### İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ METAVERSE ORTAMINDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI

Çağla Ceren KEBECİ<sup>1</sup>

**ÖZ:** Son zamanlarda İngilizcenin sanal gerçeklik teknolojileri kullanılarak öğretilmesine yönelik çalışmalar giderek artmaktadır; ancak alanyazın incelendiğinde metaverse ortamında İngilizce öğretimi kapsamında yapılan çalışmaların sayısının halen sayıca az olduğu görülmektedir. Bunlar göz önüne alındığında çalışmanın amacı İngilizce öğretmen adaylarının metaverse ortamında İngilizce öğretimine ilişkin görüşlerini araştırmaktır. Bu kapsamda Türkiye'deki bir devlet üniversitesindeki 13 İngilizce öğretmen adayıyla nitel bir çalışma yürütülmüş ve veri toplama işlemi odak grup görüşmeleri aracılığıyla yapılmıştır. Katılımcıların seçiminde adayların gönüllülüğü esas alınmıştır, ayrıca amaçlı örnekleme veri toplama yöntemi benimsenmiştir. Odak grup görüşmesi yoluyla toplanan veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre metaverse ortamında İngilizce öğretimine dair katılımcıların hem olumlu hem de olumsuz görüşleri bulunmakla beraber olumsuz temalar daha öne çıkmaktadır. Ayrıca katılımcılar Türkiye'de metaverse ortamında İngilizce öğretimine ilişkin bazı endişelerini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte, katılımcıların çoğu kariyerlerinin ilerleyen dönemlerinde metaverse ortamında İngilizce öğretmeye yönelik olarak dengeli bir entegrasyonu savunurken, bazı katılımcılar ise geleneksel yöntemlere bağlı kalmak istediklerini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, bu çalışma İngilizce öğretimi alanına metaverse'ün dahil edilmesi konusunda güncel ve kapsamlı bir bakış açısı sağlamanın yanı sıra gelecekteki araştırmalar için öneriler sunmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** metaverse, sanal dünya, İngilizce öğretimi, eğitimde teknoloji entegrasyonu, sanal evren, İngilizce öğretmen adayları

**ABSTRACT:** Recently, the studies on teaching English via virtual technologies have been increasing; however, to the author's knowledge studies in the existing literature concerning the metaverse are still not at a desirable level. Thus, the aim of this case study is to investigate the pre-service teachers' views on incorporating the metaverse into English language teaching. To accomplish this aim, 13 pre-service English language teachers are interviewed employing a focus group discussion. Purposive sampling is adopted to select the participants. The data gathered through the focus group discussion are analyzed using content analysis. The findings of the study indicated that there were both positive and negative views of participants considering the incorporation of the metaverse into English language teaching. Also, it was found that participants expressed some concerns about employing the metaverse in teaching in Türkiye for several reasons. In addition, most students advocated a balanced integration for applying the metaverse in their future teaching concepts, while some were opposed to it. In conclusion, this study can provide an up-to-date and comprehensive perspective on the issue of integrating the metaverse in the field of English language teaching, as well as offering insights, suggestions, and recommendations for future research.

**Keywords:** metaverse, virtual worlds, English language teaching, technology integration, virtual environment, pre-service English teachers

**Bu makaleye atıf vermek için:** Kebeci, Ç.C. (2024). İngilizce öğretmen adaylarının metaverse ortamında İngilizce öğretimine yönelik tutumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1098-1110.

**Cite this article as:** Kebeci, Ç.C. (2024). Pre-service EFL teachers' attitudes towards teaching English in the metaverse. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 1098-1110.

<sup>1</sup> Arş.Gör., Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Ankara/Türkiye, e-mail: caglacerenkebeci@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3649-544X>

\* Erciyes Üniversitesinde düzenlenen 21. INGED Konferansında sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş şeklidir.

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### Giriş

Son yıllarda Bilgi ve İletişim Teknolojilerindeki (BİT) yenilikler, sanal dünyaların da kullanımının artması ile çevrim içi eğitim kavramını örgün eğitim alanının ötesine taşıyarak güncel teknolojilerin eğitime entegrasyonunu sağlamıştır. 3 boyutlu sanal dünyalar, katılımcıların gerçek zamanlı olarak birbirleriyle etkileşimde bulunmalarına ve oluşturdukları avatarlarını (dijital temsilcilerini) kullanarak gerçekte içinde bulunmadıkları bir dünyada var olma deneyimi yaşamalarına olanak sağlayan bilgisayar tabanlı bir ortam olarak tanımlanabilir (Schroeder, 2014, 1996; Kim, Lee ve Thomas, 2012). Bununla birlikte, sanal dünyalarda katılımcılar, tasarımcı tarafından ortaya koyulan nesnelere ve koşullarla eş zamanlı bir iletişimde bulunabilirler. Eğitimde sanal dünyaların kullanımı, katılımcıların herhangi bir sınırlama olmaksızın oluşturulan evrende diğer katılımcıların avatarları ile iletişim kurmaları, belirli görevleri tamamlamaları ve hedef dilin kültürüne ait öğelerin öğrenilmesi gibi durumlar nedeniyle pratiklik sağlamaktadır. Ayrıca sanal dünyalar özgün bir ortamda öğrenmenin gerçekleşmesini desteklemesi, durumsal ve deneyimsel öğrenmeyi geliştirmesi nedeniyle birçok branşta eğitim amaçlı da kullanılabilir. Bu sanal ortamlar metaverse'ler olarak da adlandırılabilir dolayısıyla tek bir metaverse evreninin olmadığı, farklı kullanıcılar için farklı amaçlara hizmet eden birçok farklı evrenin var olduğu ileri sürülebilir. Örneğin; Second Life (SL), Opensim, Active World, Quest Atlantis, Fuvle, Celestia, Stellarium ve Cubix Editor gibi eğitim bağlamında kullanılan birçok metaverse evreni bulunmaktadır (Demirer ve Erbaş, 2016).

Alanyazın incelendiğinde, sanal dünyalar aracılığıyla İngilizce öğretimi konusuna yönelik son yıllarda yapılmış pek çok çalışma bulunmaktadır (Arslantaş ve Tokel, 2018; Bamanger ve Gashan, 2019; Berns, González-Pardo ve Camacho 2013; Chen, 2016; Chen ve Kent, 2020; Dalgarno ve Lee, 2010; Garrido-Iñigo ve Rodríguez-Moreno, 2013; Grant, Huang ve Pasfield-Neofitou, 2013; Güzel ve Aydın, 2016; Kaplan-Rakowski, 2011; Molka-Danielsen ve Deutschmann, 2009). Ancak alanyazında metaverse adı altında metaverse evreninde İngilizce öğretimi üzerine yapılan yeterli çalışmaya rastlanmamıştır. Dahası mevcut olanlar ya yazarın belirli bir alandaki yansımalarına (Ortega-Rodríguez, 2022) ya da iş birliğine İngilizce öğretiminde sanal dünyalara atıfta bulunan metaverse uygulamalarına odaklanmaktadır (Suzuki vd., 2020). Ancak sorun, alanyazında var olan çalışmaların metaverse kavramı adı altında direkt olarak sanal dünyaları ifade etmesidir yani bu iki kavramı tek bir çatı altında birleştirmesidir.

Dolayısıyla İngilizce öğretiminde metaverse kavramıyla ilgili çalışmaların eksikliği göz önüne alındığında, bu çalışma, İngilizce öğretmen adaylarının metaverse bağlamında İngilizce öğretmeye yönelik tutumlarını incelemeyi, olası sonuçlarla birlikte metaverse'in Türkiye'de uygulanabilirliğini araştırmayı ve gelecekteki öğretmenlik kariyerlerinde metaverse'ü uygulamaya yönelik görüşlerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda, çalışmada aşağıda verilen sorulara cevap aranmaktadır:

1. İngilizce öğretmeni adaylarının metaverse ortamında İngilizce öğretimi konusundaki tutumları nelerdir?
2. İngilizce öğretmeni adaylarının metaverse'te İngilizce öğretiminin Türkiye'de uygulanabilirliğine yönelik tutumları nelerdir?
3. İngilizce öğretmeni adaylarının gelecek kariyerlerinde metaverse'te İngilizce öğretmeye yönelik görüşleri nelerdir?

### Yöntem

Bu çalışmada, katılımcıların bakış açılarına ilişkin verilen konu hakkında görüşmeler yoluyla derinlemesine bir analiz yapmak için nitel araştırma yöntemi olan vaka çalışması benimsenmiştir. Bu çalışma, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiş olup çalışmaya 4. sınıf 13 İngilizce öğretmeni adayı katılmıştır. Katılımcıların seçimi, amaçlı örnekleme yöntemiyle yapılmış ve katılımcıların gönüllülüğü esas alınmıştır. Görüşme esnasında katılımcıların anonimliğini korumak için katılımcılara rastgele numaralar verilmiştir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi tekniği benimsenmiştir. Katılımcılar uygunluklarına göre 3 gruba ayrılmış ve araştırmacı tarafından hazırlanan 4 görüşme sorusu katılımcılara sunulduktan sonra katılımcıların da izni ile görüşme kayıt altına alınmıştır. Her odak grup görüşmesi genellikle grup başına 35 dakika sürmüştür. Veri analizi, tümevarımsal nitel içerik analizi yoluyla yapılmış olup, tüm gruplarla görüşüldükten sonra veriler yazıya dökülerek kodlar, kodlarla ilişkili alt temalar daha sonrasında ise de ana temalar belirlenmiştir. Veri güvenilirliğini sağlamak adına bir devlet üniversitesinde

görev yapmakta olan İngilizce öğretmeninin desteğiyle kodlar tekrar gözden geçirilmiş ve araştırmacının kendi saptadığı kodlarla karşılaştırılmıştır.

### **Bulgular ve Tartışma**

Metaverse ortamında İngilizce öğretimine yönelik katılımcıların tutumlarına odaklanan birinci araştırma sorusunda, odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler ile çeşitli temalar belirlenmiştir. Kimi temalar metaverse'ün uygulanmasına dair İngilizce öğretmen adaylarının olumlu görüşlerini yansıtırken kimi temalar ise olumsuz görüşlerini ifade etmektedir. Katılımcılar tarafından metaverse'ün olumlu yanları olarak dile getirilen temalar arasında metaverse'ün öğretmen ve öğrencilerin teknolojiye ayak uydurmasına olanak sağlaması ve bu sayede İngilizce öğretmen adaylarının metaverse'ü İngilizce öğrenme ve öğretme konusunda yenilikçi bir yaklaşım olarak benimsedikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca geleneksel sınıf ortamında öğretmenin sınıfa getirebileceği durumların sınırlı olduğu ancak metaverse'te hem deneysel öğrenmeye hem de gerçek hayata yönelik materyallerin dahil edilerek öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmek için oluşturulan bir dizi esnek görevin bulunduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu sonuçlar, Choi ve Kim (2017) ve Krokos, Plaisant ve Varshney (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların bulguları ile de benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte katılımcılar metaverse'ün öğrencilerin kültürlerarası iletişim yetkinliğinin artırılmasına katkı sağladığını ve esnek öğrenmeyi desteklediğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, Zheng (2020)'nin verilerini destekleyici niteliktedir. Katılımcılar, metaverse'ün öğrencilerin hedef dile maruziyetinin artırılmasında destekleyici bir rolünün olduğunu da savunmuşlardır. Metaverse'ün oyunlaştırılmış öğretimi benimsemesinden dolayı öğrenciler için motive edici olduğu ve bu hususta da teoriden pratiğe geçişi kolaylaştırmayı sağladığı da katılımcıların dile getirdiği olumlu görüşler arasındadır. Dahası metaverse'ün motive edici özelliği alanyazında yapılmış olan birçok çalışmada da ortak bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Allcoat vd., 2021; Limniou, Roberts ve Papadopoulos, 2008; Shim vd., 2003).

Bununla birlikte katılımcılar bazı temalarda metaverse'e yönelik olumsuz görüşlerini de dile getirmişlerdir. Katılımcılar, öğretmenlerin ve velilerin metaverse'te İngilizce öğretimine yönelik çekimser davranabileceklerini belirtmişlerdir. Diaz (2020) tarafından da ortaya konulduğu üzere, odak grup görüşmesinde katılımcılar metaverse'te İngilizce öğretebilmek için öğretmenlerin, anlamlı bir öğrenme ortamının oluşması için de öğrencilerin bir eğitime tabii tutulmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Kimi katılımcılar ise, Ortega-Rodriguez (2022)'in de ifade ettiği üzere öğrencilerin gerçeklik algısını kaybedebilecekleri ve metaverse ortamında uygunsuz içeriklerle karşılaşabilecekleri endişesini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu tarz problemlerle karşılaşmaması için alınabilecek tedbirlerin ve güvenlik önlemlerinin de metaverse ortamında pek yeterli olmayabileceğine yönelik endişelerini belirtmişlerdir. Buna ek olarak öğrencilerin fiziksel sağlıklarının da fazla bilgisayar ortamına maruz kalmaktan dolayı zaman içinde bozulabileceğini savunmuşlardır. İngilizce öğretmen adayları, metaverse'ün genç öğrenenler tarafından kullanılması ve metaverse ortamında katılımcıların kendilerini avatarları ile temsil etmeleri hususlarında ise hem olumlu hem olumsuz görüş belirtmişlerdir. Sonuç olarak, metaverse'te İngilizce öğretimine yönelik odak grup görüşmelerden olumlu ve olumsuz temalar elde edilmiştir, Bununla birlikte katılımcıların metaverse'te İngilizce öğretimine yönelik tutumlarında olumsuz temaların daha baskın olduğu görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin geleneksel öğretme ve öğrenme alışkanlıklarına bağlı olmalarından ve yeni teknolojilere adapte olabilmeye, esnek bir öğrenme ortamına katılmayı deneyimleme konularında ise çekimser davranmalarından kaynaklanıyor olabilir.

İngilizce öğretmen adaylarının metaverse'te İngilizce öğretiminin Türkiye'de uygulanabilirliğine yönelik tutumlarına odaklanan ikinci araştırma sorusunda ise, katılımcıların Türkiye'nin eğitim alanındaki gelişmelere ayak uydurmak için zamana ihtiyacı olduğunu ve çeşitli koşullar nedeniyle Türkiye'nin bu teknolojiyi kullanmaya henüz hazır olmadığı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bunun başlıca sebeplerinden biri, öğretmenlerin Bilgisayar ve İletişim Teknolojileri araçlarının kullanımı konusunda yeterince yetkin olmaması olarak belirtilmiştir. Ayrıca, bazı öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemine tamamiyle sadık kalmayı tercih ettikleri de bazı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Araştırma sorusunun bulguları, katılımcıların Türkiye'nin metaverse ortamında İngilizce öğretimi için henüz hazır olmadığı konusunda hemfikir olduğunu göstermektedir.

İngilizce öğretmen adaylarının gelecek kariyerlerinde metaverse'te İngilizce öğretmeye yönelik tutumlarına odaklanan üçüncü araştırma sorusunda ise katılımcıların çoğu metaverse'ü dengeli bir şekilde kullanmaya yönelik olumlu tutumlarını belirtmişlerdir.

## Sonuç

Özetle, metaverse'ün İngilizce öğretimine dahil edilmesi konusunda İngilizce öğretmen adaylarının çeşitli görüşleri bulunmaktadır. Ancak katılımcılardan bazıları metaverse'ü deneyimlemeye daha istekli iken, bazıları geleneksel öğretim yöntemlerine bağlı kalmayı veya metaverse'e daha dengeli bir şekilde yaklaşmayı tercih etmektedir. Bu sebeple, metaverse'te İngilizce öğretiminin uygulanmasına yönelik bazı önerilerde bulunulabilir. Örneğin; hizmet içi eğitimlerde öğretmenler teknolojinin kullanımı ve İngilizce öğretimine dahil edilmesi konusunda bilgilendirilmelidir. Aynı zamanda, sınıftaki her öğrencinin birbirinden farklı olduğu bilinci de öğretmenlere kazandırılmalıdır. Bu sayede öğretmenler bazı öğrencilerin dijital unsurların entegrasyonu ile daha iyi öğrenebileceğini, bazılarının ise geleneksel öğretim yöntemlerini daha çok tercih edebileceğini fark edebilir. Bunlara ek olarak, eğitimde teknoloji entegrasyonu hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmenlerin kendilerini güncel tutmaları ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaları açısından önemlidir. Bu nedenle, İngilizce öğretimine metaverse'ün dahil edilmesi, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve yenilikçi yaklaşımlara daha açık olmaları hususunda iyi bir adım olabilir.

## INTRODUCTION

In recent decades, innovations in Information and Communication Technologies (ICT) have focused on virtual worlds, expanding the concept of online education far beyond the field of formal education. 3D virtual worlds (VWs) can be described as a computer-based setting that allows participants to interact in real-time and have the experience of being present in a world they are not actually in by using avatars, which are placeholders they construct (Kim, Lee, & Thomas, 2012; Schroeder, 1996). According to them, virtual worlds offer chances for real-time communication within a purposely constructed environment with objects and conditions created by the designer. According to Kim et al., (2012, p.3), the virtual world is "a new computer medium that allows many users to simultaneously access the same computer-generated space as virtual placeholders called avatars" (as cited in Grant, Huang & Pasfield-Neofitou, 2013). Those avatars allow participants to experience a fully immersive world where they can perform different tasks with their representatives. Those tasks can be designed by the teacher as well as designed by the participants. The fact that the metaverse provides this flexibility in preparing the tasks can enhance both students' creativity and learner autonomy, which was also supported by the findings of the research carried out by Yeh & Lan (2018). Furthermore, as stated by Mayrath, Sanchez, Traphagan, Heikes & Trivedi (2007), it is imperative to provide guidance to the world in order to establish a more meaningful learning environment or evaluate the meaningfulness of a learning space. Assigning tasks to participants can enhance their critical thinking skills and motivation levels in a virtual environment. In the environment, selected tasks were considered by the teacher in terms of the availability to the real world and the applicability as well as course outcomes and the needs of the participants.

In the educational context, using virtual worlds is practical as participants can engage in a virtual world without any boundaries. VWs can be used in many branches for educational purposes as they provide learning in an authentic environment and enhance situational and experiential learning. These virtual environments can be referred to as metaverses. Therefore, it can be asserted that there is not only one metaverse but there are metaverses serving various aims for different participants. For instance, there are several VWs utilized in the educational context, such as Second Life (SL), Opensim, Quest Atlantis, Celestia, Stellarium, and Cubix Editor (Demirer & Erbas, 2016).

According to the study carried out by Kim, Ke & Paek (2017), it was found that integrating Opensim can enhance students' motivation level on the way of learning English. In the study of Zheng, Young, Brewer & Wagner (2009) on Quest Atlantis, it was stated that participants who engaged in the virtual world with authentic tasks improved their critical thinking levels. Additionally, participants were provided with an opportunity to develop their reading and writing skills through the use of authentic language. Celestia is a 3D virtual game that incorporates gamification into language learning. Stellarium, similarly, can be utilized for vocabulary development and can be integrated into Content-Based Instruction (CBI) to facilitate teaching with various embedded topics. While Cubix Editor allows participants to form 3D objects, it can facilitate students' spatial ability and creativity, as stated in the study of Cristou et al., (2007). Along with those VWs, Second Life, the most prominent virtual world, was introduced in 2003 by

Linden Lab (Linden Lab, 2013). It allows participants to engage in a 3D virtual world with placeholders and makes them experience the VW with various meaningful tasks.

In addition to virtual reality, teachers can benefit from augmented reality (AR) and mixed reality (MR) that can be combined into the theme of extended or cross reality (XR), the so-called the metaverse in the teaching process. The metaverse refers to immersive technologies representing and projecting data (Mystakidis, 2022). Augmented reality is a setting that combines the actual and the virtual world by allowing participants to interact in real time (Gómez & Palomo, 2016). AR enhances the physical experience by incorporating digital inputs and virtual features into the real world (Ibáñez & Delgado-Kloos, 2018). In the existing literature, many studies are carried out on teaching English towards integrating augmented reality (Alsowat, 2017; He, Ren, Zhu, Cai & Chen, 2014; Liu & Tsai, 2013; Tsai, 2020). Also, the fact that AR generally does not require any additional equipment such as glasses or headsets and is easily accessible via phones provides advantages in terms of usage. Mixed reality is a term used for a technology combining both AR and VR. Physical interaction with virtual items in the real world is possible using MR, although it, like VR technology, requires glasses (Yusoff, Ibrahim, Zaman & Ahmad, 2011). It can be said that integrating MR into education is an effective teaching style (Ke, Lee & Xu, 2016). When it comes to the term metaverse which has emerged lately and is very popular these days, can take its place among XR technologies in the grouping.

Looking at the meaning of meta and verse, it is a combination of “the prefix “meta” (meaning “beyond”) and the suffix “verse” (shorthand for “universe”)” (Dionisio, Burns & Gilbert, 2013, p.6). The metaverse is a three-dimensional virtual world where the participants from the real world interact with avatars simultaneously. There are numerous metaverses, from CitySpace, which appeared between 1993 and 1996, to one of the most popular ones, Second Life, developed in 2013. The world of technology has been using these platforms for years without identifying them as “metaverses”.

In teaching English through virtual worlds context, lots of studies on virtual reality have been conducted in recent years (Arslantaş & Tokel, 2018; Bamanger & Gashan, 2019; Berns, Gonzáles- Pardo & Camacho, 2013; Chen, 2016; Chen & Kent, 2020; Dalgarno & Lee, 2010; Garrido-Iñigo & Rodríguez-Moreno 2013; Grant et al., 2013; Guzel & Aydın, 2016; Grant et al., 2013; Kaplan-Rakowski, 2011; Molka-Danielsen & Deutschmann, 2009). However, under the name of the metaverse, there has been a lack of studies in the English language teaching field. To the author’s knowledge, there have not been many studies on the metaverse in recent years. Moreover, the existing ones either focus on the author's reflections on the given field (Ortega-Rodriguez, 2022) or the application of the metaverse referring to the VWs in collaborative projects (Suzuki et al., 2020). However, the problem is that the concept of the metaverse used here refers to the virtual worlds under the name of the metaverse. The actual meaning of the metaverse, which is an immersive world requiring the use of VR glasses, is not meant in the studies. Thus, considering the lack of studies on this new concept in English language teaching, this study aims to examine the pre-service EFL teachers’ attitudes towards teaching English via the context of the metaverse, investigating the applicability of the metaverse in Türkiye with the possible outcomes and analyzing their opinions on applying the metaverse in the future teaching career.

In line with these purposes, the present research study addresses the following questions;

1. What are the attitudes of pre-service EFL teachers on integrating the metaverse into English teaching?
  - 1.1 What are the pre-service EFL teachers’ attitudes towards the applicability of the metaverse-based English teaching in Türkiye?
  - 1.2 What are the pre-service EFL teachers’ opinions on applying the metaverse in their future teaching context?

## METHODOLOGY

### Research Design

The present study adopts the qualitative research method of a case study. The qualitative method is used in this study to make an in-depth analysis on the given issue concerning the participants' views via interviews. According to Flyvbjerg (2011, p.301), a case study is an intensive analysis of a single example, referring that "Case studies are intensive. Thus, case studies compromise more detail, richness, completeness, and variance". Moreover, the qualitative research method is employed as it deeply explains human behavior patterns by focusing on experiences and attitudes by making them explain "how, why, or what they were thinking, feeling, and experiencing at a certain time or during an event of interest" (Tenny, Brannan & Brannan, 2022, p.1).

### Participants

This study took place in the second semester of the academic year of 2021-2022 at a state university in Türkiye. Participants are the 13 EFL pre-service teachers from the English language teaching program. The participants all have experience teaching English through practicum courses. The selection of participants was done by employing purposive sampling, and the volunteerism of the participants was taken as a basis. Numbers were given to protect the anonymity of the participants.

### Data Collection Tools

Semi-structured focus group interviews were adopted to collect the data. Focus group interviews are an interview method in which a group of participants selected by the researcher engage in a collaborative discussion, think critically, produce various arguments for each other's ideas, and discuss these arguments on a specific topic (Gibbs, 2012). Thus, in order to employ focus group interviews in this study, the participants were divided into three groups according to their convenience time, four interview questions prepared by the researcher were presented to each focus group and audio recorded with the participants' permission. The focus group interviews generally took 35 minutes per group.

### Data Analysis

Data analysis was done through inductive qualitative content analysis. Qualitative content analysis is defined as "a research method for the subjective interpretation of the content of text data through the systematic classification process of coding and identifying themes or patterns" (Hsieh & Shannon, 2005, p.1278). After interviewing all the groups, data were transcribed, and the codes were identified, then they were included in the themes. To provide reliability, with the support of an in-service teacher in the department of English language education, the codes were reviewed again and compared with the ones determined by the researcher herself.

## RESULTS AND DISCUSSION

### 1. Attitudes of Participants on Teaching English in the Metaverse

In line with the first research question, which attempted to investigate participants' attitudes, several themes were emerged from the focus group interviews and they were categorized as seen in Table 1 and Table 2.

**Table 1.**

*Perceived positive attitudes of participants towards integrating the metaverse into English language teaching*

Themes	Representative excerpts
--------	-------------------------

<b>Suitability for being innovative</b>	“It is a good technology to keep up with the developing era.” (P1) “New generation love engaging in the technology thus for being innovative it can be helpful.” (P2) “It is a great innovation.” (P3) “It is not an option but a necessity for teachers to be innovative for our era.” (P6) “New generation was born into that technology so as language teachers we need to adjust ourselves.” (P2)
<b>Suitability for experiential learning and authentic tasks</b>	“The metaverse can be the best option for experiential learning because we can not exhibit every situation that we want in our traditional classroom. Moreover, teachers can create authentic real-life problems to evoke students’ critical thinking skills.” (P1) “It allows students to learn within a meaningful context.” (P12) “Real life-oriented tasks will take students’ attention.” (P2) “It is good for students to experience the tasks.” (P7)
<b>Suitability for developing Intercultural Communicative Competence (ICC)</b>	“When we teach language, we also expose students to the culture and traditions so with the metaverse we can teach different cultures, traditions, lifestyles so the world will be less racist.” (P1) “It promotes the cross-cultural communication.” (P8) “It enhances the ICC level of students.” (P5) “It is good for ICC levels of participants.” (P7)
<b>Suitability for task flexibility</b>	“Teachers can create contexts similar to a real-life environment.” (P4) “Teachers can create whatever task they want based on their imagination.” (P1) “They can be in anywhere they want as there is no limitation.” (P13) “There are lots of options for creating tasks.” (P4) “It serves a ubiquitous teaching environment.” (P10) “I do not think that it can be adapted to any unit in the MoNE book such as “Facts about Türkiye.” (P14, P2) “We can create tasks on the things we can not take in a classroom environment.” (P11) “Tasks are time-saving for the teacher.” (P11) “There is teacher freedom for creating tasks, it is like participating in an Erasmus program for students.” (P7)
<b>Suitability for motivating participants</b>	“It is a motivating tool.” (P8) “It enhances students’ motivation.” (P5) “It can not be denied that this new world will be motivating.” (P6)
<b>Suitability for young learners</b>	“I would use it with the young learners to make the structures more concrete with the tasks.” (P2) “I think it can be more effective with young learners.” (P12)
<b>Suitability to expose participants to the target language</b>	“They can communicate with native speakers and they can be exposed to language more.” (P13) “They can practice the all skills of language (P8) They can encounter with natives and make practice.” (P4) “They can get the accent easier for being exposed to the target language.” (P1) Students can interact with other people so it enhances the exposure.” (P6) “Communication is easier in a virtual environment.” (P9) “Students will be more exposed to the English.” (P11)
<b>Suitability to provide the transition from theory to practice</b>	“Participants need to use the grammar structures that they learned to communicate with other users in the world so it will be a transition from theory to practice.” (P13)
<b>Suitability for gamified teaching</b>	“Learners will feel themselves as in a game.” (P6) “It is like a game.” (P9)
<b>Suitability for avatar use</b>	“Avatars are beneficial for seeing their reflection.” (P11). “Avatars are sensible especially for shy students.” (P2)

**Table 2.**

*Perceived negative attitudes of participants towards integrating the metaverse into English language teaching*

<b>Themes</b>	<b>Representative excerpts</b>
<b>Problems in teacher &amp; parent preferences</b>	“We may have problems with the consent from the parents to participate students into the metaverse.” (P4) “Traditional teachers may not want to integrate the metaverse into ELT.” (P12)
<b>Problems in teacher &amp; student training</b>	“Teachers themselves do not know how to use technology properly.” (P5) “We need to prepare our students before making them use the metaverse.” (P4) “Teachers are not compatible enough about technology.” (S12) “We need to train teachers.” (P3, P11)

<b>Problems in psychology of users</b>	“Learners can exhibit abusive behaviors towards others such as cyberbullying so it can be harmful to their psychology.” (P1, P9) “They may lose their sense of reality.” (P1, P10, P11) “Users’ attention span can be less day by day.” (P7)
<b>Problems in setting boundaries, management and security</b>	“You can not really control your students and they may come across with inappropriate contexts.” (P2, P5) “There is no limitation in this virtual world, it is hard to control students and too much freedom harm students.” (P8) “Participants may encounter with bad examples.” (P4) “Students can face with the violence or abusive behaviors.” (P9) “Teachers do not have any control when students face with people with bad intentions.” (P5) “There can be some security problems.” (P7, P11) “You can not manage students as you do in the traditional classroom.” (P3)
<b>Problems in accessing materials/ expenses</b>	“Our students have problems in accessing the technological materials.” (P4) “Accessing the headsets is the greatest problem as they are expensive.” (P13) “Materials are expensive.” (s12, P2, P10, P14) “It may not be possible for each person to meet its expense.” (P6) “As the materials are expensive, I do not think that everyone can buy it.” (P7, P11)
<b>Problems in using with young learners</b>	“I would be super careful to use it with young learners.” (P11) “Young ones can face with inappropriate context also they can use the sense of reality.” (P11) “Young ones might consider it as a game and may not take it seriously.” (P3)
<b>Problems in using avatars</b>	“Avatars may limit the real communication between students (not seeing each other face to face).” (P13) “Young age groups may lose their sense of true self by adopting their avatars too much.” (P12). “Avatars can be confusing for the teacher as you do not know which one belongs to which student.” (P11)
<b>Problems in physical health</b>	“It may reduce physical activities that will result in problems in health.” (P1, P4) “They just sit in real life so being exposed to the metaverse may harm their physical health.” (P1) “They may have eye problems and headache.” (P4) “They may face with VR sickness.” (P11) “It can make students’ body lazier.” (P10)

As shown in Table 1, participants have some positive attitudes towards integrating the metaverse into English language teaching. Considering the benefits of teaching English via the metaverse, several themes are encountered multiple times in the table. For instance, it can be concluded that participants advocate the fact that the metaverse allows teachers and students to keep up with the innovations in technology. P6 added, “*For the teacher, it is not an option but a necessity to be innovative to catch the today’s era.*” Similarly noted by P2, “*Being innovative and adjusting ourselves is important for language teachers as new generation were born into that technology and it is what they got used to.*” Thus, it can be concluded from the comments that pre-service teachers are aware of the value of being innovative. They perceive the metaverse as a new approach to learning and teaching English.

Moreover, in the traditional classroom environment, the situations that the teacher can bring into the classroom are limited. However, the metaverse provides a range of flexible tasks that the teacher creates both to stimulate students’ critical thinking abilities and to make the learning more permanent with including the authentic and real-life oriented materials. It is in line with the findings of the study by Krokos et al. (2019), asserting that the students taking part in the virtual reality experiments remembered more information and applied what they had learned better. According to Choi & Kim (2017), the metaverse enhances students’ engagement in the experiential context, such as visiting museums. Also, participants asserted that the authentic tasks in the metaverse prepare students for appropriate situations in case they encounter similar circumstances in the real world. P1 stated the following;

*“The metaverse can be the best option for experiential learning because we can not exhibit every situation that we want in our traditional classroom. Moreover, teachers can create authentic real-life problems to evoke students’ critical thinking skills as well as their creative side”.*

Along with experiential learning, task flexibility is another theme that was stated by the participants. The abundance of options offered within the learning spots in the metaverse gives teachers the opportunity to develop or modify the tasks. As stated by P1 and P4, “*As long as teachers use their imagination they can create limitless tasks and they can get facilitated from the options for creating tasks in the metaverse.*” In contrast to positive statements, some of the participants advocated that some of the units in the MoNE book can not be adjusted into the metaverse as they reflect culture-specific elements of



Türkiye. As P14 and P2 stated the following *“I do not think that it can be adapted to any unit in the MoNE book such as ‘‘Facts about Türkiye.’’*

In addition to the task flexibility, participants asserted that the metaverse environment allows students to gain and develop their intercultural communicative competence. Zheng (2020) advocates that the metaverse provides gaining a cultural understanding of the target language. In the metaverse, students will be exposed to cross-cultural elements which result in being aware of that culture's norms and traditions. Also, being familiar with the living style of the target culture results from communicating with the natives of that specific culture. Thus, it can be concluded that the metaverse not only allows students to develop their ICC level but also makes them exposed to the target language as well as its cultural elements. As stated, *“When we teach language, we also expose students to the culture and traditions so with the metaverse we can teach different cultures, traditions, lifestyles ...” (P1). “They can communicate with native speakers, and they can be exposed to the language more” (P13). “Students can interact with other people, so it enhances the exposure “(P6).* Moreover, participants agreed on the fact that the metaverse can be seen as a motivating tool, and it includes the gamified aspects, which will result in the students perceiving English as a game rather than a necessity or a compulsory course given by an authoritative teacher. Allcoat et al., (2021) advocated that the use of virtual worlds in teaching enhances students' motivation and so it has an influence on the academic achievement levels of students. Also, in the study of Shim et al., (2003), it was concluded that participants find a virtual setting to be intrinsically motivating. Similarly, Limniou, Roberts & Papadopoulos, (2008) advocated that virtual worlds are more engaging and motivating compared to the traditional classroom environment and the 2D worlds.

Along with the positive statements of participants, there are several negative themes encountered, as shown in Table 2. Those perceived themes include the problems in preferences of the teacher and the parent, teacher & student training, psychology of the students, creating boundaries, accessing materials, and the physical health of the users. The majority of participants were in agreement that teachers and students need to be trained since they might not be familiar with the term or how it is incorporated into the teaching of English. Participants also stated that teachers' technological literacy needs to be improved to integrate such technology into their teaching process. Diaz (2020), stated that adaptation to virtual worlds requires having knowledge on the ICT skills and their management so the activities to train teachers are important.

Besides, some of the participants asserted that integration of the metaverse may not be a good idea for students' psychological well-being, advocating that they can face inappropriate contexts as well as the threat of losing their sense of reality. In line with the findings of the present study, Ortega-Rodriguez (2022) stated that the *“development of the metaverse could blur the boundaries between the real and virtual worlds. This suggests there is a need to design and develop an ethical code to act as a guide to using the metaverse with greater safety” (p.12).* However, in the study of Grant et al., (2013), students felt secure in the virtual setting and at ease communicating using their avatars which is not expected considering the findings above. Also, participants stated that eye problems, headaches, and sickness resulting from the excessive use of VR glasses can cause physical issues affecting the physical health of the students in addition to their mental health. Moreover, all of the participants stated that teachers can not hinder students' encounters with abusive or inappropriate contexts so it leads to some problems in controlling the students. P5 added that;

*“As a teacher, I want to have the authority of my class, and I am in favor of the traditional thinking style. In the metaverse, I can not provide my authority so I am sure that it will make me stressed just in case they are exposed to the abusive behaviors of the other users”.*

Similarly, some of the students expressed their concerns about the teacher and parent preferences. As P9 noted, *“Some of the parents do not allow teachers even take the pictures of students, in this case, I do not think that all the parents will have the consent on the participation of their child into the metaverse”.* In addition to this, P12 stated, *“Some of the traditional teachers may not want to integrate the metaverse into the teaching process”.* Those findings reveal that there are several opinions on the integration of the metaverse resulting from the different thinking styles and the characteristics of the participants. While some prefer mentioning the positive themes, some insist on focusing on the negative ones.

In addition to the positive and negative statements of the participants, there are some controversial opinions regarding using avatars and employing the metaverse on young learners. While some of the

participants asserted that the use of avatars is helpful for students to see their reflection, some of them objected to this idea, advocating that avatars hinder the natural communication between the students and are not the same as seeing one another face to face. Similarly, on the issue of employing the metaverse on young learners, some of the participants said that the tasks in the virtual world can help to make the language structures more concrete, and it is helpful for young learners as they may not perceive the abstract structures. However, some of them argued against this point of view stating that young learners are more vulnerable to the inappropriate context and they may face the dangerous people that will result in the problems in their psychology. Furthermore, young ones can lose their sense of reality, leading them to believe that they are simply avatars rather than humans.

### **1.1 Attitudes of Participants on the Applicability of the Metaverse in Türkiye**

According to the second research question focusing on the participants' attitudes on employing the metaverse in English language teaching in Türkiye, nearly all of them stated that there are some problems in integrating the metaverse, sharing the same negative opinions with some parts of the first research question. All of the participants asserted that Türkiye needs time to keep up with the advancements in the educational field considering the metaverse. The majority of them claimed that due to several circumstances, Türkiye is not yet prepared to employ such a technology. One of the leading reasons stated by the participants is the fact that teachers are not competent enough in the use of ICT tools and having the knowledge on the integration of such technological tools into teaching. Also, it was stated by some participants that some of the teachers are in favor of the traditional teaching method. Thus, even if the metaverse technology were completely accessible to everyone, there would be some instructors resisting being innovative and continuing to insist on the traditional methods. They claimed that more teacher familiarity with the metaverse in Türkiye is necessary in order to include such technology in language learning and teaching. Therefore, participants indicated that Türkiye needs more time to adjust and keep up with the new technologies in the metaverse field. Lastly, one of the participants added P2;

*“There are lots of children in need of special education in Türkiye. In the case of switching into the metaverse, it might be challenging and discouraging for them. Considering the classrooms in Türkiye, there is a high possibility of having a child with special education so those children are not participating the class just because of their features would not be fair”.*

The findings of the research question indicate that the participants agree that Türkiye is not yet ready to teach English over the metaverse. Also, certain problems, including the teacher training and the thinking style of the teachers, need to be solved to incorporate such a technology into English teaching.

### **1.2 Attitudes on Participants on Applying the Metaverse in Future Teaching Context**

In the last research question investigating the EFL pre-service teachers' opinions on applying the metaverse in their future teaching context, there are several views that participants hold, and their opinions generally differ from each other in terms of the frequency of integration of the metaverse. Most of them stated that they would not use it constantly as follows: P3: “I love technology, so I would integrate the metaverse into teaching. However, I wouldn't use it all the time since I want to manage my classroom and I believe it is challenging to do so while using the metaverse full-time”. P11: “I would want to use it for being an innovative teacher but I would prefer to use it occasionally since I am the kind of educator that prefers to interact with students in person”. P7: “I would mostly use it to make students experience the real-life oriented tasks”. P8 “If I had the opportunity, I would use it in a balanced way”. P5: “I would use it but I have some concerns on the classroom management. Thus, not using it constantly makes more sense to me”. P2: “I would use it in a balanced way with the young learners as they need more concrete items in teaching, I think that the metaverse can aid it”. P12: “I would incorporate it into my lesson for young learners, but I feel anxious that they would lose their sense of reality and believe they are just avatars. Therefore, it is preferable to use it in a balanced way”.

In contrast to the participants advocating the integration of the metaverse in a balanced way, only one of the participants expressed her determination to integrate the metaverse into English teaching full-time.

*“I would absolutely utilize it full-time if I had sufficient financial support. It's a great concept, and I can't wait to give it a try. I would try it right away if I could. It should be used by all English teachers, especially if they want to catch up with the time” (P6).*

Contrary to those who wanted to use the metaverse full-time and part-time, some participants refused to integrate the metaverse into language teaching and learning as follows: P10: *“I do not think I want to use it in the future because I really do not trust the media and I am not in favor of leaving the classroom walls that much”*. P14: *“I would not use it because I do not think that it is a long-lasting process. I feel like it will be over once you take off your VR glasses”*. P9: *“I am not planning on using it as I do not find it reliable. There are lots of people in the world and my students can face with the dangerous ones”*.

### **CONCLUSION, IMPLICATIONS AND LIMITATIONS**

The present study aimed to investigate pre-service teachers' attitudes towards integrating the metaverse into the English language learning and teaching process via focus group interviews. Considering the research questions one by one, several themes were identified by employing the content analysis. It was found that participants had both positive and negative opinions on incorporating the metaverse. For the positive themes, participants stated that the metaverse allows teachers to be innovative and provides preparing classroom materials and tasks in a flexible environment. Also, it was asserted that students would engage in authentic tasks, which would result in exposing them to experiential learning. In this way, it was mentioned that students will be more exposed to the target language and the speakers of that language, which will also lead students to develop intercultural communicative competence. Moreover, it was indicated that the metaverse helps students to internalize the given tasks and also enhances the transition of the newly received inputs from theory to practice in an authentic environment. As the last positive theme mentioned by the participants, it was indicated that the metaverse environment motivates students as it serves as a tool for gamified learning. For the negative themes, participants asserted the problems in training the teachers, convincing the traditional instructors to adopt the metaverse, and setting boundaries for the students. In addition, it was mentioned that participants are worried about students' mental well-being and physical health. Coming to the controversial themes, while some of the participants stated that employing the metaverse on young learners would be their priority, some of them advocated the opposite opinion. Opponents asserted that the metaverse can be harmful to young learners' psychology by exemplifying the use of avatars. They stated that they were worried that young learners would adopt avatars too much, resulting in losing their sense of reality. On the other hand, some of the participants stated that employing the metaverse can be better for the young ones to understand the abstract items. Moreover, using avatars can be beneficial for youngsters to see their reflection.

In conclusion, although there are positive themes, considering the other research questions in the study showed that the negative attitudes of participants are more dominant towards teaching English in the metaverse. It might result from participants' overdependence on traditional teaching and learning habits. Also, learners' characteristics may have an influence on their choices for not being ready to adopt the metaverse teaching. The fact that the education system in Türkiye is mostly pen-and-paper-oriented can be another reason for the dominance of negative attitudes. In relation to the second question concerning the feasibility of implementing the metaverse in Türkiye, the overwhelming majority of participants expressed their opinion that it does not seem possible in the near future due to many issues relating to teacher training and Türkiye's current state of readiness. Furthermore, it can result from the teachers' lack of proficiency in utilizing ICT tools and their reluctance to include technology in English language teaching, as this requires abandoning the traditional way of teaching and leaving the habits behind. Therefore, it may be asserted that participants need to observe the extensive utilization of the metaverse in order to convince themselves to integrate this newly developed technology into English teaching. Concerning the last research question focusing on applying the metaverse in future teaching contexts, most of the participants stated that they would prefer integrating it in a balanced way. This can be due to the desire of the participants to retain the authority that they are familiar with from the traditional classroom setting. At the same time, this may be because students have not yet experienced this technology and are not entirely sure what they will encounter.

To sum up, there are several opinions on integrating the metaverse into English language teaching and learning. However, while some of the participants are more willing to experience the metaverse, some of them prefer sticking to the traditional way of teaching or approaching it in a balanced way. Thus, there can be some implications to take into account. For instance, in in-service training, teachers should be

informed about the use of technology and its integration into English language teaching. At the same time, the awareness that every student in the class is different from each other should be brought to the teachers. In this way, teachers can realize that some of the students learn better via the integration of digital elements, while some of them are more in favor of traditional teaching methods. In addition to them, having knowledge about technology integration is important for teachers in order to keep themselves up-to-date and not to hamper their professional development. For this reason, the metaverse integration into English teaching can be a good step for teachers to develop themselves and take a step towards more innovative approaches.

Furthermore, this study has potential limitations, and it can be recommended for future studies to enhance the sample size, obtain the opinions of in-service English teachers, develop a scale on teaching English in the metaverse environment to collect both quantitative and qualitative data, conduct a pre-test and post-test in order to see whether the participants' opinions change after attending English teaching classes in the metaverse environment to better understanding the research topic.

## REFERENCES

- Allcoat, D., Hatchard, T., Azmat, F., Stansfield, K., Watson, D., & Mühlennen, A. (2021). Education in the digital age: Learning experience in virtual and mixed realities. *Journal of Educational Computing Research*, 59(5), 795-816. <https://doi.org/10.1177/0735633120985120>.
- Alsowat, H. H. (2017). Breaking down the classroom walls: Augmented reality effect on EFL reading comprehension, self-efficacy, autonomy, and attitudes. *Studies in English Language Teaching*, 5(1), 1-23. <https://doi.org/10.22158/selt.v5n1p1>.
- Arslantaş, K.T., & Tokel, T.S. (2018). Students' experiences and perceptions of anxiety motivation, and self-confidence in speaking English during task-based language learning activities in Second Life: The case of METU. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 287-296. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.363889>.
- Bamanger, E., & Gashan, A. (2019). Virtual world to motivate learning: Exploring Arabic EFL learners' views towards utilizing the second life virtual game as a motivational tool. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 63, 52-58. <https://doi.org/10.7176/JLLL/63-06>.
- Berns, A., González-Pardo, A., & Camacho, D. (2013). Game-like language learning in 3-D virtual environments. *Computers & Education*, 60(1), 210-220. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.001>.
- Chen, C. J. (2016). The crossroads of English language learners, task-based instruction, and 3D multi-user virtual learning in Second Life. *Computers & Education*, 102, 152-171. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.08.004>.
- Chen, C.J., & Kent, S. (2020). Task engagement, learner motivation, and avatar identities of struggling English language learners in the 3D virtual world. *System*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102168>
- Choi, H., & Kim, S. (2017). A content service deployment plan for metaverse museum exhibitions- centering on the combination of beacons and HMDs. *International Journal of Information Management*, 37(1), 1519-1527. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2016.04.017>.
- Christou, C., Jones, K., Pitta-Pantazi, D., Pittalis, M., Mousoulides, N., Matos, J. F., ... & Boytchev, P. (2007). Developing student spatial ability with 3D software applications. Paper presented at the *5th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME)*, Larnaca, Cyprus, 22-26 Feb 2007.
- Dalgarno, B., & Lee, M. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 10-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01038.x>
- Demirer, V., & Erbas, C. (2016). Trends in studies on virtual learning environments in Turkey between 1996-2014 years: A content analysis. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(4), 91-104. <https://doi.org/10.17718/tojde.45497>.
- Diaz, J. (2020). The virtual world as a complement to hybrid and mobile learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(22), 267-274. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i22.14393>.
- Dionisio, J.D.N., Burns, W.G., & Gilbert, R. (2013). 3D Virtual worlds and the metaverse. *ACM Computing Surveys*, 45(3), 1-38. <https://doi.org/10.1145/2480741.2480751>.
- Duncan, I., Miller, A., & Jiang, S. (2012). A taxonomy of virtual worlds usage in education. *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 949-964. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01263.x>.
- Flyvbjerg, B. (2011). The Sage handbook of qualitative research, In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Case study* (pp. 301-316). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Garrido-Íñigo, P., & Rodríguez-Moreno, F. (2013). The reality of virtual worlds: Pros and cons of their application to foreign language teaching. *Interactive Learning Environments*, 23(4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10494820.2013.788034>.
- Gibbs, A. (2012). Research methods and methodologies in education. In Arthur, J., Waring, M., Coe, R., & Hedges, L. V. (Eds.), *Focus groups and group interviews* (pp. 240-247). UK: Sage.
- Gómez-García, M., & Palomo, R. (2016). Realidad aumentada y recursos móviles. *Tecnologías de la Comunicación y la Información aplicadas a la educación*, 131-149. <https://doi.org/10.14201/teri.27864>
- Grant, J.S., Huang, H., & Pasfield-Neofitou, E.S. (2013). Language learning in virtual worlds: The role of foreign language and technical anxiety. *Journal of Virtual Worlds Research*, 6(1). <https://doi.org/10.4101/jvwr.v6i1.7027>.

- Güzel, S., & Aydin, S. (2016). The effect of second life on speaking achievement. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 6(4), 236-245. <https://doi.org/10.18844/gjflt.v6i4.1676>.
- He, J., Ren, J., Zhu, G., Cai, S., & Chen, G. (2014). Mobile-based AR application helps to promote EFL children's vocabulary study. In *2014 IEEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies*, 431-433. <http://dx.doi.org/10.1109/ICALT.2014.129>.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <http://dx.doi.org/10.1177/1049732305276687>.
- Ibáñez, M.B., Delgado-Kloos, C. (2018). Augmented reality for STEM learning: A systematic review. *Computers & Education*, 123, 109–123. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.002>.
- Kaplan-Rakowski, R. (2011). Foreign language instruction in a virtual environment: An examination of potential activities. In G. Vincenti & J. Braman (Eds.), *Teaching through multi-user virtual environments: Applying dynamic elements to the modern classroom*, 306-325. Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-61692-822-3.ch017%C2%A0>.
- Ke, F., Lee, S., & Xu, X. (2016). Teaching training in a mixed-reality integrated learning environment. *Computers in Human Behavior*, 62, 212-220. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.094>.
- Kim, S. H., Lee, J. L., & Thomas, M. K. (2012). Between purpose and method: A review of educational research on 3D virtual worlds. *Journal For Virtual Worlds Research*, 5(1). <https://doi.org/10.4101/jvwr.v5i1.2151>.
- Kim, H., Ke, F., & Paek, I. (2017). Game-based learning in an OpenSim-supported virtual environment on perceived motivational quality of learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(5), 617-631. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1308267>.
- Krokos, E., Plaisant, C., & Varshney, A. (2019). Virtual memory palaces: Immersion aids recall. *Virtual Reality*, 23, 1-15. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10055-018-0346-3>.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage Publishing.
- Limniou, M., Roberts, D., & Papadopoulous, N. (2008). Full immersive virtual environment CAVETM in Chemistry education. *Computer & Education*, 51, 584-593. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2007.06.014>.
- Linden Lab. (2013). Infographic: 10 years of second life. Retrieved from: <https://lindenlab.com/press-release/infographic-10-years-of-second-life>.
- Liu, P. H. E., & Tsai, M. K. (2013). Using augmented-reality-based mobile learning material in EFL English composition: An exploratory case study. *British Journal of Educational Technology*, 44(1). <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01302.x>.
- Mayrath, M., Sanchez, J., Traphagan, T., Heikes, J. & Trivedi, A. (2007). Using Second Life in an English course: Designing class activities to address learning objectives. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2007-World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 4219-4224). Vancouver, Canada. <https://www.learnlib.org/primary/p/25985/>.
- Molka-Danielsen, J., & Deutschmann, M. (Eds.). (2009). *Learning and teaching in the virtual world of Second Life*. Trondheim, Norway: Tapir Academic Press.
- Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia*, 2(1), 486-497. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia2010031>.
- Ortega-Rodriguez, P.J. (2022). From extended reality to the metaverse: A critical reflection on contributions to education. *Teoria de le Educacion, Revista Interuniversitaria*, 34(2), 1-19. <https://doi.org/10.14201/teri.27864>.
- Schroeder, R. (1996). *Possible worlds: The social dynamic of virtual reality technologies*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Shim, K.C., Park, J.S., Kim, H.S., Kim, J.H., Park, Y.C., & Ryu, H.I. (2003). Application of virtual reality technology in biology education. *Journal of Biological Education*, 37(2), 71-74. <http://dx.doi.org/10.1080/00219266.2003.9655854>.
- Suzuki, S. N., Kanematsu, H., Barry, D. M., Ogawa, N., Yajima, K., Nakahira, K. T., ... & Yoshitake, M. (2020). Virtual experiments in metaverse and their applications to collaborative projects: The framework and its significance. *Procedia Computer Science*, 176, 2125-2132. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.09.249>.
- Tenny S., Brannan, JM. & Brannan, GD. (2022). *Qualitative study*. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing. [https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK470395/?report=reader#\\_NBK470395\\_pubdet](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK470395/?report=reader#_NBK470395_pubdet)
- Tsai, C. C. (2020). The effects of augmented reality to motivation and performance in EFL vocabulary learning. *International Journal of Instruction*, 13(4), 987-1000. <http://dx.doi.org/10.29333/iji.2020.13460a>.
- Yeh, Y. L., & Lan, Y. J. (2018). Fostering student autonomy in English learning through creations in a 3D virtual world. *Educational Technology Research and Development*, 66, 693-708. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9566-6>.
- Yusoff, R.C.M., Ibrahim, R., Zaman, H.B., & Ahmad, A. (2011). Evaluation of user acceptance of mixed reality technology. *Australian Journal of Educational Technology*, 27(8), 1369-1387. <https://doi.org/10.14742/ajet.899>.
- Zheng, D., Young, M. F., Brewer, R. A., & Wagner, M. (2009). Attitude and self-efficacy change: English language learning in virtual worlds. *CALICO Journal*, 27(1), 205-231. <http://www.jstor.org/stable/calicojournal.27.1.205>.
- Zheng, R.Z. (2020). *Cognitive and affective perspectives on immersive technology in education*. Utah, USA: IGI Global.



## MİKRO ÖĞRETİM DESTEKLİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

### THE EFFECT OF MICROTEACHING SUPPORTED TEACHING PRACTICE COURSE ON PROSPECTIVE SOCIAL STUDIES TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THEIR PROFESSION

Fatma ÜNAL<sup>1</sup>, Şemsettin AKDENİZ<sup>2</sup>

**ÖZ:** Mikro öğretim, sınıf ortamındaki beklenmeyen durumları etkili bir şekilde kontrol etme imkânı tanıdığından öğretmen adaylarının güven içerisinde deneyim kazanması için oldukça verimli bir yöntemdir. Bu araştırmanın temel amacı, mikro öğretim destekli Öğretmenlik Uygulaması (ÖU) dersinin Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının mesleğine yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda karma yöntem modellerinden iç içe karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test - son test denkleştirilmemiş gruplu zayıf deneysel model, nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmaya uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 22'si kontrol 21'i ise deney grubu olmak üzere toplamda 43 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın nicel basamağında "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın nitel basamağında ise veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Deney ve kontrol grup puanlarının karşılaştırılması amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ise Wilcoxon işaretli sıralar testi ile bakılmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel bulguları incelendiğinde katılımcıların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgularda mikro öğretim destekli ÖU dersinin olumlu tutumlar geliştirme açısından öğretmen adaylarına fayda sağladığı tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Mikro öğretim, Sosyal bilgiler, Öğretmenlik uygulaması, Tutum, Karma Yöntem

**ABSTRACT:** Micro-teaching is a highly efficient method for pre-service teachers to gain experience in confidence as it allows them to control unexpected situations in the classroom environment effectively. The main purpose of this study is to reveal how microteaching-supported teaching practicum courses affect pre-service social studies teachers' attitudes towards their profession. For this purpose, embedded design from mixed method models was used. In the quantitative dimension of the research, the weak experimental model with pre-test - post-test unbalanced groups was used, and in the qualitative dimension, the case study design was used. A total of 43 pre-service teachers, 22 in the control group and 21 in the experimental group participated in the study. In the quantitative stage of the study, "Attitude Scale Towards Teaching Profession" was used. In the qualitative stage of the study, data were collected with a semi-structured interview form. Mann-Whitney U test was used to compare the scores of the experimental and control groups. The Wilcoxon signed-rank test was used to determine whether there was a significant difference between the pre and post-test scores of the experimental and control groups. Qualitative data were analyzed by descriptive analysis method. When the quantitative findings of the study were examined, no significant difference was found between the pre-test and post-test scores of the participants' Attitude Towards Teaching Profession Scale. However, the findings obtained from the interviews revealed that the micro-teaching supported teaching practice course was beneficial for pre-service teachers in terms of developing positive attitudes.

**Keywords:** Microteaching, Social studies, Teaching practice, Attitude, Mixed Method

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Ünal, F. ve Akdeniz, Ş. (2024). Mikro öğretim destekli öğretmenlik uygulaması dersinin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının mesleğine yönelik tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14 (2), 1111-1124.

#### **Cite this article as:**

Ünal, F. ve Akdeniz, Ş. (2024). The effect of microteaching supported teaching practice course on prospective social studies teachers' attitudes towards their profession. *Trakya Journal of Education*, 14 (2), 1111-1124.

<sup>1</sup> Prof. Dr., Bartın Üniversitesi, Bartın/Türkiye, [funal@bartin.edu.tr](mailto:funal@bartin.edu.tr), 0000-0003-1829-2999

<sup>2</sup> Arş. Gör., Bartın Üniversitesi, Bartın/Türkiye, [sakdeniz@bartin.edu.tr](mailto:sakdeniz@bartin.edu.tr), 0000-0002-2880-3660

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Microteaching is a crucial tool that aids in the professional development of pre-service teachers. It provides students with the opportunity to develop cognitively and emotionally in teaching practice courses. However, gaining teaching experience can be challenging due to the complexity and variability of real classroom environments, which may lead to the formation of negative attitudes. Microteaching is advantageous because it allows for the management of unexpected situations in a controlled environment, providing a safe experience for pre-service teachers. The purpose of this study is to investigate the impact of a microteaching-supported teaching practice course on the attitudes of pre-service social studies teachers towards the profession. Understanding how microteaching contributes to shaping pre-service teachers' professional identities, increasing their self-confidence, and developing positive attitudes is crucial for evaluating the effectiveness of teacher education programs. This study aims to comprehend the factors that may shape pre-service social studies teachers' professional attitudes by examining in-depth the contribution of microteaching-supported teaching practice to pre-service teachers' professional development.

### Method

The study utilized embedded design from mixed method models to align with its purpose. In the quantitative dimension of the study, the weak experimental model with pretest-posttest unbalanced groups was used, while the case study design was used in the qualitative dimension. A total of 43 pre-service teachers participated in the study, with 22 in the control group and 21 in the experimental group. The 'Attitude Scale Towards Teaching Profession' was used in the quantitative stage of the study. During the qualitative phase of the study, the researchers collected data using a semi-structured interview form. To compare the scores of the experimental and control groups, the Mann Whitney U test was employed. The Wilcoxon signed-rank test was used to determine if there was a significant difference between the pre and post-test scores of the experimental and control groups. The researchers analyzed the qualitative data using the descriptive analysis method.

### Findings

The study examined the participants' views on the effect of the Teaching Practice course on their attitudes towards the profession. Upon analyzing the quantitative data obtained for the first sub-problem, no significant difference was found between the pre-test and post-test scores of the participants' Attitude Towards Teaching Profession Scale. There was no significant difference in the comparison results of the participants' scores on the Attitude Towards Teaching Profession Scale between the experimental and control groups. In the analysis of the qualitative data obtained for the second subproblem of the study, the pre-service teachers' opinions about the influence on their attitude towards the profession were grouped under the category of "positive influence". The participants' attitudes towards the teaching profession were evaluated based on four categories: situations related to students, situations related to prospective teachers, situations related to practicum teachers, and situations related to practicum instructors. Finally, the pre-service teachers provided suggestions for improving their attitudes towards the teaching profession. These suggestions were grouped into three categories: suggestions for the practicum teacher, suggestions for the practicum instructor, and suggestions for practice.

### Discussion and Conclusion

Based on the quantitative data, microteaching practices did not have a significant impact on pre-service teachers' attitudes towards the teaching profession. However, the interviews revealed that this method can be useful. It is important for the practicum instructor, practicum teacher, and pre-service teacher to gain teaching practice experience supported by microteaching. During this process, it was determined that instructors should allocate more time to microteaching and teaching practice. Quality feedback is essential for student professional development. Mentor teachers should be an integral part of the process, and healthy communication should be established throughout. To gain a better understanding of why microteaching practices did not significantly impact pre-service teachers' attitudes towards the profession, interviews were conducted to reveal related issues. The results showed that problems experienced during the teaching practice process, at the practice school, and with the mentor teacher were the main reasons for this situation, rather than microteaching. Based on these findings, a few suggestions can be made. The Teaching Practicum course should include micro-teaching practices and be offered for four semesters, starting in the third year and gradually expanding its scope. In accordance with these findings, we can offer some recommendations. The Teaching Practicum course should incorporate micro-teaching practices and be

provided for four semesters, beginning in the third year and gradually expanding its scope. Arrangements should be made to improve the quality and frequency of communication between the teachers who guide pre-service teachers at practicum schools and the faculty members who guide them at the faculty.

## GİRİŞ

Öğretmen adaylarının eğitim öğretim sürecinde ideal öğretmen davranışlarını sergileyebilmesi için aldıkları hizmet öncesi eğitim oldukça önemlidir. Öğretmenlik programları, içerdiği meslek bilgisi, genel kültür ve alan dersleri üzerinden öğretmen adaylarına mesleğe ilişkin bilgi, beceri ve tutum kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu derslerdeki kazanımlara dengeli bir şekilde ulaşmak, öğretmen adayının ideal öğretmen davranışlarını sergileyebilmesi açısından önem taşımaktadır. (Köksal ve Ayvaz Tuncel, 2021) Öğretmen adayları, lisans eğitimlerinin ilk üç yılında teorik derslerden edindikleri bilgileri dördüncü sınıfta Öğretmenlik Uygulaması (ÖÜ) dersi ile pratiğe dökme şansı bulmaktadırlar. Öğretmen adaylarının mesleklerine başlamadan önce ÖÜ dersi aracılığıyla destekleyici bir ortamda tecrübe kazanması oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenlik mesleğine yönelik teorik olarak birçok şey öğrenilebilse de öğretmenlik becerisi, sadece tecrübe edilerek kazanılabilir (Gower ve ark., 1983). Öğretmen adayları, ÖÜ dersinde mesleğine yönelik hazır bulunuşluk durumlarını test etme fırsatı elde ederken aynı zamanda öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilişsel ve duyuşsal açıdan kendilerini geliştirirler. Ancak kontrol altında tutması neredeyse imkânsız olan ve çok fazla değişkeni içinde barındıran gerçek sınıf ortamlarında öğretmenlik deneyimi kazanmak oldukça zordur. Öte yandan mikro öğretim, değişkenleri yönetme fırsatı vermesi nedeniyle deneyim kazanmak için oldukça verimli bir yöntemdir (Allen ve Eve, 1968).

Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlar geliştirmeden bu mesleğin sorumluluklarını hakkıyla yerine getirmek neredeyse olanaksızdır. Nitekim öğretmenlik mesleğinin gerekleri dışsal motivasyon kaynaklarıyla değil öğretim ve yetiştirme arzusundan ileri gelen içsel motivasyon kaynaklarıyla yerine getirilebilir. Tutum, bireyin kişisel deneyimleri, bilgi birikimi, duygusal durumu ve güdülerini temel alarak zihinsel, duygusal ve davranışsal düzeyde organize ettiği, kendisine ya da çevresindeki nesnelere, toplumsal konulara veya olaylara karşı belirli bir tepki eğilimini yansıtan bir duruştur (İnceoğlu, 2011). Tutumların gelişimine etki eden birçok faktörden bahsedilebilir. Özellikle bireylerin ergenliğe girmeleriyle beraber ailenin tutumlar üzerine etkisi azalmakla birlikte çevresel faktörlerin etkisi artmaktadır. Tutumların gelişiminde akranların, bilgi edinme olanaklarının ve eğitimin etkisi oldukça önemlidir. Tutum oluşturma noktasında eğitimin etkisi ebeveyn inançlarının bireyin tutumuna etkisi kadar güçlü olabilir (Morgan, 2011). Bu bağlamda bireyde herhangi bir şeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmek açısından eğitim süreçlerini en iyi şekilde planlamak ve uygun öğretim araçları kullanmak oldukça önemlidir.

Öğretmen adayları edindikleri birçok bilgiye rağmen öğretmenlik uygulamaları gibi gerçek ortamlarda kaygı ve stres halinde olabilirler. Adayların bu olumsuz durumdan kurtulabilmesi ya da bu durumun etkilerini azaltabilmesi için mikro öğretim değerli bir araçtır (Kuran, 2009). Mikro öğretim yöntemi, geliştirildiği 1960'lardan beri öğretmenlerin yeni beceriler kazanması için başarıyla kullanılmaktadır. Birçok okul ve üniversitede bir öğretmen yetiştirme yöntemi olarak yerleşmiştir (Ping, 2013). Öğretmen yetiştirirken öğretmen adaylarına kişilik kazandırma amacıyla da kullanılan mikro öğretim, genel olarak “öğret-yeniden öğret” çevirimi olarak isimlendirilen bir deneme yanılma durumu olarak yürütülür (Aykaç, 2018) Bu döngü, amaca uygun 5-10 dakikalık mikro dersin hazırlanması, ders işlenirken tercihen videoya alınması, dersi izleyen rehber ve akranlardan geri bildirimlerin alınması, dersin tekrardan hazırlanarak işlenmesi ve bütün grup üyeleri tarafından değerlendirilmesi aşamalarını içerir (Demirel, 2017). Mikro öğretim tekniklerinin kullanıldığı programlardaki öğretmen adayları, geleneksel olarak yürütülen öğretim programlarındaki öğretmen adaylarına göre daha fazla istenen bir öğretim davranışı sergilerler (Mackey ve ark., 1977). Mikro öğretimde süreç yönetimi, uygulamadan uygulamaya çeşitlilik gösterse de “planlama-uygulama-geribildirim verme-tekrar uygulama ve değerlendirme” (PUGED) aşamaları olarak özetlenebilir (Ünal, 2021).

Malone ve Strawitz (1985) mikro öğretim ve alan deneyiminin öğretmen adayları üzerindeki etkilerini inceledikleri deneysel çalışmalarında, mikro öğretim yönteminin alan deneyimiyle birleştirilmesinin öğretmenlik becerilerini geliştirmede tek başına alan deneyimine göre daha üstün olduğu sonucuna varmıştır. Nitekim Demirel (1995) de Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları için model önerisi getirdiği çalışmasında, ÖÜ dersi içinde mikro öğretim gibi yöntemlerle öğretim pratiği sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Papageorgiou vd. (2018), İngiliz Dili Eğitimi yüksek lisans programlarında ÖÜ üzerine yaptıkları çalışmalarında, yüksek lisans öğrencilerinin bir Öğretmenlik Uygulaması-Mikro Öğretim bileşeni beklentisi içinde oldukları ortaya konulmuştur. Bu çalışmalardan yola çıkarak mikro öğretimle



desteklenmiş bir ÖU sürecinin öğretmen adayları için deneyim kazanma açısından faydalı olacağı söylenebilir.

ABD’de 1960’lardan itibaren kullanılmaya başlanan mikro öğretim yöntemi Türkiye’de eğitim fakültesi öğretmenlik lisans öğretim programlarında 2018 yılı sonrasında ağırlık kazanmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı (SBÖLP) incelendiğinde; Sosyal Bilgiler Öğretimi 2, Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II dersleri mikro öğretim konularını içermektedir. Son olarak SBÖLP meslek bilgisi seçmeli dersi olarak “mikro öğretim” dersini de içermektedir (YÖK, 2018). Bütün bunlardan hareketle mikro öğretim yönteminin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı içinde önemli bir yeri olduğu ve bu yöntemin yapılacak yeni çalışmalarla birlikte önemini artıracığı söylenebilir.

Mikro öğretime ilişkin görüşlerin alındığı nitel araştırmalar (Şen, 2009; Karadağ ve Akkaya, 2013; Atav ve ark., 2014; Göçer, 2016; Matra ve Rukmini, 2017; Elias, 2018) ile yöntemin etkililiğinin incelendiği nicel araştırmalar (Peker, 2009; Mergler ve Tangen, 2010; Şen, 2010; Ping, 2013; Küçükkoğlu vd., 2012; Arsal, 2014; Iswantir ve Sesmiarni, 2021) literatürün büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır. Yine 1992-2018 yılları arasında Türkiye’de yapılan çalışmalarda mikro öğretime ilişkin yapılan 68 araştırmanın yöntemi incelendiğinde 28’inin nicel, 23’ünün nitel ve 9’unun karma olduğu belirlenmiş, 8 araştırmanın ise yöntemi belirtilmemiştir (Erdamar ve Bangir Alpan, 2021). Alan yazın incelendiğinde Sosyal Bilgiler Eğitiminde mikro öğretim destekli öğretmenlik uygulamalarının mesleğe yönelik tutuma olan etkisine ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın amacı, mikro öğretim destekli ÖU dersinin Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının mesleğine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Mikro öğretim destekli ÖU dersi Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının mesleğe yönelik tutumları üzerinde etkili midir?
2. Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının mikro öğretim destekli ÖU dersinin mesleğe yönelik tutuma olan etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, mikro öğretim destekli ÖU dersinin Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini ortaya koymak amacıyla karma yöntem modellerinden iç içe karma desen kullanılmıştır. Bu desende amaç, nicel ve nitel verilerin eş zamanlı veya sıralı olarak toplanmasıdır. İç içe karma desende bir veri türü diğer veri türünü destekler niteliktedir. İkincil verinin toplanmasının amacı birincil veriyi zenginleştirmek veya desteklemektir. Destekleyici veri nicel veya nitel olabilir. Ancak genel olarak literatüre bakıldığında nitel verinin destekleyici konumda olduğu tasarım daha çok tercih edilmektedir (Creswell, 2012; Creswell ve Planoclarck, 2014). Araştırma amaç ve sorularına yanıt vermede en uygun yöntem olmasından hareketle bu desenin seçilmesi uygun görülmüştür.

Araştırmanın nicel aşamasında öntest-sontest denkleştirilmemiş gruplu zayıf deneysel model kullanılmıştır. Nitel aşamasında ise durum çalışması desenleri kullanılmıştır. Bu deneysel modelin yarı deneysel modelden tek farkı grupların seçkisiz bir şekilde atanmamış olmasıdır. Ancak bir kontrol grubunun bulunması ve grupların ölçülen niteliğinin başlangıç noktasının bilinmesini (öntest), bu sayede değişimin test edilebilmesini sağlaması nedeniyle diğer zayıf deneysel modellere kıyasla öne çıkmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2020). Durum çalışması ise bir olayın meydana gelmesine neden olan unsurları tanımlamak ve anlamak, olayın farklı açılardan açıklamalarını geliştirmek ve nihayetinde olayı değerlendirmek için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Gall ve ark., 2003).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 akademik yılında bir devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcıların deney ve kontrol gruplarına dağılımlarına ilişkin detaylı bilgiler tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

*Katılımcıların deney ve kontrol gruplarına dağılımı*

Gruplar	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
Kontrol	14	7	22
Deney	16	6	21
Toplam	30	13	43

Tablo 1 incelendiğinde 22’si kontrol 21’i ise deney grubu olmak üzere 43 öğretmen adayının çalışmaya katıldığı görülmektedir. Kontrol grubunun 14’ü kadın, 7’si erkeklerden oluşurken deney grubunun ise 16’sı kadın, 6’sı ise erkeklerden oluşmaktadır. Bu dağılım, deney ve kontrol grubundaki katılımcı sayılarının birbirlerine yakın olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yaklaşımlarından birisi olan uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntemde katılımcıların araştırma için uygunluk durumlarını belirlemek amacıyla sorular sorulur veya çalışmaya dahil edilmesi kolay olan bir katılımcı grubuyla çalışılır (Christensen ve ark., 2015). Bu çalışmada seçkisiz olmayan bu örnekleme yönteminin kullanılmasının nedeni araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol gruplarının hali hazırda var olan gruplar içerisinde gönüllü öğrenciler ile oluşturulmasıdır. Bu çalışma kapsamında mikro öğretim uygulamaları, “Öğretmenlik Uygulaması” dersi ile “mikro öğretim” meslek bilgisi seçmeli dersini alan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programı öğrencilerinden oluşan deney grubu ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın kontrol grubunu sadece ÖU dersini alan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Uygulama sonrası yapılan görüşmeler ise deney grubu içerisinde yine uygun örnekleme yöntemiyle seçilen gönüllü öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir.

**Veri Toplama Aracı**

Çalışmanın nicel basamağında Üstüner (2006)’in geliştirdiği “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kendisinden izin alınarak kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması Yetişensoy ve Şahin (2020) tarafından ayrıca gerçekleştirilmiş ve ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alfa değeri .95 olarak oldukça yüksek bulunmuştur. Bu çalışmada ise yapılan analiz sonucunda Cronbach Alfa değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın nitel basamağında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalından ikişer öğretim elemanından uzman görüşü alınarak son haline getirilmiştir. Formda yer alan üç ana sorunun altında sonda sorularına yer verilmiştir. Sorular genelden özele, anlaşılır ve tarafsız olacak şekilde oluşturulmuştur. Sorular ile; uygulamanın mesleğe yönelik tutumları nasıl etkilediğine, hangi durumun veya durumların geliştirdikleri tutumda etkili olduğuna ve uygulama sürecinin olumlu tutumlar geliştirmesi için hangi önerilerde bulduklarına ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Uygulama öncesinde “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ön test olarak deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Sonrasında mikro öğretim dersi kapsamında deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından ikişer saat olmak üzere iki hafta boyunca etkili öğretim ve öğrenmede temel ilkeler, mikro öğretim yöntemi ve konuya uygun ders planı ve öğrenme etkinlikleri hazırlamaya yönelik teorik bilgiler aktarılmıştır. Uygulamaya ilişkin teorik bilgiler aktarıldıktan sonra öğretmen adaylarından kendilerinin belirleyeceği bir Sosyal Bilgiler kazanımı kapsamında 15 dakikalık ders planı hazırlamaları istenmiştir. Hazırlanan ders planları incelenerek gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra haftalık ders sunumları planlanmıştır.

Her hafta dört öğretmen adayı tarafından on beşer dakika olacak şekilde sunumlar 11 hafta boyunca gerçekleştirilmiş ve gerekli geri bildirimler uygulayıcı ve akranlar tarafından verilmiştir. Geri bildirim verme sürecinde araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak derse özgü geliştirilmiş “dereceli puanlama anahtarı (RUBRİC)” kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarında “öğretim sürecini planlama ve uygunluk”, “öğrenme ortamlarını düzenleyebilme”, “öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilme”, “öğrenme-öğretme süreci”, “ölçme ve değerlendirme”, “etkili sunum becerileri” olmak üzere altı ölçüt bulunmaktadır. Bu ölçütler dört düzeyde (çok iyi-4, iyi-3, kabul edilebilir-2, kabul edilemez-1) değerlendirilmiştir. Örneğin, “etkili sunum becerileri” ölçütünde “Öğrencilerin dikkatini çeken, olumlu

çift yönlü iletişimi (öğretmen-öğrenci) içeren etkili bir sunum yapıldı.” ifadesinin değerlendirme karşılığı “çok iyi-4” şeklindedir. Süreç, biri video kaydı altında olmak üzere bütün öğretmen adayları tarafından ikişer kere anlatım yapılana kadar devam etmiştir. Kontrol grubunda ise 2 saat teorik ve 6 saat uygulama olmak üzere toplamda 8 saat mevcut Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Öğretim Programına uygun olarak ÖU dersi süreci yürütülmüştür.

Uygulama süreci tamamlandıktan sonra “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” son test olarak deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarına tekrar uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi yapıldıktan sonra uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak deney grubundaki gönüllü yedi öğretmen adayıyla bireysel olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Öncelikle öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği’ne ait verilerinin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Normalliğin değerlendirilmesinde ise basıklık-çarpıklık katsayıları ile deney ve kontrol grubunun veri sayılarının 30 kişinin altında olması nedeniyle Shapiro-Wilk testinden yararlanılmış (Deniz, 2020) ve ilgili sonuçlar alanyazında işaret edilen değer aralıkları (Can, 2019) referans alınarak yorumlanmıştır. İlgili normallik verileri tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

*Yapılan normallik testi sonuçları*

Puan	Grup	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	
						sd	p
Ön	Kontrol	4,29	,66	-1,578	1,683	21	,001
Test	Deney	4,51	,39	-,747	,035	22	,077
Son	Kontrol	4,33	,66	-1,763	2,838	21	,001
Test	Deney	4,55	,39	-,993	,232	22	,023

Shapiro-Wilk normallik testinde p değerinin .05’ten ( $p > .05$ ) büyük olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Seçer, 2015). Tablo 2’de yer alan sonuçlar incelendiğinde grupların Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarının .05’ten küçük olduğu ( $p < .05$ ) dolayısıyla değerlerin normal olmadığı görülmektedir. Normalliğe karar verilmeden önce çarpıklık-basıklık değerlerine de bakılmıştır. Bu değerlerin -1.5 ile +1.5 aralığında olmaması verilerin normal dağılım koşulunu taşımadığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidel, 2015). Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu puanlarının karşılaştırılması amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ise Wilcoxon işaretli sıralar testi ile bakılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler ise bilgisayar ortamında yazıya aktarıldıktan sonra tekrar kontrol edilerek araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanarak betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Miles & Huberman’ın (2019) nitel veri analizi süreçlerinde güvenilirliği hesaplamak üzere önerdiği formüle ( $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği Sayısı}}{\text{Toplam görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}}$ ) göre görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlar hesaplanarak kodlayıcılar arasındaki uyum oranının %86 olduğu belirlenmiştir. Mikro öğretim destekli ÖU dersinin öğretmen adaylarının mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin yöneltilen sorulara verilen cevaplardan kodlar ve kategoriler oluşturulmuştur. Ayrıca bulgular kısmında katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Tablolarda ve doğrudan alıntılarda katılımcıların cinsiyetlerine uygun olarak atanan rumuzlar (Lale, Mehmet, Meryem vb.) kullanılmıştır.

## Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışma, araştırma etiği ilkelerine uygun olarak gerçekleştirilmiş olup etik kurul izni kapsamında; Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 23.04.2022 tarihli, E-23688910-050.01.04-2200037565 sayılı belge alınmıştır.

## BULGULAR

Araştırma amacına yönelik toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

### Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test puanı farklarının anlamlı olup olmadığını incelemek için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

*Gruba göre betimsel istatistikler ve karşılaştırma sonuçları*

Puan	Grup	N	Medyan	Sıra Ort.	U	Z	p
Ön Test	Deney	22	4,54	23,86	190	-,997	,319
	Kontrol	21	4,50	20,05			
Son Test	Deney	22	4,60	23,98	187,50	-1,058	,290
	Kontrol	21	4,56	19,93			

Tablo 3 incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için yapılan test sonuçlarına göre kontrol grubunun ön test puanı (*Medyan: 4,50*) ile deney grubunun ön test puanı (*Medyan: 4,54*) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (*U:190, Z:-,997, p>,05*). Deney grubunun son test puanının (*Medyan: 4,60*) kontrol grubu son test puanından (*Medyan: 4,56*) daha yüksek çıktığı görülse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (*U: 187,5, Z:-1,058, p>,05*).

Kontrol grubunda bulunan katılımcıların öntest ve sontest puanlarının arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

*Kontrol grubu öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıralar	6	14,42	86,50	-,692	,489
Pozitif Sıralar	14	8,82	123,50		
Eşit	1				
Toplam	21				

Tablo 4'te yer alan analiz sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunda bulunan katılımcıların öntest ve sontest puanlarının arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (*Z= -,692, p>,05*).

Deney grubu içinde bulunan öğretmen adaylarının deney öncesinde ve sonrasında puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

*Deney grubu öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıralar	12	9,08	109,00	-,226	,821
Pozitif Sıralar	9	13,56	122,00		
Eşit	1				
Toplam	22				

Tablo 5’te yer alan analiz sonuçlarında, deney grubundaki öğretmen adaylarının deney öncesinde ve sonrasındaki puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $Z = -0,226$ ,  $p > 0,05$ ). Bu sonuçlara göre, Mikro Öğretim Destekli ÖU dersinin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını artırmada önemli bir etki yaratmadığı söylenebilir.

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemine yanıt aramak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara yönelik katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 6, 7 ve 8’de verilmiştir.

Tablo 6.

*Mikro öğretim destekli öu dersinin mesleğe yönelik tutuma olan etkisine ilişkin görüşler*

Kategori	Kod	Öğretmen Adayı
Olumlu Etki	Mesleğe Karşı Motive Olma	Lale, Mehmet, Meryem
	Mutlu Olma	Esra, Meryem
	Özgüven Kazanma	Esra, Sude, Mehmet, Betül
	Farkındalık Kazanma	Lale, Esra, Sude, Betül
	Mesleği Sevme	Lale, Sude, Mehmet, Meryem, Ayşe
	Kaygının azalması	Lale, Mehmet, Ayşe

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının görüşleri “Olumlu Etki” kategorisi altında “Mesleği Sevme”, “Özgüven Kazanma”, “Farkındalık Kazanma”, “Kaygının Azalması”, “Mesleğe Karşı Motive Olma” ve “Mutlu Olma” kodları oluşmuştur. Öğretmen adaylarının belirttikleri görüşlerden “Mesleği Sevme” kodu ön plana çıkmaktadır. Konuya ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

Mehmet “...stajın ilk günlerinde gerçekten öğretmenliğin kolay meslek olmadığına kanaat getirmiştik... şu anda gözlemediğim kadarıyla yani gayet de yapabileceğime inanıyorum. Yani bu işi isteyerek ve severek yapacağımı düşünüyorum...”

Esra “...Özgüven verdi. Videoyu izledikten sonra evet dedim ben anlatabiliyorum, dersi yapabiliyorum, dersin arasında boşluklar bırakmıyorum yani dolu dolu geçirebiliyorum diye gördüm. Öğretmenlik Uygulamasına gittiğimde de bunu etkinliklerle öğrencilerle bağdaştırdığımda (pekiştirdiğimde) daha etkili oldu benim için...”

Sude “...özellikle öğretim elemanından aldığım olumlu dönütler, ben de mesleğimi daha iyi yapabileceğim fikrini oluşturdu. Yani öğretmenlik mesleğinin değerini bir kere daha anladım bu ders aracılığıyla...”

Tablo 7.

*Mikro öğretim destekli öu dersi sürecinde mesleğe yönelik tutumu etkileyen durumlara ilişkin görüşler*

Kategori	Kod	Öğretmen Adayı
Öğrencilerle ilgili durumlar	Öğrencilerin dönütleri	Lale, Mehmet, Meryem
	Sınıf yönetimi	Lale, Sude
Öğretmen adayıyla ilgili durumlar	Mesleğe yönelik var olan tutum	Esra, Meryem
	Bilgileri pratiğe dökme	Esra, Sude
Uygulama Öğretmeniyle ilgili durumlar	Uygulama Öğretmeniyle İletişim	Esra
Uygulama Öğretim Elemanı ile ilgili durumlar	Uygulama Öğretim elemanının yaklaşımı	Meryem
	Uygulama Öğretim elemanının dönütleri	Betül

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının görüşleri “Öğrencilerle İlgili Durumlar”, “Öğretmen Adayıyla İlgili Durumlar”, “Uygulama Öğretmeniyle İlgili Durumlar” ve “Uygulama Öğretim Elemanı ile İlgili Durumlar” kategorileri altında toplanmıştır. “Öğrencilerle ilgili durumlar” kategorisi altında “öğrencilerin dönütleri” kodu, “Öğretmen adayıyla ilgili durumlar” kategorisi altında ise “sınıf yönetimi”, “Mesleğe yönelik var olan görüş” ve “bilgileri pratiğe dökme” kodları öne çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının konuya ilişkin görüşlerinin yer aldığı kategorilerden yapılan doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

Meryem "...ilk başta yetemem diye korktum açıkçası hem mikro öğretim hem Öğretmenlik Uygulaması kapsamında baktığımda. Ya ben hani ne verebilirim bu çocuklara diye düşündüm ilk başta. Sonrasında ilk tahtaya çıktığımda dedim ki ben yani bunu yapmak istiyorum. Öğrencilerin sonra geri dönütler vermesi 'Öğretmenim bugün siz anlatacak mısınız? Siz anlatacak mısınız?' demeleri tarzında geri dönütler beni daha da isteklendirdi..."

Sude "...Öğretmen derse başlıyor ama bir sürü şey oluyor o süreç içerisinde, öğrencilerden gelen ya da dış faktörler. Yani sınıf yönetiminin çok zor bir iş olduğunu öğrendim. En önemlisinin sınıf yönetimi olduğunu öğrendim. Bu konuda da kendimi aslında birazcık ileride zorlanacağımı düşünüyorum ama tabii bunu kendimi geliştirerek daha iyi noktaya getirebilirim diye düşünüyorum..."

Esra "...öğretmenin bize karşı olan tutumu bizde bir kaygı oluşturdu. Öğretmenin akademik başarısı çok yüksekti öğrencilerle iletişimi de güzeldi ama bizim öğretmen adaylarıyla olan iletişimi biraz kötüydü... rehberliğinde de bir sıkıntı vardı o bende bir kaygı oluşturdu hani kendi başıma kaldığımda ben de bunu yapabilecek miyim diye düşündüm açıkçası..."

Meryem "...bence uygulama öğretim elemanın da çok büyük etkisi olduğunu düşünüyorum, çok yapıcıydı bize karşı. Yani onu gördükçe demek ki dedim hani biz de böyle yapıcı olursak çünkü hem onu seviyorduk hem de saygı duyuyorduk. Yani dersin dışında uygulama öğretim elemanı da çok etkili oldu diyebilirim bu anlamda..."

Tablo 8.

*Mikro öğretim destekli öü dersinin mesleğe yönelik tutumu artırması için öneriler*

Kategori	Kod	Öğretmen Adayı
Uygulama öğretmenine yönelik öneriler	Öğretmen adaylarına verilen görev ve sorumluluk	Lale
	Uygulama öğretmeninin iletişimi	Lale, Esra, Meryem
Uygulama öğretim elemanına yönelik öneriler	Uygulama Öğretim Elemanlarının geri bildirim	Lale, Esra, Betül, Ayşe
	Dersin verildiği sınıf düzeyi	Esra, Mehmet
	Dersin kontenjanı	Sude
Uygulamaya yönelik öneriler	Dersin uygulama saatleri	Meryem, Betül
	Beklenmedik durumlara karşı hazırlıklı olma	Ayşe

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının görüşleri "Uygulama öğretmenine yönelik öneriler", "Uygulama öğretim elemanına yönelik öneriler" ve "Uygulamaya yönelik öneriler" kategorileri altında toplanmıştır. "Uygulama öğretmenine yönelik öneriler" kategorisi altında "Uygulama öğretmenin geri bildirim" kodu, "Uygulama öğretim elemanına yönelik öneriler" kategorisi altında "Uygulama Öğretim Elemanlarının geri bildirim" kodu, "Uygulamaya yönelik öneriler" kategorisi altında ise "Dersin verildiği sınıf düzeyi" ve "Dersin uygulama saatleri" kodları öne çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının konuya ilişkin görüşlerinin yer aldığı kategorilerden yapılan doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

Meryem "...bazı staj öğretmenleri işte öğretmen adaylarına zaten onlar stajyer gözüyle bakıyorlar. Hani çok şey yapmıyorlar böyle nasıl anlatabilirim çok değer verilmiyor gibi hissediyorum. Aslında biz oraya bir şeyler öğrenmeye gidiyoruz...yani hem staj yaptığımız okul yönetimi bilmiyorum biraz daha belki bizle iyi bir iletişimde olursa, keza staj öğretmenlerimiz de aynı şekilde, yani tutumumuz daha iyi etkilenebilir ve yani öğretmen adayları daha isteyerek gidebilir oraya diye düşünüyorum. Çünkü istemediğimiz bir yere gittiğimizde hiç kimse bir şey öğrenmek istemeyecek, bu da olumsuz anlamda etkileyebilir yani..."

Esra "...buradaki uygulama öğretim elemanlarının, evet iki kere falan izlemeye geliyorlar ama bu biraz daha fazla olabilir. Çünkü daha profesyonel kişiler, bizlere daha fazla geri dönüt vererek bizlerin daha iyi duruma gelmesini sağlayabilirler O yüzden bizleri izleme konusunda biraz daha üzerimize düşmeleri gerektiğini düşünüyorum..."

Mehmet "...biz ilk üç sınıfta mikro öğretim gibi bir ders kesinlikle görmedik ama 4. sınıfta bu mikro öğretim dersi beni ve arkadaşlarımı gerçekten çok etkilediğini düşünüyorum. Bayağı faydalı olduğunu düşünüyorum bize öğretmenlik mesleğinde. Bu mikro öğretim gibi derslerin daha da artması gerek zorunlu

ders kapsamında gerek seçmeli ders kapsamında, daha fazla mikro öğretim tarzında derslerin konulması gerektiğini önerebilirim...”

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmada mikro öğretim destekli ÖU dersinin Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının mesleğe yönelik tutumlarına etkisi ve öğretmen adaylarının mikro öğretim destekli ÖU dersinin mesleğe yönelik tutuma olan etkisine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmanın birinci sorusu kapsamında toplanan veriler incelendiğinde katılımcıların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin öntest ve sontest puanları arasında fark anlamlı bulunmamıştır. Katılımcıların deney ve kontrol gruplarında yer alma durumuna göre aldıkları puanların karşılaştırma sonuçlarında da anlamlı fark görülmemiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında; uygulamanın zayıf deneysel modelde gerçekleştirilmesi, örneklem grubunun küçük olması ve karıştırıcı değişkenlerin yeterince kontrol edilememesi gibi araştırmanın sınırlılıkları etkili olmuş olabilir. Ayrıca sınıf yönetiminin zorluğu, uygulama öğretmeniyle yaşanan iletişim sorunları, uygulama öğretmeninden gelen yetersiz ya da olumsuz geri bildirimler, uygulama öğretim elemanlarının izleme ve dönüt verme sıklıklarının öğretmen adaylarına yetersiz gelmesi ve uygulamalı derslerin son sınıfa bırakılmasının etkisi olduğu söylenebilir. Araştırmanın nitel bulguları, çoğunlukla olumlu görüşlerden oluşsa da bu sonuçları destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının etkilenme durumlarına ilişkin görüşleri “olumlu etki” kategorisi altında birleşmiştir. Mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen durumlara yönelik görüşleri ise “öğrencilerle ilgili durumlar, öğretmen adayıyla ilgili durumlar, uygulama öğretmeniyle ilgili durumlar ve uygulama öğretim elemanı ile ilgili durumlar” olmak üzere 4 kategori altında toplanmıştır. Son olarak öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumu artırma noktasında uygulamaya yönelik buldukları öneriler “uygulama öğretmene yönelik öneriler, uygulama öğretim elemanına yönelik öneriler ve uygulamaya yönelik öneriler” kategorilerini oluşturmuştur.

Yapılan görüşmelerde öğretmen adayları, mikro öğretim destekli ÖU dersinin mesleklerine karşı sevgi ve istek uyandırdığını, kaygılarını azaltıp özgüven kazandırdığını ve mesleğe karşı daha motive olmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Kuran (2009), öğretmenlik bilgi ve becerilerini kazanılmasında mikro öğretimin etkisini araştırdığı çalışmasında öğretmen adayları, mikro öğretim uygulamalarının öğretmenlik mesleğini sevmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Alanyazında öğretmen adaylarına yönelik yapılan birçok araştırmada mikro öğretimin öğretmen adaylarının heyecan ve öğretim kaygılarını azaltarak özgüven kazanmalarını sağladığı ortaya konmuştur (Ogeyik, 2009; Peker, 2009; Şahinkayası, 2009; Şen, 2009; Karadağ ve Akkaya, 2013; Bakır, 2014; Bilen, 2015; Alıncak, 2016; Özçelik, 2017). Ayrıca mikro öğretim ile ilgili yapılmış çalışmaların tematik analizini yaptıkları çalışmada Güven vd. (2016), mikro öğretim deneyimlerinin uygulayıcılara özgüven kazandırdığını ortaya koymuştur.

Yapılan görüşmelerde öğretmen adayları, mikro öğretim destekli ÖU dersi sürecinde öğrencilerin olumlu dönütleri, teoride öğrendikleri bilgileri ders anlatarak pratiğe dökme, uygulama öğretim elemanının yaklaşımı ve dönütleri gibi durumların mesleğe yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olduğunu vurgularken sınıf yönetiminde zorlandıkları ve uygulama öğretmeniyle sağlıklı iletişim kuramadıkları için olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Sevim (2013) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen adayları, mikro öğretimin öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimi güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Gömleksiz, Kan ve Öner (2017) gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen adayları, en sevilen aktivitenin sınıf ortamında ders anlatmaları olduğunu ayrıca öğrencilerle iletişim kurarak kendilerini öğretmen olarak hissettiklerini belirtmişlerdir. İlin, İnözü ve Yıldırım (2007) danışmanlık hizmetlerinin niteliklerini araştırdıkları çalışmalarında, özellikle öğretim elemanı tarafından samimiyet gösterilmesi ve olumlu dönütlerin verilmesi öğretmen adaylarını memnun ettiği ve motive olmalarını sağladığı görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler özellikle sınıf yönetiminde zorlandıklarını ve bu durumun mesleğe yönelik tutumlarına olumsuz yansıdığını belirtmişlerdir. Alanyazında incelenen bazı araştırmalarda da öğretmen adayları, sınıf yönetimi becerileri geliştirmede sorun yaşadıkları görülmektedir (Karadüz vd., 2009; Mergler ve Tange, 2010; Taşdere, 2014; Selvi vd., 2017). Henson (2001) tarafından öğretmen adaylarının öz-yeterlik, görev analizi ve sınıf yönetimi inançları arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmada, öğretmen adaylarının kişilikleri, motivasyonları ve yeteneklerinin, sınıf yönetimi gibi öğretim yeterliklerini geliştirmek için önemli kaynaklar olduğu ortaya konulmuştur. Bu araştırma sonucundan yola çıkarak mesleğe yönelik tutumun yeterince artırılmasının sınıf yönetimi gibi önemli öğretmenlik becerilerinin de geliştirilmesine katkı sağladığı yorumu yapılabilir. Kılıç (2016) matematik öğretmeni adaylarının gerçekleştirilen mikro öğretim uygulamalarına ilişkin görüş ve beklentilerini araştırdığı çalışmasında, adayların sınıf yönetimi ve iletişimin önemini anladıkları, öğretmenlik becerilerini geliştirmek için daha fazla deneyime ihtiyaçları oldukları ortaya çıkmıştır.

Son olarak öğretmen adayları mesleğe yönelik tutumu artırma noktasında uygulama öğretmenin olumlu iletişim kurması, uygulama öğretim elemanının daha fazla geri bildirimde bulunması, uygulamalı derslere farklı sınıf düzeylerinde daha fazla yer verilmesi, uygulama saatlerinin artırılıp dersin kontenjanının düşürülmesi ve farklı durumlar karşısında öğretmen adaylarının hazır hale getirilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Selvi vd, (2017) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adayları uygulama derslerinin program içindeki yeri ve zamanının yetersiz olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının yönlendirmeleriyle ilgili yaşadıkları sorunların araştırıldığı bir çalışmada, katılımcıların %85'inin uygulama öğretmeninden yeterince dönüt alamadığını, uygulama öğretim elemanından ise yeterli yardımı alamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanlarının izleme ve dönüt verme sıklıklarını yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir (Paker, 2008). Kiraz (2002), hizmet öncesi mesleki gelişimde uygulama öğretmenlerinin işlevine yönelik öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında uygulama öğretmeninden gelen yetersiz ya da olumsuz geri bildirimlerin öğretmen adaylarının yaşadığı en önemli sorunlardan biri olduğunu vurgulamışlardır. Gökçe ve Demirhan (2005) uygulama etkinliklerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının yaşadıkları sorunlardan birinin de uygulama öğretmenin kendilerine karşı ilgisiz olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca bu çalışmada öğretmen adayları, uygulamaların sürelerinin artırılması, köy okulları gibi farklı durumları deneyimleyebilecekleri yerlerde de uygulama sürecinin yürütülmesi ve uygulama sınıfı başına düşen stajyer sayısının azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Uygulama öğretmenleriyle ders sonrasında yapılacak görüşme, tartışma ve iş birliği, öğretmen adayları tarafından öğretmenlik duyguları için en önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir. (Talvitie ve ark., 2000).

Her ne kadar nicel verilere göre, mikro öğretim uygulamaları öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumunda anlamlı bir fark oluşturmamış olsa da görüşmelerden elde edilen veriler bu yöntemin faydalı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğretmen adayının, uygulama öğretim elemanı ve öğretmenin özellikle mikro öğretimle desteklenmiş ÖU deneyimi kazanmalarının önemli olduğu çalışma sonucunda ortaya çıkan önemli bir husus olmuştur. Bu süreçte öğretim üyelerinin mikro öğretim ve ÖU sürecine daha fazla zaman ayırmaları, öğrencilere verilen geribildirim mesleki gelişimi sağlayacak nitelikte olması, uygulama öğretmenlerinin de sürecin ayrılmaz bir parçası olarak rol alması, süreçte yapıcı ve olumlu iletişim kurulması oldukça önemli olup öğretmen adaylarının da yapılan görüşme ve süreç içerisinde bunları sürekli dile getirdikleri görülmüştür. Mikro öğretimin, katılımcıların mesleğe yönelik tutumlarında anlamlı bir fark oluşturmama nedenini daha iyi anlamak için, yapılan görüşmelerde buna yönelik hususlar ortaya konulmaya çalışılmış ve mikro öğretimden ziyade ÖU sürecinde, uygulama okulunda ve uygulama öğretmeni ile yaşanan sorunların bu durumun temel gerekçesi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarını ve mesleklerine yönelik tutumlarını olumsuz etkilememesi amacıyla mikro öğretim ve staj uygulamalarında özellikle "sınıf yönetimi" becerisinin üzerinde daha fazla durulmalıdır.
2. Öğretmen adaylarına uygulama okullarında rehberlik eden öğretmenler ile fakültede rehberlik eden öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişim kalitesini ve sıklığını artırmasına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
3. İleride bu konuda yapılacak çalışmalar için bütün paydaşlardan (uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni vb.) toplanacak verilerle daha kapsamlı sonuçlar alanyazına kazandırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Alıncak, F. (2016). *Mikro öğretim uygulamalarının öğretim becerilerine etkisine ilişkin beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Allen, D. W., & Eve, A. W. (1968). Microteaching. *Theory into Practice*, 7(5), 181–185. doi:10.1080/00405846809542153
- Arsal, Z. (2014). Microteaching and pre-service teachers' sense of self-efficacy in teaching. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 453–464. doi:10.1080/02619768.2014.912627
- Atav, E., Kunduz, N., & Seçken, N. (2014). Biyoloji eğitiminde mikro öğretim uygulamalarına dair öğretmen adaylarının görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 1–15.
- Aykaç, N. (2018). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



- Bakır, S. (2014). The effect of microteaching on the teaching skills of pre-service science teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 13(6), 789–801. doi:10.33225/jbse/14.13.789
- Bilen, K. (2015). Effect of micro teaching technique on teacher candidates' beliefs regarding mathematics teaching. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 174, 609–616. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.590
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: desen ve analiz*. Ahmet Aypay, Çeviri Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Boston: Pearson Education.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2014). Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi (2. baskıdan çeviri). (Çeviri ed., Y. Dede ve S.B. Demir), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1995). A model for teacher education curricula in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 91–97.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, K. Z. (2020). *Herkes için istatistikolay*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Elias, S. K. (2018). Pre-service teachers' approaches to the effectiveness of micro-teaching in teaching practice programs. *Open Journal of Social Sciences*, 06(05), 205–224. doi:10.4236/jss.2018.65016
- Erdamar, G. & Bangir Alpan, G. (2021) Türkiye’de mikro öğretim çalışmaları ve uygulamaları. H. H. Şahan & A. Küçükoglu (Ed.), *Kuramdan uygulamaya mikro öğretim* içinde (s. 133-170). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2003) *Educational research an introduction. (7<sup>th</sup> ed.)*. USA: Pearson Education.
- Göçer, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının gerçekleştirdikleri mikro-öğretim uygulamalarının kendi görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 21–39.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü., & Öner, Ü. (2017). Etkili öğretmenlik eğitimi perspektifinde öğretmenlik uygulaması dersine eleştirel bir yaklaşım: nitel bir inceleme. *Tarih Okulu Dergisi*, 10(32), 927–954.
- Gower, R., Walters, S., & Phillips, D. (1983). *Teaching practice handbook*. London: Heinemann.
- Gülden, İ., İnözü, J., & Yıldırım, R. (2007). Successful supervision from the student-teachers' perspective: an analysis of supervisory talk. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 123–132.
- Güven, S., Kahveci, Ö., Öztürk, Y., & Akın, Ö. (2016). Türkiye’de mikro öğretim uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 2(1), 19–34.
- Iswantir, M., & Sesmiarni, Z. (2021). The evaluation of online learning in micro teaching course in tarbiyah and teacher training faculty IAIN bukittinggi. *Journal of Physics. Conference Series*, 1779(1), 012044. doi:10.1088/1742-6596/1779/1/012044
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı, iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Karadağ, R., & Akkaya, A. (2013). İlk okuma yazma öğretimi dersinde mikro öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 39–59.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C., & İlbay, A. B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 442–455.
- Kılıç, S. D. (2016). Matematik öğretmen adaylarının mikro öğretim deneyimlerine ilişkin görüşleri ve okul uygulamaları dersinden beklentileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 151–169.

- Köksal, N. & Ayvaz Tuncel, Z. (2021) Mikro öğretimin avantajları-sınırlılıkları ve eleştirileri. H. H. Şahan & A. Küçüköğlü (Ed.), *Kuramdan uygulamaya mikro öğretim içinde* (s. 85-97). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kuran, K. (2009). Mikro öğretimin öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerinin kazanılmasına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 384–401.
- Küçüköğlü, A., Köse, E., Taşgın, A., Yılmaz, B. Y., & Karademir, Ş. (2012). Mikro Öğretim Uygulamasının Öğretim Becerilerine Etkisine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 19–32.
- Mackey, J. A., Glenn, A. D., & Lewis, D. R. (1977). The effectiveness of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 54(4), 231–238. doi:10.1080/01619567709538136
- Malone, M. R., & Strawitz, B. M. (1985). Relative effects of microteaching and fieldexperience on preservice teachers. *Document Reproduction Service ED*, 297.
- Matra, S., & Rukmini, D. (2017). Issues and challenges of E-portfolio in micro teaching class: Students' perspectives. *Arab World English Journal*, 8(2), 238–251. doi:10.24093/awej/vol8no2.17
- Mergler, A. G., & Tangen, D. (2010). Using microteaching to enhance teacher efficacy in pre-service teachers. *Teaching Education*, 21(2), 199–210. doi:10.1080/10476210902998466
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (İkinci Baskıdan Çeviri). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çeviri Editörleri). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Morgan, C.T. (2011). *Psikolojiye giriş*. (Çev. Karakaş S. & Eski R.). Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Ogeyik, M. C. (2009). Attitudes of the Student Teachers in English Language Teaching Programs towards Microteaching Technique. *English Language Teaching*, 2(3), 205–212.
- Özçelik, N. (2017). Fransızca okuma becerisi öğretiminde mikro-öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 99–110.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 132–139.
- Papageorgiou, I., Copland, F., Viana, V., Bowker, D., & Moran, E. (2019). Teaching practice in UK ELT Master's programmes. *ELT Journal*, 73(2), 154–165.
- Peker, M. (2009). The use of expanded microteaching for reducing pre-service teachers' teaching anxiety about mathematics. *Scientific Research and Essays*, 4(9), 872–880.
- Ping, W. (2013). Micro-teaching: a powerful tool to embedding the English teacher certification testing in the development of English teaching methodologies. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 2(3), 163–175.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Selvi, M., Doğru, M., Gencosman, T., & Saka, D. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin etkinlik kuramına göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 175–194.
- Sevim, S. (2013). Mikro-öğretim uygulamasının öğretmen adayları gözüyle değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 303–313.
- Şahinkayası, H. (2009). *Contributions and challenges of cognitive tools and microteaching for preservice teachers" instructional planning and teaching skills* (Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, A. İ. (2009). A study on the effectiveness of peer microteaching in a teacher education program. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 165–174.
- Şen, A. İ. (2010). Effect of Peer teaching and micro teaching on teaching skills of preservice physics teachers. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 78–88.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Baloğlu, M. (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Talvitie, U., Peltokallio, L., & Mannisto, P. (2000). Student teachers' views about their relationships with university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 79–88. doi:10.1080/713696662

- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1477–1497.
- Ünal, F., Aktepe, M., V., Gündüz, N., & Kurtdede Fidan, E. (2021). Sosyal bilgiler dersinde mikro öğretim uygulamaları. In V. Aktepe, M. Gündüz, N. Kurtdede Fidan & E. Yalçınkaya (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (pp. 376–391). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109–127.
- YÖK. (2018). *2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu.

## YAZMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARLA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN BİLİMSEL DAYANAKLI UYGULAMALAR HAKKINDA GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

### EXAMINATION OF THE OPINIONS OF TEACHERS WORKING WITH CHILDREN WITH WRITING DIFFICULTIES ABOUT SCIENTIFICALLY BASED PRACTICES

Vedat DİNÇ<sup>1</sup>

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı, yazma güçlüğü (disgrafi) olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında görüşlerini belirlemektir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Nitel araştırma yönteminin desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu özel eğitim öğretmenliği programından mezun olmuş ve yazma güçlüğü olan çocuklarla çalışan 16 öğretmen (8 kadın-8 erkek) oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak demografik (öğretmen) bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizi, içerik ve betimsel analiz (analiz çeşitlemesi) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak özel eğitim öğretmenlerinin bu uygulamalara yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada bulgular, araştırma soruları doğrultusunda kapsamlı bir biçimde başlıklar altında sırayla alt alta sunulmuştur. Kod, kategori ve temalar doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik yüzeysel ve sınırlı bilgiye sahip olduğu aynı zamanda yazma güçlüğü (disgrafi) çocukların eğitiminde bu uygulamalara ilişkin yeterli bir mesleki deneyime sahip olmadığı sonuçlanmıştır. Buna karşın çalışma sonucu öğretmenlerin bu uygulamalara ilişkin olumlu bir yaklaşım benimsedikleri, etkili buldukları ve desteklediklerini belirttikleri gözlenmiştir. Yine öğretmenlerin bu uygulamaları avantajlı buldukları gözlenmiştir. Sonuç olarak bilgi düzeyinin artırılması için bu uygulamalara ilişkin çeşitli eğitimlerin düzenlenmesi, lisans eğitimlerinde ders içeriklerinin artırılması ve kapsamlı olması önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Yazma Güçlüğü, Disgrafi, Özel Öğrenme Güçlüğü, Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar, Öğretmen Görüşleri.

**ABSTRACT:** The aim of this the research is to examine the opinions of special education teachers working with children with writing difficulties about scientifically based practices. In this study, qualitative research method and case study, one of the patterns of this method were used. The sample group of the research consists of 16 teachers who graduated from the special education teaching program and work with children with writing difficulties. Demographic information form and semi-structured interview form were used as data collection tools. Data analysis was carried out using content and descriptive analysis. Research findings are presented under subcategories in line with the research questions. These findings include teachers' training and experiences regarding scientifically based practices, the way teachers define scientifically based practices, teachers' perceptions of scientifically based practices, teachers' views on the effectiveness of scientifically based practices, teachers' views on the advantages of scientifically based practices, teachers' professional development of scientifically based practices their classroom experience and the effects on in-house application performances are presented under the headings. The study concluded that teachers have superficial and limited knowledge of scientifically based practices and that they use these practices very rarely in the education of children with writing difficulties. It was also observed that teachers had positive approach to these practices, found them advantageous and effective, and stated that they supported them. In conclusion, it is recommended to support the professional development of teachers and disseminate the use of scientifically based practices in educational environment.

**Keywords:** Difficulty Writing, Dysgraphia, Special Learning Disability, Scientifically Based Practices, Teacher Opinions.

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Dinç, V. (2024). Yazma güçlüğü olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14 (2), 1125-1145.

#### **Cite this article as:**

Dinç, V. (2024). Examination of the opinions of teachers working with children with writing difficulties about scientifically based practices. *Trakya Journal of Education*, 14 (2), 1125-1145.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Scientifically based applications are applications with validity and reliability that are carried out through experimental research with qualified participation by different practitioners, and a consensus is reached by expert as a result of positive results. Improving the writing skills of children who have difficulties in the field of writing difficulties is of great importance for teachers to benefit from proven effective practices in minimizing the difficulties experienced and reducing writing errors.

### Method

Teachers' opinions about these practices have been tried to be revealed in depth with a qualitative understanding. In line with this information, case study, which is one of the qualitative research designs suitable for our purpose, and single case study model, which is one of the models of this design, were preferred. The participants of the study were 16 special education teachers working with children with writing difficulties (dysgraphia) working in Special Education and Rehabilitation Centers in the districts of Mardin and in schools affiliated with the Ministry of National Education. In order to conduct the study, an interview was planned by obtaining the necessary permissions from the ethics committee and teachers who would meet the criteria of the study were selected. Demographic (teacher) information form and semi-structured interview form were used as data collection tools. Data analysis was carried out using content and descriptive analysis (analysis triangulation). Various precautions were taken by the researcher to ensure validity and reliability in this study. These measures taken ensure internal validity (e.g., obtaining expert opinion, participant confirmation, long-term interaction, direct quotation) and external validity (e.g., explaining the data collection tool and presenting it in the appendix, explaining the characteristics of the study group, the reason for choosing the method used, the researcher determination of its role and purposeful sampling) has been increased.

### Findings

Research findings are presented under subcategories in line with the research questions. These findings include teachers' training and experiences regarding scientifically based practices, the way teachers define scientifically based practices, teachers' perceptions of scientifically based practices, teachers' views on the effectiveness of scientifically based practices, teachers' views on the advantages of scientifically based practices, teachers' professional development of scientifically based practices their classroom experience and the effects on in-house application performances are presented under the headings.

### Discussion and Conclusion

In this study, teachers generally stated that they define Scientific-Based Practices as practices that are based on scientific methods and techniques, have proven validity and reliability, are carried out through experimental studies, are useful in education and training, and give positive results. It has been observed that these definitions made by special education teachers are partially compatible with previous studies in the literature (Çil, 2021; Dinç, 2022). Scientifically Based Applications are defined as applications obtained through scientific means with validity and reliability, conducted through experimental research with qualified participation by different practitioners (Cook & Cook, 2013). In this study, when teachers were asked which teaching methods first came to their mind when Scientific Resilient Practices were mentioned, the answers given by the teachers in general were related to children who had difficulties in other areas of development, revealing that they did not benefit from these practices. Findings showed that student with writing difficulties are not mentioned, and it was concluded that teachers knowledge levels were low. This finding of the research is in parallel with the studies conducted in the literature (Alhossein, 2016; Cook & Odom, 2013; Gable et al., 2012; Greenway et al., 2013; Jones, 2009; Odom et al., 2005; Tekinarslan et al., 2018; Yell et al., 2005) shows. When asked in the study about the effectiveness of scientifically based practices in the education of children with writing difficulties (dysgraphia), most of the special education teachers who participated responded that they supported these practices and found them effective, and various studies similar to this finding of the research were also found (Özdemir, 2019; Rakap et al., 2018). In the research, when asked about the advantages of scientifically based practices in the education of children with writing difficulties (dysgraphia), it was concluded that the majority of the participating special education teachers answered that these practices were advantageous. When the teachers who participated in the research were asked questions about the impact of Scientific-Resistant Practices on their professional development and in-class practice performance, it was concluded that the majority of the special education

teachers who participated in the study answered that these practices contributed. This finding of the research overlaps with similar studies. In the study conducted by (Çil et al., 2022) with 44 teachers in institutions/schools in the districts of Adıyaman and in the study conducted by (Dinç, 2022) with 47 teachers in institutions/schools in the districts of Istanbul, it was found that teachers were at a limited level regarding these practices and they It has been reported that it increases teachers' professional experience/qualifications and provides professional satisfaction, and also has an impact on their classroom practice performance (e.g., classroom management planning, guidance and motivation). The study concluded that teachers have superficial and limited knowledge of scientifically based practices and that they use these practices very rarely in the education of children with writing difficulties (dysgraphia). It was also observed that teachers had a positive approach to these practices, found them advantageous and effective, and stated that they supported them. Considering the opinions of the special education teachers who participated in the research writing difficulties (dysgraphia), courses on these practices can be given during undergraduate education or the course content can be expanded. It provides various conveniences when scientifically based applications are used in educational environments. Therefore, it is considered an important reason for teachers who work with children with writing difficulties or children with other subtypes of specific learning disabilities such as dyslexia (reading difficulty) and dyscalculia (mathematics difficulty) to use Scientifically Based Applications whose effectiveness has been proven. In line with this information, it is thought that teachers should improve themselves in this regard and benefit from effective practices/methods and strategies in educational environments, which will both ensure the development of students with difficulties and increase their professional development. It is thought that special education teachers' development will be enhanced by benefit from the literature on proven effective practices (e.g. scientific publications, theses, books, etc.).

## GİRİŞ

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) terim olarak ilk kez 6 Nisan 1963 yılında bu alanda yaptığı çalışmalarıyla bilinen Samuel Kirk ve arkadaşları tarafından Amerika'da ailelere ve eğitimcilere yönelik yapılan bir toplantıda dile getirilerek çocukların zekasında herhangi bir problemle karşılaşılması ve diğer akranlarıyla aynı eğitim müfredatının uygulanmasına rağmen okulda yaşanan güçlüklerin belirgin olduğu nörobiyolojik bir bozukluk olarak kullanılmıştır (American Psychiatric Association, 2013; Çakıroğlu, 2015; Werts et al., 2007). ÖÖG olan çocukların güçlük yaşadıkları alanlar genel olarak okuma, okuduğunu anlama, yazma, matematik becerilerini edinme ve algısal güçlükler gibi alanlardır (Öğülmüş, 2021; Özmen & Ataman, 2019). Yapılan çalışmalar ÖÖG ile ilgili farkındalık ve bilinç düzeyinin artmasıyla birlikte bu alanda yapılan araştırmalarda da ilerleme olduğunu göstermektedir (Kavale & Spaulding, 2008). ÖÖG (DSM-V) tanı ve sınıflandırma sisteminde üç kategoride (Disleksi, Disgrafi, Diskalkuli) sınıflandırılmıştır. Bu gruplardan bir tanesi olan yazma güçlüğü, harfleri kurallarına uygun bir şekilde yazma, el-göz koordinasyon becerilerini etkin kullanma, imla, dil bilgisi ve yazım kurallarına uyma gibi yazma alanında karşılaşılan güçlükler olarak adlandırılmaktadır (DSM-V, 2013). ÖÖG olan çocuklar arasında okuma alanında güçlük yaşayan çocukların daha çok sıklıkta olduğu görülse de yazma alanında da ciddi güçlükler yaşadıkları bilinmektedir (Alfonso & Flanagan, 2018).

Yapılan çalışmalar yazma güçlüğü'nün nedenlerinin tam olarak bilinmemekle birlikte genel olarak nörolojik bir bozukluktan kaynaklandığını göstermektedir (Pierangelo & Giuliani, 2006). Yazma alanında güçlük yaşayan öğrencilerin uygun bir şekilde kalem tutmada, kurallarına uygun bir şekilde yazıya aktarmada sınırlılıklar göstermekte ve yazı yazmaya karşı olumlu bir yaklaşım sergilemedikleri görülmektedir (Cortiella & Horowitz, 2014; İlker & Melekoğlu, 2017; Melekoğlu & Öğülmüş, 2021). Okuma alanında güçlükler yaşayan çocukların sıklıkta olduğu görülse de yazma alanında da çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları ve yazma becerilerinin de okuma kadar hayati derecede önemli olduğu düşünülmektedir (Hallahan et al., 2005). Bununla birlikte bu alanda güçlük yaşayan çocukların etkili yazma için gerekli olan planlama aşama sürecinde de zorluklar yaşamaktadırlar (Linda et al., 2011). Dolayısıyla yazma güçlüğü ÖÖG alanında önemli bir kategori olduğu dikkate alındığında bu öğrencilerin yaşadıkları güçlüğü'nün giderilmesinde etkililiği kanıtlanmış öğretim stratejileri yani bilimsel dayanaklı uygulama (BDU)'ların kullanılması da önemlidir (Graham & Harris, 2005; Horner et al., 2005).

Bilimsel dayanaklı uygulama farklı uygulayıcılar tarafından nitelikli katılım sağlanılarak deneysel araştırmalarla yapılan, olumlu sonuçlar neticesinde uzmanların uzlaşmasıyla birlikte geçerlik-güvenirliği olan teknik ve stratejilerdir (Tekin İftar, 2018). Yapılan diğer bir tanımlamada, "etkililiği araştırmalar tarafından doğrulanmış ve kanıtlanmış aynı zamanda öğrencilerin gelişiminde olumlu katkılar sağlayan teknikler" olarak tanımlanmıştır (Cook et al., 2012). Bilimsel dayanaklı uygulamaların tarihsel gelişimi incelendiğinde, özel eğitim alanında özel gereksinimli çocukların eğitiminde önemi günden güne artmış ve

kullanımı desteklenmiştir (Mayton et al., 2010). Özel eğitim alanında bu uygulamalara yönelik gelişmeler görülmekle birlikte bu uygulamalardan yararlanan öğretmen, uzman ve uygulayıcılara da çeşitli kolaylıklar sağladığı vurgulanmaktadır (Tekin İftar, 2018). Bu bilgiler doğrultusunda çocukların yazma becerilerinin geliştirilmesi, yaşanan güçlüğü en aza indirilmesinde öğretmenlerin etkililiği kanıtlanmış uygulamalardan faydalanmalarının önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Ancak her ne kadar özel eğitim alanında bu uygulamaların kullanılmasına yönelik olumlu gelişmeler olduğu görülse de Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmalar öğretmenlerin eğitim ortamlarında bu uygulamaları çok sık kullanmadıkları görülmektedir (Alhossein, 2016; Cook & Odom, 2013; Çil, 2021; Dinç, 2022; Gable et al., 2012; Greenway et al., 2013). Benzer şekilde öğretmenlerin üst düzey bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır (Henry, 2023; Jones, 2009; Odom et al., 2005; Özdemir, 2019; Rakap vd., 2018; Tekinarslan vd., 2018; Yell et al., 2005). Bununla birlikte farklı branşlardan öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda özel öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimleri hakkında mesleki görüşlerinin yetersiz olduğu ve öğrenme güçlüğü türlerinin (örn., disleksi, disgrafi ve diskalkuli gibi) tanımlamasında da sınırlı bilgiye sahip oldukları ortaya konulmuştur (Akdemir, 2018; Arabacı, 2018; Baldemir, 2020; Kaçar, 2017; Karataş Kır, 2021; Özer, 2021).

Yurt içi alan yazı incelendiğinde ÖÖG ve alt kategorilerine yönelik yapılan BDU’lar konusunda çok az sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bir tanesi olan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında görüşlerini incelenmeye yönelik yapılan araştırmadır. İstanbul’da 47 öğretmenin katıldığı BDU’lara yönelik bilgi düzeylerinin ne olduğunu nitel bir yolla ortaya koymak için yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin bu uygulamalara yönelik olumlu bir yaklaşım sergiledikleri ancak bilgi düzeylerinin sınırlı olduğunu göstermiştir (Dinç, 2022). BDU’lar, nitelikli katılım sağlanılarak deneysel araştırmalarla yapılan, olumlu sonuçlar neticesinde birey veya çocuklarda gelişimler sağlamada etkili uygulamalar olduğu söylenilebilir (Gersten et al., 2005; Test et al., 2015). Bir uygulamanın etkili olup olmadığını ve uygulamaların etkili olduğuna yönelik araştırma bulgularının olması BDU’ların yazma güçlüğü olan çocuklar açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla yazma güçlüğü olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin bu uygulamalara yönelik bilgi sahibi olmaları bilimsel kanıtı olan yöntemler ve etkililiği kanıtlanmış öğretim stratejileri kullanmaları bu çocuklarda gelişim sağlayacağından dolayı böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Hem Türkiye’de hem de yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde yazma güçlüğüne yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulması ve yurt içinde BDU’lara yönelik sınırlı sayıda araştırma yapılması aynı zamanda bu uygulamaların eğitim ortamlarında az kullanılması göz önüne alınarak bireylerin eğitimlerinde ilerlemelerinin sağlanmasında özel eğitim öğretmenlerinin algı, bakış açıları, bilgi düzeyleri ve mesleki deneyimlerinin önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışma BDU’lara yönelik önceden yapılmış benzer çalışmalardan farklı olarak yazma güçlüğü olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin hem BDU’lardan yararlanarak mesleki gelişimlerinin artırılmasını hem de eğitim ortamlarında bu uygulamaları sık kullanarak çocuklarda üst düzey gelişim sağlayacağı için önem taşıdığı düşünülmektedir. Benzer şekilde eğitim ortamlarında BDU’lara yönelik yöntem ve stratejilerin yaygınlaştırılmasında ve çocuklarının gelişimlerinin sağlanmasında bu uygulamaların etkililiği dikkate alındığında yapılan bu çalışmanın öğretmenlerin bilgi düzeylerinin artırılacağı ve rehber olacağı düşünüldüğünde önemli derecede fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin bu uygulamaları tanımlama biçimleri, algıları ve bu uygulamaların etkililiğine ilişkin görüşlerine yönelik sonuçlar ortaya koyacaktır. Bu uygulamalar etkililiği kanıtlanmış ve geçerlik/güvenirliliği olan uygulamalar olduğu için yapılan bu çalışma öğretmen, uzman, eğitimci ve ilgili araştırmacıları daha çok bilimsel dayanaklılığı olan uygulamalara yönlendirecek ve daha yaygın bir şekilde kullanmalarını sağlayacaktır. Yine araştırma bulguları öğretmenlerin bu uygulamaların avantajlarına, sınıf içi uygulama performansına ve mesleki gelişimlerine yönelik sonuçlar ortaya koyacaktır. Bu uygulamalardan yararlanan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin daha az olacağı ve mesleki doyumlarının istenen düzeyde olacağı düşünülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda yapılan çalışmanın önemli derecede katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, yazma güçlüğü (disgrafi) olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmaya rehberlik eden araştırma soruları şu şekildedir.

1. Bilimsel dayanaklı uygulamaları tanımlama biçimleri (öğretmen görüşleri) nelerdir?
2. Bilimsel dayanaklı uygulamalara ilişkin algıları (öğretmen görüşleri) nelerdir?
3. Yazma güçlüğü (disgrafi) olan çocukların eğitimlerinde bu uygulamaların etkisi hakkında ne veya neler (öğretmen görüşleri) düşünülmektedirler

4. Bilimsel dayanaklı uygulamaların öğretimlerinde kullanmalarının avantajlarına yönelik görüşleri (öğretmen görüşleri) nelerdir?
5. Bilimsel dayanaklı uygulamaların mesleki gelişim ve sınıftaki uygulama performansına yönelik görüşleri (öğretmen görüşleri) nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışmanın temel amacı, yazma güçlüğü (disgrafi) olan çocuklara ders veren öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında görüşlerini incelemektir. Bu amaca ulaşmak için çalışmada, nitel araştırma yöntemi ve bu araştırma yöntemine ait bir desen olan durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırmalar çeşitli veri toplama araçlarından oluşan ve bu veriler (gözlem, görüşme, doküman analizi) aracılığıyla araştırılan konu ile ilgili düşünce ve fikirlerini doğal bir ortamda ve bütüncül bir bakış açısıyla detaylı bir şekilde ortaya koyan aynı zamanda araştırmacıyı da bu süreçte aktif kılan araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırmanın amacı, bireyin deneyim ve görüşlerinin anlamlarını, belirli bir olay veya problemi nasıl gördüklerinin anlamını araştırmaktır (Creswell, 2009). Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ise araştırmada detaylı bir şekilde incelenen konunun açıklığa kavuşturmasını sağlayarak ve bunun planlı bir şekilde gerçekleştirildiği bir araştırma desendir (Chmiliar, 2010; Mills et al., 2009). Bu desenle çeşitli sorular doğrultusunda (örn., ne, nasıl gibi) katılımcıların bakış açılarını, bilgi düzeylerini belirlemede olumlu katkılar sunmaktadır (Eisenhardt, 1989). Nitel araştırmalar herhangi bir konu ile ilgili aynı zamanda az sayıda katılımcıyla ayrıntılı bilgi sağlar (Lodico et al., 2010). Dolayısıyla yazma güçlüğü (disgrafi) olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin bu uygulamalar konusunda görüşlerini ve düşüncelerini araştırma amacına uygun bir biçimde nitel bir anlayışla derinlemesine ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmada amacımıza uygun olan nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Aynı zamanda bu çalışma sadece özel eğitim öğretmenlerin görüşleri alınacağından yani tekbir durum dikkate alınacağından bu desenin modellerinden biri olan tekli durum çalışması modeli tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu çalışmanın hedef kitlesi üniversitelerin eğitim fakültelerinin dört yıllık özel eğitim alanının lisans programından mezun olmuş ve yazma güçlüğü (disgrafi) olan çocuklarla çalışmış veya çalışıyor olan tüm özel eğitim öğretmenlerini oluşturmaktadır. Ancak tüm öğretmenlere ulaşmak zor olduğu ve kesin olarak katılımcı sayısı olmadığı için amaçlı örneklem kullanılmıştır (Lodico et al., 2010). Amaçlı örneklem; çalışmanın amacına uygun olarak kapsamlı ve planlı bir şekilde yürütülen ve doğru bir biçimde veri elde edilerek çalışmanın gerçekleştirilmesini sağlamaktır (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018). Katılımcıların çalışmaya dahil edilmelerinde üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği bölümünü okumuş olmaları yeterli görülmüştür. Buna göre araştırmanın katılımcıları Mardin'in ilçelerine bağlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan yazma güçlüğü (disgrafi) olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenleri ile yürütülmüştür. Yapılan çalışmanın katılımcı sayısını belirlemek için önceki benzer çalışmalar dikkate alınarak uzman görüşü alınmış ve GPover analiz programı aracılığıyla belirlenmiştir. Yine bu çalışmada daha ayrıntılı, kapsamlı ve amaca hizmet edecek verilerin elde edilmesini sağlayacak katılımcıların yeterli olduğu düşünülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda çalışmada on altı (16) kişiye ulaşılacak şekilde yürütülmüştür. Çalışmayı yürütebilmek için etik kuruldan gerekli izinler alınarak görüşme planlanmış ve araştırmanın kriterlerini karşılayacak öğretmenler seçilmiştir. Yapılan görüşmeler on altı (16) öğretmen ile yüz yüze gerçekleştirilerek etik kurullar çerçevesinde yürütülmüştür. Öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.



Tablo 1. Öğretmenlerin demografik bilgileri

Değişken	Alt değişken	F	%
Yaş (Yıl)	22-28 arası	10	62,5
	29-33 arası	4	25,0
	34-38 arası	2	12,5
Cinsiyet	Bayan	8	50,0
	Erkek	8	50,0
Eğitim Durumu	Lisans	14	87,5
	Lisansüstü	2	12,5

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri toplanmadan çalışmanın gerçekleştirilebilmesi ve yürütülmesi için Etik Kurulu'na gerekli evraklar teslim edilmiştir. Çalışmanın etik kural çerçevesinde yürütülmesine özen (örn., çalışmaya başlamadan önce etik kurallara ilişkin eğitici kitap, kaynak ve sunumlardaki bilimsel bilgilerden faydalanmak gibi) gösterilmiştir (Demirkasımoğlu, 2022). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalara ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi için Mardin'e bağlı Rehabilitasyon Merkezleri ve MEB'e bağlı okullarda görev yapan özel eğitim öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler bire bir yapılarak ortalama olarak 20-35 dakika gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 29.03.2023 ve 26.04.2023 tarihleri arasında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler toplam yirmi dokuz günde tamamlanmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından dinlenilmiş ve her soruya verilen cevap dikkatlice yazıya geçirilmiş ardından analizi yapılmıştır. Bu süreçle yazma güçlüğü (disgrafi) olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerin BDU'lara yönelik görüşleri ayrıntılı olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

### Öğretmen Bilgi Formu

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak katılımcıların kişisel bilgilerinin ve BDU'lara yönelik eğitim alma durumlarının elde edilmesi için araştırmacı tarafından öğretmen bilgi formu hazırlanmış ve geliştirilmiştir. Öğretmen bilgi formunda, özel eğitim öğretmenlerinin yaşı ve cinsiyeti, eğitim alma durumu ve mesleki kıdemlerinin ne olduğu dâhil edilmiştir. Ayrıca bu formda; üç tane "evet" ve "hayır" gibi cevaplardan oluşan sorularda bulunmaktadır.

### Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak durum çalışması desenine uygun bir şekilde sekiz soru ve beş sonda sorudan oluşmuş "yarı yapılandırılmış görüşme" formu tercih edilmiştir (Bogdan & Biklen, 1998). Görüşme, daha önce planlanmış bir hedef için gerçekleştirilen sorulardan oluşan ardından bu sorular aracılığıyla karşıdaki kişiyle yüz yüze etkileşime geçerek bir konu hakkındaki algı, tutum ve fikirlerinin nasıl olduğunu belirleyen bir veri toplama aracıdır (Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmadan önce çalışma ile ilgili alanyazın taranması yapılarak icelenmiş ve incelendikten sonra 8 soru ve 4., 5. ve 6. sorulara ait alt sondalarla sorular oluşturulmuş ardından araştırma soruları uzmanlar tarafından geliştirilmiştir. Örneğin; Görüşmenin birinci sorusu olan " Bilimsel dayanaklı teknik ve stratejiler nedir, bu teknik ve stratejiler size neleri çağrıştırmaktadır? sorusunda akademisyen hocadan alınan dönütler doğrultusunda soru " Özel eğitim alanında kullanılan bilimsel dayanaklı uygulama kavramı zihninizde neleri çağrıştırmaktadır? Bilimsel dayanaklı uygulama kavramını nasıl tanımlarsınız?" şeklinde eklemeler yapılarak düzeltilmiştir. Araştırmanın üçüncü ve beşinci sorusu ölçme değerlendirmecinin talepleri doğrultusunda yerleri değiştirilerek düzeltilmiştir. Araştırmanın yedinci sorusunda daha detaylı veri elde etmek amacıyla üniversitede doktora derecesine sahip uzman hocadan alınan dönütler doğrultusunda soru " Bu uygulamaların yazma güçlüğü yaşayan çocukların yazma becerilerini olumlu yönde etki ettiğini düşünüyor musunuz?" şeklinde soru geliştirilip son halini almıştır. Diğer tüm sorularda tekrar gözden geçirilerek kontrol edilmiş ve ek olarak beş sonda soru eklenerek son hali verilmiştir (van Manen, 1990). Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen görüşme soruları şunlardır:

1. Özel eğitim alanında kullanılan “bilimsel dayanaklı uygulama” kavramı zihninizde neleri çağrıştırmaktadır? Bilimsel dayanaklı uygulama kavramını nasıl tanımlarsınız?
2. Bilimsel dayanaklı uygulamalar denilince aklınıza öncelikle gelen uygulama/yaklaşım/yöntem ve teknikler hangileridir?
3. Yazma güçlüğü olan çocukların eğitiminde hangi bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanmaktasınız?
4. Yazma güçlüğü olan çocukların eğitiminde kullandığınız uygulamaların etkililiği konusunda görüşleriniz nelerdir? **A.** Sonda: Kullandığınız uygulamaların yazma güçlüğü olan çocukların hangi nitelikleri üzerinde etkili olduğunu düşünmektесiniz? **B.** Sonda: Kullandığınız uygulamaların yazma güçlüğü olan çocukların eğitiminde etkili olmamasının nedenleri sizce nelerdir?
5. Yazma güçlüğü olan çocukların eğitiminde kullandığınız uygulamaların kullanışlılığı konusundaki görüşleriniz nelerdir? **A.** Sonda: Yazma güçlüğü olan çocukların eğitiminde kullandığınız uygulamaların hangi yönlerden kullanışlı olduğunu düşünmektесiniz? **B.** Sonda: Yazma güçlüğü olan çocukların eğitiminde kullandığınız uygulamaların haricinde hangi uygulamaların kullanılması gerektiğini düşünmektесiniz?
6. Bilimsel dayanaklı uygulamaların sınıf içerisinde sağladığı avantajlar ve dezavantajlar konusundaki görüşleriniz nelerdir? **A.** Sonda: Bilimsel dayanaklı uygulamaların sağladığı avantajlar ve dezavantajlara yönelik somut örnekler verebilir misiniz?
7. Bu uygulamaların yazma güçlüğü yaşayan çocukların yazma becerilerini geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Cevabınız ‘Evet’ ise hangi yönden geliştirdiğini düşünüyorsunuz? ‘Hayır’ ise çocukları geliştirebilecek bilimsel-dayanaklı hangi uygulamalar kullanılmalı?
8. Bilimsel dayanaklı uygulamaların sizin mesleki gelişiminize katkısı olduğunu ve sınıf içerisindeki uygulama performansınızı iyileştirdiğini düşünüyor musunuz? Cevabınız ‘Evet’ ise mesleki gelişiminize ve uygulama performansınıza ne tür katkılar sağlamaktadır?

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada verileri sistematik bir biçimde elde etmek, çıkarım yapmak, yorumlamak ve okuyucuya doğru bir biçimde sunmak amacıyla analiz çeşitlemesi “içerik analizi” ve “betimsel analizi” kullanılmıştır. İçerik analizi, araştırmadan elde edilen verilerin kodlanmasından raporlanmasına kadar süreci kapsayan bir analiz türüdür (Merriam & Tisdell, 2016). İçerik analizi genel olarak “nasıl, neden ve niçin” sorusuna karşılık cevap bulmada (örn., bilimsel dayanaklı uygulama kavramını *nasıl* tanımlarsınız gibi) katkılar sunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın analiz sürecinde verileri analiz etmek için altı aşamaya (verileri hazırlamak, organize etmek, incelemek, düzenlemek, verileri kod kategori ve temalara ayırmak, verileri raporlamak ve yorumlamak gibi) dikkat edilmiştir (Lodico et al., 2010). Betimsel analiz ise görüşülen bireyin konu hakkındaki düşünce, tutum ve bakış açısını çarpıcı bir biçimde doğrudan alıntılarla destekleyen, verilerin özgün formuna bağlı kalınarak yapılan analiz türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2018). Betimsel analiz genel olarak “ne ve hangi” sorusuna karşılık cevap bulmada (örn., yazma güçlüğü olan çocukların eğitiminde *hangi* bilimsel dayanaklı uygulama kullanmaktasınız gibi) katkılar sunmaktadır. Araştırmada kullanılan görüşme soruları hem içerik analizine hem de betimsel analize yönelik olduğundan analiz çeşitlemesi tercih edilmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler kod, kategori ve temalar doğrultusunda uzmanlar tarafından analiz edilmiş ve bulguların yorumlanarak raporlanması sağlanmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırma yöntemlerinde geçerlik-güvenirlik nicel araştırma yöntemlerinden farklı bir biçimde şekillenir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Geçerlik ve güvenilirlik kavramları nitel araştırma yöntemlerinde inandırıcılığın artırılması, sonuçların doğruluğu ve araştırmacının tarafsızlığının önemli bir etken olduğu görülmektedir (Guba & Lincoln, 1982; Krefting, 1995). Dolayısıyla bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için araştırmacı tarafından çeşitli önlemler alınmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Alınan bu önlemler iç geçerlik (örn., uzman görüşünün alınması, katılımcı teyidi, uzun süreli etkileşim, doğrudan alıntı gibi) ve dış geçerliğin (örn., veri toplama aracının açıklanması ve ekte sunulması, çalışma grubu özelliklerinin açıklanması, kullanılan yöntemin seçilme nedeni, araştırmacı rolünün belirlenmesi ve amaçlı örnekleme gibi) artırılması sağlanmıştır. Benzer şekilde iç güvenilirlik (örn., görüşmede kayıt cihazı kullanılarak veri kaybının önlenmesi, bulguların yorum yapılmadan doğrudan okuyucuya sunulması gibi)

ve dış güvenilirliğin (örn., verilerin doğru bir biçimde tartışılması, tutarlılığın sağlanması ve önceki çalışmalarla benzer ve farklı yönlerinin açıklanması gibi) artırılması sağlanılmıştır. Çalışmanın güvenilirlik analizinde (Miles & Huberman, 1994) değerlendirme formülü kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışmada kullanılan güvenilirlik analizi sonuçları

Soru	Görüş Birliği	Görüş Ayrılığı	Güvenirlik
Soru 1	11	2	84,6
Soru 2	19	4	82,6
Soru 3	17	3	85,0
Soru 4	12	3	80,0
Soru 5	9	2	81,8
Soru 6	7	2	77,7
Soru 7	18	4	81,8
Soru 8	10	2	83,3
<b>Toplam</b>	<b>103</b>	<b>22</b>	<b>82,4</b>

#### Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; (Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurul’u), (29.03.2023) tarihinde (2023/79-18) sayılı karar ile belge alınmıştır. Ayrıca katılım gösteren özel eğitim öğretmenlerinden hem sözlü hem de yazılı onamları alınmıştır.

### BULGULAR

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak özel eğitim öğretmenlerinin bu uygulamalara yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada araştırma bulguları, araştırma soruları doğrultusunda kapsamlı bir biçimde başlıklar altında sırayla alt alta sunulmuştur. Kod, kategori ve temalar doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin BDU’lara yönelik eğitim ve mesleki deneyimleri

Sorular	Cevap	F	%
Daha önce bilimsel dayanaklı uygulamalara ilişkin herhangi bir eğitimden yararlandınız mı?	Evet	3	18,5
	Hayır	13	81,5
Üniversite eğitiminde bu uygulamalara ilişkin herhangi bir eğitimden yararlandınız mı?	Evet	15	93,5
	Hayır	1	6,5
Bu uygulamalar görev yaptığınız yönetici, eğitimci ve öğretmenler tarafından destekleniyor mu?	Evet	9	56,5
	Hayır	7	43,5

Tablo 3’te görüldüğü üzere bulgular, öğretmenlerin büyük bir bölümünün %81,5 daha önce bu uygulamalara ilişkin herhangi bir eğitimden yararlanmadıkları, öğretmenlerin %93,5’i lisans eğitimleri döneminde bu uygulamalara ilişkin eğitimden yararlandıklarını yine öğretmenlerin 56,5’i ise görev yaptıkları yönetici, eğitimci veya kurumun bu uygulamaları desteklediğini belirtmiştir.

#### BDU’ları Tanımlama Biçimleri (Öğretmen Görüşleri)

Çalışmanın görüşme sorularından ilki olan ‘‘Özel eğitim alanında kullanılan ‘‘bilimsel dayanaklı uygulama’’ kavramı zihninizde neleri çağrıştırmaktadır? Bilimsel dayanaklı uygulama kavramını nasıl tanımlarsınız?’’ sorusuna yönelik öğretmenlerin yanıtları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. BDU’ları tanımlama biçimleri (öğretmen görüşleri)

Kategoriler	Kodlanan Maddeler	F	%
Kanıtli	Bulguları benzer/kanıtli, Geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış olan, Etkililiği ispatlanmış/kanıtlanmış olan.	9	32
Bilimsel	Bilimsel uygulamalar olan, Yöntem ve tekniklerle yapılan, Belirli bilimsel prosedürleri olan.	5	18
Deneyssel	Deneyssel çalışmalar sonucunda hazırlanmış olan, Belli bir kitleye denenmiş kapsamlı olan, Yüksek nitelikli çok sayıda kişi ile yapılan.	5	18
Diğer Uygulamalar	Özel çocuklara yönelik hazırlanmış olan, Uygulamalı davranış analizine yönelik olan, Basamaklı öğretim yöntemine dayalı olan, Göster yap tekniği olan, Olumlu sonuçlar veren uygulamalar olan, Eğitim ve öğretimde kullanışli olan.	9	32

Tablo 4’te görüldüğü gibi bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin çoğunluğu bilimsel dayanaklı uygulamaları, geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış olan, bilimsel yöntem ve tekniklere dayalı olan, deneyssel çalışmalar ile yapılan uygulamalar olarak tanımlamışlardır. Örneğin, katılımcı öğretmenlerden (Ö5) BDU’ları ‘‘ Bilimsel dayanaklı uygulama genel itibariyle eğitim ve öğretimde kullanışli, geçerliği kanıtlanmış yöntemler olarak düşünmekteyim, yani böyle bir tanım olarak görüyorum’’; Ö16: ‘‘ Bana göre geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış uygulamalardır’’; Ö13: ‘‘ Benim için bilimsel dayanaklı uygulama geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış, aynı zamanda bilimsel olarak araştırmaların sonucunda etkililiği ortaya çıkartılmış çalışmalar olarak tanımlanabilir, zihnimde bunu canlandırıyor’’; Ö15: ‘‘ Bilimsel dayanaklı uygulama dediğiniz zaman geçerliliği ve güvenilirliği ispat edilmiş bireylerin davranışlarında gözle görülür bir etki oluşturan uygulamalardır’’; Ö3: ‘‘Bilimsel dayanaklı uygulama kavramı kavram olarak daha önce uygulama alanında özel eğitim öğrencilerine yönelik yapılan genel geçerliği ve güvenilirliği kabul edilmiş uygulamaları bilimsel olarak kullanarak yapılan uygulamalar olarak söyleyebiliriz’’; Ö7: ‘‘ Şöyle, bilimsel dayanaklı uygulamalar bence daha önce başarıya ulaşmış belli bir kitleye denenmiş ve başarı sağlanmış uygulamalardır’’; Ö12: ‘‘ Bu uygulamayı nitelikli, farklı yerlerde kişide denenmiş uygulama olarak tanımlarım’’ şeklinde tanımlamışlardır. Yine katılımcı öğretmenlerden (Ö2) BDU’ları ‘‘ Bilimsel dayanaklı uygulama denildi mi zihninizde daha çok özel çocukları çağrıştırmaktadır’’; Ö4: ‘‘ Bilimsel dayanaklı uygulamalar derken alanın uzman kişileri, profesörleri tarafından birçok öğrenci ve grup üzerinden değerlendirilip olumlu sonuçlar verilen ve çalışması gereken yöntem ve teknikleri anlatan uygulamalar olarak zihninizde canlanıyor’’; Ö8: ‘‘ Bilimsel dayanaklı uygulamalar belirli prosedürleri olan ve buna bağlı kalınarak yapılan uygulamalar olarak tanımlayabiliriz’’; Ö10: ‘‘ Bilimsel dayanaklı uygulama denilince benim aklıma gelen okullarda işlediğimiz birkaç kavram ve yöntemlerin öğrenciler üzerinde yaptığımız uygulamalardır’’; Ö11: ‘‘ Daha çok otizmde kullandığımız çocuklarda gelişim sağlamak istediğimiz ve onların davranışlarının kaydedilmesi olarak da açıklayabilirim’’ şeklinde tanımladıkları görülmektedir.

#### **BDU’lara İlişkin Algular (Öğretmen Görüşleri)**

Çalışmanın görüşme sorularından ikincisi olan ‘‘ Bilimsel dayanaklı uygulamalar denilince aklınıza öncelikle gelen uygulama/yaklaşım/yöntem ve teknikler hangileridir? sorusuna ilişkin öğretmenlerin yanıtları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. BDU’lara ilişkin algular (öğretmen görüşleri)

Kategoriler	Kodlanan Maddeler	F	%
Davranışsal uygulamalar	UDA, Yanlışsız öğretim, Ayrık denemeler, Pecs, ABC (Anekdot Kayıtları), İpucu silikleştirme yöntemi, Oçidep, Eteçom.	25	54
Bilişsel/Akademik uygulamalar	Doğrudan öğretim yöntemi, Model olma yöntemi, Gömülü öğretim modeli, Basamaklı öğretim modeli, Göster-yap tekniği.	12	26

Diğer uygulamalar	Çizme veya çizim becerileri, Ses temelli cümle yöntemi, Ba sa ra yöntemi, Otizmde yapılan yöntem ve teknikler, Çocuklarla oyun etkinliğinde kullanılan teknikler, Portfolyo, Destek eğitim programı, Floortime, Davranış bozukluklarının giderilmesinde kullanılan uygulamalar.	9	20
-------------------	---	---	----

Tablo 5'teki bulgular, öğretmenlerin belli bir bölümü etkililiği kanıtlanmış uygulamalar olarak ilk değindikleri uygulamalı davranış analizi (UDA), yanlışsız öğretim, ayrıık denemelerle yapılan, pecc yöntemi gibi uygulama ve yöntemlerine yönelik cevaplar verdikleri görülmektedir. Bunun yanında doğrudan öğretim yöntemi, model olma yöntemi, gömülü öğretim modeli, basamaklı öğretim modeli gibi yöntemlerin yanında çizme becerileri, ses temelli cümle yöntemi, ba sa ra yöntemi, otizmde yapılan yöntem ve teknikler, çocuklarla oyun etkinliğinde kullanılan teknikler, portfolyo, floortime ve destek eğitim programı gibi cevaplar da verilmiştir. Örneğin, katılımcı öğretmenlerden Ö1 ve Ö6 doğrudan öğretim yöntemi göster-yap tekniği gibi cevaplar verdikleri belirtilmiştir.

### BDU'ların Etkililiği (Öğretmen Görüşleri)

Çalışmada “ Yazma güçlüğü olan çocukların eğitiminde kullandığımız uygulamaların etkililiği konusunda görüşleriniz nelerdir? a. Sonda: Kullandığımız uygulamaların yazma güçlüğü olan çocukların hangi nitelikleri üzerinde etkili olduğunu düşünmekteyiz? b. Sonda: Kullandığımız uygulamaların yazma güçlüğü olan çocukların eğitiminde etkili olmamasının nedenleri sizce nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. BDU'ların etkililiği (öğretmen görüşleri)

Kategoriler	Kodlanan Maddeler	F	%
Yazma gelişimine etkisi	Düzenli yazı yazabilmesinde etkilidir, Yazma becerilerinin gelişiminde etkilidir, Yazma güçlüğü fark etmede etkilidir,	14	39
Psikomotor gelişimine etkisi	İnce motor becerilerinin gelişiminde etkilidir, Parmak kaslarının gelişiminde etkilidir, Kalem tutma becerisinde etkilidir,	12	33
Diğer	Bilişsel/Akademik becerilerde etkilidir, Sosyal gelişimi açısından etkilidir, Öz güvenin artmasında etkilidir, Öz düzenleme açısından etkilidir,	10	28

Tablo 6'da araştırma bulguları incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin BDU'ların yazma güçlüğü olan çocukların eğitimindeki etkililiği konusundaki görüşleri genel olarak, yazı yazma becerilerinin gelişiminde, psikomotor (ince motor) becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu belirtirken bunun yanında akademik/bilişsel ve sosyal açıdan da etkili olduğunu da belirttikleri görülmektedir. Örneğin, katılımcı öğretmenlerden (Ö3) “ Çocuğun düzenli bir şekilde yazı yazabilmesi, elinin yazmaya daha yatkın olması, yazıyı daha da güzelleştirdiğini görüyoruz”; Ö4: “ Yazma güçlüğü olan çocukların eğitiminin etkililiği konusunda genel olarak düşüncem şu şekildedir. Etkili bir eğitimden geçebilmesi için okul aile işbirliğinin çok üst düzey olması lazım. Yani burada verilen eğitim aile tarafından pekiştirildiğinde kullanılan yöntem de çocuğun yetersizliğine uygun olduğu sürece çok etkili ilerleme kat edebiliriz. Şu an burada bireysel yani birebir olarak model olduğu için çocukla çok rahat bir şekilde ilerleyebiliyoruz. Yazması geliyor ve özgüveni artıyor”; Ö1: “ Yani dediğim gibi onların ince motorlarında da bazen sorun olduğu için zorlandığımız oluyor. Ama kısa bir süreden sonra ince motorları dengeleşiyor. Bu da onların yazma konusunda daha fazla gelişmesine etki sağlıyor. Yani kısa sürede bununla ilgili güzel dönütler aldığımız oluyor. Parmaklarını daha rahat hareket ettirmede, ince motorlarının gelişimi ve parmak kaslarının üzerinde etkilidir.”; Ö7: “ Bizim kullandığımız uygulamalar tabii ki de etkili oluyor. Çünkü çocukla birebir ilgileniyorsun ve bunu hani aileye de açıklayıp ailenin de etkili bir şekilde kullanmasını öneriyoruz. Burada aile katılımını da sağlıyoruz. Psikomotor becerilerinin gelişiminde etkilidir”; Ö12: “ Ben daha çok gösterip yaptırma yöntemini kullanıyorum. Bu da etkili oluyor. Bilişsel (akademik) alanda etkili olduğunu düşünüyorum”; Ö15: “ Davranışsal olarak daha iyi olması ve çocukta özgüven oluşturmak açısından etkilidir” şeklinde belirtmişlerdir. Yine katılımcı öğretmenlerden (Ö2) “ Burada imkânlar kısıtlıdır. Bundan dolayı istediğimiz her materyali kullanamıyoruz. Ama bu uygulamalar etkilidir”; Ö5: “

*Bu uygulamaların etkili olduğunu düşünüyorum. Genel itibariyle öğrencilerle çalıştığımızda belirli bir mesafe kat edebiliyoruz. Ama buna aileyle işbirliği içinde olduğumuz zaman daha fazla ilerleme kat edebiliyoruz. Yani burada ki fikrim aileyle daha etkili bir işbirliği olma ile ilgiliydi. Özellikle öğrencilerin yaşadıkları yazma güçlüğünü fark edebilmeleri açısından daha iyidir. Performansının daha ileriye gitmesi açısından çaba göstermesini sağlıyor. Yani öz düzenleme konusunda daha etkili olduğunu düşünüyorum''; Ö6: '' Yani bu uygulamaların etkisini görüyoruz. Kalem tutma hâkimiyeti, daha hızlı yazma gibi nitelikleri açısından etkili olduğunu düşünüyorum. Küçük çocukları okula hazırlık aşamasında da yardımcı oluyor'' şeklinde bu uygulamaların etkililiğine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.*

### **BDU'ların Öğretimlerinde Kullanmalarının Avantajları (Öğretmen Görüşleri)**

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin '' Bilimsel dayanaklı uygulamaların sınıf içerisinde sağladığı avantajlar ve dezavantajlar konusundaki görüşleriniz nelerdir? a. Sonda: Bilimsel dayanaklı uygulamaların sağladığı avantajlar ve dezavantajlara yönelik somut örnekler verebilirmisiniz? sorusuna verilen görüşleri Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 7. BDU'ların öğretimlerinde kullanmalarının avantajları (öğretmen görüşleri)

Kategori	Kod	F	%
Akademik başarı sağlamada	Dersi güzel ve etkililiği sağlamada, Dersin kapsamını sağlamada, Öğrencinin özelliklerine göre eğitim kolaylığı sağlamada.	14	47
Öğretmen işini kolaylaştırmada	Öğretmenin rahatlıkla uygulayabilmesinde, Öğretmen için verimli olmada, Öğretmen yükünü hafifletmede.	10	33
Diğer	Okula hazırlık aşamasında, Bireysel olarak uygulamada, Olumlu ilerlemeler sağlamada.	6	20

Tablo 7'de araştırma bulguları incelendiğinde BDU'ların sınıf içerisinde sağladığı avantajlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerine dair verdikleri cevap örnekleri genel olarak bu uygulamaların; ders verimliliği sağlamada, ders planlamasında, öğretmen işini kolaylaştırmada ve bireysel olarak uygulamada avantaj sağladığına yönelik cevaplar verdikleri görülmektedir. Örneğin, katılımcı öğretmenlerden (Ö5) '' Ders amacının planlı ve etkili olmasını sağlıyor. Bu uygulamalar kanıtlandığı için öğrencinin performansına olumlu ilerlemeler sağladığını düşünüyorum''; Ö8: ''Genel olarak baktığımızda bu uygulamaların avantajlarının daha çok olduğunu söyleyebiliriz. Şimdi bir öğrencime değineceğim, ilk önce değerlendirdim ve notumu aldım. Bunları yaptıktan sonra yöntemimi belirledim. Yöntem etkili olmadığı için farklı bir yöntem denemeye çalıştım. Bu sefer ilerleyen süreçlerde istendik bir şekilde gelişimini gördüm''; Ö3: '' Tabi avantajları daha çok. Öğretmen için daha etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilir''; Ö15: '' Avantajlıdır, çünkü öğretmenin ders işleyişini kolaylaştırıyor''; Ö4: Bilimsel dayanaklı uygulamaların avantajları daha çoktur. Şu şekilde fiziki şartlar oluşturulduğu sürece çok iyi ilerlemelerle etkili olacağını düşünüyorum. Örnek olarak öğrenciyle birebir yazmaya çalıştığımızda grupta birlikte gösterdiği iyi performansı sergileyemedi. Dolayısıyla bireysel olarak kullandığım uygulamada daha avantajlı olduğunu gördüm''; Ö10: '' Bu çocukların eğitiminde özellikle birebir olarak etkili ve avantajlıdır. Örnek olarak çalışıp da gelişim gösteren öğrencilerimiz oldu'' şeklinde ifade etmişlerdir. Yine katılımcı öğretmenlerden (Ö16) '' Ben zaten genelde bireysel olarak çalışıyorum. Bireysel olarak da faydalı ve avantajlı buluyorum. Çünkü bu bilimsel dayanaklı uygulamalar sayesinde bir sonuca varabiliyoruz. Mesela okuma yazmada zorlanan bir çocuğa okulöncesinde içeren sıralama, grupta ve kısa süreli bellek çalışmaları yaptık. Çocuk içe kapanık davranışlar sergiliyordu. Duygu yönetimi ile ilgili psikologdan destek aldık. Nihayetinde bütün bu çalışmalar birleşince çocuğun okuma yazma konusunda işini kolaylaştığını gördük. İsteksizlik olan durumu istekliliğe dönüştü. Şu anda okuyan bir öğrenci haline geldi''; Ö14: '' Avantaja baktığımızda tabi ki bilimsel dayanaklı olması sebebiyle daha sonucu kestirilebilir olduğu için daha avantajlıdır''; Ö13: '' 'Evet' kesinlikle bilimsel dayanaklı uygulamaları kullandığım zaman çocuğun düzeyi çok ağır olsa bile çok ciddi ilerlemeler kat ettim. Ben dezavantajını hiç görmedim. Belki zaman aldığı için dezavantajlı olabilir. Çünkü bu uygulamaları kullanırken istikrarlı olmak ve doğru uygulamak gerekiyor'' şeklinde bu uygulamaların avantajlarına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.

### **BDU'ların Mesleki Gelişime ve Sınıftaki Uygulama Performansa Etkisi (Öğretmen Görüşleri)**

Çalışmada “ Bilimsel dayanaklı uygulamaların sizin mesleki gelişiminize katkısı olduğunu ve sınıf içerisindeki uygulama performansınızı iyileştirdiğini düşünüyor musunuz? sorusuna verilen görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. BDU’ların mesleki gelişime ve sınıftaki uygulama performansına etkisi (öğretmen görüşleri)

Kategoriler	Kodlanan Maddeler	F	%
Mesleki deneyim/tecrübe sağlamada	Mesleki niteliği/gelişimi artırmada, Motivasyonu artırmada, Öğretmen tecrübesi artırmada, Mesleki doyum sağlamada.	25	47
Sınıf yönetimi ve öğrenci etkileşimi	Sınıf yönetimine katkı sağlama üzerinde, Öğrenci ile iletişim ve etkileşim sağlamada,	17	32
Diğer	Öğretmenlere rehber olmada, Olumlu dönüt sağlamada, Güncellik ve yeniliği sağlamada.	11	21

Tablo 8’de araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak BDUların; mesleki deneyim elde etme açısından öğretmen gelişimi sağladığını belirtirken, sınıf yönetimi ve öğrenci etkileşimi açısından da sınıf içerisindeki uygulama performansları üzerinde katkı sağladığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: Örneğin katılımcı öğretmenlerden (Ö6) “Cevabım evet performansımıza ister istemez katkısı ve artışı oluyor. Sonraki aşamalarda ne yapacağımıza yönelik deneyim kazandırıyor daha hâkim olmamızı sağlıyor”; Ö1: “Evet, katkı sağlıyor. Şuan bu eğitimlerden sonra disgrafi yaşayan çocuklara nasıl yaklaşacağım konusunda bilgi veriyor. Bunlara yaklaşım konusunda iyi bir faydası var. Bu konuda kendimi geliştirdiğime inanıyorum”; Ö8: “Bu uygulamalar sayesinde gelişim sağlanan öğrencileri gördüğümüzde daha mutlu oluyoruz. Motivasyonumuz da yükseliyor ve tabi ki de deneyimimizde artıyor”; Ö5: “‘Evet’ katkısı olduğunu, performansımı iyileştirdiğini ve mesleki olarak geliştirdiğini düşünüyorum. Kullandığımız yöntemler aracılığıyla öğrencide ilerleme gördüğümüzde mesleki doyum olarak kendimizi iyi hissediyoruz”; Ö4: “Evet, katkısı oluyor. Var olan bilimsel dayanaklı uygulamaları düşündüğümüzde büyük araştırmalar yapılmış. Bunların bize faydası olmaması imkânsız. Biz bunları çocuklar üzerinde çalıştıkça tecrübe olarak bize kazançları oluyor. Şöyle diyeyim en büyük avantajı var olan çalıştığımız bilimsel dayanaklı uygulamaları çeşitlendirdiğimizde her çocuk üzerinde farklı etkiler ortaya çıkarabiliyor ve çeşitlilik sağlıyor”; Ö13: “Bilimsel dayanaklı uygulamalar sayesinde sınıf içerisindeki uygulama performansına da katkı sağladı”; Ö2: “Genel olarak baktığımızda tabi ki hem bizim hem de öğrencinin olsun performansını geliştiriyor”; Ö3: “Evet düşünüyorum. Çünkü öğretmenlik şöyle bir şey. Öğretmenlik çağın koşullarına gereken bütün yeniliklere açık olmalı. Sadece üniversitedeki bilgilerle değil. Sürekli bir gelişim göstermemiz yeni yöntem ve kavramlara açık olmamız gerekiyor. Bu da bize olumlu bir şekilde yansıyor. Öğrencilerimiz üzerinde daha etkili ve verimli olabiliyor” şeklinde ifade etmiştir. Yine katılımcı öğretmenlerden (Ö16) “Evet, mesleki gelişime ve uygulama performansına olumlu olarak yansıyor. Çünkü bunlar kesin sonuç veriyor. Kesin sonuç verdiği için öğretmen adına da bir motivasyon sağlıyor”; Ö14: “Kesinlikle düşünüyorum. Olumlu bir şekilde performansına da katkı sağladığını düşünüyorum. Mesleki olarakta motivasyonumu çok yüksekte tutuyor. Yani mesleki doyuma ulaştığımı hissettiriyor. Yani bu bilimsel dayanaklı uygulamalarla olumlu bir şekilde ilerlediğimde. Bu uygulamalar sayesinde yeniliklere açık olmamızı ve hep güncel olmamızı sağlıyor”; Ö12: “Tabi ki de katkısı oluyor. Kesinlikle uyguladığım bu yöntemler gelişime katkısı oluyor. Genel olarak baktığımızda ise benim bu uygulamalara yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olduğumu söyleyebilirim”; Ö11: “Özellikle uygulamalı davranış analizi sayesinde mesleki gelişime ve uygulama performansına katkı sağladığını düşünüyorum. Aynı zamanda mesleki gelişimde daha düzenli olmamı ve ilerlememi sağladı. Yani deneyimimi arttırdı diyebilirim” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin yazma güçlüğü (disgrafi) olan çocuklarla BDU’lar hakkında görüşleri nitel bir yolla ortaya koymuştur. Bulgular katılım gösteren özel eğitim öğretmenlerinin bu uygulamalardan yararlanmak istediklerini ve desteklediklerini belirtirken bilgi düzeylerinin istenen düzeyde olmadığı ve bu uygulamaları sık kullanmadıklarını ortaya koymuştur. Bu bölümde çalışmanın bulguları doğrultusunda daha öncesinde yapılan çalışmalarla karşılaştırılarak sonuçlar tartışılmış, uygulamaya ve ileri araştırmalara ilişkin önerilerde bulunmuştur.

Özel eğitim alanında çocuklarla yapılan eğitim ortamlarında öğrenmenin gerçekleşebilmesinde öğretmenlerin önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Yine öğretmenlere sorumluluklar (örn., sınıf yönetimine hakim olması, bireysel farklılıkları dikkate alması, kullandığı yöntem teknik ve stratejiyi doğru bir şekilde uygulaması, güncel/yeniliklere açık olması, gelişimsel bakış açısına sahip olması gibi) düşmektedir. Bununla birlikte dersin daha etkili ve verimli bir şekilde ilerlemesinin sağlanmasında ve çocukların yaşadıkları güçlüğü azaltılmasında da bu uygulamalardan yararlanmalarının fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Yazma güçlüğü (disgrafi) olan çocuklarla çalışan öğretmen ve eğitimcilerin ders aşamasında çocuklarda yaşadıkları güçlüğü daha iyileştirilebilir bir duruma getirilmesi, istedik yönde gelişimlerinin sağlanması aynı zamanda çocuklarda hedeflenen akademik alanda becerilerin gerçekleştirilmesini sağlamak amacıyla etkililiği kanıtlanmış BDU'ların kullanılması önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu uygulamaları etkin ve doğru bir şekilde kullanmaları ve bu konuya ilişkin tutum, algı, bilgi ve görüşlerinin ne olduğunu ve bu uygulamalara ilişkin bakış açılarının nasıl olduğunu belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla yapılan bu çalışma yazma güçlüğü (disgrafi) olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında görüşlerinin ne olduğunun incelenmesi ve bu görüşlerin nitel bir yolla ortaya konulması amaçlanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde Türkiye'de sınırlı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu bilgiler dikkate alındığında bu çalışmanın öğretmenlere daha uygun yöntem ve tekniklerden faydalanmaları ve etkili stratejiler uygulamaları için rehber olacağı düşünülmektedir. Araştırmada özel eğitim öğretmenlerin mesleki yaşamlarında % 81,5'i daha önce bu uygulamalara ilişkin herhangi bir eğitimden yararlanmadıkları, %93,5'i üniversite eğitiminde bu uygulamalara ilişkin eğitimden yararlandıkları %56,5'i ise görev yaptıkları okulda yönetici ve eğitimci öğretmenler tarafından bu uygulamalara destek verdikleri belirtmiştir. Çalışma bulgusu öğretmenlerin verdikleri diğer yanıtlarla karşılaştırıldığında (örn., akıllarına gelen BDU'ların büyük bir bölümünün yazma güçlüğü olan çocuklara yönelik olmaması gibi) bilgilerde tutarsızlık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü lisans eğitim sırasında eğitim alma durumunun yüksek bir bulgu olduğu dikkate alınırsa çelişki oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin verilen birçok dersi bilimsel dayanaklı olarak algılamalarından veya birçok yöntemi bilimsel dayanaklı olarak görmelerinden dolayı kaynaklanabilir. Dolayısıyla lisans eğitimi döneminde bu uygulamalara ilişkin ders içeriğinin daha nitelikli olması öğretmenlerin bu uygulamalara ilişkin bilgi düzeyleri artırılarak mesleki yaşamlarında olumlu bir şekilde gelişimleri sağlanabilir. Bu bilgiler doğrultusunda Adıyaman'da (Çil vd., 2022)'de yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin lisans eğitim sürecinde BDU'ların kullanılması, yaygınlaştırılmasına yönelik kapsamlı eğitimler verilmesi ve hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilmiştir.

Bu çalışmada öğretmenler genel olarak BDU'ları, bilimsel yöntem ve tekniklere dayalı olan, geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış olan, deneysel çalışmalar ile yapılan, eğitim ve öğretimde kullanışlı olan ve olumlu sonuçlar veren uygulamalar olarak tanımladıklarını belirtmiştir. Özel eğitim öğretmenleri tarafından yapılan bu tanımlamaların alanyazında önceki çalışmalarla kısmen uyumlu olduğu görülmüştür. BDU'lar farklı uygulayıcılar tarafından nitelikli katılım sağlanılarak deneysel araştırmalarla yapılan, geçerlik güvenilirliği olan bilimsel yollarla elde edilen uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Cook vd., 2012; Cook & Cook, 2013). (Dinç, 2022)'de özel öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitiminde öğretmenlerin BDU'lara yönelik görüşlerinin incelendiği bir çalışmada öğretmenler bu uygulamaları genel olarak uzman kişiler tarafından hazırlanan, nesnel, sonuçları belirlenmiş şekilde tanımladıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla yapılan bu çalışmada da öğretmenlerin BDU'ları tanımlamada kısmen benzerlik gösterdiği ve üst düzey bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir.

Bu çalışmada öğretmenler BDU'lar söylenildiğinde ilk hangileri görüşme sorusunda genel olarak, ayrık denemelerle öğretim, pecc yöntemi uygulamalı davranış analizi, yanlışsız öğretim yöntemi gibi cevaplarda buldukları görülmüştür. Bunun yanında doğrudan öğretim yöntemi, model olma yöntemi, gömülü öğretim modeli, basamaklı öğretim modeli gibi yöntemlerin yanında çizme becerileri, ses temelli cümle yöntemi, ba sa ra yöntemi, otizmde yapılan yöntem ve teknikler, çocuklarla oyun etkinliğinde kullanılan teknikler, portfolyo, floortime ve destek eğitim programı gibi cevaplar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yazma güçlüğü (disgrafi) olan çocukların eğitim ve öğretiminde kullanılan BDU'lar nelerdir denildiğinde öğretmenlerin verdikleri cevapların daha çok diğer gelişim alanında güçlük yaşayan çocuklara ilişkin olması bu uygulamalardan yararlanmadıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte yazma güçlüğü olan çocukların yazma becerilerinin desteklenmesinde kullanılan dengeli okuma ve yazma yaklaşımı ile yazma süreci modeli ve planlı yazma modeline ilişkin cevap vermedikleri görülmüştür (Cavkaytar, 2010; Cavkaytar & Yaşar, 2010; Yılmaz, 2013). Yine yazma güçlüğü olan çocukların gelişimine yönelik yapılan çalışmalar genel olarak üç yöntemin etkili olduğunu (bilişsel strateji öğretimi, kendini düzenleme stratejisi ve doğrudan öğretim yöntemi) ortaya koymaktadır. Bu bilgiler dikkate alındığında yazma güçlüğü olan



çocukların eğitiminde etkililiği kanıtlanmış uygulamalara değinilmedikleri görülmekte ve bilgi düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşıldığı gözlenmektedir (Tekinarslan vd., 2018). Çalışmadan elde edilen bu bulgular önceki araştırmalarla (Alhossein, 2016; Cook & Odom, 2013; Odom et al., 2005; Yell et al., 2005) paralellik göstermektedir.

Bu çalışmada yazma güçlüğü (disgrafi) olan çocukların eğitimlerinde bilimsel dayanaklı uygulamaların etkililiğine ilişkin soru sorulduğunda katılım gösteren özel eğitim öğretmenlerin büyük bir bölümü %39 bu uygulamaların yazma becerilerinin geliştirilmesi/iyileştirilmesinde etkili olduğunu belirtirken %33'ü bu uygulamaların psikomotor becerilerin geliştirilmesi/iyileştirilmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Yine öğretmenlerin %28'i akademik ve sosyal açıdan etkili olduğuna yönelik cevaplar verdikleri görülmektedir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin bu uygulamalar hakkında bilgi düzeyleri yüzeysel olsa da bu uygulamaları etkili buldukları ve olumlu bir yaklaşım sergiledikleri görülmektedir. (Rakap vd., 2018)'de gerçekleştirdikleri araştırmada bu uygulamaların etkili olduğunu vurgularken öğretmenlerin bilgi düzeylerinin artırılması ve gelişimlerinin sağlanılmasının da önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin bu uygulamaları desteklediklerine ve etkili bulduklarına ilişkin çeşitli araştırmalara da rastlanılmıştır (Çil, 2021; Dinç, 2022; Özdemir, 2019). Dolayısıyla araştırma bulgusu ve alanyazın çalışmaları dikkate alındığında öğretmenlerin bu uygulamalara yönelik olumlu bir bakış sergilemekle birlikte bu uygulamaların eğitim ortamlarında daha çok kullanmalarında ve bilgi düzeylerinin artırılmasında fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Yine bu çocukların eğitimden doğru bir biçimde faydalanmaları ve gelişimlerinin sağlanılmasında öğretmen rol model bir eğitimci olarak benimsenmektedir.

Araştırmada yazma güçlüğü (disgrafi) olan çocukların eğitimlerinde bilimsel dayanaklı uygulamaların avantajlarına ilişkin soru sorulduğunda katılım gösteren özel eğitim öğretmenlerin büyük bir bölümü %47 akademik başarı sağlamada (örn., ders verimliliği ve etkililiği sağlamada, ders içeriği planlamasında, öğrencinin özelliklerine göre eğitim kolaylığı sağlamada) avantaj sağladığını belirtirken %33'ü öğretmen işini kolaylaştırmada (örn., öğretmenin rahatlıkla uygulayabilmesinde, öğretmen için verimli olmada, öğretmen yükünü hafifletmede) avantaj sağladığını belirtmiştir. Yine öğretmenlerin %20'si bireysel olarak uygulamada ve bu çocuklarda olumlu ilerlemeler sağlamada avantajlı olduğuna yönelik cevaplar verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu bulgusu alanyazında BDU'ların avantajlarına yönelik son zamanlarda yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Çil, 2021; Özdemir, 2019). (Güleç-Aslan, 2017)'de yaptıkları çalışmada da bu uygulamalardan yararlanan eğitimcilerin ders sürecinde planlı biçimde, güzel ve istendik yönde ilerlemesini sağladığı ve ders verimliliğini arttırdığını belirtmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin bu uygulamaların meslekteki gelişimlerine ve sınıftaki uygulama durumları üzerindeki katkısına yönelik soru sorulduğunda katılım gösteren özel eğitim öğretmenlerin büyük bir bölümü %47 mesleki deneyim/tecrübe açısından (örn., mesleki niteliği/gelişimi artırmada, motivasyonu artırmada, öğretmen tecrübesi artırmada, mesleki doyum sağlama gibi) katkı sağladığını belirtirken % 32'si sınıf yönetimi ve öğrenci etkileşimi açısından (örn., sınıf yönetimine katkı sağlama üzerinde, öğrenci ile iletişim, öğrenci ile etkileşim gibi) katkı sağladığını belirtmiştir. Yine öğretmenlerin %21'i bu uygulamaların öğretmenlere rehber olmada, olumlu dönüt sağlamada, güncellik ve yeniliği sağlamada katkı sağladığına yönelik cevaplar verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu bulgusu yapılan benzer çalışmalarla örtüşmektedir. (Çil vd., 2022)'de Adıyaman'ın İlçelerine bağlı kurum/okullarda 44 öğretmenle yürüttükleri çalışmada ve (Dinç, 2022) tarafından İstanbul'un ilçelerine bağlı kurum/okullarda 47 öğretmenle yaptığı çalışmada öğretmenlerin bu uygulamalara yönelik sınırlı bir seviyede olduklarına ulaşılmış ve bu uygulamaların öğretmenlerin mesleki deneyim/niteliklerini arttırdığını ve mesleki doyum sağladığını bununla birlikte sınıf içi uygulama performansları üzerinde (örn., sınıf yönetimi planlama, rehber olmada ve motivasyon sağlama gibi) etkisi olduğunu rapor etmiştir. Benzer şekilde Rakap ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada BDU'ların birçok açıdan yararlı olduğu ve öğretmenlerin meslek yaşamına başlamadan önce bu uygulamalar konusunda kapsamlı bir eğitim almalarının önemli olduğunu vurgulamıştır. Yine Çiftçi-Tekinarslan ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen çalışmada ise özel eğitim öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında istenen düzeyde başarılı olmaları ve kendilerini daha iyi geliştirmeleri için BDU'lara ilişkin eğitimmeleri gerektiği rapor edilmiştir.

## ÖNERİLER

Yazma güçlüğü (Disgrafi) olan çocuklara ders veren özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik görüşlerinin nitel bir yolla ortaya koyan bulgularımız doğrultusunda, uygulama ve ileri araştırmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerin yazma güçlüğü (disgrafi) olan çocukların eğitiminde BDU'lar hakkında görüşleri dikkate alındığında, lisans eğitimleri sırasında bu uygulamalara yönelik dersler verilebilir veya ders içeriği/kapsamı genişletilebilir.
- Bilimsel dayanaklı uygulamalardan eğitim ortamlarında yararlandığında çeşitli kolaylık sağlamaktadır. Dolayısıyla yazma güçlüğü olan çocuklarla çalışan ya da özel öğrenme güçlüğü'nün diğer alt türlerinden disleksi (okuma güçlüğü), diskalkuli (matematik güçlüğü) olan bireylere ders veren öğretmen veya eğitimcilerin bu uygulamalardan yararlanmalarının önemli etken olduğu düşünülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin kendilerini bu konuda geliştirmeleri, eğitim ortamlarında etkili uygulama/yöntem ve stratejilerden yararlanmaları hem güçlük yaşayan öğrencilerin gelişimini sağlayacak hem de mesleki gelişimlerinin arttırılacağı düşünülmektedir.
- Özel eğitim öğretmenlerinin etkililiği kanıtlanmış uygulamalara ilişkin alanyazından (örn., bilimsel yayın, tez, kitap gibi) faydalanmaları gelişimlerinin sağlayacağı düşünülmektedir.
- Bu çalışmada katılımcı sayısı on altı (16) özel eğitim öğretmeni ile sınırlı tutulmuş olup nitel bir çalışma ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sayısı arttırılarak yazma güçlüğü olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin bu uygulamalara yönelik görüşlerini inceleyecek nicel çalışmalara yer verilebilir.
- Bu çalışmanın bulguları veri toplama araçlarından görüşme kullanılarak elde edilmiştir. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda gözlem, görüşme ve doküman kullanılarak veri çeşitlemesi sağlanabilir. Böylece iç geçerlik ve inandırıcılık arttırılabilir.

## Teşekkür

Araştırmada kullanılan görüşme sorularının geliştirilmesine katkı sağlayan akademisyen hocalarıma teşekkür ederim. Yine çalışmaya gönüllü olarak katılım gösteren Mardin'in İlçelerine bağlı okullarda görev yapan değerli özel eğitim hocalarına da saygılarımı sunarım.

## KAYNAKÇA

- Akdemir, Y. (2018). *Öğrenme güçlüğü: Yeni mezun okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Alfonso, V. C., & Flanagan, D. P. (2018). *Essentials of specific learning disability identification*. John Wiley & Sons.
- Alhossein, A. (2016). Teachers' knowledge and use of evidence-based teaching practices for students with emotional and behavior disorders. *Journal of Education and Practice*, 7(35), 90-97. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1126488>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Publishing.
- Arabacı, Ö. (2018). *Sınıf öğretmenlerini adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin ve yeterlilikleri hakkında düşüncelerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Baldemir, B. (2020). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının diskalkuliye ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education (Fifth edition)*. Pearson education.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Journal of International Social Research*, 3(10), 133-139.
- Cavkaytar, S., & Yaşar, Ş. (2010). Yazılı anlatım becerilerinin öğretiminde dengeli okuma yazma yaklaşımından yararlanma: Bir eylem araştırması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 24-37. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaqual/issue/20071/213598>
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-Casedesigns. In: Encyclopedia of case study research. Mills A J, Eurepas G, Wiebe E, (Eds.). *SAGE Publications*, 582-583.
- Cook, B. G., & Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, 47(2), 71-82. <https://doi.org/10.1177/0022466911420877>
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79(2), 135-144. <https://doi.org/10.1177/001440291307900201>
- Cook, B., Smith, G., & Tankersley, M. (2012). *Evidence-based practices in education*. 493-525. <https://doi.org/10.1037/13273-017>
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *National Center For Learning Disabilities*, 25(3), 2-45.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design, qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (Third Edition)*. SAGE Publications.
- Çakıroğlu, O. (2015). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (M. A. Melekoğlu, Ed.). Vize Yayıncılık.
- Çil, H. (2021). *Özel eğitim öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitimlerinde kullandıkları bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Çil, H., Kalkan, S., & Akemoğlu, Y. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin osb'li çocukların eğitimlerinde kullandıkları bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 27-48. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0121>
- Demirkasımoğlu, N. (2022). Bilimsel araştırma ve yayın etiği. N. Cemaloğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik içinde* (s. 257-280). Pegem Akademi.
- Dinç, V. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerle çalışan öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi, İstanbul, Türkiye. <https://orcid.org/0000-0002-8505-5697>
- DSM-V. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research". *Academy of Management Review* 14(4), 532-550. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4308385>
- Gable, R. A., Tonelson, S. W., Sheth, M., Wilson, C., & Park, K. L. (2012). Importance, usage, and preparedness to implement evidence-based practices for students with emotional disabilities: A comparison of knowledge and skills of special education and general education teachers. *Education and Treatment of Children*, 499-519. <https://www.jstor.org/stable/42900173>
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., & Innocenti, M. S. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional*

- Children*, 71(2), 149-164. <https://doi.org/10.1177/001440290507100202>
- Graham, S., & Harris, K. (2005). Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties. *Brookes Publishing Company*. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285. <http://www.brookespublishing.com/store/books/graham-7047/index.htm>
- Greenway, R., McCollow, M., Hudson, R. F., Peck, C., & Davis, C. A. (2013). Autonomy and accountability: Teacher perspectives on evidence-based practice and decision-making for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 456-468. <https://www.jstor.org/stable/24232503>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252. [https://doi.org/10.1007/978-94-009-6669-7\\_18](https://doi.org/10.1007/978-94-009-6669-7_18)
- Güleç-Aslan, Y. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle çalışan eğitimcilerin uygulamalı davranış analizine yönelik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(4), 1013-1032. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027228>
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching. *Person Education*, 686, 195-221.
- Henry, A. L.-M. (2023). *Support needs to implement evidence-based practices (ebps) for students with autism in inclusive settings* [Doctoral thesis]. Grand Canyon University, Phoenix, Arizona. <https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/2791566794/abstract/65B66B2C408E462APQ/4>
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179. <https://doi.org/10.1177/001440290507100203>
- İlker, Ö., & Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 443-469. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.318602>
- Jones, M. L. (2009). A study of novice special educators' views of evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education*, 32(2), 101-120. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.08.004>
- Kaçar, E. (2017). *Meslek lisesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Karataş Kır, D. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi, Ordu, Türkiye.
- Kavale, K. A., & Spaulding, L. S. (2008). Is response to intervention good policy for specific learning disability?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(4), 169-179. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.00274.x>
- Krefting, L. (1995). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222. <https://doi.org/10.5014/ajot.45.3.214>
- Linda, H., Karen, R., & Graham, S. (2011). *Self-regulated strategy development for students with writing difficulties, theory into practice, Vol. 50, No. 1, current perspectives on learning disabilities and ADHD (Winter 2011), pp. 20-27*. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534922>
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtler, K. H. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice*. John Wiley & Sons.
- Mayton, M., Wheeler, J., Menendez, A., & Zhang, J. (2010). *An analysis of evidence-based practices in the education and treatment of learners with autism spectrum disorders. Education and training in autism and developmental disabilities*. 539-551.
- Melekoğlu, M. A., & Öğülmüş, K. (2021). *Disgrafi-yazma güçlüğü: Tanılama ve müdahale*. Ankara: Eğitim Kitap Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mills, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Quantitative data analysis. An expanded sourcebook*: Sage.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137-148. <https://doi.org/10.1177/001440290507100201>
- Özdemir, D. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin özel eğitim öğretmenlerinin alan yeterlilikleri bağlamında bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi] Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Özer, B. (2021). *Türkiye'deki ortaokul müzik öğretmenlerinin dislektik öğrenciler ile ilgili görüşleri ve müzik öğretimi için çözüm önerileri* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Özmen, E. R., & Ataman, A. (2019). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. İstanbul: Maya Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE Publications.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Allyn & Bacon.
- Rakap, S. (2016). Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 181-211). Pegem Akademi.
- Rakap, S., Balıkcı, S., & Kalkan, S. (2018). Teachers' knowledge about autism spectrum disorder: The case of Turkey. *Turkish Journal of Education*, 7(4), 169-185. <https://doi.org/10.19128/turje.388398>
- Seo, Y. J., & Bryant, D. P. (2009). Analysis of studies of the effects of computer-assisted instruction on the mathematics performance of students with learning disabilities. *Computers & Education*, 53(3), 913-928. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.05.002>
- Tekinarslan, İ. Ç., Arı, A., Bozak, B., Çay, E., & Çiçek, M. (2018). Special education teacher candidates' views on evidence-based practices. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1756-1772. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/5373>
- Tekin İftar, E. (2018). Özel eğitimde bilimsel-dayanaklı uygulamalar: tarihçe, tanım ve öneriler. *Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü*, 1-6.
- Test, D. W., Kemp-Inman, A., Diegelmann, K., Hitt, S. B., & Bethune, L. (2015). Are online sources for identifying evidence-based practices trustworthy? An evaluation. *Exceptional Children*, 82(1), 58-80. <https://doi.org/10.1177/0014402915585477>
- van Manen, M. V. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. SUNY Press.
- Werts, M. G., Culatta, R., & Tompkins, J. R. (2007). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know*. Prentice Hall. <https://lccn.loc.gov/2006002705>
- Yell, M. L., Drasgow, E., & Lowrey, K. A. (2005). No child left behind and students with autism spectrum disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 20(3), 130-139. <https://doi.org/10.1177/10883576050200030101>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321-330. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19551/208388>

**EK-1****ÖĞRETMEN BİLGİ  
FORMU**

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU				
<b>Yaş</b>				
<b>Eğitim Durumu</b> Lisans ( ) Yüksek lisans ( ) Doktora ( )				
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	Erkek		
<b>Mesleki Kıdem</b>	1-5 yıl	6-10	11-20 yıl	20 yıl ve üstü
<b>Branşınız</b>				
Daha önce bilimsel dayanaklı uygulamalara ilişkin herhangi bir eğitimden yararlandınız mı?	Evet ( )	Hayır ( )		
Üniversite eğitiminde bu uygulamalara ilişkin herhangi bir eğitimden yararlandınız mı?	Evet ( )	Hayır ( )		
Bu uygulamalar görev yaptığınız yönetici, eğitimci veya öğretmenler tarafından destekleniyor mu?	Evet ( )	Hayır ( )		

## ÖĞRETMEN ONAM FORMU

**Araştırma Projesinin Adı:** Yazma Güçlüğü (Disgrafi) Olan Çocuklarla Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi

**Sorumlu Araştırmacının Adı:** Vedat DİNÇ

Değerli katılımcı;

Bu görüşme formu, doktora öğrencisi Vedat Dinç tarafından yürütülmekte olan ‘yazma güçlüğü (disgrafi) olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında görüşlerinin incelenmesi’ konulu araştırma ile ilgili veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Amacımız, yazma güçlüğü (disgrafi) olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında görüşlerini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde yazma güçlüğü (disgrafi) olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında görüşlerinin belirlenmesi ve bu uygulamalara ilişkin öneriler geliştirilmesi hedeflenmektedir. Elde dilecek veriler araştırma dışında kullanılmayacak, başka kişi veya kurumlarla paylaşılmayacaktır. Görüşmeye kendi isteğinizle katılmış bulunmaktasınız ve istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Vermiş olduğunuz bilgiler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacak ve görüşme sonunda isterseniz kontrol edebilirsiniz. Görüşme yaklaşık 20-35 dakika arasında sürecektir. Aklınıza şimdi gelen veya daha sonra gelecek soruları bana sorabilirsiniz. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız lütfen aşağıya yer alan ilgili yeri adınızı ve soyadınızı yazarak imzalayınız. Daha sonra bu formun bir kopyası size verilecektir. Vereceğiniz bilgiler için teşekkür ederim.

Katılımcının Adı-Soyadı:

imza

Vedat DİNÇ  
Doktora öğrencisi

.../.../....  
İmza



## ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

1. Özel eğitim alanında kullanılan “bilimsel dayanaklı uygulama” kavramı zihninizde neleri çağrıştırmaktadır? Bilimsel dayanaklı uygulama kavramını nasıl tanımlarsınız?
2. Bilimsel dayanaklı uygulamalar denilince aklınıza öncelikle gelen uygulama/yaklaşım/yöntem ve teknikler hangileridir?
3. Yazma güçlüğü olan çocukların eğitiminde hangi bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanmaktasınız?
4. Yazma güçlüğü olan çocukların eğitiminde kullandığınız uygulamaların etkililiği konusunda görüşleriniz nelerdir?
  - a. Sonda: Kullandığınız uygulamaların yazma güçlüğü olan çocukların hangi nitelikleri üzerinde etkili olduğunu düşünmektесiniz?
  - b. Sonda: Kullandığınız uygulamaların yazma güçlüğü olan çocukların eğitiminde etkili olmamasının nedenleri sizce nelerdir?
5. Yazma güçlüğü olan çocukların eğitiminde kullandığınız uygulamaların kullanılışlılığı konusundaki görüşleriniz nelerdir?
  - a. Sonda: Yazma güçlüğü olan çocukların eğitiminde kullandığınız uygulamaların hangi yönlerden kullanılışlı olduğunu düşünmektесiniz?
  - b. Sonda: Yazma güçlüğü olan çocukların eğitiminde kullandığınız uygulamaların haricinde hangi uygulamaların kullanılması gerektiğini düşünmektесiniz?
6. Bilimsel dayanaklı uygulamaların sınıf içerisinde sağladığı avantajlar ve dezavantajlar konusundaki görüşleriniz nelerdir?
  - a. Sonda: Bilimsel dayanaklı uygulamaların sağladığı avantajlar ve dezavantajlara yönelik somut örnekler verebilir misiniz?
7. Bu uygulamaların yazma güçlüğü yaşayan çocukların yazma becerilerini geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Cevabınız ‘Evet’ ise hangi yönden geliştirdiğini düşünüyorsunuz? ‘Hayır’ ise çocukları geliştirebilecek bilimsel-dayanaklı hangi uygulamalar kullanılmalı?
8. Bilimsel dayanaklı uygulamaların sizin mesleki gelişiminize katkısı olduğunu ve sınıf içerisindeki uygulama performansınızı iyileştirdiğini düşünüyor musunuz? Cevabınız ‘Evet’ ise mesleki gelişiminize ve uygulama performansınıza ne tür katkılar sağlamaktadır?



## ORTAOKUL 5. SINIF FEN BİLİMLERİ DERSİNDE EĞİTSEL ŞARKI KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN KAVRAM YANILGILARINI GİDERMEDEKİ ETKİSİ: MANTARLAR ÖRNEĞİ

### THE EFFECT OF EDUCATIONAL SONG IN ELIMINATING STUDENTS' MISCONCEPTIONS IN SECONDARY SCHOOL 5TH GRADE SCIENCE CLASS: MUSHROOMS SAMPLE

Tülay ŞENEL ÇORUHLU<sup>1</sup>, Sevil Damla TERZİOĞLU<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı, ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersinde "Canlıları Tanıyalım" ünitesinde "Mantarlar" konusunda hazırlanan eğitimsel şarkının öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermedeki etkisini incelemektir. Çalışma, tek gruplu ön-son test deneysel desene göre planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Trabzon'da bulunan bir devlet okulunda 5. sınıfta öğrenim gören 34 öğrenciden (12 kız, 22 erkek) oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Mantar Kavram Testi" kullanılmıştır. Çalışmada mantarlar konusunda öğrencilerin sahip oldukları yanlışlı düşüncelerinin giderilmesinde eğitimsel şarkıdan yararlanılmıştır. Verilerin analizi aşamasında öğrencilerden elde edilen cevaplar Abraham vd. (1992) tarafından oluşturulan kategorilere göre analiz edilmiştir. Veriler frekans ve yüzde değerleri ile birlikte tablo haline getirilmiştir. Ön ve son teste ait "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" tablo halinde gösterilmiş, ayrıca uygulamanın etkililiğini değerlendirmek için Cliff's Delta etki değeri hesaplanmıştır. Fen bilimleri dersinde eğitimsel şarkı kullanılmasının öğrencilerin eksik bilgilerinin tamamlanmasında ve kavram yanlışlarının giderilmesinde faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $z=-5,095$ ,  $p<0.05$ ). Ancak "Mantar" denilince öğrencilerin çoğunluğunun akıllarına şapkalı mantar getirmeleri ya da o şekli çizmeleri bu konuda daha çok görsel materyallere ve canlı örneklerle yer verilmesinin gerekli olduğunu göstermiştir.

**Anahtar sözcükler:** Eğitimsel şarkı, Fen bilimleri, Kavram yanlışlığı, Mantarlar

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to examine the effect of educational song prepared on the subject of "Mushrooms" in eliminating students' misconceptions in the "Let's Get to Know Living Things" unit in the 5th grade secondary school science course. The study was planned according to a single-group pre-post-test experimental design. The study group of the research consists of 34 students (12 girls, 22 boys) studying in the 5th grade at a public school in Trabzon in the 2023-2024 academic year. "The Mushroom Concept Test" prepared by the researcher was used as a data collection tool in the study. The study used educational song to eliminate students' misconceptions about mushrooms. During the data analysis phase, the answers obtained from the students were analyzed according to the categories created by Abraham et al. (1992). The data are tabulated as frequency and percentage. The "Wilcoxon Signed Rank Test" of the pre-and post-test was shown in a table, and the Cliff's Delta effect value was calculated to evaluate the effectiveness of the application. It was concluded that using educational song in science lessons was useful in completing students' missing knowledge and eliminating misconceptions ( $z=-5,095$ ,  $p<0.05$ ). However, when the word "Mushroom" is mentioned, the fact that most of the students think of a mushroom with a hat or draw that shape shows that it is necessary to include more visual materials and live examples on this subject.

**Keywords:** Educational song, Science, Misconception, Mushrooms

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Şenel Çoruhlu, T. ve Terzioğlu, S. D. (2024). Ortaokul 5. Sınıf fen bilimleri dersinde eğitimsel şarkı kullanımının öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermedeki etkisi: Mantarlar örneği, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1146-1159.

#### **Cite this article as:**

Şenel Çoruhlu, T. and Terzioğlu, S. D. (2024). The effect of using educational song in eliminating students' misconceptions in secondary school 5th grade science class: Mushrooms sample. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 1146-1159.

<sup>1</sup> Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Trabzon/Türkiye, e-mail: tsenel@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0263-7844

<sup>2</sup> Uzman Öğretmen, İbrahim Alemdağ Ortaokulu, Trabzon/Türkiye, e-mail: damlatrzglu61@gmail.com ORCID: 0009-0009-7533-9379

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

It can be said that music is used as a tool that regulates social relations between individuals, provides opportunities for self-expression, and has various functions (Rentfrow, 2012). Accordingly, it would be an appropriate decision to use the positive functions of music in education (Boz, 2019). While singing provides a positive environment in the classroom, it allows students to have a pleasant time, and it becomes easier for students to memorize concepts as a result of constantly repeating them. When studies in the field of education are examined, it is seen that educational songs are used in different courses and disciplines such as geography (Çağlar, 2021; Solmaz and Kaymak, 2012). Debreceny (2015) emphasizes that educational songs written in all disciplines according to the secondary school curriculum not only ensure the permanence of information but also improve students' creativity and cognitive intelligence. He also states that educational songs are an important tool, especially for language teachers. When the literature was examined, Emahi and Keddouci (2021) stated in their study that using educational songs in English lessons was interesting, entertaining, motivational, and creativity-enhancing for secondary school students. In addition to being a tool for information and entertainment, music also helps convey our spiritual values. Accordingly, Turanalp (2019) emphasized that Barış Manço has enabled the transfer of our religious and national values through his songs that appeal to everyone, especially children, from past to present. One of the lessons in which educational songs are used in learning environments is the science lesson. It can be said that the use of educational songs in science lessons is effective in eliminating students' misconceptions and increasing their interest in the lesson. Kotob and Bazzuon (2019) examined the effect of educational songs used in science education on student success and emphasized that educational songs both provide motivation and positively affect the level of success. In this study, educational songs were used to eliminate students' misconceptions about mushrooms. One of the topics that students have misconceptions about in science classes is the subject of mushrooms. Tunç et al. (2011) emphasized in their study with prospective primary teachers that the majority of the prospective teachers had a misconception by classifying mushrooms as plants and stating that they can produce their food. Keleş and Aydın (2012) stated in their study that students had misconceptions about mushrooms and that using conceptual change texts would be effective in eliminating this. When the current literature is examined, it is seen that misconceptions about mushrooms have been identified. Although the research to identify these misconceptions is important, the steps to be taken to correct the misconceptions are important. This study is important in eliminating the misconceptions that 5th-grade students have about mushrooms and structuring future learning on a sound basis. The purpose of this study is to examine the effect of educational songs prepared about "Mushrooms" in eliminating students' misconceptions in the "Let's Get to Know Living Things" unit in the 5th-grade secondary school science course.

### Method

In this study, a single-group pretest-post-test experimental design was used. According to Karasar (2022), in this design, measurements are made before and after the intervention to a randomly selected group, and the results are evaluated. Accordingly, the study was conducted according to a single-group pretest-post-test experimental design with a randomly selected 5th-grade class. As a data collection tool in the study, the "Mushroom Concept Test", prepared by the researcher by taking expert opinions, was used according to the "Mushroom" topic in the "Let's Get to Know Living Things" unit in the secondary 5th Grade science course curriculum.

### Findings

The fact that most students visualize and draw a mushroom with a hat when they hear "Mushroom" is an indication that the misconceptions about mushrooms encountered in the pre-test continue according to the post-test result. According to another finding, it can be said that the students answered the question of whether mushrooms are a type of plant in the pre-test according to the partial understanding category. In contrast, in the post-test, the majority answered the question according to the complete understanding category.

The majority of the students answered in the pre-test to the question about whether mushrooms can be seen with the naked eye, and in the post-test, the majority stated that they could not see parasites and yeast mushrooms with the naked eye. In the pre-test, it was seen that students generally had difficulty explaining the reasons for their answers. However, although this varies depending on the post-test result, it is seen that the students can explain their answers. This is an indicator of the effectiveness of the method

used. When the pre-test-post-test success scores in the study are compared with the "Wilcoxon Signed Rank Test", finding a significant difference in favor of the post-test indicates that the educational song used is beneficial in students eliminating misconceptions ( $z=-5,095$ ,  $p<0.05$ ). Additionally, the result obtained from Cliff's delta impact value also supports this finding.

## Discussion and Conclusion

In general, in eliminating misconceptions about mushrooms, the inclusion of sentences focusing on the scientific truths of misconceptions in the chorus section of educational songs may have had a positive impact on students' conceptual understanding. Using educational songs to eliminate other misconceptions encountered in other disciplines or the science course can be both an entertaining and memorable activity for students. In addition, to use educational songs effectively in their lessons, teachers can first investigate the misconceptions of students about the subject and improve themselves in turning the sentences into songs that they will use to eliminate these misconceptions.

## GİRİŞ

Müziğin bireyler arasında sosyal ilişkileri düzenleyen, kendini ifade etmeye fırsat veren ve çeşitli fonksiyonları olan bir araç olarak kullanıldığı söylenilebilir (Rentfrow, 2012). Şendurur ve Barış (2002) ise müzik eğitiminin bireyin bilişsel öğrenmelerine önemli derecede katkı sağladığını vurgulamaktadır. Buna bağlı olarak müziğin pozitif fonksiyonlarının eğitimde kullanılması yerinde bir karar olacaktır (Boz, 2019). Yıldız ve Demircioğlu (1996), müziğin duygusal gelişimi desteklemenin yanında bir eğitim aracı olarak kullanılmasının, onun eğitim sürecindeki öneminin bir göstergesi olduğunu belirtmektedir. Müziğin öğrenme ortamlarında kullanımını sağlayan araçlardan biri de eğitsel şarkılardır. Tunçer ve Şahinkaya (2021) yapmış oldukları çalışmada matematik eğitiminde eğitsel şarkıların kullanılmasının öğrenci başarısını artırdığı ve dersi eğlenceli hale getirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Şarkı söylemek sınıf içerisinde olumlu bir ortam sunarken öğrencilerin keyifli zaman geçirmesini sağlar ve öğrencilerin kavramları sürekli tekrar etmesi sonucu ezberlemeleri de kolaylaştırır. Buna bağlı olarak eğitsel şarkılar yazmanın ve kullanmanın teşvik edilmesi gerekmektedir (Debrecey, 2015). Ders içerisinde öğrencilerin dikkatini çeken ve aynı zamanda onların aktif katılımını sağlayan eğitsel şarkılar sayesinde öğrenciler sıradanlıktan uzakta motive olabilir ve verimli zaman geçirebilir (Arıcı, 2017; Şahin ve Bay, 2021). Eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde matematik (Bütüner, 2010; Akhshabi vd., 2022), yabancı dil (Modiri, 2010; Gümüş, 2019) ve coğrafya (Çağlar, 2021) gibi farklı ders ve disiplinde eğitsel şarkıların kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda eğitsel şarkılar kullanılarak bilgilerin kalıcılığının sağlanması (Koç, 2019), öğrencilerin motive edilerek konuyu daha iyi anlamaları (Tan, 2016) ve bu sayede kavram yanlışlarının giderilmesine katkı sağlandığı görülmektedir. Bedir ve Akkurt (2013), öğretmenlerden ve öğretim üyelerinden edindikleri görüşlere göre coğrafya dersinde eğitsel şarkı kullanılmasının öğrencilerin motivasyonunu, bilginin kalıcılığını artıracak ve kavram yanlışlarının giderilmesinde de etkili olabileceğini vurgulamıştır. Esener ve Tahiroğlu (2021), ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde şarkı gibi eğitsel etkinlikler kullanılmasının kavram yanlışlarının giderilmesinde destekleyici olabileceğini ifade etmektedir. Bu da eğitsel şarkıların motivasyonu ve başarıyı artırmanın yanında kavram yanlışlarının giderilmesine de yardımcı olabileceğinin göstergesidir. Başarılı olabilmenin temelinde güçlü bir motivasyonun olması gerektiğini ifade eden Arief ve Isnani (2020) yaptığı çalışmada, ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan eğitsel şarkıların öğrenci motivasyonunu artırdığı ve buna bağlı olarak hızlı okuma, okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Debrecey (2015), ortaokul müfredatına göre tüm disiplinlerde yazılan eğitsel şarkıların bilgilerin kalıcılığını sağlamanın yanında öğrencilerin yaratıcılıklarını ve bilişsel zekalarını geliştirdiklerini vurgulamaktadır. Ayrıca eğitsel şarkıların özellikle de dil öğretmenleri için önemli bir araç olduğunu ifade etmektedir. Literatür incelendiğinde Emahi ve Keddouci (2021) yaptıkları çalışmada İngilizce dersinde eğitsel şarkı kullanılmasının ortaokul öğrencileri için ilgi çekici, eğlenceli, motivasyon ve yaratıcılığı artırıcı olduğunu belirtmiştir. Saliha (2023), ilkokul İngilizce dersi kelime öğretiminde kullanılan eğitsel şarkıların başarı üzerindeki etkisini incelediği çalışmada derste eğitsel şarkıların kullanılmasının kelime öğretimindeki başarıyı artırdığını ifade etmektedir. Bsharat vd. (2021), İngilizce dersinde kullanılan eğitici şarkıların kelime öğretimini desteklediğini ve bu nedenle okullarda eğitici şarkıların kullanılmasının desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Chen ve Chen (2009), ilkokul İngilizce dersinde popüler şarkıların kullanmanın öğrenci motivasyonuna etkisini incelediği çalışmada, derste kullanılan popüler şarkıların öğrenci motivasyonunu artırdığı ve buna bağlı olarak öğrenci başarısının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Farklı branşlarda yapılan benzer çalışmalara göre Kabapınar ve Sargın'ın (2018) araştırma sonuçları da bunu destekler niteliktedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre fen bilgisi dersinde kullanılan

eğitsel şarkıların dersin daha eğlenceli geçmesini ve öğrencilerin daha ilgili olmasını sağladığı ifade edilmiştir. Bryant-Jones vd. (2009), matematik dersinde başarı düzeyleri düşük olan öğrencilerin eğitsel şarkılar yoluyla motivasyon ve başarı düzeylerini artırmayı amaçladıkları çalışma sonucunda, matematik dersinde eğitsel şarkılarla desteklenen öğrencilerin, engelli öğrenciler de dahil olmak üzere performanslarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Müziğin sadece eğitimde bilgi ve eğlence aracı olarak kullanılmadığı aynı zamanda manevi değerlerimizin aktarılmasında da kullanıldığı başka bir çalışma ile ön plana çıkarılmıştır. Buna göre Turanalp (2019), Barış Manço'nun geçmişten günümüze kadar, başta çocuklar olmak üzere herkese hitap eden şarkıları sayesinde dini ve milli değerlerimizin aktarılmasını sağladığını vurgulamıştır. Bu çalışmayı destekler nitelikteki bir çalışmaya göre Julia vd. (2022), dini içerikli eğitsel şarkılar kullanılması hakkında öğretmen görüşlerini incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin şarkılar sayesinde öğrencilerin dini karakterlerinin geliştirebileceğini ifade ettikleri belirtilmiştir.

Eğitsel şarkıların öğrenme ortamlarında kullanıldığı derslerden bir tanesi de fen bilimleri dersi. Fen bilimleri dersinde eğitsel şarkı kullanımının öğrencilerin sahip oldukları yanlışları giderme ve derse karşı ilgilerini artırmada etkili olabileceği söylenebilir. Kotob ve Bazzuon (2019), fen eğitiminde kullanılan eğitsel şarkıların öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiş ve eğitsel şarkıların hem motivasyon sağladığını hem de başarı düzeyini olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Gürbüz vd. (2017), ilkökuldaki fen bilimleri dersinde kullanılan eğitsel şarkıların öğrenci başarısına ve bilgilerin kalıcılığına olumlu yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalara göre eğitsel şarkıların genel olarak öğrenci motivasyonunu ve doğal olarak da başarısını artırdığı söylenilebilir (Karadeniz ve Karamustafaoğlu, 2022). Bu çalışmada ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersinde mantarlar konusunun öğretiminde eğitsel şarkının öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermedeki etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır. 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında “Canlılar ve Yaşam” öğrenme alanı içerisinde “Canlılar Dünyası” ünitesi “Canlıları Tanıyalım” konusu yer almaktadır. Bu konu kapsamında; canlıların benzerlik ve farklılıkları, mikroskopik canlılar, mantarlar, bitkiler, hayvanlar, mikroskop, hijyen, güvenlik tedbirleri konu kavramlarına değinilmektedir (MEB, 2018, s.26). Fen bilimleri dersinde öğrencilerin kavram yanlışlarına sahip oldukları konulardan biri de mantarlardır. Bu çalışmada mantarlar konusunda öğrencilerin sahip oldukları yanlışlı düşüncelerinin giderilmesinde eğitsel şarkıdan yararlanılmıştır. Büyük (2017) öğrencilerin bakteriler ve mantarların özellikleri konusunda kavram yanlışları yaşadıklarını bu nedenle fen bilimleri dersinde kavram yanlışlarının önüne geçilmesi için uygulama etkinliklerinin fazlaştırılması gerektiğini belirtmektedir. Karakaya vd. (2023), öğrencilerin mantarlar hakkındaki bilişsel durumlarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışma sonucunda, öğrencilerin mantarları bitkiler sınıfına dahil ederek bu konuda kavram yanlışlığı yaşadıklarını belirtmiştir. Tunç vd. (2011), sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının çoğunluğunun mantarı bitki olarak sınıflandırıp, kendi besinini üretebildiğini ifade ederek kavram yanlışlığı yaşadıklarını vurgulamaktadır. Keleş ve Aydın (2012), yaptıkları çalışmada öğrencilerin mantarlarla ilgili kavram yanlışlığı yaşadıklarını ve bunun giderilmesinde kavramsal değişim metinleri kullanılmasının etkili olacağını belirtmişlerdir. Mevcut literatür incelendiğinde mantarlarla ilgili yanlışların tespit edildiği görülmektedir (Malinowska ve Bart 1998; Türkmen vd., 2003). Bu yanlışların tespiti çalışmaları önemli olmakla birlikte yanlışların düzeltilmesine yönelik atılacak adımlar önem taşımaktadır. Bu çalışma 5. sınıf düzeyinde öğrencilerin mantarlar konusunda sahip oldukları yanlışların giderilmesi ve ileride gerçekleştirilecek öğrenmelerin sağlam temeller üzerine yapılandırılmasında önem taşımaktadır. Süreçte eğitsel şarkıların kullanılması mantarlar konusunda öğrencilerin eğlenceli öğrenme ortamları ile birlikte yanlışlarını gidermelerine katkı sağlayabilir. Buna bağlı olarak bu çalışmada aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

- 1- Ön test sonucuna göre öğrencilerin “Mantarlar” konusunda kavram yanlışları var mıdır?
- 2- Son test sonucuna göre öğrencilerin “Mantarlar” konusunda kavram yanlışları var mıdır?
- 3- Kullanılan eğitsel şarkının öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermedeki etkisi nedir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tek gruplu ön test- son test deneysel desen kullanılmıştır. Karasar' a (2022) göre bu desende tesadüfen seçilen bir gruba uygulama öncesi ve sonrasında ölçümler yapılarak sonuçlar değerlendirilir. Buna bağlı olarak çalışmada 5. sınıflardan rastgele seçilen bir şube ile tek gruplu ön test-son test deneysel desene göre uygulama yapılmıştır. Çalışma kapsamında izlenen süreç aşağıda Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Çalışmada izlenen süreç

Şekil 1’de görüldüğü gibi öncelikle mantarlarla ilgili literatürde yapılmış çalışmalar incelenmiş, öğrencilerin bu konuda sahip oldukları yanılgılar tespit edilmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları yanılgılar doğrultusunda eğitsel şarkı sözleri Fen bilimleri dersi öğretim programında ilgili konu kavram ile ilgili mevcut kazanımlar incelenerek yazılmıştır. Eğitsel şarkının hazırlanmasının ardından Mantar Kavram Testi hazırlanmıştır. Mantar Kavram Testi hazırlandıktan sonra 18 yıllık mesleki deneyime sahip bir fen eğitimi uzmanı ile 22 yıllık tecrübeye sahip 1 fen bilgisi öğretmenine kapsam geçerliği ve çalışma amacına uygunluk açısından incelenmiştir. Testin pilot çalışması 5 öğrenci ile gerçekleştirilerek ne kadar zamanda uygulanabileceği, soruların anlaşılabilir olup olmadığı ile ilgili veriler elde edilmiştir. Teste son hali verildikten sonra uygulama yapılacak sınıfa gidilerek ilk derste ön test olarak uygulanmıştır. Testin ön uygulamasının ardından “Mantarlar” konusu sınıfın fen bilimleri öğretmeni tarafından eğitsel şarkılar kullanılarak üç ders saatinde işlenmiştir. Uygulama sürecinde üçüncü ders eğitsel şarkının ardından tartışma ortamı yaratılarak öğrencilere çeşitli sorular yöneltilmiştir. Uygulama bitiminde “Mantar Kavram Testi” örneklem grubuna son test olarak uygulanmıştır. Çalışma kapsamında eğitsel şarkı hazırlanırken 5. sınıf düzeyinde aşağıda Tablo 1’de verilen canlıları tanıyalım konusu kazanımlarında mantarlarla ilgili verilen ifadeler göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 1.

*Beşinci sınıf canlıları tanıyalım ünitesi canlıları tanıyalım konusu kazanımları (MEB, 2018; s. 26)*

a	“Canlılar; bitkiler, hayvanlar, mantarlar ve mikroskopik canlılar olarak sınıflandırılır.”
b	“Canlıların sınıflandırılmasında sistematik terimlerin (alem, cins, tür vb.) kullanımından kaçınılır.”
c	“Mikroskopik canlılar (bakteriler, amip, öglena ve paramesyum) ve şapkalı mantarlara örnekler verilir, ancak yapısal ayrıntısına girilmez.”
ç	Mikroskop yardımı ile mikroskopik canlıların varlığını gözlemler.
d	Zehirli mantarların yenilmemesi konusunda uyarı yapılır.

### Çalışma Grubu

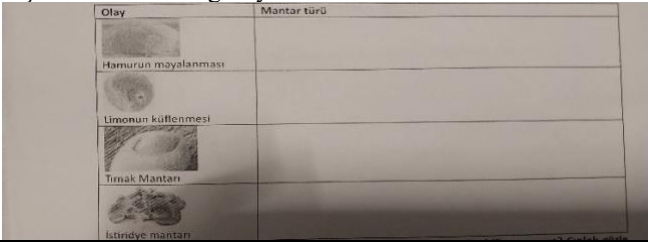
Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Trabzon’da bulunan bir devlet okulunda 5. sınıfların rastgele seçilen bir şubesinde öğrenim gören 12’si kız ve 22’si erkek olmak üzere 34 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama öncesinde gerekli etik kurul izni alınmıştır. Çalışmanın gerçekleştirileceği okul ile ilgili gerekli izinler Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınmıştır. Aynı zamanda çalışmaya katılacak öğrencilerin velilerinden gerekli izinler veli onam formu kullanılarak elde edilmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak 5. sınıf fen bilimleri dersi müfredatındaki “Canlıları Tanıyalım” konusunda yer alan “Mantarlar” kavramı ile ilgili araştırmacı tarafından hazırlanan “Mantar Kavram Testi” kullanılmıştır. Mantar kavram testinde toplam 5 soru yer almaktadır. Birinci soru çizim gerektirirken diğer sorular açık uçlu şekilde hazırlanmıştır. Mevcut literatür incelendiğinde açık uçlu soruların yer aldığı kavram testlerinin kullanıldığı görülmektedir (Aydoğan vd., 2003; Emrahoğlu ve Öztürk, 2009). Aşağıda yer alan Tablo 1’de mantar kavram testinde yer alan sorular ve bu sorular ile ilgili öğrencilerin sahip olabilecekleri yanlışlar verilmiştir.

Tablo 2.

*Mantar kavram ölçeği soruları ve ilişkili oldukları kavram yanlışları*

Soru No	Soru	Kavram yanlışlarının tespit edildiği çalışmalardan örnekler
1	“Mantar” denilince zihninizde canlanan şekli aşağıda verilen boşluğa çiziniz.	Gülen’ in (2020) yaptığı çalışmada öğrencilerin mantar şekli olarak şapkalı mantar çizdikleri görülmektedir.
2	“Sizce mantarlar bir bitki türü müdür? Neden? Açıklayınız.”	Türkmen vd. (2003), yaptıkları çalışmada öğrencilerin mantarlar konusunda ilgili kavram yanlışlığı yaşadıklarını, mantarları bir bitki olarak düşündüklerini belirtmiştir.
3	“Aşağıda verilen olayların hangi mantar türleri ile ilişkilendirilebileceğini yanlarına belirtiniz.”	Malinowska ve Bart (1998), mantarlarla ilgili yaptıkları çalışmada çocukların mantar türleri hakkında kavram yanlışları yaşadıkları özellikle zehirli mantarlarla ilgili çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.
		
4	“Sizce çevremizde bulunan mantarların hepsini çıplak gözle görebiliyor muyuz? Çıplak gözle göremediğimiz mantarlar var mıdır? Açıklayınız.”	Gül (2021), mantarlarla ilgili yaptığı çalışmada bu konuda öğrencilerin kavram yanlışlığı olduğunu ve bunlar arasında çoğunluğun mantarların çıplak gözle görülebildiği düşüncesi olduğunu belirtmiştir.
5	“Mantarlar kendi besinlerini kendileri üretir mi? Neden? Açıklayınız.”	Peker ve Taş (2020), yaptıkları çalışmada öğrencilerin mantarlar konusunda kavram yanlışlığı yaşadıkları, mantarların bitki olduğunu ve besinini kendisinin ürettiğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin mantarlar konusu ile ilgili her bir soruda sahip olabilecekleri yanlışlar çalışmalardan örneklerle sunulmuştur. Mantar kavram testi öğrencilere ön ve son test olarak uygulanmıştır.

### **Eğitsel Şarkı Hazırlanması ve Uygulanması**

Çalışmada mantarlar konusunda öğrencilerin sahip olabilecekleri yanlışlar göz önünde bulundurularak öncelikle şarkı sözleri hazırlanmıştır. Şarkı sözlerinin hazırlanmasında araştırmacı 12 yıllık deneyime sahip 1 müzik eğitimi uzmanı ve 18 yıllık deneyime sahip fen eğitimi uzmanına danışarak süreci yönetmiştir. Bu şekilde “Mantarlar Dünyası” şarkısı geliştirilmiştir. Şarkı geliştirilirken literatürdeki yanlışlar göz önünde bulundurulmuş, öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarının bilimsel doğruları şarkının nakarat bölümünde vurgulanmaya çalışılmıştır. Mantarlar dünyası şarkısında mantar türlerine değinilmiş, mantarların hepsinin çıplak gözle görülemediğine, bitkilerden farklı olduğu, zehirli mantarların olabileceği bilgilerine vurgu yapılmıştır. Şarkıda öğrencilerin severek dinleyip söylediği şarkı ezgisinden

yararlanılmıştır. Öncelikle öğretmen şarkı sözlerini birkaç kez okuyup seslendirdikten sonra öğrencilerin toplu şekilde söylemesini sağlamıştır. Öğrencilerin şarkıyı söylerken sözlerine, vurgulamalara dikkat etmeleri için uyarıda bulunulmuştur. Öğrenciler şarkı söylerken aynı zamanda bedensel hareketlerle eşlik ederek eğlenmişlerdir. Aşağıda “Mantarlar Dünyası” şarkı sözleri verilmiştir:

Tablo 3.

*Mantarlar dünyası şarkısının sözleri ve kıtalarda vurgulanan bilgiler*

1 (NAKARAT) 2 tekrar	Ben bir bitki değilim Köküm gövdem yok benim Şapkalı, küf, maya, parazit Bunlar benim dört çeşidim Yemeğimi kendim üretmem Dışarıdan beslenirim	Mantarların bitki olmadığı, çeşitleri ve genel özellikleri vurgulanmıştır.
2	Küf mantarı benim adım Besinlerde yaşarım Beni görmek istersen Mikroskopla bak bakalım	Küf mantarının özellikleri vurgulanmıştır.
3	Şapkalı mantar benim adım Toprağa bağlı yaşarım Sakın yeme dikkat et Zehirli miyim iyi seç	Şapkalı mantarın özelliklerine ve özellikle de zehirli olabileceğine vurgu yapılmıştır.
4	Maya mantarı benim adım Ekmek, peynir yaparım Mikroskopla görülen Hızla çoğalan canlıyım	Maya mantarının özellikleri vurgulanmıştır. Mikroskop altında görülebilen mantar türü olduğuna değinilmiştir.
5	İnsan, bitki ve hayvanda Hastalıklar saçarım Bil bakalım adımı Parazit deyince oynarım	Parazit mantarının özellikleri vurgulanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Mantar kavram testinde yer alan birinci soru haricinde diğer soruların analizinde aşağıda Tablo 4’te yer alan kategorilendirmeye uygun analiz yapılmıştır (Abraham vd., 1992). Birinci soruda öğrencilerden mantar denilince zihinlerinde canlanan resmi çizimleri istenmiştir. Öğrencilerin çizdikleri resimler yer aldıkları kategorilerin frekans ve yüzde değerleri ile birlikte tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.

*Kategorilere Göre Değerlendirme Kriterleri*

Kategori	Puan	Puanlama Kriteri	Analiz Şekli
Tam anlama	4	Bütün özellikleri içirme	
Kısmi anlama	3	Sadece özelliğe yönelik cevap verme	Frekans-yüzde değerleri ve örnek öğrenci ifadelerini içeren tablolar
Kavram yanlışlığıyla kısmi anlama	2	Doğru cevabın yanında kavram yanlışlığı içeren cevap verme	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
Kavram yanlışlığı	1	Kavram yanlışlığı içeren cevap verme	Cliff’s Delta
Anlamama	0	Boş bırakma veya alakalı olmayan cevap verme	

Kavramsal anlama testinde 2-5. sorularda öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar kategorilere göre analiz edilerek kavram yanlışlığı olan yerler tespit edilmiştir. Veriler frekans ve yüzde kullanılarak tablo haline getirilmiştir. Mantar kavram testinde 2-5. sorularda her bir soruda öğrencinin verdiği cevabın hangi kategoride olduğu ve öğrencinin o sorudan aldığı puan hesaplanmıştır. Tam anlama 4, Kısmi anlama 3, Kavram yanlışlığıyla kısmi anlama 2, Kavram yanlışlığı 1 ve Anlamama 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Sonrasında testin toplamında her bir öğrenci için ön ve son test toplam puanları hesaplanmıştır. Ön ve son test toplam puanları arasındaki değişimin anlamlı olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Ayrıca eğitsel şarkı kullanılan derslerin etkisini değerlendirmek amacıyla Cliff’s Delta etki değeri hesaplanmıştır. Cliff’s delta değeri -1 ile +1 arasında değişmektedir.



Cliff's delta etki değerinin aralıkları  $0.11 \leq |\delta_p| < 0.28$  küçük;  $0.28 \leq |\delta_p| < 0.43$  orta ve  $|\delta_p| \geq 0.43$  büyük etki olarak tanımlanmaktadır (Vargha ve Delaney, 2000).

### Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada güvenirliliği sağlamak adına ölçme aracı hazırlanırken uzman görüşleri alınmıştır. Çalışma öncesinde soruların öğrenciler tarafından anlaşılma durumu ile ilgili bilgi elde etmek ve ölçme aracının uygulanması için gerekli süreyi tespit etmek amacıyla 5 öğrenci ile pilot çalışma yapılmıştır. Mantar kavram testi araştırmacı ve bu alanda uzman bir kişi tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, analiz bitiminde 2 araştırmacı bir araya gelerek kategorilere yerleştirdikleri cevaplar arası uyuma bakmışlardır. Analiz sonucunda iki araştırmacı arasındaki analizin % 90 uyumlu olduğu ve bu değerin kabul edilen değer olan 0.70'den büyük olduğu görülmüştür (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Çalışmada geçerliliği sağlamak adına analiz kısmı detaylı olarak anlatılmıştır. Ayrıca konu detaylı olarak incelenerek ölçme aracı ve eğitsel şarkı, konuda vurgulanması ve genel anlamda ölçülmesi gereken yerlere göre düzenlenmiştir.

### Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kuruluna başvuru yapılmış, 05/12/2023 tarih, E-81614018-000-2300065798 sayılı kararla çalışmanın etik izni alınmıştır.


## BULGULAR

Çalışma kapsamında kavramsal anlama testinden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Öğrencilerin "Mantar denilince zihninizde canlanan resmi aşağıda verilen boşluğa çiziniz." sorusuna karşılık yapmış oldukları çizimlerin analizi aşağıda sunulmuştur:

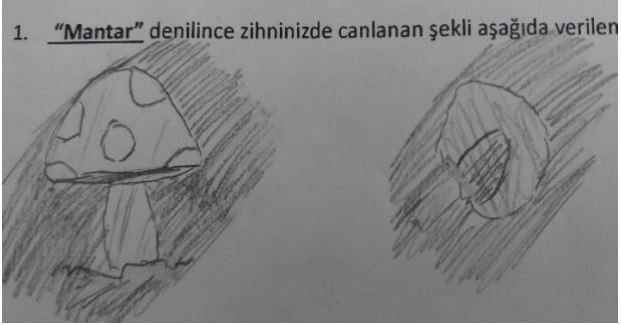
Tablo 5.

*Öğrencilerin mantar denilince zihinlerinde canlanan resim, ön ve son test frekans dağılımı*

Kategori Şapkalı mantar				Kategori Şapkalı ve küf mantarı			
Ön test		Son test		Ön test		Son test	
f	%	f	%	f	%	f	%
34	100	32	94,1	0	0	2	5,9



Ö25, ST



Ö12, ST

Tablo 5' te görüldüğü gibi ön testte öğrencilerin tamamının zihinlerinde şapkalı mantar şeklini canlandırdıkları ve çizdikleri, son testte ise 32 öğrencinin şapkalı mantar ve 2 öğrencinin de hem şapkalı hem de küf mantarı çizdiği görülmektedir. Öğrencilerin "Sizce mantarlar bir bitki türü müdür? Neden? Açıklayınız." sorusuna vermiş oldukları yanıtlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.



*Öğrencilerin “Sizce mantarlar bir bitki türü müdür? Neden? Açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevapların ön test- son test frekans ve yüzde dağılımı*

Kategori	Cümle	Ön test		Son test	
		f	%	f	%
Tam anlama	“Hayır. Çünkü yaprağı, kökü ve gövdesi yoktur.” Ö23(ST)	6	17,6	27	79,4
Kısmi anlama	“Değillerdir. Çünkü kökleri yoktur.” Ö29 (ST)	12	35,3	7	20,6
Kavram yanlışlığıyla kısmi anlama	“Hayır. Mantarlar bir bitki değildir. Çünkü canlı değildir. Ö28 (ÖT)	7	20,6	-	-
Kavram yanlışlığı	“Bence bitki türüdür.” Ö19(ÖT)	4	11,8	-	-
Anlamama	Boş cevap	5	14,7	-	-

Tablo 6’ ya göre ön testte “tam anlama” kategorisine göre yazılan cümle sayısı 6 iken son testte “tam anlama” kategorisine göre yazılan cümle sayısı artarak 27 olmuştur. Ön testte “kavram yanlışlığıyla kısmi anlama” kategorisine göre yazılan cümle sayısı 7 iken son testte bu kategoriye uygun bir cevap görülmemektedir. Ön testte “kavram yanlışlığı” kategorisine uygun cümle sayısı 4 iken, son testte bu kategoriye giren cümle görülmemektedir. Son olarak ön testte “anlamama” kategorisine giren cümle sayısı 5 iken son testte bu kategoriye giren cümle görülmemektedir. Ön testte mantarlarla ilgili kavram yanlışlığı yaşayan öğrencilerin mantarların bir bitki olduğunu düşündükleri ancak son testte bu kavram yanlışlığının devam etmediği görülmektedir. Ön testte mantarların canlı olmadığı için bir bitki olmadığını düşünen öğrencilerin son testte bu kavram yanlışlığıyla birlikte kısmi anlama durumunu devam ettirmedikleri görülmektedir. Ayrıca ön testte soruya her hangi bir cevap vermeyen öğrenci olmasına rağmen son testte bu soruya herkesin cevap verdiği ve öğrencilerin en az “kısmi anlama” kategorisinde soruyu cevapladıkları görülmektedir. Öğrencilerin “Aşağıda verilen olayların hangi mantar türleri ile ilişkilendirilebileceğini yanlarına belirtiniz.” sorusuna vermiş oldukları yanıtlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 7.

*Ön test-son test sonucuna göre öğrencilerin “aşağıda verilen olayların hangi mantar türleri ile ilişkilendirilebileceğini yanlarına belirtiniz.” sorusuna verdikleri cevapların frekansları ve örnekleri*

Kategori	Cümle	Ön test		Son test	
		f	%	f	%
Tam anlama	“Maya mantarı, küf mantarı, parazit mantarı, şapkalı mantar” Ö1 (ST)	-	-	19	55,9
Kısmi anlama	“Maya mantarı, küf mantarı, parazit mantarı” Ö17 (ST)	7	20,6	10	29,4
Kavram yanlışlığıyla kısmi anlama	“Maya, küf, istiridyede çıkan mantar türü” Ö16 (ÖT)	13	38,2	5	14,7
Kavram yanlışlığı	“Deniz mantarı, ayak mantarı” Ö10 (ÖT)	7	20,6	-	-
Anlamama	Boş cevap	7	20,6	-	-

Tablo 7’ ye göre öğrencilerin “tam anlama” kategorisi haricinde tüm kategorilere cevap verdikleri görülmektedir. Ön testte öğrencilerin çoğunluğunun mantar görsellerine “kavram yanlışlığıyla birlikte kısmi anlama” kategorisine göre cevap verdikleri görülmektedir. Ön testte “kısmi anlama”, “kavram yanlışlığı” ve “anlamama” kategorisine eşit sayıda öğrencinin cevap verdiği görülmektedir. Son testte öğrencilerin “kavram yanlışlığı” ve “anlamama” kategorisine uygun cevaplar vermedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin “Sizce çevremizde bulunan mantarların hepsini çıplak gözle görebiliyor muyuz? Çıplak gözle göremediğimiz mantarlar var mıdır? Açıklayınız” sorusuna vermiş oldukları yanıtlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

*Ön test-son test sonucuna göre öğrencilerin “sizce çevremizde bulunan mantarların hepsini çıplak gözle görebiliyor muyuz? Çıplak gözle göremediğimiz mantarlar var mıdır? Açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevapların frekansları ve örnekleri*

Kategori	Cümle	Ön test		Son test	
		f	%	f	%
Tam anlama	“Parazit, maya mantarı gibi mantarları çıplak gözle göremeyiz.” Ö29 (ST)	-	-	16	47,1
Kısmi anlama	“Göremeyiz. Çünkü bazıları çok küçük.” Ö31 (ÖT)	5	14,7	6	17,6
Kavram yanlışlığıyla kısmi anlama	“Parazit ve küf mantarı.” Ö13 (ST)	7	20,6	10	29,4
Kavram yanlışlığı	“Bence yoktur. Bütün mantarlar toprak üstünde veya altında görülür.” Ö21 (ÖT)	8	23,5	1	2,9
Anlamama	Boş cevap	14	41,2	1	2,9

Tablo 8’ e göre öğrencilerin ön testte “tam anlama” kategorisi haricinde tüm kategorilere uygun cevaplar verdikleri; ayrıca ön testte öğrencilerin çoğunluğunun mantarların tümünü çıplak gözle görebilecekleri fikrine sahip oldukları ve kavram yanlışlığı yaşadıkları görülmektedir. Son testte ise öğrencilerin tüm kategorilere uygun cevaplar verdikleri, yarısına yakınının ise “tam anlama” kategorisine uygun cevaplar verdiği tablodan görülmektedir. Bunun yanında 10 öğrencinin ise kavram yanlışlığıyla birlikte kısmi öğrenme yaşadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin “Mantarlar kendi besinlerini kendileri üretir mi? Neden? Açıklayınız.” sorusuna vermiş oldukları yanıtlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

*Ön test-son test sonucuna göre öğrencilerin “mantarlar kendi besinlerini kendileri üretir mi? Neden? Açıklayınız.” Sorusuna verdikleri cevapların frekansları ve örnekleri*

Kategori	Cevaplar	Ön Test		Son Test	
		f	%	f	%
Tam anlama	“Hayır. Çünkü bitki değildir.” Ö1 (ST)	-	-	17	50,0
Kısmi anlama	“Üretmez. Çünkü kendi besinini üretmiyor.” Ö19 (ST)	5	14,7	13	38,2
Kavram yanlışlığıyla kısmi anlama	“...kökü yoktur. Besinleri ekmek, peynirdir.” Ö20 (ST)	2	5,9	1	2,9
Kavram yanlışlığı	“Üretir. Çünkü dışardan besin almazlar.” Ö6 (ÖT)	16	47,1	-	-
Anlamama	Boş cevap	11	32,4	3	8,8

Tablo 9 incelediğinde ön test sonucuna göre “tam anlama” kategorisine verilen bir cevap olmadığı halde son test sonucuna göre “tam anlama” kategorisinde 17 öğrenci tarafından cevap verildiği bu da sınıfın yarısından çoğunun mantarların kendi besinlerini neden üretmediklerini tam olarak açıkladıklarını göstermektedir. Ön test sonucuna göre öğrencilerin bu konuda kavram yanlışlığı yaşadıkları görülürken son test sonucunda bu konuda kavram yanlışlığı yaşamadıkları ancak bu soruya 1 kişi tarafından “kavram yanlışlığıyla kısmi anlama” kategorisinde cevap verildiği görülmektedir. Ön test sonucuna göre bu soruya cevap veremeyen veya anlamayan 11 öğrenci olmasına karşılık son test sonucunda öğrenci sayısının 3 kişiye düştüğü görülmektedir. Aşağıda verilen Tablo 10’da öğrencilerin kavram testi ön-son test puanlarına uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu gösterilmektedir.

Tablo 10.

*Ön test- son test başarı puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılması*

Ön test- son test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p	Cliff's delta
Negatif sıra	0	,00	,00	-5,095	,000	-0.983
Pozitif sıra	34	17,50	595,00			
Eşit	0	-	-			

Tablo 10’ a göre öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $z=-5,095$ ;  $p<.05$ ). Buna göre eğitsel şarkıların öğrencilerin kavramsal gelişimlerinde olumlu yönde etkisi

olduğu söylenilebilir. Cliff's delta etki değeri -0,983 olarak bulunmuştur. Eğitsel şarkıların mantarlar konusunda öğrencilerin kavramsal gelişimlerine büyük etki yarattığı ifade edilebilir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Mantarların bitkiler gibi kökü, gövdesi ve yaprağı yoktur. Çünkü mantarlar bitkiler gibi kök sistemine sahip değildir. Mantarların genellikle gövde, “misel” adı verilen ve bir ağ gibi dallanan, toprak altında ya da bir besin kaynağında yayılan bir yapıları vardır. Bu nedenle mantarlar bitkilerden farklı bir organizma sınıflandırmasına girerler. Bazı mantar türleri gövde benzeri yapılar da oluşturabilirler. Ancak bu yapılar bitkilerdeki gibi gövde oluşumları değildir. Mantarların anatomisi bitkilerden oldukça farklıdır (Alan, 2010; TÜBİTAK, 2021). Çalışmada mantarların şekliyle ilgili elde edilen bulguya göre öğrencilerin çoğunluğunun “Mantar” denilince zihinlerinde şapkallı mantar şeklinin canlandığı görülmektedir. Öğrencilerin diğer mantar türleri ve mikroskobik mantarlarla ilgili herhangi bir çizim yapmadıkları görülmüştür. Mantar denilince öğrencilerin daha çok şapkallı mantar resmini çizdikleri literatürde benzer çalışmalarda da görülmektedir (Bulunuz vd., 2008). Buna benzer bir çalışmada mantarlarla ilgili başka bir kavram yanlışlığı olarak Gündüz (2020), çalışmasında öğrencilerin yaşadıkları kavram yanlışlıkları arasında şapkallı mantarların mikroskobik canlı olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir bulguya göre öğrencilerin ön testte mantarların bir bitki türü olup olmadığı sorusuna kısmi anlama kategorisinde cevap verdikleri ve son testte ise tam anlama kategorisine göre cevap verme oranlarının arttığı söylenebilir. Ön testte öğrencilerin 7'si mantarların bitki de canlı da olmadığını ifade etmiş bunun yanında 4 öğrenci ise mantarların bitki olduğu yönünde yanlışlıkları düşüncelerini dile getirmişlerdir. Ancak son testlerde bu yanlışlıklara rastlanılmadığı söylenilebilir (bkz. Tablo 5). Öğrencilerin mantarları bitki sınıflandırması içerisine dahil ettiği ve kavram yanlışlığına sahip oldukları yönünde çalışmalara rastlanıldığı görülmektedir (Anderson et al., 2014; Barman, Stein, Barman, & Mcnair, 2002; Goldberg & Thompson-Schill, 2009; Keleş & Aydın, 2012; Maskour, Alami, Zaki & Agorram, 2019). Buna göre öğrencilerin bu konuda yaşadıkları kavram yanlışlığının yapılan çalışma ile giderildiğini söyleyebiliriz. Tam anlama kategorisine giren cevaplarda artışın olma sebebi eğitsel şarkıların konunun öğretiminde kullanılması ile ilişkilendirilebilir. Şarkının nakaratında yer alan “Ben bir bitki değilim. Köküm gövdem yok benim” sözleri öğrencilerin mantarların bir bitki olmadığı bilgisini öğrenmelerine katkı sağlamış olabilir. Literatürde de şarkı nakaratlarının öğrenme üzerine etkili olduğu vurgulanmaktadır (Güler, 2019). Benzer şekilde Chou (2014), yaptığı çalışmada ilkökul öğrencilerinin İngilizce kelime dağarcıklarını geliştirmede şarkıların etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Conesa ve Rubio da (2015) çalışmalarında İngilizce eğitiminde eğitsel şarkılar kullanarak çocukların kelime dağarcığının geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Eğitsel şarkının nakarat bölümünde mantarların bitki olmadığı ile ilgili şarkı sözlerinin öğrencilerin mantarların bitki olmadığı ile ilgili bilimsel bilgiler geliştirmelerinde katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir.

Ön test sonucuna göre öğrencilerin mantar türlerini görsellerle ilişkilendirirken çoğunluğunun kavram yanlışlığı yaşadığı; son test sonucuna göre ise öğrencilerin çoğunluğunun bu ilişkilendirmeye tam anlama kategorisinde cevaplar verdikleri görülmektedir (bkz Tablo 6). Öğrencilerin çoğunluğunun mantarların çıplak gözle görülüp görülmeyeceğiyle ilgili soruya ön testte büyük çoğunluğunun boş cevap verdikleri, son testte ise çoğunluğun parazit ve maya mantarlarını çıplak gözle göremeyeceklerini belirtmeleri eğitsel şarkıda vurgulanan “Maya mantarı benim adım, Ekmek, peynir yaparım, Mikroskopla görülen, Hızla çoğalan canlıyım” ifadesi etkili olmuş olabilir (bkz. Tablo 7). Ön test sonucuna göre çoğu öğrenci mantarların kendi besinlerini üretebildiklerini belirterek kavram yanlışlığı yaşamamasına rağmen son test sonucunda çoğunluğun bitki olmadığı için üretemediklerini belirtmesi eğitsel şarkının nakaratında vurgulanan “Ben bir bitki değilim. Köküm, gövdem yok benim. Yemeğimi kendim üretmem. Dışarıdan beslenirim” sözleri bu bilginin öğrenciler için faydalı olduğunun belirtisidir (bkz. Tablo 8). Bunu destekler nitelikteki bir çalışmada Yangın vd. (2016) ilkökul 4. sınıf fen bilimleri dersinde kullanılan eğitsel şarkıların geleneksel yöntemle (anlatım) göre deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeyini ve derse karşı isteğini artırdığı, buna bağlı olarak da diğer disiplinlere yönelik yapılacak olan bu tür çalışmaların öğrencileri olumlu yönde etkileyebileceği önerisinde bulunmuştur. Literatürde de belirli bir kazanımın öğretilmesinde eğitsel şarkıların kullanılmasının öğrencilerin başarısını ve motivasyonunu artırarak dersi daha eğlenceli hale getirdiği, başka kazanımlarda da buna benzer çalışmaların yapılması önerilmiştir (Kahraman, 2019; Ergun ve Canbulat, 2023; Boz, 2019). Ön testte öğrencilerin genel olarak verdikleri yanıtların nedenini açıklamakta zorlandığı görülmektedir. Ancak bu durum son test sonucuna göre farklılık göstermekle birlikte öğrencilerin verdikleri yanıtları açıklayabildikleri söylenebilir. Tam anlama kategorisinde verilen cevapların artma nedeninin eğitsel şarkı sözlerinde değinilen bilgilerden, özellikle de yanlışlıkların giderilmesine yönelik yazılan sözlerden kaynaklandığı söylenilebilir. Örneğin öğrenciler

başlangıçta mantar türlerine tam anlama kategorisinde yanıtlar ifade edememişken son testte mantar türlerinin neler olduğunu açıklayabilmişlerdir. Öğrencilerdeki bu gelişime şarkıda yer alan “Şapkalı, küf, maya, parazit-Bunlar benim dört çeşidim” ifadesi neden olmuş olabilir. Bu da eğitsel şarkıların etkililiğinin bir göstergesidir. Çalışmada ön test-son test başarı puanları “Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi” ile kıyaslandığında son test lehine anlamlı bir farkın bulunması ( $z=-5,095$ ,  $p<.05$ ) kullanılan eğitsel şarkının öğrenci kavram yanlışlarının giderilmesinde faydalı olduğunun göstergesidir. Ayrıca Cliff’s delta etki değerinden elde edilen sonuç da bunu destekler niteliktedir. Ancak öğrencilerin “Mantar” denilince şapkalı mantar şeklini çizmeye devam etmeleri bu konuda faydalı olabilecek uygulamalara yer verilmesi gerektiğini ön plana çıkarmaktadır. Genel olarak mantarlarla ilgili kavram yanlışlarının giderilmesinde yanlışların bilimsel doğrularına odaklanan cümlelerin eğitsel şarkıların nakarat bölümünde yer alması öğrencilerin kavramsal anlamalarına olumlu etkide bulunmuş olabilir. Ancak bunun yanında öğretmenlerin bu gibi çalışmaları yaparken kavram yanlışısı içermeyen cümleleri kullanmaya dikkat etmeleri, görselleri, uygulamaları, videoları vb teknikleri kullanmalarının öğrencilerin yararına olacağı söylenilebilir (Mutlu ve Özel, 2008; Tunç vd, 2011). Eğitsel şarkıların başka disiplinlerde ya da fen bilimleri dersinde karşılaşılan başka kavram yanlışlarının giderilmesinde kullanılması öğrenciler için hem eğlenceli hem de akılda kalıcı bir çalışma olabilir. Ayrıca öğretmenler eğitsel şarkıları derslerinde etkili kullanabilmek için önce konu ile ilgili öğrencilerin yanlışları araştırılarak bu yanlışların giderilmesinde yararlanacakları cümleleri şarkı haline getirebilme konusunda kendilerini geliştirebilirler.

#### KAYNAKÇA

- Abraham, M. R., Grzybowski, E. B., Renner, J. W., & Marek, E. A. (1992). Understandings and misunderstandings of eighth graders of five chemistry concepts found in textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(2), 105-120.
- Akhshabi, M., Moradi, Y., & Dortaj, F. (2022). Investigating the music and melodic teaching impacts on the math learning progress of elementary school students. *Iranian Journal of Learning and Memory*, 5(17), 33-39.
- Alan, R. (2010). Şapkalı mantarların bazı botanik özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi* 9(1), 61-71.
- Arıcı, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin mobil cihazlardaki eğitsel müzik uygulamalarını kullanımına yönelik bir araştırma. *İlköğretim Online*, 16(4), 1897-1907.
- Arief, A., & Isnan, F. (2020). Children's songs as a learning media are used to increase motivation and learning for students in elementary school. *International Journal of Visual and Performing Arts*, 2(1), 1-7. doi: 10.31763/viperarts.v2i1.54
- Anderson, J. L., Ellis, J. P., & Jones, A. M. (2014). Understanding early elementary children’s conceptual knowledge of plant structure and function through drawings. *CBE Life Science Education*, 13, 375-386. doi: 10.1187/cbe.13-12-0230
- Aydın, S., & Keleş, P. U. (2014). İlköğretim beşinci sınıf “canlıları sınıflandırılma” ünitesinin öğretiminde kullanılan kavramsal değişim metinlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 133-150.
- Barman, C., Stein, M., Barman, N. & McNair, S. (2002). Assessing students' ideas about plants. *Science & Children*, 10(1), 25-29.
- Bedir, G. & Akkurt, A. (2012). Şarkılarla coğrafya öğretimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 17(28), 303-316.
- Bolat, A., Karamustafaoğlu, S., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamının 5. sınıf ‘Canlılar Dünyası’ ünitesinde öğrenci başarısına etkisi: Biyoçeşitlilik müzesi örneği. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 42-54.
- Boz, C. (2019). *Hücre konusunda bestelenen şarkıların 6. sınıf fen bilimleri dersinin öğretimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Bulunuz, N., Jarrett, O. S., & Bulunuz, M. (2008). Fifth-grade elementary school students’ conceptions and misconceptions about the fungus kingdom. *Journal of Turkish Science Education*, 5(3), 32-46.
- Bütüner, İ. (2010). *İlköğretim matematik öğretiminde şarkı kullanımının bazı değişkenler üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Büyük, M. (2017). *İlköğretim öğrencilerinde bakteriler ile ilgili karşılaşılan kavram yanlışları* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Bryant-Jones, M., Shimmins, K. J., & Vega, J. D. (2003). *Increasing math achievement through use of music*. Clearinghouse, 1-41. Retrieved April 28, 2024, from ERIC database (ERIC Item: ED478919).

- Boz, C. (2019). *Hücre konusunda bestelenen şarkıların 6. sınıf fen bilimleri dersinin öğretimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Bsharat, T. R., Barahmeh, M. Y., & Turkman, J. M. (2021). The influence of music and educational songs on efl students' achievement from their teachers' perspective in the Jenin region. *African Educational Research Journal*, 9(2), 728-738. doi: 10.30918/AERJ.93.21.106
- Chen, Y. C., & Chen, P. C. (2009). The effect of English popular songs on learning motivation and learning performance. *WHAMPOA-An Interdisciplinary Journal*, 56, 13-28.
- Chou, M. H. (2014). Assessing English vocabulary and enhancing young English as a Foreign Language (EFL) learners' motivation through games, songs, and stories. *Education 3-13*, 42(3), 284-297.
- Conesa, I. M. G., & Rubio, A. D. J. (2015). The use of rhymes and songs in the Teaching of English in Primary Education. *Revista Docencia e Investigación*, 83-101.
- Debreceny, A. (2015). Song as Saga: curriculum-based songs for learning. In 2nd International Conference on Education and Social Sciences, *International Organization Center of Academic Research*, Istanbul (pp. 301-310).
- Emrahoğlu, N., & Öztürk, A. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramlarını anlama seviyelerinin ve kavram yanlışlarının incelenmesi üzerine boylamsal bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 165-180.
- Ergun, N., & Canbulat, M. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde derslerde müzik kullanımına yönelik öğretim elemanları görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.52974/jena.1200209>.
- Ertan Gündüz, N. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin mikroskopik canlılar hakkındaki düşünceleri* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Esener, P., & Tahiroğlu, M. (2021). *İlkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde kavram öğretiminin etkinliklerle desteklenmesi* (Yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Goldberg, R. F., & Thompson-Schill, S. L. (2009). Developmental “roots” in mature biological knowledge. *Psychological Science*, 20, 480-487. doi: 10.1111/j.1467-9280.2009.02320.x.
- Gödek, Y., Polat, D., & Kaya, V. H. (2018). *Fen bilgisi öğretiminde kavram yanlışları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gul, S. (2021). 5th-grade students' misunderstandings and misconceptions about Fungi. *Mimbar Sekolah Dasar*, 8(2), 179-203.
- Gülen, S. (2020). Beşinci sınıf öğrencilerinin canlıları sınıflandırma düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1053-1065.
- Gümüş, S. (2019). *Çocuklara yabancı dil olarak Fransızcanın öğretiminde şarkı destekli kelime öğretiminin önemi ve başarıya katkısı* (Yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gürel, N. (2019). Türkçenin dil olarak öğretiminde bir material çalışması: Temalara uygun şarkılar oluşturma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4(2), 305-321.
- Gürbüz, F., Çeker, E., & Töman, U. (2017). Eğitsel şarkı ve oyun tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılığı üzerine etkileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 593-612.
- Julia, J., Supriyadi, T., & Iswara, P. D. (2022). Development of the religious character of the nation through learning religious songs: teachers' perception and challenges. *Harmonia: Journal of Arts Research and Education*, 22(1), 103-118.
- Kabapınar, Y., & Sargın, T. (2018). Müziksel zeka temelinde hayat bilgisi dersi işlemek: “Hem öğreniyorum hem de eğleniyorum”. *Erciyes Journal of Education*, 2(2), 16-39.
- Kahraman, H. (2019). *Şarkı ve müziğin yabancı dil öğretiminde yeri ve önemi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karadeniz, H., & Karamustafaoğlu, S. (2022). Assure öğretim tasarım modeline yönelik etkinlik geliştirme: Sindirim sistemi. *Asya Studies*, 6(20), 23-36.
- Karakaya, F., Bilgili, C., Soysal, N., & Yılmaz, M. (2023). Investigation of secondary school students learning about the fungi kingdom. *Turkish Journal of Education*, 12(4), 227-242.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keleş, P. U., & Aydın, S. (2012). İlköğretim beşinci sınıf “canlıları sınıflandırma” ünitesinin öğretiminde kullanılan kavramsal değişim metinlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi, *Erzincan University Journal of Science and Technology*, 5(2), 133-150.
- Koç, E. (2019). *5. sınıf elektrik ünitesinde kullanılan eğitsel oyunların öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kotob, M., & Bazzoun, A. (2019). The effect of using science songs on students' achievement. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 4(2), 1-21.

- Malinowska-Cieslik, M., & van den Borne, B. (1998). Prevention of mushroom poisoning of children: effectiveness of a community-based school education program. *Health Education Research*, 13(1), 13-23.
- Modiri, I. G. (2010). Okul öncesinde müzik aracılığı ile yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 505-516.
- Mutlu, M., & Murat, Ö. (2008). Sınıf öğretmen adaylarının çiçekli bitkilerin büyüme ve gelişimi konuları ile ilgili anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 107-124.
- Peker, E. A., & Erol, T. (2020). 5. sınıf öğrencilerinin “canlılar dünyasını gezelim ve tanıyalım” ünitesi ile ilgili kavram yanlışları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 643-670.
- Rentfrow, P. J. (2012). The role of music in everyday life: Current directions in the social psychology of music. *Social and personality psychology compass*, 6(5), 402-416.
- Seloni, Ş. R. (2005). *Fen bilgisi öğretiminde oluşan kavram yanlışlarının proje tabanlı öğrenme ile giderilmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Salha, B. (2023). *The role of using educational songs in primary schools to enrich pupils' English vocabulary in the case of third-year primary school pupils at Mila*, (Master Thesis), Algeria.
- Şahin, B., & Yalçın, B. (2021). Müzikle ilk okuma yazma öğretiminin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuma hatalarına etkisi. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 141-164.
- Şendurur, Y., & Barış, D. A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174.
- Tan, N. (2016). *İlkokul matematik derslerinde şarkı kullanımının öğrencilerin başarı, tutum ve sözcük dağarcığı üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*, Epsilon Yayınevi.
- Tunç, T., Akçam, H. K., & Dökme, İ. (2011). Üç aşamalı sorularla sınıf öğretmeni adaylarının bazı temel fen kavramları hakkında sahip oldukları kavram yanlışları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 817-842.
- Tunçer, D., & Şahinkaya, N. (2021). Dördüncü sınıfta müzik ve hikâyelerle desteklenen ondalık kesir öğretiminin matematik ve müzik tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 67-90.
- Turanalp, M. F. (2019). Şarkılarla dinî ve ahlakî değer aktarımı: Barış Manço örneği. *Bilimname*, 37(1), 685-724.
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu, (2021). Şu mantarlara bakın! *Tübitak Bilim Çocuk E-dergisi*, 24(282), 18.
- Türkmen, L., Dikmenli, M., & Çardak, O. (2003). İlköğretim öğrencilerinin bitkiler hakkındaki alternatif kavramları, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 53-70.
- Uyanık, G., & Dindar, H. (2016). İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde kavramsal değişim metinlerinin kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 349-374.
- Vargha, A., & Delaney, H. D. (2000). A critique and improvement of the CL common language effect size statistics of McGraw and Wong. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 25(2), 101-132.
- Yangın, S., & Yangın, M. (2016). Fen bilimleri dersinde çocuk şarkıları ile desteklenmiş öğretimin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(8), 44-57.
- Yıldız, G. & Demircioğlu, A. G. N. (1996). Müziğin eğitimdeki yeri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(5), 150-152.

# ŞANLIURFA KÜLTÜRÜNDE ÇOCUKLARIN YAĞMUR DUASI: ÇÖMÇE GELİN OYUNU

## CHILDREN'S PRAYER FOR RAIN IN ŞANLIURFA CULTURE: ÇÖMÇE GELİN OYUNU (SCOOP BRIDE GAME)

Şeyda İNCE SEZER<sup>1</sup>, Süleyman BADILLI<sup>2</sup>

**ÖZ:** Geleneksel çocuk oyunlarından biri olan Çömçe Gelin oyunu Şanlıurfa'da çocukların "yağmur duası oyunu" olarak bilinmektedir. Çocuk masumiyetiyle oyunu buluşturan bu uygulama çocukların oyun aracılığıyla yağmur duasına çıkmasını sembolize etmektedir. Köklerinin Orta Asya'ya dayandığı düşünülen bu oyunun benzerleri Anadolu'nun farklı yörelerinde kepeçcik, çömçecik, kepeçe gelin, gode, gode gode, godu godu, göde, göden, bodi bostan, bodi bodi, çullu, çullu kadın, dodo, dodu, gelin guk, su gelini, yağmur kızı, yağmur gelini, hucrik, kelis gibi adlarla oynanmaktadır. Bu çalışmada Şanlıurfa'da Çömçe Gelin oyunu olarak oynanan çocuk oyunu ele alınmıştır. Geleneksel çocuk oyunlarının yeni nesillere öğretilmesi ve bu oyunların yaşatılması kültürün devamlılığının sağlanması yolunda önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmanın amacı kültürel devamlılığa katkı sağlamak, Çömçe Gelin oyunu hakkında öğretmen ve öğrencilere bilgi sunmak, kültür aktarımında geleneksel çocuk oyunlarının önemine vurgu yapmaktır.

**Anahtar sözcükler:** Şanlıurfa, Çömçe Gelin, Oyun, Kültür, Dua, Yağmur Duası, Çocuk.

**ABSTRACT:** One of the traditional children's games, the Çömçe Gelin play (scoop bride game), is known as the children's prayer for rain in Şanlıurfa. This application, which combines children's innocence with play, symbolizes children praying for rain through play. This game, which is thought to have its roots in Central Asia, is similar to this game, which is played in different regions of Anatolia with names such as dipper, çömçecik, bucket bride, gode, gode gode, godu godu, göde, göden, bodi bostan, bodi bodi, çullu, çullu woman, dodo, dodu, gelin guk, water bride, rain girl, rain bride, hucrik, kelis. In this study, the children's game played as a pot bride game in Şanlıurfa was discussed.

Teaching traditional children's games to new generations and keeping these games alive has an important place in ensuring the continuity of culture. The aim of this study is to contribute to cultural continuity, to provide information to teachers and students about the pot bride game, and to emphasize the importance of traditional children's games in cultural transfer.

**Keywords:** Şanlıurfa, Scoop Bride, Game, Culture, Prayer, Prayer for Rain, Children

### **Bu makaleye atıf vermek için:**

İnce Sezer, Şeyda ve Badıllı, Süleyman. (2024). Şanlıurfa Kültüründe Çocukların Yağmur Duası: Çömçe Gelin Oyunu, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1160-1172.

### **Cite this article as:**

İnce Sezer, Şeyda and Badıllı, Süleyman. (2024). Children's Prayer for Rain in Sanliurfa Culture: Çömçe Gelin Oyunu (Scoop Bride Game). *Trakya Journal of Education*, 14(2), 1160-1172.

<sup>1</sup> Dr. Öğrt. Üyesi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa/Türkiye, e-mail: seyda.ince@harran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4475-677X

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray/Türkiye, e-mail: suleyman.badilli@asu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4385-6522

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The Çömçe Gelin play offers a wealth of information about the lifestyle, religious beliefs, traditions, and customs of the people in Şanlıurfa. Şanlıurfa is one of the leading cities in the formation of Mesopotamian and Anatolian cultures. Şanlıurfa, with its history as old as human civilization, has contributed to world culture in various ways.

The Şanlıurfa version of the Çömçe Gelin Play, played in Anatolia under different names and in different forms, also carries traces of customs, religious, and cultural elements. Şanlıurfa, which hosted pagan cultures in ancient times, is considered sacred by followers of three Abrahamic religions. Plays carry traces of culture; they are influenced by culture and, in turn, influence culture. Plays, intertwined with both the material and spiritual aspects of culture, are also influenced by religious concepts and rituals. The Çömçe Gelin Play, played under different names in many parts of Anatolia, is a game influenced by cultural structures and religion (Özveri, 2023).

In this study, the definition of culture, the definition of the play, aspects of the Çömçe Gelin Game that belong to Şanlıurfa culture, how the game is played, and its connection with culture are explored. Since the play has not been previously examined in these aspects, it is believed that this study will fill a gap in the literature.

### Method

This section of the study includes the research model, study group, data collection tools, and the collection and analysis of data.

### Research Model

In this study, one of the qualitative research methods, the "Semi-Structured Interview Method," has been employed. An interview can be defined as a mutual interaction where the interviewer and the interviewee jointly produce data (Holstein and Gubrium, 1995, p. 4).

### Study Group

The population of the study consists of preschool teachers living in Şanlıurfa in 2023, who are familiar with, play, and organize traditional-historical games of Şanlıurfa. The sample is represented by a retired preschool teacher who lived in Şanlıurfa, selected through purposive sampling (Karasar, 2005), with a particular knowledge of the history of Şanlıurfa and the game called "Çömçe Gelin.

### Data Collection Tool

As a data collection tool, a demographic information form and "semi-structured interview questions" consisting of 10 questions were used. The interview with the participating teacher was conducted face-to-face. The interview questions were completed by the participant in approximately 3 hours. The interview example questions include:

Interview Questions:

- 1- What is the historical background of the Çömçe Gelin game in Şanlıurfa?
- 2- What is the reason for the emergence of the Çömçe Gelin game?

### Data Collection and Analysis

The study was examined through the fundamental content analysis method within qualitative research. The content analysis method involves the objective analysis of documents, texts, documents, and themes, such as documents, based on specific rules, without transforming the written texts into writing (Tavşancıl and Aslan, 2001).

### Findings

The responses categorized and analyzed according to interview questions.

### Cultural Origin and Pre-Islamic Beliefs

The text traces the origin of the Çömçe Gelin game back to Central Asia and focuses on pre-Islamic beliefs. It mentions the significance of the Sky God belief and Shaman traditions in Central Asia before the



advent of Islam. The text suggests that these beliefs were integrated into some practices in Islamic society through rituals like rain prayers.

### **Reason for the Emergence of Çömçe Gelin Play**

The text associates the emergence of the Çömçe Gelin game with climate conditions. It explains the influence of climatic characteristics on culture, specifically highlighting the need for rain due to the adverse effects of arid periods on agricultural production, leading to rain prayers and subsequently the Çömçe Gelin game.

### **Materials Used in the Game, Game Process, and Rituals**

The text specifies the materials used in the game and elaborates on the stages of the Çömçe Gelin game. It mentions the stages of visiting houses, collecting materials, preparing çiğköfte (raw meatballs), and praying at Balıklıgöl. The text emphasizes the innocence and purity expressed by children in rain prayers.

### **Traditional Foundations and Special Elements**

The traditional foundations of the game are linked to the tradition of making çiğköfte and the visit to Balıklıgöl. It highlights the significant role of the çiğköfte tradition in Şanlıurfa's culture and the traditional use of Balıklıgöl as a special place for prayer.

### **Meaning Attached to Rain and Symbolism of the Game**

The text underscores that rain symbolizes prosperity and holds critical importance for agriculture in Şanlıurfa. The Çömçe Gelin game is used as a symbol of rain prayers and is connected to the innocence of children. The text suggests that the act of children praying for rain is associated with their innocence.

### **Prayer and Innocence**

Children participating in rain prayers are linked to their innocence being more acceptable in the eyes of Allah. The text suggests that the involvement of children in rain prayers is part of the societal ritual, aligning with the idea that the innocence of children is more favorable.

### **Similar Games and Regional Differences**

The text mentions that similar games to Çömçe Gelin are played in different regions, showing regional variations. Examples of similar games in different regions are provided, illustrating how these games have shaped within cultural diversity.

### **Carrier of Oral Tradition**

The text emphasizes that the Çömçe Gelin game is a carrier of oral tradition. It acknowledges that such games undergo changes over time but maintain their fundamental characteristics.

### **Discussion and Conclusion**

In today's world, where children's games have largely changed, the Çömçe Gelin Play in Şanlıurfa is still one of the cultural elements resisting change. The Çömçe Gelin Play is among the games that carry traces of culture and religion. In the Çömçe Gelin Play, the symbolic connection between the bride and rain gains meaning with abundance and protectiveness (Özveri, 2023). In the correct living and transmission of culture, children's games also play a significant role. Teachers, education experts, civil society organizations, TV and radio channels, and local and central administrations have significant responsibilities in teaching traditional games like the Çömçe Gelin Play to children. An education approach that focuses on culture should be at the core of education programs, particularly in the preschool period, to introduce cultural and traditional children's games.

## **GİRİŞ**

Oyun, kurgusal olarak çoğu zaman büyüklerden etkilenen çocukların ortaya çıkardığı eğlenceli ve geliştirici etkinliklerden oluşmaktadır. Oyun, bazen dini ritüeller bazen de toplumsal yaşayışla iç içe geçmiş kültürel yapılar içermektedir. Sosyal bilimciler oyunu daha çok iki yönüyle ele almaktadır. Bunlardan biri oyunun toplumsal yaşayış hakkında bilgiler sunması diğeri de kültür imgeleri barındırıyor olmasıdır. Nitekim Çömçe Gelin oyunu Şanlıurfa halkının yaşam tarzı, dini inançları, gelenek ve göreneklere ile ilgili

birçok bilgi vermektedir. Şanlıurfa, Mezopotamya ve Anadolu kültürünün oluşmasında önde gelen şehirlerden biridir. Şanlıurfa ili Haliliye ilçesi sınırlarında yer alan Göbeklitepe'nin dünyada henüz yerleşik hayat başlamadan önce bir tapınak olarak inşa edildiği ve burada dinî törenlerin yapıldığı bilinmektedir. İnsanlık tarihi kadar eski olan Şanlıurfa'nın dünya kültürüne farklı yönlerden katkıları bulunmaktadır.

Dinî öğelerin, örf ve adetlerin, kültürel faaliyetlerin oyunların oluşmasında etkili olduğu bilinmektedir. Bu unsurlardan etkilenerek ortaya çıkan oyunlar zamanla bir gelenek halini almıştır. Anadolu'da farklı adlarla ve farklı şekillerde oynanan Çömçe Gelin Oyunu'nun Şanlıurfa'daki versiyonu da örf ve adetlerden, dinî ve kültürel öğelerden izler barındırmaktadır. İlkçağın pagan kültürlerine ev sahipliği yapmış olan Şanlıurfa üç semavî din mensuplarınınca kutsal kabul edilen bir şehirdir. Bu nedenle Şanlıurfa semavî dinlerden izler taşımaktadır (Kürkçüoğlu, 2002: 131). Orta Asya'dan gelerek Anadolu'ya yerleşen Türk topluluklarının getirdikleri kültürel izler ve inanç sistemleri tüm Anadolu'da olduğu gibi bu şehirde de izler bırakmıştır. Bu izler sosyal yaşantıdan çocuk oyunlarına kadar birçok alanda görülmektedir. Oyunlar kültürün izlerini taşımaktadır, kültürden etkilenmekte ve kültürü etkilemektedir. Kültürün maddî ve manevî yönleri ile iç içe olan oyunlar, dinî kavram ve ritüellerden de etkilenmiştir. Anadolu'nun birçok yerinde farklı adlarla oynanan bir oyun olan Çömçe Gelin oyunu kültürel yapı ve dinden etkilenmiş bir oyundur (Özveri, 2023). Bu araştırmanın yapılmasının sebebi unutulmaya yüz tutmuş kültürel bir çocuk oyunu ve ritüel olarak bilinen Çömçe Gelin oyununun tarihini, kültürel ve çocukla ilgili boyutunu, köklerini ele alarak derinlemesine incelemek ve gelecek nesillere aktarmaktır.

Bu çalışmada kültürün tanımı, oyunun tanımı, Anadolu'da geleneksel bir oyun ve ritüel olan Çömçe Gelin oyununun Şanlıurfa kültürüne ait yönleri, oyunun nasıl oynandığı ve kültürle bağlantısı araştırılmıştır. Çömçe Gelin oyunu daha önce yukarıda belirtilen yönleriyle ele alınmadığından bu çalışmanın literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

### **Kültür Kavramı**

Kültür kelimesinin kökeni değerlendirilirse etimolojik olarak bu kelimenin Latince'de tarım anlamında kullanılan "Cultura" kelimesinden geldiğine ulaşılır. Batı dillerinde bu kelime sonraları "Culture" şeklinde kullanılmıştır. Osmanlıca'da bu kelimenin karşılığı olarak "Hars" kelimesinin kullanıldığı bilinmektedir (Çeçen, 1994: 9). İngiliz antropologlar kültür kavramını, etnografya bilimi tarafından incelenebilen toplumlara özel olan düşünce, fiil, inanç, değer ve simge anlamında kullanmışlardır. Bu bakış açısıyla kültür bir toplumun yaşayış tarzının tamamını ifade etmektedir. Sosyolojik bir bakış açısıyla da kültür kavramı, insan ve toplum etkileşimlerini sağlayan rollerin içerik ve işlevlerinin anlaşılmasını kolaylaştıran bir kavramdır. E. B. Taylor, kültürü bir toplumun töre, ahlak, sanat, bilgi, hukuk kuralları, yaşam tarzı ve alışkanlıklarını kapsayan karmaşık bir bütün olarak tanımlamıştır (Duverger, 2014: 74).

Her bir disiplin kültür kavramını farklı bir şekilde tanımlamıştır. Kültür kavramı dar bir tanımlama ile açıklanamayacak kadar geniş açılara sahip bir kavramdır. Bu da kültür kavramı hakkında ortak bir tanımlama yapılmasını zorlaştırmaktadır. Ancak insanoğlunun ortaya koyduğu değerler genel anlamıyla kültürü oluşturmaktadır. Kültür kavramı geniş ve çok yönlü olmasına rağmen disiplinlerin yapmış olduğu tanımlamaların ortak öğelerde birleştiği bazı noktalar da söz konusudur. Buna rağmen tüm disiplinlerin kültür hakkında tam bir ortak tanım vermesinin söz konusu olmadığı ortaya çıkmaktadır. Tanımı yapan insanın çalıştığı disiplin ve kendi toplumundaki yetişme biçimi yapacağı tanımı belirlemektedir. Tanım çeşitliliği kültür kavramının değişik yönlerinin ortaya çıkmasına ve böylece kültür kavramının zenginliğinin anlaşılmasına neden olmaktadır. Böylece kültür konusu daha karmaşık ve zengin bir yapı içinde incelenebilmektedir (Çeçen, 1994: 10).

*Güngör'e göre kültür, toplumda bir arada yaşayan insanların yaşamın çeşitli problem durumlarına karşı uyguladıkları çözümlerden ortaya çıkmıştır. Uygulanan bu çözümlerin bir bölümü zaman içerisinde kurallar bütünü haline gelerek toplumun tamamına mal olmuş ve o toplumun kültürünü oluşturmuştur. Sosyal bilimlerde kültür maddi unsurlardan ziyade manevî unsurları ifade eder. Bu manevî unsurlar inançlar, normlar ve değerler olarak ifade edilir. İşte bu nedenle toplumları birbirinden ayırt eden şey o toplumların maddi unsurlarından ziyade bu unsurların arka planındaki düşünce, zihinsel yapı ve manevî değerlerdir (Güngör, 1989: 35).*

Gökalp kültür kavramı için "Hars" sözcüğünü kullanmaktadır. Gökalp, kültür ve uygarlığın toplumsal yaşayışları kapsadığını ifade eder. Toplumsal yaşayışlar, din, hukuk, ahlak, estetik, akıl, iktisat, fen ve dil ile ilgili yaşayışlardır. Bu yaşayışların toplamına kültür ya da uygarlık adı verilmektedir. Bu da kültür ve uygarlık arasındaki benzerlik ve birleşmedir (Gökalp, 1987: 25-26).

### **Oyun ve Kültür**

Türk Dil Kurumu, oyunu vakit geçirmeye yarayan, kurallara bağlı olan eğlence, şaşkınlık oluşturan hüner, sinema veya tiyatrodaki sanatçının rolünü yorumlaması; müzikle birlikte yapılan hareketler, sahnede oynamak için yazılmış eser, piyes, temsil, yetenekleri geliştirmek için yapılan, çevikliğe dayalı her çeşit yarışma, rakibini yenmek için ortaya konulan şaşırtıcı hareketler olarak tanımlamaktadır (TDK, 1988: 1126). Aşağıda bazı kuramcılarının oyun hakkındaki fikirleri verilmiştir.

*Freud, oyunu çocuğun karşılaştığı travmatik olayların kontrolünü sağlamanın bir aracı olarak görmektedir. Vygotsky, oyunu çocukların hayali olarak yarattıkları durumlarla, rolleri ve kuralları takip ettikleri bir süreç olarak tanımlar. Dasen'e göre oyun toplumun temel değerlerinin çocuğa aktarılmasının bir yoludur (Yaşar Ekici, 2021: 2).*

Piaget, oyunu bir uyum olarak tanımlamaktadır. Ona göre çocuk, oyun ile dünyaya uyum sağlamayı öğrenir. Gross'a göre, oyun bir pratik kazanma yoludur ve gelecekte karşılaşılabilecek davranış biçimleri oyunla elde edilir. Caillois'e göre oyun, serbest bir şekilde kabul edilen ancak bazı bağlayıcı kurallara göre sürdürülen, eğlenceli duygular barındıran, gerçek hayattan farklı olan gönüllü bir hareket ya da faaliyet alanıdır. Montaigne, çocukların en gerçek uğraşlarının oyun olduğunu ifade etmiştir. Montessori'ye göre oyun çocuğun işidir. Lazarus'a göre oyun, spontan olarak ortaya çıkan, belli bir hedefe bağlı olmayan, mutluluk veren bir etkinliktir. Tüm bu tanımlardan hareketle oyun genel bir tanımla, bir amaç taşıyan ya da taşımayan, kurallar barındıran ya da kuralsız gerçekleştirilebilen, çocuğun istekle ve hoşnutlukla yer aldığı bilişsel ve fiziksel aktiviteler yoluyla zihinsel, psikomotor, dilsel, sosyal ve duygusal gelişim sağlayan, gerçek hayata hazırlayan öğrenme süreçleri ve etkinliklerdir (MEB, 2014: 4- 5).

Huizinga, oyunu kültür ve medeniyetle ilişkilendirir ve oyunu bir toplumun olmazsa olmaz bir kurumu olarak ele alır. Ona göre oyun kültürel yapı içinde durağan olmayan bir öğedir ve bu özelliği ile kültür yapıcı etkenlerden biridir. Huizinga oyunların var oluşunu ve gelişimini kültür oluşumu ve kültür değişimi ile iç içe bir süreç olduğunu vurgular. Fakat oyun her ne kadar kültür ile iç içe ise de eylemsel yönü ile gündelik yaşamdan ayrılan bir olgu olarak değerlendirilmelidir (Huizinga, 2013: 20- 21).

Oyunlar toplumsal canlılığın ispatı niteliğindedir. Oyunlar toplum kültürünün geçmişten getirdiği gelenekleri geleceğe aktarmanın yollarından biridir. Oyunların halk kültüründen taşıdığı izler çocuklara kültürü öğretir ve çocukların da kültürün taşıyıcısı olmasını sağlar. Oyun, gelenek ve göreneklerin çocuğa öğretilmesi ve çocuk tarafından yansıtılmasıdır. Froebel'e göre oyun hayatın çekirdeğidir. Bütün insanlar oyunla gelişir ve büyür. İnsanın olumlu ve güzel yetenekleri oyunla yükselir (Sel, 1974: 5).

Çocuklar oyun vasıtasıyla toplum hakkındaki kavramları, topluma ait davranışları ve toplumsal farkındalık hakkındaki bilgi seviyelerini artırır (Gander ve Gardiner, 2004). Uzun bir süre boyunca oyunun çocukların boş vakitlerini geçirmeleri, onların uslu durmalarını sağlamak ve eğlenmek için kullanıldığı düşünülse de artık günümüzde eğitimciler tarafından öğrenmeyi sağlamak için de kullanıldığı görülmektedir (Özdenk, 2007). Oyun sayesinde çocuklar kendi dünyalarını yeniden tanırlar. Ayrıca çocuklar oyun ile dünya ve çevresi hakkında bilgi edinip sosyal becerilerini geliştirirler (Gazetoğlu, 2007). Örneğin Antik Yunan'da bebeklerin oyuncak olarak kullandıkları çingırak içerisine mercan ve kurt dişi koyarlar. Bunun kötü ruhlardan korunmak amacıyla yapıldığı söylenir (Selvi Bener, 2013). Tarihte kullanılan oyunlar ve oyuncaklar aslında kültürel kaynaklardır denilebilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde yetişkinler tarafından artık kullanılmayan materyallerin çocuklara bırakılmasından dolayı hayatın oyun haline dönüştüğü ve yeniden kurgulandığı görülmektedir.

## **Yağmur Duası**

Kuraklığın hüküm sürdüğü yıllarda tarımsal üretimin zarar görmesi nedeniyle insanlar yağmur duası ederler (Türk, 2002: 70). Her toplum, kendi inancına göre tasarladığı bir yakarıyla yağmur yağması için dua eder (Erginer, 1997: 211). Anadolu'da yağmur duasında din ve büyüye benzeyen uygulamalar iç içe geçmiş durumdadır. Yağmur yağdırılması için namaz kılmak, oruç tutmak gibi dinî uygulamaların yanı sıra dua ederken avuç içlerinin yere bakacak şekilde tutulması, elbiselerin ters giyilmesi, okunmuş taşların suya atılması, Çömçe Gelin ve benzeri adlarla anılan kuklaların kapı kapı gezdirilmesi gibi uygulamalar gelenek ya da büyüye benzer uygulamalar olarak değerlendirilebilir (Erginer, 1997: 212-213).

İslam dininde yağmur duasına "İstiska" denilmektedir. İstiska, birinden su istemek anlamına gelmektedir. Dinî bir terim olarak istiska, yağmurun yağmaması sebebiyle ortaya çıkan kuraklıktan kurtulmak için Allah'tan yağmur istemek demektir. Türk dilinde istiskanın karşılığı yağmur duasına çıkmak olarak anlandırılmıştır. Yağmur duasında kibleye dönülür, imam ayakta ellerini yukarıya kaldırarak dua eder, cemaat duaya "amin" diyerek eşlik eder (Şentürk ve Yazıcı, 2017: 227).

## YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

### Araştırmanın Modeli

Yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “Yarı Yapılandırılmış Mülakat Yöntemi (Görüşme)” kullanılmıştır. Mülakat, görüşme yapan kişi ile görüşmeye katılan bireyin karşılıklı olarak gerçek olan (Holstein ve Gubrium, 1995: 4) ya da görüşme yapan kişi ile görüşmeye katılan bireyin beraber veri üretmesi (Ritche ve Lewis, 2003) olarak da tanımlanabilir. Mülakatta, sorular belirli sayıda olup tek boyut gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yöntemle çalışmaya katılanlar bildiklerini daha kolay bir şekilde aktarabilmektedirler.

### Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini, 2023 yılında Şanlıurfa ilinde yaşayan ve Şanlıurfa'nın geleneksel- tarihi oyunlarını bilen, oynayan ve oynatan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Örnekleme ise, evrenden “amaçsal örnekleme yöntemi” (Karasar, 2005) ile seçilen Şanlıurfa'da yaşamış ve bu ilin tarihini özellikle de “Çömçe Gelin” adlı oyununu iyi bilen emekli bir okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın katılımcısı 32 yıl okul öncesi öğretmenliği yapmıştır. Şanlıurfa'nın ve Anadolu'nun geleneksel oyunlarını çocuklara tanıtmış ve çocuklarla bu oyunları oynamıştır. Katılımcının çocukluğunun 1960 ve 1970'li yıllarda geçmiş olması hem geleneksel oyunlar hakkında bilgi sahibi olması hem de bu oyunları çocukken oynamış olması yönüyle çalışmamız için önemlidir. Katılımcı, geleneksel çocuk oyunlarını mesleki çalışmalarına yansıtmiş ve geleneksel oyunlarla kültürel aktarım sağlamıştır. Oyunun oynanış biçimi ve tekerlemesi değişmediği için ve bu oyunu defalarca izlemiş, oyuna katılmış, oyunu uygulamış olması ve oyunu en ayrıntılı anlatan kişi olması sebebiyle katılımcı olan öğretmenin tek katılımcı olması yeterli görülmüştür. Nitel çalışmalarda örneklem genellikle küçüktür, ancak bu küçük örneklemle elde edilen derinlemesine anlayış, geniş örneklemlerle çalışmalara kıyasla daha yoğun olabilir.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ve 10 adet sorudan oluşturulan “yarı yapılandırılmış görüşme soruları” sorulmuştur. Görüşme soruları için alanında uzman olan 2 kişinin görüşüne başvurulmuştur. Görüşme, çalışmaya katılan öğretmenle yüz yüze yapılmıştır. Verilen görüşme soruları katılımcı tarafından yaklaşık 3 saatte tamamlanmıştır. Görüşme soruları aşağıda verilenlerden oluşmaktadır:

### Görüşme Soruları:

- 1- Çömçe Gelin oyununun Şanlıurfa'daki kökleri hangi zamana dayanmaktadır?
- 2- Çömçe Gelin oyununun ortaya çıkış nedeni nedir?
- 3- Bu oyunun geleneksel temelleri nelerdir?
- 4- Şanlıurfa'da yağmura yüklenen anlam ile Çömçe Gelin oyunu arasında nasıl bir bağ vardır?
- 5- Oyunda kullanılan materyaller nelerdir?
- 6- Oyun nasıl oynanmaktadır?
- 7- Oyunda söylenen kalıplaşmış sözler nelerdir?
- 8- Oyunun farklı yörelerde benzerleri var mıdır?
- 9- Oyunu benzerlerinden ayıran özellikler nelerdir?
- 10- Çocukların yetişkin insanlardan ayrı bir şekilde yağmur için dua etmesindeki anlam nasıl izah edilebilir?

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma nitel çalışma içerisinde yer alan içerik analiz yönteminden temel içerik analiz çalışması ile incelenmiştir. İçerik analizi yöntemi; belge, metin, döküman ve tema gibi dökümanların belirli kurallara göre yazıya dökülmeden altında yatan vermek istediği mesajın objektif olarak analiz edilmesidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

### Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 22.11.2023 tarihli 283696

sayılı kararı, 2023/166 numaralı kurul kararı ve E-76244175-050.01.04-283696 sayı numarası ile belge alınmıştır.

## BULGULAR

Araştırma için yapılan görüşmede;

Çömçe Gelin oyununun Şanlıurfa'daki kökleri hangi zamana dayanmaktadır?

Çömçe Gelin oyununun ortaya çıkış nedeni nedir?

Bu oyunun geleneksel temelleri nelerdir?

Şanlıurfa'da yağmura yüklenen anlam ile çömçe gelin oyunu arasında nasıl bir bağ vardır?

Oyunda kullanılan materyaller nelerdir?

Oyun nasıl oynanmaktadır?

Oyunda söylenen kalıplaşmış sözler nelerdir?

Oyunun farklı yörelerde benzerleri var mıdır?

Oyunu benzerlerinden ayıran özellikler nelerdir?

Çocukların yetişkin insanlardan ayrı bir şekilde yağmur için dua etmesindeki anlam nasıl izah edilebilir? sorularına verilen cevaplar analiz edilmiş ve aşağıda verilen bulgulara ulaşılmıştır.

### Kültürel Köken ve İslam Öncesi İnançlar:

- Metin, Çömçe Gelin oyununun kökenini Orta Asya'ya dayandırıyor ve İslam öncesi dönemdeki inançlara odaklanıyor.
- İslamiyet öncesinde Orta Asya'da Gök Tanrı inancı ve Şaman geleneklerinin önemli olduğu belirtiliyor. Bu inançların, yağmur duası gibi ritüellerle toplumsal yaşamda İslam dinindeki bazı uygulamalara entegre edildiği ifade ediliyor.

Özveri'ye göre Çömçe Gelin oyununun kökeni Orta Asya'da dayanmaktadır. Orta Asya'da İslam öncesi dinî ritüellerin temelinde Gök Tanrı inancı ve Şaman gelenekleri önemli bir yer tutmaktadır.

Türkler'de yada taşı adı verilen bir taş Şaman geleneklerinde yağmur taşı olarak kullanılmıştır. Bu taşın sihirli olduğuna inanılır ve bu taşın yararlanılarak Gök Tanrı'dan kar ve yağmur yağdırması istenir. Bu taşın kullanılarak Gök Tanrı'dan yağmur istenmesi hatta bu taşla doğa olaylarına hükmedileceğine inanılması oyunun köklerinde yer alan temel özelliklerdendir. Türkler Talas Savaşından sonra kitleler halinde Müslüman olunca Gök Tanrı inancı ile Şaman geleneklerindeki bazı uygulamalar İslam dinindeki benzer uygulamalarla birleşti. Yağmur duası da bunlardan biridir. Müslüman Türkler arasındaki yaygın görüş kuraklık yaşıyorsa yağmur duasının yapılma zamanının geldiğidir. İstiska adı verilen yağmur duasının Peygamberimiz Hz. Muhammed tarafından uygulandığı bilinmektedir. Yağmur duasındaki ritüeller Türklerin eski gelenekleri ile İslam dinindeki bazı uygulamaların sentezidir. Çömçe Gelin oyunu da bu sentezin çocukların bakış açısı ile yorumlanmasıdır. Bu oyunun köklerini İslam öncesi Orta Asya Türk geleneklerinde ve İslam'da bulabiliriz. Bu oyun bir sentezin ürünüdür (Özveri, 2023).

### Çömçe Gelin Oyununun Ortaya Çıkış Nedeni:

- Metin, Çömçe Gelin oyununun ortaya çıkış nedenini iklimle ilişkilendiriyor.
- İklim özelliklerinin kültür üzerindeki etkisini Çömçe Gelin oyunu özelinde anlatıyor.
- Metinde karasal iklimin kurak dönemlerinin tarımsal üretimi olumsuz etkilemesi nedeniyle yağmura duyulan ihtiyacın yağmur duasına, yağmur duasının da Çömçe Gelin oyununa neden olduğuna vurgu yapılıyor.

Çömçe Gelin oyunu karasal iklimin hâkim olduğu coğrafyalarda oynanmaktadır. Kurak iklimlerde genellikle tahıl tarımı yapıldığı için yağmura duyulan ihtiyaç artmaktadır. Hem tarım ürünlerinin gelişmesi hem doğanın canlanması hem de canlıların su ihtiyacı için yer altı ve yer üstü su kaynaklarının beslenmesi açısından yağmur çok önemlidir. Bu nedenledir ki yağmurun yağması için kurak geçen zamanlarda bir yakarış söz konusudur. Yağmur duası yetişkinler tarafından yapıldığı gibi çocukların da bu duayı oyun eşliğinde yapması Anadolu'da bir gelenek halini almıştır. Yağmur duasının çocuklarca yapılması çocuk masumiyetinin ve saflığının Allah'a yakarış için bir vesile olması sayılabilir (Özveri, 2023).

### Oyunda Kullanılan Materyaller, Oyunun İşleyişi ve Ritüeller:

- Metinde oyunda kullanılan materyaller belirtiliyor.

- Metin, Çömçe Gelin oyununun aşamalarını detaylı bir şekilde açıklıyor. Oyunun evleri dolaşma, malzeme toplama, çiğköfte hazırlama ve Balıklıgöl'de dua etme aşamalarını içerdiği belirtiliyor.
- Yağmur duasının çocuklar aracılığıyla masumiyet ve saflıkla ifade edilmesi vurgulanıyor.

Oyun çok basit bir şekilde yapılan bir kukla ile oynanmaktadır. Bir çömçe ya da geniş ve uzun bir tahta kaşık kukla yapılırken kullanılmaktadır. Ayrıca kuklanın kolları için küçük bir oklava gibi düz tahta parçası gereklidir. Çömçenin ya da tahta kaşığın düz tahta parçası ile bağlanması ardından kuklaya elbise giydirilir. Bu elbiseler çocuk kıyafetlerinden seçilebilir. Bir yazma ile de çömçenin üst kısmı örtülür. Bu da Çömçe Gelinin başörtüsüdür (Özveri, 2023).

Oyun için hazırlanan kukla, oyunu oynayacak çocuklardan en büyük olanı tarafından tutularak sokakta yürümeye başlanır. Çocuklar oyun içinde söylenen sözleri söyleyerek kapı kapı dolaşmaya başlarlar. Çocuklara kapıyı açan kişiler onlara bulgur, salça, yağ, isot vb. malzemeler verirler. Bu malzemeleri verdikten sonra Çömçe Gelin kuklasına su serpiştirilir. Su serpmenin sembolik bir anlamı vardır. Suyun Çömçe Gelinin başına serpiştirilmesi yağmur yağışını temsil etmektedir. Çömçe Gelinin başının ıslanması yağmurun yağması için fiilen yapılmış bir dua gibidir. Gittikleri evlerden çiğköfte için gerekli malzemeleri toplayan çocuklar bir meydanda toplanarak çiğköfte hazırlarlar. Çiğköfteyi yedikten sonra Balıklıgöl'e giden çocuklar toplanan bulgurun bir kısmını balıklara yem olarak verirler. Ardından dua edilmeye başlanır. Dua bittikten sonra oyun sona erer (Özveri, 2023).

### **Geleneksel Temeller ve Özel Unsurlar:**

- Oyunun geleneksel temelleri, çiğköfte yapımı ve Balıklıgöl ziyareti ile ilişkilendiriliyor.
- Şanlıurfa kültüründeki çiğköfte geleneğinin oyunda önemli bir rol oynadığı ve Balıklıgöl'ün dua etmek için özel bir mekan olarak kullanılmasının geleneksel bir davranış olduğu belirtiliyor.

Şanlıurfa gelenekleri içinde bu oyunu diğer yörelerdeki benzerlerinden ayıran geleneksel temeller yörenin geleneksel bir yemeğinin oyun içinde yer almasıdır. Çiğköftenin Hz. İbrahim'i ateşe atmak isteyen Nemrut'un bütün odunlara el koyması ve şehirde yemek yapmak için bile yakacak odun bulunamaması nedeniyle çeşitli baharatların bulgur ve etle karıştırılarak yoğrulması sonucunda ortaya çıkmış olan bir yemek olduğuna inanılmaktadır. Çiğköfte Şanlıurfa kültüründe önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle çocukların oyunda çiğköftelik malzeme toplaması bu malzemelerden çiğköfte yaparak yemeleri ve toplanan bulgurun bir kısmının da Halil-ür Rahman Gölü'ndeki yani Balıklıgöl'deki balıklara yem olarak verilmesi şehrin geleneksel temellerini yansıtmaktadır. Ayrıca Balıklıgöl'ün ziyaret edilmesi ve balıklara yem verilirken dua edilmesi de gelenekselleşmiş bir davranıştır. Kutsal mekânların ziyaret edilmesi ve bu mekânlarda dua edilmesi ile duaların daha makbul olması arasında bir bağ olduğu düşünülmektedir. Bu düşünce zamanla gelenekselleşmiş bir ziyaret biçimine dönüşmüştür. Kutsal sayılan mekânların sıklıkla ziyaret edilerek bu mekânlarda dua edilmesi din ve gelenek arasındaki sıkı bir bağı işaret etmektedir (Özveri, 2023).

### **Yağmura Yüklenen Anlam ve Oyunun Sembolizmi:**

- Şanlıurfa'da yağmurun bereketi temsil ettiği ve tarım için kritik öneme sahip olduğu vurgulanıyor.
- Çömçe Gelin oyununun, yağmur duasının bir simgesi olarak kullanıldığı ve çocukların masumiyeti ile bağlantılı olduğu belirtiliyor.

Şanlıurfa'da yağmur tarımsal üretimin can damarıdır. Yağmurun yağmaması kuraklık ve geçim darlığı anlamına gelmektedir. Yağmura insanların olduğu kadar hayvanların ve doğanın da ihtiyacı vardır. Uzun süre yağmur yağmaması hayvanların, tarım ürünlerinin, ağaçların, çiçeklerin ve tüm tabiatın büyük bir kuraklıkla karşı karşıya kalması anlamına gelmektedir. Yağmur için yalvarma ve Allah'tan yağmur isteme insanın aciz olduğunun göstergesidir. Çömçe Gelin oyunu da bu acizliğin yani insanın sonsuz kudret karşısındaki zayıflığının ifadesidir. Çömçe Gelin zayıf bir kukladır. Bu kuklanın kolları iki yana açılmış vaziyettedir. İki yana açılmış olan kollar bir yakarış anlamı taşımaktadır (Özveri, 2023).

### **Dua ve Masumiyet:**

- Çocukların yağmur duasında yer almalarının, masumiyetlerinin ve günahsızlıklarının Allah katında daha makbul olduğu düşüncesi ile bağlantılı olduğu ifade ediliyor.
- Çocukların dua etmesinin, dinî ve toplumsal bir ritüel olan yağmur duasında yetişkinlerle birlikte yer almasının bir parçası olduğu belirtiliyor.

Çocuklar, semavi dinlerde ve hatta ilkel dinlerde de masum ve günahsız kabul edilmektedir. Günahsız olanın Yaraticıya yalvarmasının daha kabul edilebilir bir dua olacağı düşünülmektedir.

Çocukların saf- temiz gönülleri ve dilleriyle yaptıkları duaların Allah katında daha makbul olduğu düşünülmektedir (Özveri, 2023).

Yağmur duası yapıldığında çocuklar yetişkinlerle birlikte yağmur dualarına katılırlar. Çocuklar katıldıkları yağmur duasında öğrendiklerini oyunlarına yansıtırlar. Oyunlardaki birçok özelliğin sosyal öğrenme ortamında çocukların yetişkinleri taklit etmesi ile ortaya çıktığı gerçeği zaten çocukların bu oyunu yetişkin insanları taklit ederek oynadıklarının göstergesidir (Özveri, 2023).

#### **Benzer Oyunlar ve Bölgesel Farklılıklar:**

- Metin, Çömçe Gelin oyununa benzer oyunların farklı bölgelerde de oynandığını ve bu oyunların bölgesel farklılıklar gösterdiğini ifade ediyor.
- Farklı bölgelerdeki benzer oyunlara örnekler verilerek, bu oyunların kültürel çeşitlilik içinde nasıl şekillendiği anlatılıyor.

Orta Asya ve Anadolu’da farklı adlarla benzer oyunların oynandığı bilinmektedir. Kerkük’te de bu oyunun benzer versiyonu söz konusudur. Suriye’de de bu oyuna benzer bir oyun oynanır. Suriye’de oynanan bu oyuna “ümmül gays” adı verilmiştir. Ahıska Türkleri bu oyuna “kepçe hatun” ve “kepçeli hatun” adını vermişlerdir. Türkistan’da bu oyuna verilen ad “çele hatun”dur. Kerkük ve Musul Türkmenleri’nde bu oyun “çemçele kız” olarak adlandırılır. Bu oyun Anadolu’nun farklı yörelerinde değişik uygulamalar ve farklı adlarla oynanmaktadır. Örneğin bu oyuna Osmaniye’de “çomçalı gelin” adı verilir. Gaziantep’te bu oyuna “gelin gok” adı verilir. Kars yöresinde “godı godı” adı verilen oyun Çömçe Gelin oyununun benzeridir. Orta Anadolu’da bu oyuna “yağmur gelini” adı verilmektedir. Bu oyun karasal iklimin hüküm sürdüğü coğrafyalarda oynanan bir oyun olduğu için kuraklığın yaşandığı yer ve zamanlarda bu oyun çeşitli şekillerde bazı benzer ve farklılıklarla oynanmıştır (Özveri, 2023).

Şanlıurfa’da oynanan Çömçe Gelin oyununu benzerlerinden ayıran özellikler, oyunda çiğköfte yoğurulması ve Balıklıgöl’de dua edilmesidir. Çiğköfte yöresel bir yemek olduğu için bu yemekte kullanılan isotun bu şehirde yapılmış olması çiğköftenin orijinalliyetini koruması anlamında önemlidir. Halk arasında Balıklıgöl denilen Halil-ür Rahman Gölünde dua edilmesi de oyunun Şanlıurfa’ya ait özelliğidir. Diğer yörelerde oynanan benzer oyunlarda dua mahallenin ya da köyün meydanında yapılabilir; dua için özel bir mekân aranmasına gerek yoktur. Ancak Şanlıurfa’da Balıklıgöl’ün varlığı bu oyuna bu yöre için ayrı bir orijinallik katmıştır (Özveri, 2023).

#### **Çömçe Gelin Oyununda söylenen kalıplaşmış sözler:**

Çömçe Gelin nur ister  
Allah’tan rahmet ister  
Bir koyun kurban ister  
Balıklara yem ister  
Ver Allah’ım ver  
Bu yağmurdan bir sel...

Çömçe Gelin ne ister  
Allah’tan rahmet ister  
Balıklara yem ister  
Çömçe Gelin ne ister  
Çömçe Gelin yağ ister  
Yağ yoksa un ister  
Un yoksa tuz ister  
Tuz yoksa bulgur ister  
Çömçe Gelin nur ister  
Allah’tan rahmet ister  
Ver Allah’ım ver  
Bir yağmur ver...

#### **Sözlü Geleneğin Taşıyıcısı:**

- Metin, Çömçe Gelin oyununun bir sözlü geleneğin taşıyıcısı olduğunu vurguluyor.
- Bu tür oyunların zaman içinde değişime uğradığı ancak temel özelliklerini koruduğu ifade ediliyor. Oyunlar gelenekleri yansıtır ve gelenekleri geleceğe taşır. Çömçe Gelin oyunu yetişkinlerin yaptığı yağmur duasının taklidini içeren özellikler taşımaktadır. Yağmur duası geleneğinin geleceğe taşınmasında



Çömçe Gelin oyununun önemli bir yeri vardır. Tarihsel süreç içinde oyunlarda taklit edilen unsurlarda çeşitli değişim ve dönüşümler yaşanmıştır. Anadolu ve Orta Asya’da oyunun farklı şekillerinin var olması değişim ve dönüşümle izah edilebilir. Oyundaki yöresel farklılıkların, mezhep farklılıkları ve geleneksel farklılıklar dışında oyunun aktarım sürecinde kültürel değişimlerden de kaynaklanmış olduğu düşünülebilir. Ancak bütün değişimlerin değiştirmedeği/ değiştiremediği özellikler vardır. Bu da oyunun özü ve amacıdır. Neticede bu oyun çocukların yağmur duasıdır, yağmuru isteyişidir. Nerede, hangi yörede ve hangi adla oynanırsa oynansın bu oyunun özü ve amacı yağmur duası oluşudur (Özveri, 2023).



Fotoğraf 1- Çömçe Gelin Kuklasının Hazırlanması  
(Badıllı, 2023)



Fotoğraf 2- Çömçe Gelin Kuklası  
(Badıllı, 2023)



Fotoğraf 3- Çömçe Gelin Oyunu Oynayan Çocuklar  
(Badıllı, 2023)



Fotoğraf 4- Çiğköfte İçin Malzeme Toplanması  
(Badıllı, 2023)



Fotoğraf 5- Çömçe Gelin Kuklasına Su Serpilmesi  
(Badıllı, 2023)



Fotoğraf 6- Çocukların Çiğköfte Yoğurması  
(Badıllı, 2023)





Fotoğraf 7- Balıklıgöl'e Dua Etmek İçin Gidilmesi

(Badıllı, 2023)



Fotoğraf 8- Balıklara Yem Verilmesi (1)

(Badıllı, 2023)



Fotoğraf 9- Balıklara Yem Verilmesi (2)

(Badıllı, 2023)



Fotoğraf 10- Balıklıgöl'de Yağmur Duası Edilmesi

(Badıllı, 2023)

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Kültür toplumun inançları, düşünceleri, algıları, fiilleri, yaşam tarzları ve töreleri ile oluşur. Sayılan tüm bu öğeler birbirini etkileyen sistemlerdir. Her birinin kültürün oluşmasında katkısı birbirinden farklı derecede olsa da ortak noktaları kültürü oluşturan değerler olarak kabul edilmeleridir. Toplumsal kültürün oluşturduğu kabuller ile günlük yaşantı şekillenir, dilin anlamı oluşur, insanların davranış modelleri ortaya çıkar. Zaman ilerledikçe kültürde bazı değişiklikler olsa da bazı kültürel öğeler ya değişmeyerek ya da çok az değişikliğe uğrayarak toplumda yaşamaya devam eder. Çocuk oyunlarının büyük oranda değiştiği günümüzde Şanlıurfa'da halen bilinen ve oynanan oyunlardan biri olan Çömçe Gelin oyunu da değişime direnen kültürel öğelerdendir.

Nesilden nesile aktarılan kültürel ve geleneksel özellikler toplumun kendine has özelliklerini yansıtır. Çömçe Gelin oyunu kültür ve din izleri taşıyan oyunlar arasındadır. Bu oyun Anadolu'nun ve Orta Asya ve Orta Doğu'nun birçok yöresinde bilinmektedir. Türkistan, Suriye, Irak gibi ülkelerde benzerleri oynanan oyun ülkemizde de Osmaniye, Gaziantep ve Kars gibi şehirlerimizde oynanmaktadır. Bu oyuna bozkır oyunu demek doğru olacaktır. Çünkü oyunun oynandığı yerler karasal iklimin hâkim olduğu coğrafyalardır. Bu oyun çocukların yağmur duası olarak kabul edilmektedir. Karasal iklimlerde tarımsal ürünlerin gelişmesi için kış ve bahar aylarının yağmurlu geçmesi gerekmektedir. Kış ve bahar aylarında yağmurun yeterince yağmaması durumunda büyüklerin yağmur duasına çıkması, çocukların da Çömçe Gelin oyununu oynaması bir gelenek halini almıştır. Bu oyunda oyuncu sayısında bir sınırlama yoktur. Oyun, iki çubuğun çapraz bağlanması ile başlar. Çapraz bağlanan çubuklar tarladaki bir korkuluk gibi giydirilir. Bunun korkuluktan farkı kadın kıyafeti giydirilmesidir. Kadın kıyafeti giydirilmesindeki neden Anadolu kültüründe kadının naif olması ve nezaketin temsilcisi olmasıdır. Özveri'ye göre gelin evin huzur ve bereket sembolüdür. Gelin, bir bulut gibi eve bereket getirir. Anne olan gelin ise bereket sembolü

olmasının yanı sıra çocuklarının koruyucusudur. Yağmura yüklenen anlam ise doğanın yeşermesine vesile olması ve doğanın güzelliklerini korumasıdır. Çömçe Gelin oyununda gelin ile yağmurun sembolik bağlantısı bereket ve koruyuculukla anlam kazanmaktadır (Özveri, 2023). Çömçe Gelin oyunundaki kuklanın kadın tasviri olmasının nedenlerinden biri de Çömçe Gelinin merhamete muhtaç olduğunun ifadesidir. Bu kukla yardım isteyen elini uzatan bir tasvirdir. Bu kuklanın, sahibini kendisine acındıran bir görünümü vardır (Düşmez, 1994: 22- 23).

Oyun, çocuklar için hem eğlence aracı hem de sosyal, zihinsel ve psikomotor gelişim süreçlerinin destekleyicisidir. Çocuklar açısından bir eğlence aracı olarak ifade edilebilecek oyunlar içinde yer alan Çömçe Gelin oyununun merkezinde bulunan dini öğeler çocukların dua etme yoluyla üstün bir varlıktan bir şey isteme mantığına dayanmaktadır. Yaratıcı bir varlığın her şeye hükmedebileceği ve insanoğlunun ihtiyacı olan her şeyin ancak o yaratıcı tarafından sağlanabileceği anlayışı çocuklara küçük yaştan itibaren oyun içerisinde öğretilmektedir. Bu oyun insanoğlunun yaratıcı karşısında acziyet hissetmesi ile ilgili bir mesaj içermektedir.

Toplumların yaşamsal değere sahip olan kültürel öğelerinin devam ettirilmesi sayesinde geleneksel olanı muhafaza etmek, kültürüne bağlı bireyler yetiştirmek mümkün olabilecektir. Çünkü kültür toplumların hafızasıdır. Kültürün yaşatılması ve gelecek kuşaklara aktarılması toplumun millîliğinin korunması ve popüler kültüre yenik düşmemesi için büyük önem taşımaktadır. Unutulmamalıdır ki bir toplumun asıl gücü kültürel varlıkları ve kendisi gibi olup kendisi gibi yaşamasından kaynaklanır. Dil, örf, adet, gelenek, görenek, inançlar, fiiller, davranış modelleri, söz söyleme sanatları, oyunlar vb. birçok kültürel öğe yaşatıldıkça toplum da sağlıklı bir şekilde yaşayacak ve kültürel aktarımını gelecek kuşaklara bilinçli bir şekilde yapılacaktır. Popüler kültürün hızlı oluşan, hızlı değişen, hızlı yaşanan ve hızlı unutilan yapılarından korunmanın yolu toplumsal kültürü başarıyla yeni nesillere anlatabilmekten geçer. Kültürü doğru yaşama ve aktarmada çocuk oyunlarının da önemi büyüktür. Çömçe Gelin oyunu gibi geleneksel oyunların çocuklara öğretimi konusunda öğretmenlere, eğitim uzmanlarına, sivil toplum kuruluşlarına, TV ve radyo kanallarına, yerel ve merkezi idareye büyük görevler düşmektedir. Tematik yayın yapan TV kanallarının yerel kültürü daha doğru yansıtması, dar kalıpların içinden çıkarak kültürel TV programlarına yer vermesi gerekmektedir. Eğitim sistemimizde kültür ağırlıklı eğitim programlarını merkeze alan bir eğitim anlayışı merkeze alınmalı, kültürel özelliklerin yansıtılması için özgün eğitim programları ve etkinlikler tasarlanmalı, özellikle okul öncesi ve ilköğretim döneminde kültürel ve geleneksel çocuk oyunlarını tanıtmaya özel amaçlar arasında yer almalıdır.

## KAYNAKÇA

- Çeçen, A. (1984). *Kültür ve Politika*. İstanbul: Hil Yayınları.
- Düşmez, H. (1994). *Urfa Mahalli Çocuk Oyunları*. Şanlıurfa: Kaliru Yayınları.
- Duverger, M. (2014). *Siyaset Sosyolojisi*. (Ş. Tekeli, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Erginer, G. (1997). *Kurban - Kurbanın Kökenleri ve Anadolu'da Kanlı Kurban Ritüelleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Fotoğraflar: Süleyman BADILLI (27 Kasım 2023).
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur, Çev.) İstanbul: İmge Kitabevi.
- Gazetoğlu, Ö. (2007). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılmasında Oyun Yolu ile Öğretimin Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, İzmir.
- Gökalp, Z. (1987). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Güngör, E. (1989). *Türk Kültürü ve Milliyetçilik*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Holstein, J. A. ve Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Sage Publications.
- Huizinga, J. (2013). *Homo Ludens: Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme*. (M. A. Kılıçbay, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kürkçüoğlu, A. C. (2002). *Şanlıurfa Uygarlığın Doğduğu Şehir*. Ankara: Şurkav Yayınları.
- MEB, (2014). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi- Oyun Etkinliği 1*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özdenk, Ç. (2007). *6 Yaş Grubu Öğrencilerinin Psikomotor Gelişimlerinin Sağlanmasında Oyunun Yeri ve Önemi*, (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Özveri, Emine. Emekli Okul Öncesi Öğretmeni (Kişisel Görüşme, 24 Kasım 2023).

- Ritchie, J. & Lewis, J. (eds.) (2003). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage Publications.
- Sel, R. (1974). *Eğitsel oyun*. Ankara: Ayyıldız Yayınları.
- Selvi Bener, S. (2013). *Antikçağda Oyun ve Oyuncaklar*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Şentürk, L. ve Yazıcı S. (2017). *İslam İlmihali*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. A. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- TDK, (1988). *Türkçe Sözlük*, II. Cilt, Ankara: TDK Yayınları.
- Türk, H. (2002). *Yağmur Duası Ritüelleri Motif Bakımından Karşılaştırmalı Bir İnceleme*, Folklor Edebiyat, VIII, 31: 67-91.
- Yaşar Ekici, F. (2021), *Oyunun Tanımı ve Önemi*, D. Yalman Polatlar içinde, *Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi ve Eğitimi* (s. 1-13), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



## TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAPAY ZEKÂ TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

### AN INVESTIGATION OF TURKISH PRE-SERVICE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Emrullah BANAZ<sup>1</sup>, Sedat MADEN<sup>2</sup>

**ÖZ:** Dijital bir dönüşümün yaşandığı günümüz dünyasında teknoloji, yapay zekâ ile zirveye ulaşmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, *Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği* aracılığı ile toplanmıştır. Veriler, Google Formlar aracılığı ile 206 öğrenci üzerinden toplanmış ve SPSS 23.00 programıyla analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının yüksek düzeyde olduğu, Öğretmen adaylarının cinsiyet ve internet kullanma süresi değişkeni ile yapay zekâ tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, 1. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının 2. ve 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu ve yapay zekâya yönelik haber takip eden öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının, yapay zekâya yönelik haber takip etmeyenlere göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Türkçe öğretmen adayları, yapay zekâ, teknoloji, tutum

**ABSTRACT:** In today's world of digital transformation, technology has reached its peak with artificial intelligence. In this study, which aims to examine the attitudes of prospective Turkish teachers towards artificial intelligence in terms of different variables, the relational survey model, one of the quantitative research methods, was used. The data of the study were collected through the General Attitude Towards Artificial Intelligence Scale. The data were collected from 206 students through Google Forms and analyzed with SPSS 23.00 program. In the study, it was concluded that pre-service teachers' attitudes towards artificial intelligence were at a high level, there was no significant difference between pre-service teachers' attitudes towards artificial intelligence and the variables of gender and internet usage time, pre-service teachers at the 1st grade level had higher attitudes towards artificial intelligence than pre-service teachers at the 2nd and 4th grades, and pre-service teachers who followed news about artificial intelligence had higher attitudes towards artificial intelligence than those who did not follow news about artificial intelligence.

**Keywords:** Prospective Turkish teachers, artificial intelligence, technology, attitude

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Banaz, E. ve Maden, S. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1173-1180.

#### **Cite this article as:**

Banaz, E. ve Maden, S. (2024). Investigation of Turkish pre-service teachers' artificial intelligence attitudes in terms of different variables. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 1173-1180.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Bayburt/Türkiye, emrullahbanaz@hotmail.com, 0000-0002-5804-9339

<sup>2</sup> Prof. Dr. Bayburt Üniversitesi, Bayburt/Türkiye, sedatmaden@bayburt.edu.tr, 0000-0002-8024-8182

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

In today's world, where a digital transformation is taking place, technology-based applications are becoming indispensable for life day by day. It is known that especially robotic coding, cloud-based and artificial intelligence-based studies have increased rapidly recently. "The concept of artificial intelligence was first mentioned in the proposal letter presented by John McCarthy, Marvin L. Minsky, Nathaniel Rochester and Claude E. Shannon at the Dortmund Conference in 1956. Based on the literature review, it is realized that various studies have been conducted on artificial intelligence in language education. For example, Akkaya and Çıvgın's (2021) suggestions for the use of artificial intelligence in Turkish language education, Şenyaman's (2023) inferences about the future of artificial intelligence with the example of ChatGBT in Arabic language education, Zileli's (2023) use of ChatGBT in teaching Turkish as a foreign language, Akkaya and Şengül's (2023) evaluation of the use of chatbots in foreign language education contain important information on the subject. In the literature, it is seen that there is no study directly addressing Turkish pre-service teachers' attitudes towards artificial intelligence. Within the scope of the use of technology in education, it is obvious that artificial intelligence will find itself more and more place in formal environments. Therefore, it is thought that such a study will contribute to the related field. In the study, it is aimed to examine the attitudes of prospective Turkish teachers towards artificial intelligence according to the variables of gender, grade level, internet usage time and following news about artificial intelligence.

### Method

In this study, in order to examine the artificial intelligence attitudes of prospective Turkish teachers, "relational survey model", one of the survey models, which is one of the quantitative methods, was used. "The survey model is a research approach that aims to describe a past or current situation as it is" (Karasar, 2015: 77). The data were collected through the General Attitude Towards Artificial Intelligence Scale developed by Schepman and Rodway (2020) and adapted into Turkish by Kaya et al. (2022). Five equally spaced options were given opposite each item in the scale to indicate attitude ranges. These were graded from the most negative to the most positive as "Strongly disagree, disagree, partially agree, agree, strongly agree" (1-5) and the Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale was found to be .88. The General Attitude Towards Artificial Intelligence Scale was the data source of the study and data were collected from 206 students via Google Forms. The data obtained from the research were analyzed using the SPSS 23.00 program in line with the purpose and sub-problems.

### Findings

It was determined that the average of the Turkish pre-service teachers' attitudes towards artificial intelligence was 3,410 and this average corresponded to 'agree' according to the scale ranges. In particular, the fact that the average weight of the item "Artificial intelligence can provide new economic opportunities for this country" in the scale is 4,07 shows that pre-service teachers have a positive attitude towards artificial intelligence in economic terms. On the other hand, the fact that the average weight of the item "Artificial intelligence has many useful applications" is 3.92 reveals that pre-service teachers have a useful attitude towards artificial intelligence applications. As a result, it can be stated that pre-service Turkish teachers' attitudes towards artificial intelligence are at a high level.

When the genders of Turkish pre-service teachers' attitudes towards artificial intelligence are analyzed, it can be stated that pre-service teachers' attitudes towards artificial intelligence are similar regardless of gender.

When the relationship between the grade level of Turkish pre-service teachers and their attitudes towards artificial intelligence was examined, it was determined that the 1st grade pre-service teachers' attitudes towards artificial intelligence were higher than the 2nd and 4th grade pre-service teachers.

While there was no significant difference between the duration of internet usage and artificial intelligence attitudes of pre-service teachers, it was determined that the artificial intelligence attitudes of pre-service teachers who follow news about artificial intelligence are higher than those who do not follow news about artificial intelligence.

### Discussion and Conclusion

According to the results of the research, it was determined that the average of Turkish pre-service teachers' attitudes towards artificial intelligence was 3,410 and this average corresponded to 'agree'

according to the scale intervals. This shows that pre-service teachers' attitudes towards artificial intelligence are at a high level. Similarly, Maden and Maden (2016) stated in their study that students' attitudes towards digital screens are high. As a matter of fact, Geçgel, Kana, and Eren (2020) stated that engaging in digital actions will improve digital literacy skills. In addition, Doğan, Doğan, and Çetinkayalı (2023) stated in their study that pre-service teachers have high attitudes towards artificial intelligence. Since they are individuals who grow up in the age of technology, it is seen as a normal situation that pre-service teachers have high attitudes towards artificial intelligence. According to the results of the research, there is a significant difference between Turkish pre-service teachers' following news about artificial intelligence and their attitudes towards artificial intelligence. In other words, it was determined that the artificial intelligence attitudes of pre-service teachers who follow news about artificial intelligence are higher than those who do not follow news about artificial intelligence. The current result is due to the fact that those who follow news about artificial intelligence have a higher interest in the subject.

As a result, it was concluded that pre-service Turkish teachers' attitudes towards artificial intelligence are high, but this attitude does not show a significant difference according to gender and internet usage time, but it shows a significant difference according to the variables of class level and following news about artificial intelligence.

## GİRİŞ

Dijital bir dönüşümün yaşandığı günümüz dünyasında teknoloji tabanlı uygulamalar günden günde yaşamın vazgeçilmezi hâline gelmektedir. Özellikle robotik kodlama, bulut tabanlı ve yapay zekâ temelli çalışmaların son zamanlarda hızla artış gösterdiği bilinmektedir. “Yapay zekâ kavramı ilk olarak 1956 yılında Dortmund Konferansı’nda John McCarthy, Marvin L. Minsky, Nathaniel Rochester ve Claude E. Shannon tarafından sunulan öneri mektubunda dile getirilmiştir. Yapay zekânın asıl mucidi McCarthy olarak bilinmektedir” (Alpaydın, 2013). Bilgi çağının bir gereği olan yapay zekâ ve alt dalları olan geleneksel makine öğrenimi ve modern derin öğrenme gibi olgular sayesinde, insanlar gibi çıkarım yapabilen veya davranabilen “akıllı hizmetler” artmaktadır (Hwang vd., 2020).

Günümüzde akıllı ev sistemlerinden, sesli komut sistemleri (Siri vb), navigasyon, güvenlik sistemleri gibi pek çok alanda kullanılan yapay zekâ uygulamalarının kullanıldığı bir alan da eğitim ortamlarıdır. Eğitimin en temel unsurlarının başında öğretmen ve öğretmen adaylarının geldiği düşünüldüğünde, bireylerin bu yeni teknolojilerin farkında olması ve bu teknolojilere yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olması önem arz etmektedir. Özellikle 2011 yılından itibaren Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi olarak adlandırılan FATİH Projesi ile beraber eğitimde teknoloji kullanımı artmaya başlamıştır. Yapay zekâ uygulamalarının son zamanlarda daha çok gündeme gelmesiyle beraber özellikle EBA içeriklerinde temel dil becerilerine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yönelik yapay zekâ/kodlama tabanlı uygulamalarının arttığı görülmektedir.

Yapay zekâ teknolojilerinden olan Chatbots, ChatGBT gibi uygulamalar özellikle dil eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Huang, Zou ve Cheng (2020) dil eğitiminde yapay zekânın etkisini inceledikleri araştırmalarında, kişiselleştirilmiş dil öğrenme sistemlerinin, farklı dil yeterlilik seviyelerine sahip öğrencilere uygun öğrenme materyalleri sağladığını ve bireylerin kendi hızlarında öğrenmelerine imkân sağladığını ifade etmişlerdir.

Yapılan alanyazın taramasından hareketle dil eğitiminde yapay zekâyâ yönelik çeşitli çalışmaların yapıldığı fark edilmektedir. Örneğin, Akkaya ve Çıvgın’ın (2021) Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımına yönelik önerileri, Şenyaman’ın (2023) Arapça dil eğitiminde ChatGBT örneği ile yapay zekânın geleceğine yönelik çıkarımlarda bulunması, Zileli’nin (2023) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ChatGBT kullanması, Akkaya ve Şengül’ün (2023) yabancı dil eğitiminde chatbots kullanımını değerlendirmeleri konuyla ilgili önemli bilgiler içermektedir. Buna karşı alanyazında doğrudan Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarını ele alan bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Eğitimde teknoloji kullanımı kapsamında, yapay zekânın formal ortamlarda kendine, günden güne daha fazla yer bulacağı aşikârdır. Dolayısıyla böyle bir çalışmanın ortaya konulmasının ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Çalışmanın Amacı

Araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumları, sınıf seviyelerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumları, internet kullanma sürelerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumları, yapay zekâ ile ilgili haber takip etme durumlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarını incelemek amacıyla nicel yöntemlerden olan tarama modellerinden “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. “Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır” (Karasar, 2015: 77). “İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelidir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (Değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır” (Karasar, 2015: 81).

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, Schepman ve Rodway (2020) tarafından geliştirilen, Kaya vd. (2022) tarafından Türkçeye uyarlanan *Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği* aracılığı ile toplanmıştır. Ölçekte yer alan her maddenin karşısına tutum aralıklarını belirtmek için eşit aralıklı beş seçenek verilmiştir. Bunlar en olumsuzdan en olumluya doğru “Kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum.” (1-5) şeklinde derecelendirilmiş olup ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .88 olduğu belirlenmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği, araştırmanın veri kaynağı olup veriler Google Formlar aracılığı ile 206 öğrenci üzerinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, amaç ve alt problemler doğrultusunda, SPSS 23.00 programı kullanılarak analiz edilmiş; bulgular tablolar hâlinde sunulmuş yorumlanmıştır.

“Veri analizinde kullanılacak hipotezlerin test edilmesi için ulaşılan verilerin dağılımını incelemek gerekmektedir. Verilerin dağılımı ‘normal olasılık dağılımı’ ya da ‘normal dağılımı’ gösteriyorsa parametrik testler; normal dağılım göstermiyorsa parametrik olmayan testler kullanılır” (Bayrakçı, 2018: 84). Araştırmaya dâhil olan öğrencilerden elde edilen verilerin normal dağılımı gösterip göstermediğini test etmek için normallik analizi ile çarpıklık (.802) değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık katsayısının “+1 ile -1” değerleri arasında olması elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olduğunu gösterir (Büyüköztürk vd., 2017).

Verilerin toplanmasında kullanılan ölçekte yer alan aralık değerlerini derecelendirmek için aralık hesaplama yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda ölçekte yer alan aralık değerleri  $n=5$  olmak üzere,  $n= (n-1)/n$  formülü ile  $(5-1)/5=0.80$  aralık genişliği formülü uygulanmış ve aşağıdaki aralıklar ortaya çıkmıştır:

Tablo 1.

*Ölçek puan aralıkları*

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
<i>Kesinlikle Katılmıyorum</i>	1	1,00 - 1,79
<i>Katılmıyorum</i>	2	1,80 - 2,59
<i>Kararsızım</i>	3	2,60 - 3,39
<i>Katılıyorum</i>	4	3,40- 4,19
<i>Kesinlikle Katılıyorum</i>	5	4,20-5,00

Elde edilen verilerin analizinde, öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarına dair ortalamaların çözümlenmesinde aritmetik ortalama, cinsiyet durumu, sınıf seviyesi, cep telefonundan internet kullanma ve yapay zekâya yönelik haber takip etme değişkenlerinin etkisini test etmek için parametrik istatistik tekniklerden Bağımsız Örneklem t testi, sınıf düzeyleri ve internet kullanım süreleri değişkenlerinin etkisini test etmek için tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0,05 ( $p<0,05$ ) olarak uygulanmıştır.



## Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu tarafından, 20.09.2023 tarihli, E-82795991-020-154223 sayılı belge alınmıştır.

## BULGULAR

### 1. Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Tutumlarına Yönelik Bulgular

Tablo 2.

*Öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumları*

Maddeler	N	Ortalama (1-5 Aralığı)	Std. Sapma
1. Günlük hayatımda yapay zekâ sistemlerini kullanmak ilgimi çekiyor.	206	3,46	,929
2. Yapay zekânın birçok faydalı uygulaması vardır.		3,92	,795
3. Yapay zekâ heyecan vericidir.		3,83	,886
4. Yapay zekâ bu ülke için yeni ekonomik fırsatlar sağlayabilir.		4,07	,903
5. Yapay zekâyı kendi işlerimde kullanmak isterim.		3,84	,899
6. Yapay zekâya sahip bir yazılım/robot, birçok rutin işi bir insandan daha iyi yapabilir.		3,30	1,043
7. Yapay zekânın yapabileceklerinden etkilendim.		3,82	,829
8. Yapay zekânın insanların iyi oluşları üzerinde olumlu etkileri olabilir.		3,41	,942
9. Yapay zekâli sistemler insanların daha mutlu hissetmelerine yardımcı olabilir.		3,17	,935
10. Yapay zekâli sistemler insanlardan daha iyi performans gösterebilir.		3,25	1,018
11. Toplumun çoğu, yapay zekâ ile donatılmış bir gelecekte faydalanacaktır.		3,73	,868
12. Rutin işlemler için, bir insan yerine yapay zekâli bir sistemle etkileşime girmeyi tercih ederim.		3,00	1,113
13. Yapay zekânın tehlikeli olduğunu düşünüyorum.		3,41	,962
14. Kuruluşlar yapay zekâyı etik olmayan bir şekilde kullanırlar		3,52	,904
15. Yapay zekâyı şeytani/kötü niyetli buluyorum		2,85	,984
16. Yapay zekâ insanları gözetlemek için kullanılır.		3,07	,952
17. Yapay zekânın gelecekteki kullanımını düşündüğümde üzüntüden titriyorum		2,78	1,090
18. Yapay zekâ insanların kontrolünü ele geçirebilir		3,31	1,099
19. Yapay zekâli sistemlerin birçok hata yaptığını düşünüyorum		3,08	,849
20. Yapay zekâ gitgide daha fazla kullanılırsa benim gibi insanların zarar göreceğini düşünüyorum		3,09	1,056
<b>Toplam</b>		<b>3,410</b>	<b>0,464</b>

Tablo 2’den hareketle, Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ tutum ortalamalarının 3,410 düzeyinde olduğu ve bu ortalamanın ölçek aralıklarına göre ‘katılıyorum’a denk geldiği tespit edilmiştir. Özellikle, ölçekteki *Yapay zekâ bu ülke için yeni ekonomik fırsatlar sağlayabilir.* maddesinin ortalama ağırlığının 4,07 olması öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik ekonomik anlamda olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir. Bununla beraber *Yapay zekânın birçok faydalı uygulaması vardır.* maddesinin ortalama ağırlığının 3,92 olması öğretmen adaylarının yapay zekâ uygulamalarına yönelik faydalı oldukları tutumunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

### 2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri ile Yapay Zekâ Tutumlarına Yönelik Bulgular

Tablo 3.

*Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile yapay zekâ tutumları arasındaki ilişki*



Cinsiyet	N	Ortalama	t	P
Kadın	142	3,3891	,245	,447
Erkek	64	3,4063		

Tablodan 3'ten hareketle, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile yapay zekâ tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir ifade ile cinsiyet ayrımı gözetmeksizin öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının benzer olduğu ifade edilebilir.

### 3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Seviyeleri ile Yapay Zekâ Tutumlarına Yönelik Bulgular

Tablo 4.

*Öğretmen adaylarının sınıf seviyeleri ile yapay zekâ tutumları arasındaki ilişki*

Sınıf Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma	F	P
1. sınıf	77	3,2838	,37429	2,419	,041
2. sınıf	44	3,4705	,44216		
3. sınıf	33	3,4348	,45060		
4. sınıf	52	3,4683	,58006		
<b>Toplam</b>	206	3,3944	,46458		

Tablodan 4'ten hareketle, öğretmen adaylarının sınıf seviyeleri ile yapay zekâ tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p=0,041$ ). Bu durum araştırmaya dâhil olan öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının sınıf seviyesine göre farklılaştığını göstermektedir. Başka bir ifade ile 1. sınıf öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumları ile 4. sınıf öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumları arasında belirli bir fark olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5.

*LSD POST-HOC Analizi*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.Derecesi	Kareler Ortalaması	F (LSD Post-Hoc)	p	Anlamlı fark
<b>Gruplararası</b>	1,535	3	,512	2,419	0,041	1. sınıf – 2. sınıf ve 4. sınıf
<b>Gruplarıçi</b>	42,711	202	,211			
<b>Toplam</b>	44,246	205				

Yapılan LCD Post-Hoc analizine göre, 1. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının 2. ve 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

### 4. Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanma Süreleri ile Yapay Zekâ Tutumlarına Yönelik Bulgular

Tablo 6.

*Öğretmen adaylarının internet kullanma süreleri ile yapay zekâ tutumları arasındaki ilişki*

İnternet kullanma süresi	N	Ortalama	Standart Sapma	F	P
1-2 saat	17	3,2765	,52771	,894	0,445
2-3 saat	34	3,3265	,46811		
3-4 saat	91	3,4396	,48503		
5 saat ve üzeri	64	3,3977	,41418		
<b>Toplam</b>	206	3,3944	,46458		

Tablodan 6'dan hareketle, öğretmen adaylarının internet kullanma süresi değişkeni ile yapay zekâ tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durum, araştırmaya dâhil olan öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının internet kullanma sürelerine bağlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir. Başka bir ifade ile 1-2 saat internet kullanan bir öğretmen adayı ile 5 saat ve üzeri internet kullanan öğretmen adayının yapay zekâ tutumunun benzer olduğu ifade edilebilir.

### 5. Öğretmen adaylarının Yapay Zekâyâ Yönelik Haber Takip Etmeleri ile Yapay Zekâ Tutumlarına Yönelik Bulgular

Tablo 7.

*Öğretmen adaylarının yapay zekâyâ yönelik haber takip etmeleri ile yapay zekâ tutumları arasındaki ilişki*

YZ haber takip etme	N	Ortalama	Standart		
			Sapma	t	p
Evet	118	3,4453	,39223	1,83200	0,021
Hayır	88	3,3261	,54171		

Tablodan 7'den hareketle, öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik haber takip etme durumları ile yapay zekâ tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Başka bir ifade ile yapay zekâya yönelik haber takip eden öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının, yapay zekâya yönelik haber takip etmeyenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı araştırmanın bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ tutum ortalamalarının 3,410 düzeyinde olduğu ve bu ortalamanın ölçek aralıklarına göre 'katılıyorum'a denk geldiği tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının yüksek düzeyde olduğu göstermektedir. Benzer şekilde Maden ve Maden (2016) araştırmalarında öğrencilerin dijital ekranlara yönelik tutumlarının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim Geçgel, Kana ve Eren (2020) dijital eylemlerde bulunmanın dijital okuryazarlık becerilerini geliştireceğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak Doğan, Doğan ve Çetinkayalı (2023) araştırmalarında öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Teknoloji çağında yetişen bireyler olmaları nedeniyle, öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının yüksek olması olağan bir durum olarak görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile yapay zekâ tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir ifade ile cinsiyet ayrımı gözetmeksizin öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının benzer olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde Dumlupınar Arslan (2023) öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik farkındalıklarını incelediği araştırmasında, birçok boyutta cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığını gözlemlemiştir. Yapay zekâ kavramının teknoloji ile doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir. Gülmez (2024) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerini incelediği araştırmasında cinsiyet değişkenine yönelik anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni özelinde anlamlı farklılığa sahip olmamalarının bir sebebi de teknolojiye eşit erişim imkânından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretmen adaylarının sınıf seviyeleri ile yapay zekâ tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p=0,041$ ). Bu durum araştırmaya dâhil olan öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının sınıf seviyesine göre farklılaştığını göstermektedir. Gelişmiş bir yapay zekâ bilgisi/farkındalığı aynı zamanda dijital cihazları iyi kullanmayı da gerektirmektedir. Bu doğrultuda Elkıran (2021) araştırmasında Türkçe öğretmen adaylarının dijital yazma tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Ancak Özgül (2023) araştırmasında öğretmen adaylarının dijitalle yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının yapay zekâ kavramına yönelik tutumlarının farklılık göstermesinin sebebi bu kavrama bakış açılarının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretmen adaylarının internet kullanma süresi değişkeni ile yapay zekâ tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Özellikle 1-2 saat internet kullanan bir öğretmen adayı ile 5 saat ve üzeri internet kullanan öğretmenin yapay zekâ tutumunun benzer düzeyde olması dikkat çekici bir bulgudur. Nitekim Tekinasar ve Güner (2009) internet kullanımına yönelik yaptıkları araştırmalarında, günde 5 saatten fazla internet kullanan bireylerin problemlerini internet kullanıcıları olduklarını, dolayısıyla fazla internet kullanımının olumlu değil olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabileceğini ifade etmişlerdir. Hâlihazırdaki araştırmada, günlük hayatlarında internetle bu kadar ilişkili olan öğretmen adaylarının, söz konusu tutumlarının benzer çıkmamasının bir nedeni de internet ortamındaki gezinme sürecinde odaklanan konunun dışında, farklı uyarıcılara da maruz kalmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik haber takip etme durumları ile yapay zekâ tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Başka bir ifade ile yapay zekâya yönelik haber takip eden öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının, yapay zekâya yönelik haber takip etmeyenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mevcut sonuç, yapay zekâya yönelik haberleri takip edenlerin konuya ilgilerinin daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Sonuç olarak, Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının yüksek olduğu, ancak bu tutumun cinsiyet ve internet kullanma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, sınıf seviyesi ve

yapay zekâya yönelik haber takip etme değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

#### KAYNAKÇA

- Akkaya, N. & Çıvgın, H. (2021). Türkçe eğitiminde yapay zekâ. *The Journal of International Education Science*, 8(29), 308-322.
- Akkaya, N. & Ladin, Ş. (2023). Sohbet robotları (Chatbots) ve yabancı dil eğitimi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 2988-2999. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1340781>
- Alpaydın, E. (2013). *Yapay öğrenme: yeni yapay zekâ*. (1.Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi. Yayınevi.
- Bayrakçı, S. (2020). *Dijital yetkinlikler bütünü olarak dijital okuryazarlık: Ölçek geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (23 b.), Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan Karacan, P., Doğan, İ. & Çetinkayalı, G. (2023) Spor bilimleri öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumları ile iş bulma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yalova Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 174-189.
- Elkırın, Y. M. (2021). Examining the relationship between pre-service Turkish teachers digital writing attitudes and digital reading tendencies. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 437-450. <http://dx.doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.26>
- Geçgel, H., Kana, F. & Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904.
- Gülmez, R. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Values in Education and Society*, 2(1), 37-47. Doi: 10.5281/zenodo.1045646
- Huang, X., Zou, D. & Cheng, G. (2020). Artificial intelligence in language education. *International Conference on Education and Artificial Intelligence*, China, Hong kong.
- Hwang, J. G., Xie, H., Wah, W. B. & Gasevic, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of artificial intelligence in education. *Computer and Education: Artificial Intelligence*. 1, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>
- Kaya Özgül, B. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1162-1214.
- Maden, S. & Maden, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 5(3), 1305-1319.
- Şenyaman, G. (2023). Arapça yabancı dil öğretiminde yapay zekânın geleceği: ChatGPT örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 33, 1057-1070. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1285940>
- Zileli, E. N. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde ChatGPT Örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51. <https://doi.org/10.47770/ukmead.1296013>

## İLKOKUL KELİME BİLGİSİ TESTİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

### DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL VOCABULARY TEST: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Zerrin AKŞAK ERTAŞ<sup>1</sup>, Muhammet BAŞTUĞ<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmada ilkököl 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi düzeylerinin değerlendirilmesinde kullanılmak üzere geliştirilen İlkokul Kelime Bilgisi Testi'nin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bir başarı testi geliştirme çalışması olup, tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde bulunan resmi ilkökullerde öğrenimine devam eden toplam 1259 öğrenci oluşturmuştur. Süreçte öncelikle başarı testinin kapsam geçerliğine ilişkin çalışmalar yürütülmüştür. Araştırmacılar tarafından hazırlanan başarı testi pilot uygulamalar ile birlikte asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Asıl uygulama neticesinde gerçekleştirilen analizlere bağlı olarak, İlkokul Kelime Bilgisi Testi'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilirliği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Kelime bilgisi testi, ilkököl, başarı testi, ölçek geliştirme.

**ABSTRACT:** In this study, it was aimed to perform the validity and reliability analysis of the Primary School Vocabulary Test, which was developed to be used in evaluating the vocabulary levels of 2nd, 3rd and 4th grade primary school students. The research is an achievement test development study and was designed with a screening model. The sample of the research consisted of a total of 1259 students who continue their education in public primary schools in the Beylikdüzü district of İstanbul. In the process, first of all, studies were carried out on the content validity of the achievement test. The achievement test prepared by the researchers was made ready for the actual application together with the pilot applications. Based on the analyzes carried out as a result of the actual application, it was concluded that the Primary School Vocabulary Test can be used as a valid and reliable measurement tool.

**Keywords:** Vocabulary test, primary school, achievement test, sacele development.

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Akşak-Ertaş, Z.& Baştuğ. M. (2024). İlkokul kelime bilgisi testinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1181-1200.

#### **Cite this article as:**

Akşak-Ertaş, Z.& Baştuğ. M. (2024). Development of primary school vocabulary test: Validity and reliability study, *Trakya Journal of Education*, 14(2), 1181-1200.

<sup>1</sup>Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı, İstanbul/Türkiye, e-mail: [zerrinaksertas@gmail.com](mailto:zerrinaksertas@gmail.com), ORCID: 0000-0003-4244-2192  
<sup>2</sup>Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul/Türkiye, e-mail: [mbastug33@gmail.com](mailto:mbastug33@gmail.com), ORCID: 0000-0002-5949-6966

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Language, defined as a tool of mental development and understanding, is also accepted as a tool and prerequisite for children to use the seskills while acquiring social skills (Özbay and Melanlioğlu, 2008). The basic skills of the language are understanding and expression, and when this situation is considered, the importance of vocabulary is understood (Çeçen, 2007). According to Kuşdemir (2019), the relationship between word learning, vocabulary and comprehension processes has always been a subject that has called researchers' attention. It is stated that this scale aims to determine the depth of vocabularyr at her than the breadth of words (İlter, 2015). Kazak-Berument and Güven (2013) stated that researc her sand clinicians mostly make receptive language assessment susing the Peabody Picture Vocabulary Test orsub tests of tests such as the Ankara Development Screening Inventory, and that the Peabody Picture Vocabulary Test was adapted to our language from English in 1972 and that its norm sare They state that it has lost its validity. In the screening conducted regarding vocabulary knowledge, nodifferent achievement test was found to evaluate vocabulary knowledge at the primary school stage. The objective of this research is to perform the validity and reliability analysis of the Primary School Vocabulary Test, which was developed to be used in evaluating the vocabulary stages of primary school 2nd, 3rd and 4th level students.

### Method

The sample of the work consisted of a total of 1259 students at the 2nd, 3rd and 4th grade stages in six different primary schools in the Beylikdüzü district of Istanbul province, representing three different socioeconomic levels: low, medium and high. The test obtained as a result of the arrange ments made based on expert opinions was first applied as a pilot. With the changes made depending on the pilot applications, the achievement test was made ready for the actual application. After the actual application was applied to the students, the necessary item tests and statistics were carried out. In this context, test reliability analyzes were also carried out in addition to item difficulty and discrimination values. Kuder-Richardson (KR-20) formula was used in reliability analysis. The Primary School Vocabulary Test, used within the scope of there search and prepared at three different grade levels, was developed by there searchers.

### Findings, DiscussionandConclusion

With this research, it was aimed to carry out the validity and reliability analysis of the Primary School Vocabulary Test, which was developed to be used in evaluating the vocabulary stages of primary school 2nd, 3rd and 4th grade students. One of the methods used to calculate the difficulty and discrimination levels of the items included in the test is item analysis according to the upperand lower 27% groups. With this method, 27% groups were accepted as criteri on group sand item difficulty and discrimination values were determined based on the relevant criterion groups. It has been observed that the difficulty levels of the questions in the Primary School Vocabulary Tests prepared at three different grade levels show an appropriate distribution as very easy, easy, medium, difficult and very difficult. Depending on the item discrimination values, any questions below .20 were not included in the tests. All questions in the developed Primary School Vocabulary Tests are at an appropriate and acceptable level in terms of item discrimination. According to the item tests and analyzes performed depending on the applications, the final score is 42 at the 2nd grade level and 37 at the 3rd grade level. A test consisting of 48 questions was created at the 4th grade level. After this analysis, as a result, a vocabulary test was prepared at three different primary school grade levels.

The fact that a vocabulary test was prepared at three different grade levels to be used in evaluating student performances regarding the vocabulary variable, which is closely related to all areas of students' language skills, is seen as one of the strengths of the research. The 2nd, 3rd and 4th grade level Vocabulary Tests prepared within the scope of the research were evaluated separately in terms of reliability. Regarding the Vocabulary Tests, a separatereli ability analysis was conducted for each subsection and for the entire test. All of the KR-20 value sobtained through the reliability analyzes were found to be above the reference value of .70. Accordingly, the 2nd grade Vocabulary Test KR-20 value was found to be .938, the 3rd grade Vocabulary Test KR-20 value was .926, and the 4th grade Vocabulary Test KR-20 value was found to be .933. The relevant values show that the internal consistency of the tests is high, and in this sense, all three tests are valid and reliable tests. The

relationship between the vocabulary variable and each of the language skills has been there search aim of different studies. Kazak-Berumentand and Güven (2013) conducted a research with the aim of developing an original, reliable and valid receptive language vocabulary test based on Turkish language and determining its norms. By this research, as a result, the test called Turkish Expressive and Receptive Language (TİFALDİ) Test, it was seen that 104 items could be used effectively in the evaluation processes of children between the ages of 2-12. With this search conducted, it was concluded that the Vocabulary Test, developed at the 2nd, 3rd and 4th grade levels of primary school, is a valid and reliable method for measurement. It is thought that the Primary School Vocabulary Test developed within the scope of this search will be an effective tool in determining the vocabulary levels of students at three different grade levels. Additionally, it is recommended to examine the effectiveness of the Primary School Vocabulary Test by applying it at different grade levels and on different student groups. It is thought that determining the vocabulary levels of primary school students will have an impact on the comprehension studies to be conducted with the students. From this point of view, it is recommended that the developed Primary School Vocabulary Test can be used in summative evaluation processes as well as in formative evaluation processes.

## GİRİŞ

Okuma becerisinin araştırılmasına ilişkin çabalar beraberinde birçok kavramın açıklanması ihtiyacını doğurmaktadır. Bu noktada akıcı okuma ve okuduğunu anlama boyutu, üzerinde geniş kapsamlı olarak durulan kavramlar olarak önümüze çıkmaktadır. Okuduğunu anlama becerisinde önemli değişkenlerden biri de dil gelişimidir (Özkan ve Yücel, 2021). Zihinsel gelişme ve anlamın aracı olarak tanımlanan dil aynı zamanda çocukların bir taraftan sosyal beceriler edinirken diğer taraftan bu becerileri kullanmasının da aracı ve ön koşulu olarak kabul edilmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Akaydın (2018) Türkçe öğretim süreçlerinin temelinde dört temel dil becerisinin olduğunu; bu becerilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme olduğunu belirtmektedir. Araştırmacıya göre, aralarında sıkı bir bağ olan bu dört temel becerinin tam ve eksiksiz kullanılabilmesi, öğrencilerin iyi bir kelime bilgisine sahip olmalarını gerektirmektedir. Dilin temel becerileri anlama ile anlatmadır ve bu durum düşünüldüğünde kelime hazinesinin önemi anlaşılmaktadır (Çeçen, 2007). Okuma esnasında okuyucu kelime ile karşılaştığı ilk andan itibaren ilgili kelimeyi doğru tanımak için ön bilgilerine başvurur. Bundan dolayı da çocukların erken yaşlardan itibaren kelime hazinelerinin geliştirilmesi ve bu yolla yaşantı zenginliği sağlanması akıcılık ve okuduğunu anlama süreçlerini kolaylaştıracaktır (Baştuğ, 2021).

Özbay ve Melanlıoğlu (2008) kelimeyi, ifade etmek istediğimiz düşüncelerin ve tavırların göstergesi şeklinde tanımlamışlardır. Akaydın (2018) kelime bilgisi ile ilgili çalışmalarda çoğunlukla aynı anlamı karşıladığı ifade edilen “kelime dağarcığı, kelime hazinesi, kelime serveti, söz dağarcığı, söz varlığı, sözcük dağarcığı veya sözcük hazinesi” gibi terimler başlığı altında gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. Garden (2022) kelime öğretiminin önemini ve bu süreçteki zorluklarla mücadele edilirken erken sınıflarda kelime öğretiminin nasıl olması gerektiğini tartıştığı bir araştırma yürütmüştür. Ona göre kelime bilgisi, nitelikli okumada gerekli olan temel bir beceridir. Karahan (2009) dilin, yapısında bağımlı veya bağımsız anlamlı bütünler barındırdığını; dilde iki bağımsız ve anlamlı bütün olduğunu belirtmektedir. Sözü edilen bütünlerden birinin kavramları karşılayan birimler olduğu ve bu birimlerin en küçüğünün “kelime” olduğu, kelimelerin yeterli olmadığı durumlarda ise kelime gruplarına başvurulduğu ifade edilmektedir. Hossain ve Hasan (2022) kelime bilgisinin bir dilde yetkin olmak isteyen öğrenciler için çok önemli olduğunu ifade etmektedirler.

Kelime öğrenme, kelime dağarcığı ve anlama süreçleri arasındaki ilişki yönünden araştırmacıların daima ilgisini çeken bir konu olmuştur (Kuşdemir, 2019). Wanzek ve diğerleri (2022) tarafından yürütülen araştırma kapsamında okul yılı boyunca öğretmenlerin tüm okul günü süresince kullandıkları kelimeler incelenerek sosyoekonomik açıdan farklılıklar ele alınmıştır. Yürütülen araştırma ile sınıfların kelime bilgisi düzeyinin, akademik kelime kullanımı oranı ve sınıf düzeyinde kelime kullanım oranını önemli ölçüde tahmin ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek sosyoekonomik düzeyde olan öğrencilerin daha fazla akademik kelime kullandıkları da araştırmanın bir diğer sonucu olmuştur. Hossain ve Hasan’a göre (2022) kelime bilgisi, bir dilin kelimeleri ve bu kelimelerin gerçek hayattaki kullanımları hakkında bilgi sahibi olunması veya bu kullanımlara hakim olunması anlamına gelmektedir. Bu nedenle kelime öğretimi, temel okuryazarlık eğitim süreçlerinin bir parçası olmalıdır (Garden, 2022).

Yekeler-Gökmen ve Ulusoy’a göre (2022) okula başlayan birey okuma yazmayı öğreneceği sürece kadar, dinleme ve görsel okuma becerileri ile başta kelime dağarcığı olmak üzere konuşma, okuma, yazma ve de görsel sunu gibi tüm dil becerilerini bir taraftan kendisi diğer taraftan ise sahip olduğu çevre yolu ile geliştirmektedir. Etkili kelime öğretimine bir temel oluşturmak açısından

öğrencilerin kelimelere ilgi duymasını ve kelimelerin farkına varmasını sağlamak oldukça önem arz etmektedir (Geist ve Erickson, 2022). Kelime bilgisini “söz varlığı” şeklinde kullanan Şimşek ve Demirel (2020) söz varlığı ile ifade becerileri arasındaki ilişki noktasında gelişmiş bir söz varlığının, gelişmiş bir ifade kabiliyeti demek olduğunu açıkça ortaya koymuşlardır. Etkili bir kelime öğretim sürecinde, hedef olan kelimelerin sistemli ve amaçlı bir şekilde seçilmesi gerektiği, bu noktada mevcut uygulamalar incelendiğinde ise bir düzensizliğin göze çarptığı, bu durumun da, söz varlığını geliştirmeye ilişkin etkinliklerin istenilen seviyede başarılı olmasına imkân vermediği belirtilmektedir (Tağa, 2016). Nation’a göre (2020) öğretmenlerin çoğu kelime öğretimi ile ilgilenmektedir ancak kelimelerin öğrenilebileceği yollara odaklanmak bu süreçte çok daha etkili olmaktadır. Araştırmacı bu nedenle öğrenme fırsatları arasında bir denge içeren ideal bir kelime öğrenme programına ilişkin açıklamalara yer verdiği bir araştırma yürütmüştür. Yürütülen çalışmada, kelime öğrenilmesi sürecinde önerilen yollardan biri de öğrencilerin test edilmesi yolu ile kelime öğretilmesidir. Hossain ve Hasan (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya göre bağlam içerisinde kelimeler ile ne kadar çok karşılaşılırsa kelime dağarcığı da o kadar fazla kazanılacaktır. Geist ve Erickson (2022) tüm öğrencilerin okuduklarını ve duyduklarını başarılı bir şekilde kavrayabilmeleri için temel kelimeleri anlamaları gerektiğini ifade etmektedirler. Öğrenciler benzer söz varlığına sahip olmamakla birlikte, öğrencilerin öğrenmesi gereken kelimeler de bu duruma bağlı olarak büyük ölçüde değişiklik gösterecektir. Bu duruma bağlı olarak, öğretim süreçlerinde amaçlanan başarının sağlanması açısından kelime öğretiminde öğrencilerin söz varlığına ilişkin seviyelerinin belirlenmesi önem arz etmektedir (Tağa, 2016). Al-Jarf (2023) kelime testi geliştirmeye ilişkin olarak gerçekleştirdiği araştırma kapsamında, hazırlanmış olduğu testi öğrencilerin cevaplaması sonrasında değerlendirerek puanlamış ve puanlama sonrasında cevap kağıtlarını incelemeleri amacı ile yeniden öğrencilere vermiştir. Cevap kağıtları üzerinde soruların cevaplarının ve aynı zamanda öğrenci hatalarının görülmesi sağlanmıştır. Araştırmacıya göre hazırlanan test maddeleri öğrencilerin ses, grafik, ek ve paragraf düzeyindeki görevlerle birlikte kelime ve kelime öbeği düzeyindeki görevleri de yerine getirmesini gerektirmelidir.

Kelime bilgisine ilişkin olarak ulusal alanyazında yapılan taramalarda araştırmaların yoğunluklu olarak yabancı dil öğretim süreçlerine ilişkin olduğu görülmekle birlikte; kelime bilgisine ilişkin olarak gerçekleştirilen araştırmalar genel olarak incelendiğinde Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemine (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008), kelime öğretim sürecinde kullanılacak hedef kelimelerin belirlenmesine (Tağa, 2016), kelime hazinesinin geliştirilmesinde kullanılan yöntemlerin etkisine (Çetinkaya vd., 2018; İltar, 2015; Kultas ve Ulusoy, 2022; Varan, 2017) odaklanan çalışmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca okuduğunu anlamayı etkileyen bir faktör olarak kelime bilgisinin alındığı (Yekeler-Gökmen ve Ulusoy, 2022), kelime öğretiminde kullanılan yöntemlerin veya bu süreci etkileyen faktörlerin incelendiği (Şimşek ve Demirel, 2020; Yıldırım, 2020) araştırmalar olduğu da görülmektedir.

Bulut (2013) dördüncü sınıf öğrencilerine verilen etkin dinleme eğitiminin, öğrencilerin dinlediklerini anlama, okuduklarını anlama ve kelime hazineleri üzerine etkisini incelemeyi amaçladığı bir çalışma yürütmüştür. Araştırmacı bu çalışma kapsamında, öğrencilerin kelime bilgisi başarılarını ölçmeye yönelik bir kelime hazinesi testi geliştirmiştir. Bulut (2013) tarafından geliştirilen kelime testini araştırmasının değerlendirme sürecinde kullanan Aşıkcan (2023), ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazinesini dijital araçlara dayalı bir müdahale planı aracılığı ile geliştirmeye amaçladığı bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonuçları, ilgili müdahalenin, öğrencilerin kelime becerilerinde bir gelişme sağladığını göstermiştir. Akademik çelişki tekniği ile zenginleştirilen Türkçe dersinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin anlatma becerileri ve söz varlıklarına etkisini tespit etmek amacı ile Uzunoğlu ve diğerleri (2023) tarafından yürütülen çalışmada da yine Bulut’a (2013) ait kelime testi kullanılmıştır.

Kelime bilgisinin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlere ilişkin olarak yapılan taramada, araştırmalarda Wesche ve Paribakht tarafından 1996’da geliştirilen ve İltar (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan Kelime Bilgisini Değerlendirme Ölçeği’nin kullanıldığı görülmektedir. Hazırlanan bu ölçek ile sözcüklerin genişliklerindense kelime bilgisine ilişkin derinliklerini belirleyebilmenin amaçlandığı belirtilmektedir (İltar, 2015). Taner ve Başal (2005) farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerini cinsiyete değişkeni açısından karşılaştırmayı amaçladıkları bir çalışma yürütmüşlerdir. İlgili çalışmada veri toplama aracı olarak, 2-12 yaş arası çocukların kelime bilgisinin gelişimini ölçen ve çocuklara bireysel olarak uygulanan bir performans testi olan Peabody Resim Kelime Testi’ni kullanmışlardır. Yıldırım-Doğru ve diğerleri (2010) normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sahip oldukları sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerini belirlemek amacı ile bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Peabody Resim Kelime Testi ve Temel Kabiliyetler Testi ‘ni (TKT 7-11) kullanmışlardır. Gökkuş ve Akyol’un (2020) sesbilgisel farkındalık öğretiminin, ilkökul birinci sınıf

öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine olan etkisini belirlemeyi amaçladıkları bir araştırma yürüttükleri ve araştırmada erken okuryazarlık becerileri kapsamında sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve kelime bilgisini ele aldıkları görülmektedir. Araştırma kapsamında öğrencilerin kelime bilgisi performanslarını belirlemek amacı ile yine Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Kazak-Berument ve Güven (2013) araştırmacılar ve klimesyenlerin çoğunlukla Peabody Resim Kelime Testi ya da Ankara Gelişim Tarama Envanteri gibi testlerin alt testlerini kullanarak alıcı dil değerlendirmeleri yaptığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, Peabody Resim Kelime Testi'nin normları itibarıyla geçerliğini yitirmiş olduğunu ifade etmektedirler. Kelime bilgisine ilişkin olarak gerçekleştirilen taramada ilkökul düzeyinde kelime bilgisinin değerlendirilebileceği farklı bir başarı testine rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı ilkökul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi düzeylerinin değerlendirilmesinde kullanılmak üzere geliştirilen İlkokul Kelime Bilgisi Testi'nin (İKEBİT) geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesidir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma bir başarı testi geliştirme çalışması olup tarama modeli ile desenlenmiştir. Geçmişte ya da halen varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olan tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005:77). Bu kapsamda, araştırmanın evrenini İstanbul ilinde bulunan resmi ilkökullarda öğrenimine devam eden 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu amaçla, öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenerek ilkökul seviyesinde programda yer verilen kelime bilgisi kazanımları belirlenmiştir. İlkokul düzeyinde geliştirilen kelime bilgisi testlerinin taranması sonrasında hazırlanan taslak başarı testi uzman görüşüne sunulmuş ve araştırmanın kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Uzman görüşlerine bağlı olarak yapılan düzenlemeler sonucunda elde edilen test öncelikle pilot bir uygulama için 628 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulamaya bağlı olarak yapılan analizler sonucunda testte gerekli değişiklikler yapılarak İKEBİT ikinci bir pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. İkinci pilot uygulama toplam 405 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamaya bağlı olarak gerçekleştirilen değişiklikler ile başarı testi asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Asıl uygulamanın 226 öğrenciye uygulanması sonrasında gerekli madde test ve istatistikleri gerçekleştirilmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde bulunan ilkökul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde sosyoekonomik açıdan düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç ayrı düzeyi temsilen altı ayrı ilkökulda 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde öğrenimine devam eden toplam 1259 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemi oluşturan öğrenciler ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme amaçsal örneklemler içerisinde ele alınmaktadır ve amaçsal örneklemede çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine bir araştırma yapılması olanaklı hale gelmektedir. Ölçüt örnekleme ile bir araştırmada gözleme ilişkin birimler belli niteliklere sahip olan kişiler, olaylar, nesnelere veya durumlardan oluşabilmektedir. Böylesi durumlarda örneklem için araştırmacının belirlediği ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020: 94-95). Örneklem süreçlerinde öğrencilerin öncelikli olarak yabancı uyruklu olmaması ve Türkçe biliyor olması, okuma yazma biliyor olması ve yetersizlik türüne bakılmaksızın herhangi bir kaynaştırma tedbirinin olmaması şeklinde ölçütler belirlenmiştir. Bu durumları sağlamayan öğrenciler, araştırma bulgularının olumsuz etkilenmemesi adına analiz kapsamı dışında tutulmuştur. Kapsayıcı yaklaşım bağlamında, ilgili durumlara sahip öğrenciler uygulama süreçlerine dahil edilmiştir. Pilot uygulamalara ve asıl uygulamaya dahil edilen örneklem sayıları, verilerin toplanması başlığı altında ayrıntılı şekilde verilmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında "İlkokul Kelime Bilgisi Testi" (İKEBİT) kullanılmıştır. Kullanılan başarı testi araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf düzeyleri için ayrı ayrı hazırlanan testlerin her biri dört bölümden oluşmaktadır. Üç sınıf seviyesinde ayrı olarak hazırlanan başarı testlerinin tümünde I. Bölüm'de öğrencilerin eş anlamlı kelimelere ilişkin düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde yer verilen sorular eşleme soru tipinde hazırlanmıştır. Bölüm sonunda verilen kelimelerin eş anlamlılarını ise öğrencilerin kelimelerin karşısına yazmaları istenmiştir. Başarı testlerinin II.



Bölümü'nde öğrencilere 10 adet soru yönlendirilmiştir. Bu soruların 7'si için belli cümle kalıpları verilerek cümle içerisinde boş bırakılan yere getirilmesi gereken kelimenin yazılması istenmiştir. Başarı testlerinin III. Bölümü'nde öğrencilerin kelime bilgisi düzeyinin çoktan seçmeli sorular ile ölçülmesi amaçlanmıştır. Hazırlanan sorularda eş anlamlı kelimeler, karşıt anlamlı kelimeler, yakın anlamlı kelimeler, 3. ve 4. sınıf düzeylerinde ise eşsesli kelimelere yönelik sorulara yer verilmiştir. Türkçe Dersi Programı'nın 2. sınıf kazanımlarında eşsesli kelimelere yer verilmediği için başarı testinde ilgili sınıf düzeyinde eşsesli kelimelere yönelik soru eklenmemiştir. Başarı testlerinin IV. Bölümü'nde ise anlamı verilen kelimeler bulunarak ilgili cümlelerin başında verilen boşluklara yazılması istenmiştir. Her sınıf düzeyinde bu bölümde 10 soruya yer verilmiştir. Ayrıca, bu bölümde yer verilen kelimeler, ilkökul kademesi 2, 3 ve 4. sınıf düzeylerindeki Türkçe Ders Kitapları içerisinde belirlenen ve her üç sınıf seviyesinde de ders kitaplarında yer verilen kelimeler esas alınarak hazırlanmıştır. Yürütülen araştırma ile, hazırlanan İKEBİT'in geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Başarı testinde yer verilen soru tiplerine ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

**Verilen kelimelerin karşısına eş anlamlarını yazınız.**

şaka \_\_\_\_\_ ihtiyaç \_\_\_\_\_

**Boşluğa getirilmesi gereken kelimeyi kendiniz bulunuz ve yazınız.**

Sürekli.....davranan birinin birikim yapabilmesi oldukça zor olacaktır.

**Soruyu dikkatlice okumanız ve doğru olduğunu düşündüğünüz cevap şikkını işaretlemeniz istenmektedir.**

Üst kat komşumuz oldukça sabırlı, cömert, dürüst ve bir o kadar da eğlenceli biridir.

1 2 3 4

**Yukarıdaki cümlede altı çizili olarak verilen kelimelerden hangisi, anlatılan kişinin “parasını ve malını esirgemedi veren, eli açık” biri olduğunu ifade etmektedir?**

A) 1 B)2 C) 3 D) 4

**Sorudaki boşluğa getirilmesi gereken kelimeyi kendiniz bulunuz ve yazınız.**

(.....) Amaçlarını gerçekleştirmek ya da bir durumu çözmek için var gücüyle çalışmak, çaba göstermek, uğraşmak.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için öncelikle etik kurul izni alınmış, sonrasında MEB araştırma uygulama izni alınmıştır. Alınan izinlere bağlı olarak İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde bulunan altı ayrı resmi ilkökulda öğrenimine devam eden 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında izlenen başarı testi geliştirme süreçleri Tablo 1'de verilmiştir. Başarı testi geliştirme çalışmaları kapsamında birden fazla pilot çalışma yapıldığından, başarı testi geliştirme süreçlerinin aşamaları döngüsel olarak ikinci kez ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Nihai olarak gerçekleştirilen asıl uygulama ile ulaşılan veriler üzerinden gerçekleştirilen madde test ve istatistikleri ile başarı testine son hali verilmiştir.

Tablo 1.

*Başarı testini geliştirme süreçleri*

1. Aşama: İKEBİT'in Amacının Belirlenmesi
2. Aşama: Kelime Bilgisi Testlerine İlişkin Alan Taraması Yapılması
3. Aşama: Türkçe Dersi Öğretim Programı İncelenerek İlgili Kazanımların Belirlenmesi
4. Aşama: İKEBİT'i Oluşturacak Soruların Hazırlanması
5. Aşama: Kapsam Geçerliğine İlişkin Çalışmaların Yürütülmesi ve Uzman Görüşü Alınması
6. Aşama: İKEBİT Taslağının Hazırlanması, Pilot Uygulamaların Gerçekleştirilmesi, Analizlerin Yapılması
7. Aşama: Asıl Uygulamaya Bağlı Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik İndekslerinin Hesaplanması
8. Aşama: Güvenirlik Analizlerinin Gerçekleştirilmesi (KR-20 Formülü Uygulanması)
9. Aşama: Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine Bağlı Olarak Teste Son Halinin Verilmesi

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında pilot uygulamaları gerçekleştirilen araştırmada veri toplama süreçleri ve ulaşılan öğrenci sayıları Tablo 2'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

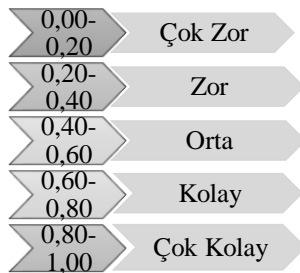
Tablo 2.

*İKEBİT pilot ve asıl uygulamalarına bağlı olarak ulaşılan öğrenci sayıları ve sınıf düzeyine göre dağılımı*

Uygulama	2.Sınıf Öğrenci Sayısı	3. Sınıf Öğrenci Sayısı	4. Sınıf Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
1.Pilot Uygulama	223	211	194	628
2.Pilot Uygulama	135	135	135	405
Asıl Uygulama	74	66	86	226
Toplam Öğrenci Sayısı	432	412	415	1259

**Verilerin Analizi**

İKEBİT'e ilişkin olarak gerçekleştirilen birinci ve ikinci pilot uygulamalar sonrasında yapılan analizlere bağlı olarak test üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler neticesinde test asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Toplam 226 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen asıl uygulamaya bağlı olarak gerekli madde test ve istatistikleri gerçekleştirilmiştir. Asıl uygulamaya bağlı olarak yapılan analiz sonuçları ve analiz sonuçlarının değerlendirilmesinde baz alınan referans değerler Şekil 1 ve Şekil 2'de ayrıntılı şekilde verilmiştir.



Şekil 1. Madde güçlük değerleri ve düzeyleri

Madde güçlük indekslerinin hesaplanması sonrasında Şekil 1’deki referans değerlere bağlı olarak yorumlama yapılmıştır. Bu bağlamda güçlük indeksine bağlı olarak “Çok Zor” sorular ÇZ, “Zor” sorular Z, “Orta Güçlük” teki sorular O, “Kolay” sorular K ve “Çok Kolay” sorular ÇK şeklinde verilmiştir.

-1,00- 0,00	Kesinlikle Geçersiz
0,00- 0,19	Geçersiz
0,20- 0,29	Kısmen Geçerli
0,30- 0,39	Orta Derecede Geçerli
0,40- 1,00	Yüksek Geçerlikte

Şekil 2. Madde ayırt edicilik değerleri ve düzeyleri

Madde ayırt edicilik değerlerinin hesaplanması sonrasında Şekil 2’deki referans değerlere bağlı olarak yorumlama yapılmıştır. Bu bağlamda, ayırt edicilik değerlerine bağlı olarak “Kesinlikle Geçersiz ve Geçersiz” sorular G, “Kısmen Geçerli” sorular KG, “Orta Derecede Geçerli” sorular ODG ve “Yüksek Geçerlikte” sorular YG şeklinde verilmiştir. Tekin (1996) ayırt etme indeksi .40 ve daha büyük olan maddeleri “çok iyi bir madde”, .30-.39 arasındaki maddeleri “oldukça iyi bir madde”, .20-.29 arasındaki maddeleri “düzeltilmeye-geliştirilmeye muhtaç”, .19 ve daha küçük maddeleri ise “çok zayıf madde-testten çıkarılmalı” şeklinde değerlendirmiştir.

### Araştırmanın Etik İzinleri

Gerçekleştirilen çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiştir. Bu doğrultuda gerekli tüm etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı’nın 20/10/2022 tarih ve 514427 sayılı yazısı ile 2022/266 sayılı etik kurul onayına ilişkin belge alınmıştır. Etik kurul kararı sonrasında MEB uygulama izni de alınmış ve araştırma süreçleri başlatılmıştır.

## BULGULAR

İKEBİT geliştirme çalışması kapsamında öncelikle ilgili alanyazın taranarak ulaşılan kelime bilgisi testleri incelenmiştir. İncelenen çalışmalara alternatif olacak şekilde kurgulanan başarı testi, ilkökul 2, 3 ve 4. sınıf seviyesindeki tüm öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerinin değerlendirilmesinde kullanılabilir şekilde düzenlenmiştir. Bu durumun sağlanabilmesi için öncelikli olarak 2018 ve 2019 yılı Türkçe dersi ilkökul programları ayrıntılı şekilde incelenerek kelime bilgisine ilişkin kazanımlar belirlenmiştir. İzleyen süreçte, MEB yayınları içerisinde ilgili sınıf düzeylerinden Türkçe Ders Kitapları tespit edilerek kelime bağlamında gerekli taramalara başlanmıştır. Gerçekleştirilen kelime tarama çalışmaları ışığında her sınıf seviyesinde kelime listeleri oluşturulmuştur. İlgili kelime listeleri tekrar eden kelimelerden arındırılmıştır. Belirlenen kelimeler kendi içerisinde kolaylık-zorluk açısından sıralanmıştır. Sıralamalar ile birlikte son hali verilen kelime listelerine ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinden bir ön değerlendirme alınmıştır. Yapılan ön değerlendirmelere bağlı olarak listeye bazı kelimeler eklenmekle birlikte bazı kelimeler çıkarılmıştır. Ayrıca zorluk derecesi noktasında yapılan sıralamalara ilişkin de değerlendirmeler alınmıştır. Kelime listelerinin belirlenmesinden sonra, başarı testini oluşturacak dört ayrı bölüm için ayrı ayrı sorular hazırlanmıştır. Genel olarak sınıflardaki öğrenci dağılımları düşünülerek soru tiplerinde çeşitlilik esas alınmıştır. Bu kapsamda, eşleme sorularına yer verildiği gibi boşluk doldurma, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır. Üç ayrı sınıf seviyesindeki tüm sorular araştırmacılar tarafından özgün olarak hazırlanmıştır.

### İKEBİT Geçerlik Çalışmaları

Geliştirilen İKEBİT’in öncelikle kapsam geçerliği üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda, öncelikle MEB 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ayrıntılı olarak incelenmiştir. Programda ilkökul 2. sınıf, 3 ve 4. sınıf düzeylerinde “Söz Varlığı” başlığı altında yer verilen kazanımlar belirlenmiştir. Belirlenen kazanımlar tablolastırılarak verilmiştir. Kazanımların belirlenmesinin

sonrasında MEB Talim ve Terbiye Kurulu onaylı Türkçe ders kitaplarının kelime kapsamı açısından değerlendirilmesi süreçleri yürütülmüştür.

İncelenen, sınıf seviyelerine göre her kitaba bağlı olarak kelime listeleri oluşturulmuştur. Oluşturulan kelime listeleri öncelikle tekrar eden sözcüklerden arındırılmıştır. Taslak hali verilen kelime listeleri iki sınıf öğretmeni ile bir Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilerek sınıf seviyelerine uygun zorluk düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Alınan uzman görüşlerine bağlı olarak bazı kelimeler sınıf seviyesine göre yüksek düzeyde basit buldukları, bazı kelimeler ise yaş ve sınıf seviyesine göre çok fazla soyut boyutlar barındırdığından listelerden çıkarılmıştır. Kelime listelerine verilen son hale ve araştırma kapsamında belirlenen kazanımlara bağlı olarak her sınıf düzeyi için 55 soru hazırlanmıştır.

Sonrasında, hazırlanan 55 soru kapsam geçerliği noktasında değerlendirilmek üzere alan uzmanlarına gönderilmiştir. Değerlendirme sürecinde en belirleyici ölçüt olarak yaş ve sınıf seviyesine uygunluk alınmış olmakla birlikte, kazanımlara uygunluk, yazım ve imlaya uygunluk, doğruluk, soru tipine uygunluk gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Süreçte dört sınıf öğretmeni, iki Türkçe öğretmeni, okuma yazma alanında çalışan üç doktora öğrencisi ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından değerlendirilen testlerde uygun bulunmayan soruların çıkarılması ile birlikte 2. sınıf düzeyinde 45 soru, 3. sınıf düzeyinde 46 soru, 4. sınıf düzeyinde ise 50 sorudan oluşan testler oluşturulmuştur.

2018 yılı ve 2019 yılı Türkçe Dersi'ne ait (1-8. Sınıflar) öğretim programında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik kazanımlar 2, 3 ve 4. sınıf düzeylerinde incelendiğinde, ilgili kazanımların Tablo 3'te verilen şekilde sıralandığı ve her iki programda da aynı şekilde yer aldığı görülmektedir. İlgili programlarda kelime bilgisine ilişkin kazanımlar "Söz Varlığı" başlığı altında verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).

Tablo 3.

*MEB Türkçe dersi öğretim programında (1-8. Sınıflar) yer alan kelime bilgisi kazanımlarının sınıflara göre dağılımı*

Sınıf	Düzeyi	Kelime Bilgisine İlişkin Kazanımlar
	2	Kelimelerin, eş anlamlılarını tahmin eder.
	2	Kelimelerin, zıt anlamlılarını tahmin eder.
	2	Görselden/görsellerden hareketle, bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.
	3	Kelimelerin, eş anlamlılarını bulur.
	3	Kelimelerin, zıt anlamlılarını bulur.
	3	Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
	3	Görselden/görsellerden hareketle, bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
	4	Kelimelerin, eş anlamlılarını bulur.
	4	Kelimelerin, zıt anlamlılarını bulur.
	4	Eş sesli kelimelerin, anlamlarını ayırt eder.
	4	Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler.
	4	Deyim ve atasözlerinin, metnin anlamına katkısını kavrar.
	4	Bağlamdan yararlanarak, bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

### İKEBİT'in Uygulanması Süreci

Kapsam geçerliğine ilişkin olarak yürütülen çalışmalar ile birlikte pilot uygulamaya hazır hale getirilen kelime bilgisi testi üç ayrı sınıf seviyesinde hazırlanmıştır. İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde

bulunan resmi ilkokullarda öğrenimine devam eden toplam 628 öğrenci ile ilk pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Pilot uygulamaya dahil edilen kaynaştırma kararı bulunan öğrenciler ile yabancı uyruklu öğrencilere ait veriler değerlendirme kapsamı dışında tutulmuştur. İlk pilot uygulamaya bağlı olarak yapılan analiz sonuçlarında üç ayrı sınıf testinde de genel güçlük düzeyinin kolay olmasından dolayı, uzman görüşüne bağlı olarak hazırlanan kelime listelerinde yer verilen zorluk düzeyi daha yüksek görülen kelimeler eklenerek bazı değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca soru tiplerinde de bazı değişikliklere gidilerek teste açık uçlu sorular dahil edilmiştir.

Birinci pilot uygulamaya bağlı olarak yapılan tüm değişiklikler ile İKEBİT ikinci pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. 405 öğrenci üzerinde uygulanan testin ikinci pilot uygulamasına bağlı olarak gerçekleştirilen madde test ve istatistikleri neticesinde madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri uygun görülmeyen maddeler testten çıkarılmıştır. Bu kapsamda, her sınıf seviyesinde hazırlanan 55 soruluk testler, son durumda 2. sınıf düzeyinde 45 soru, 3. sınıf seviyesinde 46 soru, 4. sınıf seviyesinde ise 50 sorudan oluşan son hallerini almıştır. Son halini alan kelime bilgisi testleri asıl uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. 226 öğrenci ile gerçekleştirilen asıl uygulama sonrasında gerçekleştirilen madde test ve istatistikleri araştırma kapsamında ayrıntılı şekilde verilmiştir. Bu kapsamda, testin asıl uygulamasına bağlı olarak gerçekleştirilen analizler neticesinde soruların güçlük düzeylerinin kolay, orta güçlük, zor şeklinde farklılaştığı; madde ayırt edicilik düzeylerinin kabul edilebilir uygun düzeylerde olduğu görülmüştür.

2. sınıf düzeyinde 3 soruda, 3. sınıf düzeyinde 8 soruda, 4. sınıf düzeyinde 2 soruda olmak üzere toplamda 13 soruda ayırt edicilik düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca test güvenilirlik analizlerinde 3. sınıf düzeyindeki testin III. bölümünde bulunan 1. sorunun güvenilirlik değerlerine etkisi tespit edilmiştir. Sorunun testten çıkarılması, alt bölüme ilişkin güvenilirlik değerini uygun sınırlara çektiğinden sorunun testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bunun neticesinde ilgili 14 soru testten çıkarılmıştır. Son durumda 2. sınıfta 42, 3. sınıfta 37 ve 4. sınıf düzeyinde 48 sorudan oluşan testler oluşturulmuştur. Uygulamalar sonrasında değerlendirilen test sorularında doğru verilen cevaplar 1 puan, yanlış verilen cevaplar 0 puan şeklinde puanlanmıştır. Bu kapsamda 2. sınıf testinde alınabilecek en düşük puan 0 iken en yüksek puan 42 puan olarak belirlenmiştir. 3. sınıf testinde alınabilecek en düşük puan 0 iken en yüksek puan 37 puan olarak belirlenmiştir. 4. sınıf testinde ise alınabilecek en düşük puan 0 iken en yüksek puan ise 48 puan olarak belirlenmiştir.

İKEBİT’de yer verilen bazı sorular kısa cevaplı sorular olarak hazırlanmıştır. İlgili sorular için her bölümün başında öğrencilere ayrıca birer yönerge hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların puanlanması süreçlerinde yararlanmak üzere bir puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Puanlama anahtarında doğru cevaplar için 1 puan, yanlış cevaplar için ise 0 puan şeklinde değerlendirme yapılmıştır.

### **İKEBİT’e İlişkin Güvenirlik Analizleri**

Güvenirlik Büyüköztürk’e göre (2004) testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Ölçümlerde güvenilirlik, güvenilirlik katsayısı şeklinde adlandırılan bir sayı ile ifade edilir ve bu sayı korelasyona dayalı olarak hesaplanmaktadır. Güvenirliğe ilişkin katsayı Can’a göre (2019) 0 ile +1 arasında bir değer almakla birlikte, bu değer 1’e ne kadar yaklaşırsa, bu durum güvenirlüğün o oranda arttığı anlamını taşımaktadır.

Bir testin güvenirlüğünün bir uygulamaya bağlı olarak kestirilmesinin yollarından biri Kuder-Richardson (KR-20) formülü kullanarak bir hesaplama yapmaktır. Bu formül ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı testin maddelerinin testin tamamı ile olan tutarlılığını vermektedir (Turgut ve Baykul, 2015). KR-20 formülü, bir test maddesine verilen cevaplar 1 (doğru) ve 0 (yanlış) ile puanlandığı durumlarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020).

Turgut ve Baykul (2015) KR-20 formülü kullanılarak hesaplanan güvenilirlik katsayısının yüksek bir değer olarak çıkmasının, testin güvenirlüğünün yüksek olduğunu göstermekle birlikte aynı zamanda test ile ölçülen özelliğin tek boyutlu olduğunun da bir işareti sayıldığını belirtmektedirler. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve bu değerden daha yüksek bir değer olması test puanlarının güvenirlüğü noktasında genel olarak yeterli görülmeyle birlikte, Büyüköztürk (2004) bireyleri seçme ve sınıflandırma süreçlerinde kullanılacak testler için güvenilirlik katsayısının çok daha yüksek olmasının beklendiğini ifade etmektedir. İlgili referans değerlere bağlı olarak gerçekleştirilen İKEBİT güvenirlük değerleri Tablo 4’te her sınıf düzeyi için toplam değer ve sınıflara ilişkin alt bölümler için ayrı hesaplanarak verilmiştir.

Tablo 4.

*İKEBİT 2, 3 ve 4. sınıf düzeyleri için tüm test ve alt bölümlere ilişkin güvenilirlik değerleri*

Sınıf Düzeyi	KR-20 Değeri	Madde Sayısı
2. Sınıf Kelime Bilgisi Testi	<b>,938</b>	<b>42</b>
2. Sınıf I. Bölüm	,860	<b>15</b>
2. Sınıf II. Bölüm	,834	<b>10</b>
2. Sınıf III. Bölüm	,752	<b>9</b>
2. Sınıf IV. Bölüm	,852	<b>8</b>
3. Sınıf Kelime Bilgisi Testi	<b>,926</b>	<b>37</b>
3. Sınıf I. Bölüm	,818	<b>12</b>
3. Sınıf II. Bölüm	,856	<b>10</b>
3. Sınıf III. Bölüm	,711	<b>6</b>
3. Sınıf IV. Bölüm	,788	<b>9</b>
4. Sınıf Kelime Bilgisi Testi	<b>,933</b>	<b>48</b>
4. Sınıf I. Bölüm	,886	<b>19</b>
4. Sınıf II. Bölüm	,812	<b>9</b>
4. Sınıf III. Bölüm	,778	<b>10</b>
4. Sınıf IV. Bölüm	,844	<b>10</b>

Araştırma kapsamında hazırlanan 2, 3 ve 4. sınıf düzeyi Kelime Bilgisi Testleri güvenilirlik açısından Tablo 4'te ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Kelime Bilgisi Testleri'ne ilişkin olarak her bir alt bölüm için ayrı, tüm test için ayrı bir güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen güvenilirlik analizleri ile ulaşılan KR-20 değerlerinin tümü referans değer olan .70'in üzerinde bulunmuştur. Alt bölümlerde ve tüm testlerde bulunan toplam madde sayıları ile her alt bölüme ve her teste ilişkin genel güvenilirlik değerleri ayrıntılı olarak verilmiştir. Madde istatistikleri kapsamında madde güçlüğü ve madde ayırtıcılık gücü (ayırt ediciliği) hesaplanmaktadır.

Turgut ve Baykul (2015: 224-226) madde güçlüğüne "bir maddeye doğru cevap verenlerin sayısının, testi alanların sayısına oranı" şeklinde; madde ayırtıcılık gücünü ise "maddenin ilgili davranışa sahip olanla olmayana ne ölçüde ayırdığını gösteren bir katsayı" şeklinde ifade etmektedirler. Madde güçlükleri değerinin .50 civarında olması beklenirken, bu durumla birlikte görece kolay ve zor olan maddelere de testlerde yer verildiği belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Tekin'e göre (1996) madde güçlük değeri ne denli büyükse, ilgili madde o oranda kolay olarak değerlendirilirken; madde ayırt etme indeksi .40 ve daha büyük olan maddeler çok iyi maddeler olarak değerlendirilmektedir.

Madde ayırt edicilik indeks değeri;

$\geq .40$  ise madde çok iyi

.30 ile .39 arasında ise madde düzeltme yapmadan ölçekte tutulabilir. Ancak küçük geliştirmeler yapılabilir. İyi madde.

.20 ile .29 arasında ise maddelerin düzeltilerek geliştirilmesi önerilir.

$< .20$  ise ilgili madde ölçekten çıkartılmalı ya da bütünüyle gözden geçirilmelidir (Büyüköztürk vd., 2020: 128).

Testte yer verilen maddelerin güçlük ve ayırt edicilik düzeylerinin hesaplanmasında kullanılan yöntemlerden biri de %27'lik üst ve alt gruplara göre yapılan madde analizleridir. Buna göre İKEBİT'e ilişkin cevap kağıtları puanlanmıştır. Puanlanan cevap kağıtları yüksek puandan düşük puana doğru olmak üzere sıralanmış, sonrasında uygulamaya katılan öğrenci sayısının %27'si belirlenmiştir. Puan sıralamasının üstünde bulunan %27'lik grup ile, altında bulunan %27'lik grup belirlenmiştir. Arada kalan cevap kağıtları değerlendirmeye alınmamıştır. Kesme puanlarına rastlayan sayıların birden fazla olduğu durumlarda grup sayılarında farklılıklar olmuştur. Her soruda doğru ve yanlış cevap sayıları hesaplanmış ve araştırma kapsamında tablolaştırılarak verilmiştir.

Bu yöntem ile %27'lik gruplar ölçüt gruplar olarak kabul edilerek madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri ilgili ölçüt gruplar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Madde istatistiklerine ve analizlerine ilişkin ulaşılan tüm sonuçlar ayrıntılı olarak verilmiştir. Madde istatistikleri sonrasında, maddelerin güçlük değerlerine bağlı olarak her sınıf düzeyi için test ortalamaları ve test ortalama güçlük değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 5.

İKEBİT 2. sınıf düzeyi için madde güçlük ve madde ayırt edicilik analiz sonuçları

<b>2. SINIF DÜZEYİ İKEBİT I. BÖLÜM</b>																
Güçlük Değeri (Pj)	,94	,81	,69	,67	,79	,75	,77	,81	,77	,38	,60	,50	,44	,23	,40	,19
Ayırt Edicilik Değeri (D)	ÇK	ÇK	K	K	K	K	K	ÇK	K	Z	K	O	O	Z	O	ÇZ
	G	G	YG	YG	YG	YG	YG	G	KG	YG	G	G	G	G	G	G
		OD										Y	Y	Y	Y	K
<b>2. SINIF DÜZEYİ İKEBİT II. BÖLÜM</b>																
Güçlük Değeri (Pj)	,67	,54	,42	,56	,54	,63	,56	,15	,48	,21						
Ayırt Edicilik Değeri (D)	K	O	O	O	O	K	O	ÇZ	O	Z						
	YG	YG	G	YG	YG	YG	YG	KG	YG	ODG						
			OD													
<b>2. SINIF DÜZEYİ İKEBİT III. BÖLÜM</b>																
Güçlük Değeri (Pj)	,48	,65	,58	,54	,60	,48	,56	,71	,63							
Ayırt Edicilik Değeri (D)	O	K	O	O	K	O	O	K	K							
	G	YG	YG	YG	YG	YG	KG	YG	YG							
			OD													
<b>2. SINIF DÜZEYİ İKEBİT IV. BÖLÜM</b>																
Güçlük Değeri (Pj)	,38	,56	,56	,69	,58	,56	,60	,02	,02	,38						
Ayırt Edicilik Değeri (D)	Z	O	O	K	O	O	K	ÇZ	ÇZ	Z						
	YG	G	YG	YG	YG	YG	YG	G	G	YG						
		Y														

2. Sınıf İKEBİT'in I. Bölümü'nde birinci soru madde ayırt edicilik değerinden dolayı testten çıkarılmıştır. 9 ve 16. soruların ise madde ayırt edicilik değerleri itibarıyla düzeltilerek testte tutulabileceğine karar verilmiştir. Geriye kalan tüm maddelerin madde ayırt edicilik değerleri itibarıyla çok iyi düzeylerde oldukları görülmüştür. Soruların güçlük düzeylerinin çok kolay, kolay, orta, zor ve çok zor şeklinde uygun bir dağılım gösterdiği ve genel olarak kolay ve orta düzeyde oldukları tespit edilmiştir. 2. Sınıf İKEBİT'in II. Bölümü'nde bulunan sorulardan sadece 8. soru, madde ayırt edicilik değeri açısından düzeltilerek testte tutulması gereken bir soru olarak tespit edilmiştir. Geriye kalan tüm soruların madde ayırt edicilik değerleri itibarıyla çok iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Soruların güçlük düzeylerinin uygun kabul edilebilecek bir dağılım gösterdiği ve genel olarak orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 2. Sınıf İKEBİT'in III. Bölümü'nde bulunan sorulardan 7. sorunun düzeltilerek testte tutulmasını gerektiren sınır bir ayırt edicilik değerinde olduğu, ilgili soru haricinde kalan tüm soruların ayırt edicilik değerlerinin çok iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Soruların güçlük düzeylerinin genel olarak kolay ve orta düzeyde oldukları tespit edilmiştir. 2. Sınıf İKEBİT'in IV. Bölümü'nde bulunan 8 ve 9. soruların güçlük düzeyi açısından "çok zor" şeklinde nitelendirilen sorular olduğu, madde ayırt edicilik değerleri itibarıyla geçersiz sorular olduğu görülmüştür. İlgili sorular testten çıkarılmıştır. Geriye kalan tüm soruların madde ayırt edicilik değerlerinin çok iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Soruların güçlük düzeylerinin kolay, orta ve zor şeklinde uygun bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. İkinci sınıf düzeyinde ulaşılan analiz sonuçları değerlendirildiğinde, 2. Sınıf İKEBİT'in I. Bölümü'nde bulunan 1.sorunun; IV. Bölümü'nde bulunan 8. sorunun ve 9. sorunun ayırt edicilik değeri açısından uygun olmadığı tespit edilmiştir. İlgili üç soru testten çıkarılmıştır. 2. Sınıf düzeyinde testin II ve III. Bölümlerindeki soruların güçlük düzeyi ve ayırt edicilik değerleri açısından uygun olduğu, kabul

edilebilir düzeyde oldukları tespit edilmiştir. 2. Sınıf İKEBİT'in geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Tablo 6.

*İKEBİT 2. sınıf düzeyi için üst grup-alt grup analiz sonuçları*

<b>2. SINIF DÜZEYİ İKEBİT I. BÖLÜM</b>																
Soru	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Doğru Cevap Sayısı																
Üst Grup	24	24	23	23	24	24	24	24	21	17	23	20	17	11	18	8
Doğru Cevap Sayısı																
Alt Grup	21	15	10	9	14	12	13	15	16	1	6	4	4	0	1	1
<b>2. SINIF DÜZEYİ İKEBİT II. BÖLÜM</b>																
Doğru Cevap Sayısı																
Üst Grup	23	22	14	23	24	24	22	6	18	9						
Doğru Cevap Sayısı																
Alt Grup	9	4	6	4	2	6	5	1	5	1						
<b>2. SINIF DÜZEYİ İKEBİT III. BÖLÜM</b>																
Doğru Cevap Sayısı																
Üst Grup	16	21	22	21	20	20	17	23	23							
Doğru Cevap Sayısı																
Alt Grup	7	10	6	5	9	3	10	11	7							
<b>2. SINIF DÜZEYİ İKEBİT IV. BÖLÜM</b>																
Doğru Cevap Sayısı																
Üst Grup	15	22	22	24	20	23	23	1	1	17						
Doğru Cevap Sayısı																
Alt Grup	3	5	5	9	8	4	6	0	0	1						

2. Sınıf İKEBİT'in I. Bölümü'nde sadece birinci soruda üst grup ve alt grup doğru cevap sayıları arasındaki fark çok düşük çıkmıştır. Grupları birbirinden ayırma noktasında sorunun istatistiksel olarak uygun olmadığı görülmüştür. Bu durumla tutarlı olarak, ilgili sorunun ayırt edicilik değerinin de geçersiz sınırlarda olduğu tespit edilmiştir ve ilgili soru testten çıkarılmıştır.

2. Sınıf İKEBİT'in IV. Bölümü'nde bulunan 8. ve 9. soruda üst grup ve alt grup doğru cevap sayıları arasındaki fark çok düşük çıkmıştır. Grupları birbirinden ayırma noktasında ilgili iki sorunun istatistiksel olarak uygun olmadığı görülmüştür. Bu durumla tutarlı olarak, ilgili soruların ayırt edicilik değerlerinin de geçersiz sınırlarda olduğu tespit edilmiştir ve ilgili sorular testten çıkarılmıştır.

Tablo 7.

*İKEBİT 3. sınıf düzeyi için madde güçlük ve madde ayırt edicilik analiz sonuçları*

<b>3. SINIF DÜZEYİ İKEBİT I. BÖLÜM</b>																
Güçlük Değeri (Pj)	,97	,92	,82	,87	1,0	,63	,95	,74	,50	,71	,87	,66	,66	,50	,29	,39
Ayırt Edicilik Değeri (D)	ÇK	ÇK	ÇK	ÇK	ÇK	K	ÇK	K	O	K	ÇK	K	K	O	Z	Z
	,05	,16	,26	,26	,00	,42	,11	,42	,58	,58	,26	,58	,47	,68	,58	,68
	G	G	KG	KG	G	YG	G	YG	G	YG	KG	YG	YG	YG	YG	YG
<b>3. SINIF DÜZEYİ İKEBİT II. BÖLÜM</b>																
Güçlük Değeri (Pj)	,89	,66	,61	,74	,63	,66	,58	,50	,47	,45						
Ayırt Edicilik Değeri (D)	ÇK	K	K	K	K	K	O	O	O	O						
	,21	,68	,68	,53	,63	,68	,74	,89	,74	,89						
	KG	YG	YG	YG	YG	YG	YG	YG	YG	G	YG					



Tablo 7. (Devamı)

İKEBİT 3. sınıf düzeyi için madde güçlük ve madde ayırt edicilik analiz sonuçları

3. SINIF DÜZEYİ İKEBİT III. BÖLÜM										
Güçlük Değeri (Pj)	,61	,87	,71	,82	,74	,92	,68	,84	,87	,82
Ayırt Edicilik Değeri (D)	K	ÇK	K	ÇK	K	ÇK	K	ÇK	K	ÇK
	,37	,26	,58	,37	,53	,05	,32	,11	,16	,26
	OD			OD			O			
	G	KG	YG	G	YG	G	G	G	G	KG
3. SINIF DÜZEYİ İKEBİT IV. BÖLÜM										
Güçlük Değeri (Pj)	,74	,76	,74	,87	,92	,87	,87	,29	,45	,39
Ayırt Edicilik Değeri (D)	K	K	K	ÇK	ÇK	ÇK	ÇK	Z	O	Z
	,53	,37	,42	,26	,16	,26	,26	,58	,89	,79
		OD							Y	
	YG	G	YG	KG	G	KG	KG	YG	G	YG

3. Sınıf İKEBİT'in I. Bölümü'nde bulunan 1,2,5 ve 7. soruların madde ayırt edicilik değerleri itibariyle geçersiz oldukları görüldüğünden ilgili sorular testten çıkarılmıştır. 3, 4 ve 11. soruların madde ayırt edicilik değerlerine bağlı olarak düzeltilerek teste kalmasının uygun olacağı tespit edilmiştir. İlgili soruların dışında kalan soruların madde ayırt edicilik değerlerinin çok iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Soruların güçlük düzeylerinin çok kolay, kolay, orta ve zor şeklinde uygun bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

3. Sınıf İKEBİT'in II. Bölümü'nde bulunan sorulardan sadece 1. sorunun madde ayırt edicilik değerinden dolayı düzeltilerek teste tutulması ihtiyacı olduğu, geriye kalan tüm soruların madde ayırt edicilik değerlerinin çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayırt edicilik değerleri açısından .40 üzerinde olması gereken maddelerin, 3. Sınıf İKEBİT'in II. Bölümü'nde aldığı en düşük değer 1. soru haricinde .53 olduğu görülmüştür. Soruların ayırt edicilik değerleri ile tutarlı olarak üst ve alt grup doğru cevap sayıları arasındaki fark yüksek çıkmıştır. Bu durum, ilgili bölümdeki maddelerin ölçmek istediği özelliği en iyi düzeyde ölçtüğünü göstermektedir. Soruların güçlük düzeylerinin çok kolay, kolay ve orta şeklinde bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

3. Sınıf İKEBİT'in III. Bölümü'nde bulunan sorulardan 6,8 ve 9. soruların madde ayırt edicilik değerlerinin .20 referans değerinin altında olmasından dolayı geçersiz sorular olduğu görülmüştür. İlgili sorular madde ayırt edicilik değerlerinden dolayı testten çıkarılmıştır. 2 ve 10. soruların madde ayırt edicilik değeri kabul edilebilir düzeylere yakın olduğundan düzeltme sonrasında ilgili soruların teste kalmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Geriye kalan soruların madde ayırt edicilik değeri açısından uygun düzeylerde oldukları görülmüştür.

3. Sınıf İKEBİT'in IV. Bölümü'nde bulunan sorulardan sadece 5. sorunun madde ayırt edicilik değerinin .20 referans değerinin altında olmasından dolayı geçersiz bir soru olduğu görülmüştür. İlgili soru madde ayırt edicilik değerinden dolayı testten çıkarılmıştır. 4, 6 ve 7. soruların madde ayırt edicilik değeri kabul edilebilir düzeylere yakın olduğundan düzeltme sonrasında ilgili soruların teste kalmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Geriye kalan soruların madde ayırt edicilik değeri açısından çok iyi düzeylerde oldukları görülmüştür. Soruların güçlük düzeylerinin çok kolay, kolay, orta ve zor şeklinde uygun bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Üçüncü sınıf düzeyinde ulaşılan analiz sonuçları değerlendirildiğinde, İKEBİT'in I. Bölümü'nde bulunan 1,2,5 ve 7. soruların; III. Bölümü'nde bulunan 6, 8 ve 9. soruların; IV. Bölümü'nde bulunan 5. sorunun ayırt edicilik değeri açısından uygun olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizlerine bağlı olarak III. Bölümde bulunan 1. sorunun testten çıkarılmasının güvenilirlik değerini uygun sınırlara getirdiği tespit edilmiştir. İlgili dokuz soru testten çıkarılmıştır. 3. Sınıf düzeyinde hazırlanan testin II. Bölümü'nde bulunan tüm soruların güçlük düzeyi ve ayırt edicilik değerleri açısından uygun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8.

*İKEBİT 3. sınıf düzeyi için üst grup-alt grup analiz sonuçları*

<b>3. SINIF DÜZEYİ İKEBİT I. BÖLÜM</b>																
Soru	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Doğru Cevap Sayısı																
Üst Grup	19	19	18	19	19	16	19	18	15	19	19	18	17	16	11	14
Doğru Cevap Sayısı																
Alt Grup	18	16	13	14	19	8	17	10	4	8	14	7	8	3	0	1
<b>3. SINIF DÜZEYİ İKEBİT II. BÖLÜM</b>																
Doğru Cevap Sayısı																
Üst Grup	19	19	18	19	18	19	18	18	16	17						
Doğru Cevap Sayısı																
Alt Grup	15	6	5	9	6	6	4	1	2	0						
<b>3. SINIF DÜZEYİ İKEBİT III. BÖLÜM</b>																
Doğru Cevap Sayısı																
Üst Grup	15	19	19	19	19	18	16	17	18	18						
Doğru Cevap Sayısı																
Alt Grup	8	14	8	12	9	17	10	15	15	13						
<b>3. SINIF DÜZEYİ İKEBİT IV. BÖLÜM</b>																
Doğru Cevap Sayısı																
Üst Grup	19	18	18	19	19	19	19	11	17	15						
Doğru Cevap Sayısı																
Alt Grup	9	11	10	14	16	14	14	0	0	0						

3. Sınıf İKEBİT'in I. Bölümü'nde bulunan 1,2,5 ve 7. soruların üst grup ve alt grup doğru cevap sayıları arasındaki fark çok düşük çıkmıştır. Grupları birbirinden ayırma noktasında ilgili soruların istatistiksel olarak uygun olmadığı görülmüştür. Bu durumla tutarlı olarak, soruların ayırt edicilik değerlerinin de geçersiz sınırlarda olduğu tespit edilmiştir ve ilgili dört soru testten çıkarılmıştır. 3. Sınıf İKEBİT'in III. Bölümü'nde bulunan 6,8 ve 9. soruların üst grup ve alt grup doğru cevap sayıları arasındaki fark çok düşük çıkmıştır. Grupları birbirinden ayırma noktasında ilgili soruların istatistiksel olarak uygun olmadığı görülmüştür. Bu durumla tutarlı olarak, soruların ayırt edicilik değerlerinin de geçersiz sınırlarda olduğu tespit edilmiştir ve ilgili üç soru testten çıkarılmıştır. Geriye kalan soruların, madde ayırt edicilik değerleri ile tutarlı olarak üst grup ve alt grup doğru cevap sayıları açısından grupları birbirinden ayırt eden değerler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. 3. Sınıf İKEBİT'in IV. Bölümü'nde bulunan 5. sorunun üst grup ve alt grup doğru cevap sayıları arasındaki fark düşük çıkmıştır. Grupları birbirinden ayırma noktasında ilgili sorunun istatistiksel olarak uygun olmadığı görülmüştür. Bu durumla tutarlı olarak, sorunun ayırt edicilik değerlerinin de geçersiz sınırlarda olduğu tespit edilmiştir ve ilgili soru testten çıkarılmıştır.

Tablo 9.

*İKEBİT 4. sınıf düzeyi için madde güçlük ve madde ayırt edicilik analiz sonuçları*

<b>4. SINIF DÜZEYİ İKEBİT I. BÖLÜM</b>																				
Güçlük	.84	.54	.78	.6	.66	.64	.72	.62	.64	.7	.1	.34	.44	.2	.24	.38	.3	.32	.26	.3
Değeri	Ç																			
(Pj)	K	O	K	K	K	K	K	K	K	K	ÇZ	Z	O	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z
Ayrt	.32	.68	.44	.64	.68	.64	.56	.76	.56	.6	.12	.6	.64	.4	.48	.68	.6	.64	.52	.44
Edicilik	O																			
Değeri	D	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y		Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
(D)	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G
<b>4. SINIF DÜZEYİ İKEBİT II. BÖLÜM</b>																				
Güçlük	.78	.88	.62	.86	.82	.82	.6	.32	.16	.08										
Değeri	Ç			Ç	Ç	Ç														
(Pj)	K	K	K	K	K	K	K	Z	ÇZ	ÇZ										
Ayrt	.28	.24	.68	.28	.36	.36	.56	.4	.32	.16										

Edicilik					O	O			O
Değeri	K	K	Y	K	D	D	Y	Y	D
(D)	G	G	G	G	G	G	G	G	G

Tablo 9. (Devamı)

*İKEBİT 4. sınıf düzeyi için madde güçlük ve madde ayırt edicilik analiz sonuçları*

4. SINIF DÜZEYİ İKEBİT III. BÖLÜM										
Güçlük	,66	,78	,66	,64	,72	,72	,52	,7	,62	,52
Değeri										
(Pj)	K	K	K	K	K	K	O	K	K	O
Ayırt	,6	,28	,68	,64	,48	,48	,56	,52	,68	,64
Edicilik										
Değeri	Y	K	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
(D)	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G
4. SINIF DÜZEYİ İKEBİT IV. BÖLÜM										
Güçlük	,8	,58	,74	,76	,8	,74	,76	,6	,12	,22
Değeri										
(Pj)	Ç	O	K	K	Ç	K	K	K	ÇZ	Z
Ayırt	,4	,52	,44	,48	,4	,28	,4	,72	,24	,36
Edicilik										
Değeri	Y	Y	Y	Y	Y	K	Y	Y	K	D
(D)	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G

4. Sınıf İKEBİT'in I. Bölümü'nde bulunan sorulardan sadece 11. sorunun madde ayırt edicilik değerinin referans değer olan .20'den düşük olduğu için geçersiz bir soru olduğu görülmüştür. İlgili soru testten çıkarılmıştır. Geriye kalan tüm soruların madde ayırt edicilik değerlerinin çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, ilgili bölümdeki maddelerin ölçmek istediği özelliği en iyi düzeyde ölçtüğünü göstermektedir. Soruların güçlük düzeylerinin çok kolay, kolay, orta ve zor şeklinde uygun bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

4. Sınıf İKEBİT'in II. Bölümü'nde bulunan sorulardan sadece 10. sorunun madde ayırt edicilik değerinin .20 referans değerinin altında olmasından dolayı geçersiz sorular olduğu görülmüştür. İlgili soru madde ayırt edicilik değerinden dolayı testten çıkarılmıştır. 1, 2 ve 4. soruların madde ayırt edicilik değeri kabul edilebilir düzeylere yakın olduğundan düzeltme sonrasında ilgili soruların testte kalmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Geriye kalan soruların madde ayırt edicilik değeri açısından uygun düzeylerde oldukları görülmüştür. Soruların güçlük düzeylerinin çok kolay, kolay, zor ve çok zor şeklinde uygun bir dağılım gösterdiği ve genel olarak kolay ve orta düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

4. Sınıf İKEBİT'in III. Bölümü'nde bulunan sorulardan sadece 2. sorunun madde ayırt edicilik değerinden dolayı düzelterek testte tutulması ihtiyacı olduğu, geriye kalan tüm soruların madde ayırt edicilik değerlerinin çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayırt edicilik değerleri açısından .40 üzerinde olması gereken maddelerin, 4. Sınıf İKEBİT'in III. Bölümü'nde aldığı en düşük değer .48 olduğu, bu değer .68'lere kadar yükseldiği görülmüştür. Bu durum, ilgili bölümdeki maddelerin ölçmek istediği özelliği en iyi düzeyde ölçtüğünü göstermektedir. Soruların güçlük düzeylerinin genel olarak kolay ve orta düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

4. Sınıf İKEBİT'in IV. Bölümü'nde bulunan sorulardan sadece 6. ve 9. soruların madde ayırt edicilik değerinden dolayı düzelterek testte tutulması ihtiyacı olduğu, geriye kalan tüm soruların madde ayırt edicilik değerlerinin uygun, çoğunlukla da çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Soruların güçlük düzeylerinin çok kolay, kolay, orta, zor ve çok zor şeklinde uygun bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Dördüncü sınıf düzeyinde ulaşılan analiz sonuçları değerlendirildiğinde, İKEBİT'in I. Bölümü'nde bulunan 11. sorunun ve II. Bölümü'nde bulunan 10. sorunun ayırt edicilik değeri açısından uygun olmadığı tespit edilmiştir. İlgili iki soru testten çıkarılmıştır. 4. sınıf düzeyinde hazırlanan testin III. ve IV. Bölümlerinde yer alan soruların güçlük düzeyi ve ayırt edicilik değerleri açısından uygun ve kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 10.

İKEBİT 4. sınıf düzeyi için üst grup-alt grup analiz sonuçları

4. SINIF DÜZEYİ İKEBİT I. BÖLÜM																				
Soru	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Doğru Cevap Sayısı																				
Üst Grup	25	22	25	23	25	24	25	25	23	25	4	16	19	10	12	18	15	16	13	13
Doğru Cevap Sayısı																				
Alt Grup	17	5	14	7	8	8	11	6	9	10	1	1	3	0	0	1	0	0	0	2

Tablo 10. (Devamı)

İKEBİT 4. sınıf düzeyi için üst grup-alt grup analiz sonuçları

4. SINIF DÜZEYİ İKEBİT II. BÖLÜM																				
Doğru Cevap Sayısı																				
Üst Grup	23	25	24	25	25	25	22	13	8	4										
Doğru Cevap Sayısı																				
Alt Grup	16	19	7	18	16	16	8	3	0	0										

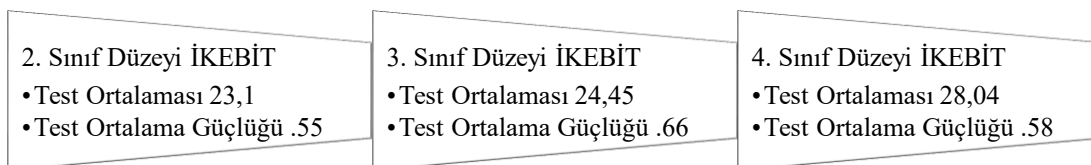
4. SINIF DÜZEYİ İKEBİT III. BÖLÜM																				
Doğru Cevap Sayısı																				
Üst Grup	24	23	25	24	24	24	20	24	24	21										
Doğru Cevap Sayısı																				
Alt Grup	9	16	8	8	12	12	6	11	7	5										

4. SINIF DÜZEYİ İKEBİT IV. BÖLÜM																				
Doğru Cevap Sayısı																				
Üst Grup	25	21	24	25	25	22	24	24	6	10										
Doğru Cevap Sayısı																				
Alt Grup	15	8	13	13	15	15	14	6	0	1										

4. Sınıf İKEBİT'in I. Bölümü'nde bulunan 11. sorunun üst grup ve alt grup doğru cevap sayıları arasındaki fark düşük çıkmıştır. Grupları birbirinden ayırma noktasında ilgili sorunun istatistiksel olarak uygun olmadığı görülmüştür. Bu durumla tutarlı olarak, sorunun ayırt edicilik değerinin de geçersiz sınırlarda olduğu tespit edilmiştir ve ilgili soru testten çıkarılmıştır. 4. Sınıf İKEBİT'in II. Bölümü'nde bulunan 10. sorunun üst grup ve alt grup doğru cevap sayıları arasındaki fark düşük çıkmıştır. Grupları birbirinden ayırma noktasında ilgili sorunun istatistiksel olarak uygun olmadığı görülmüş, bu durumla tutarlı olarak, sorunun ayırt edicilik değerinin de geçersiz sınırlarda olduğu tespit edilmiştir ve ilgili soru testten çıkarılmıştır.

### Test Ortalamalarına ve Test Güçlük Düzeylerine İlişkin Analiz Sonuçları

2. Sınıf İKEBİT'in hesaplanan test ortalaması 23,1 olmuştur. 2. Sınıf İKEBİT'in ortalama güçlüğü .55 bulunmuştur. Bu değer, testin "orta güçlükte" bir test olduğunu göstermektedir. 3. Sınıf İKEBİT'in hesaplanan test ortalaması 24,45 olmuştur. 3. Sınıf İKEBİT'in ortalama güçlüğü .66 bulunmuştur. Bu değer, testin güçlük düzeyi açısından "kolay güçlükte" bir test olduğunu göstermektedir. 4. Sınıf İKEBİT'in hesaplanan test ortalaması 28,04 olmuştur. 4. Sınıf İKEBİT'in ortalama güçlüğü .58 bulunmuştur. Bu değer, testin "orta güçlükte" bir test olduğunu göstermektedir. İlgili değerler özetlenerek Şekil 3'te belirtilmiştir.



Şekil 3. Test ortalamaları ve test güçlük düzeyleri

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Yürütülen bu araştırma ile ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi düzeylerinin değerlendirilmesinde kullanılmak üzere geliştirilen İKEBİT'in geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen geçerlik çalışmaları sonrasında pilot uygulamalar tamamlanmıştır. Birden fazla pilot çalışma ve pilot çalışmalara bağlı olarak analizler yapılmış olması testin geçerlik ve güvenilirlik seviyesini üst düzeylere taşıyan bir unsur olmuştur. Uygulamalara bağlı olarak gerçekleştirilen madde test ve analizlerine bağlı olarak son durumda 2. sınıf düzeyinde 42, 3. sınıf düzeyinde 37, 4. sınıf düzeyinde 48 sorudan oluşan testler oluşturulmuştur.

Yürütülen araştırmanın sonucu olarak ilkokulda üç ayrı sınıf seviyesinde birer kelime bilgisi testi hazırlanmıştır. Öğrencilerin dil becerilerinin her alanı ile yakından ilişkili olan kelime bilgisi değişkenine ilişkin öğrenci performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacak üç ayrı sınıf seviyesinde kelime bilgisi testi hazırlanmış olması, araştırmanın güçlü yönlerinden biri olarak görülmektedir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara bağlı olarak elde edilen veriler üzerinden yapılan madde test ve istatistiklerinin sonuçları ile birlikte, geçerli ve güvenilir üç ayrı kelime bilgisi testi hazırlanmış olmasının eğitim süreçlerine ilişkin değerlendirme çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Kelime bilgisi değişkeninin dil becerilerinin her biri ile ilişkisi farklı çalışmaların araştırma amacı olmuştur. Yekeler-Gökmen ve Ulusoy (2022) ilkokul öğrencilerinin kelime bilgisine ve anlamaya ilişkin becerilerinin, anlatım becerileri üzerindeki rolünü farklı modeller aracılığıyla test etmeyi amaçladıkları bir araştırma yürütmüşlerdir. Çalışma grubunu 4. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu araştırmanın bağımlı-bağımsız değişkenleri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişimine sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve sınıf düzeyinin etkisini incelemeyi amaçlayan İpek ve Bilgin (2007), araştırma kapsamında öğrencilerin kelime dağarcıklarını ölçebilmek için Peabody Resim-Kelime Testi'ni kullanmışlardır. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimleri de artmaktadır. Ayrıca, araştırma sonuçlarına göre sosyoekonomik düzey ile öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Kazak-Berument ve Güven (2013) Türkçe dilinin esas alındığı özgün, güvenilir ve geçerli bir alıcı dil kelime testi geliştirmek ve normlarını belirleyebilmek amacı ile bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi şeklinde adlandırılan teste ilişkin analizler sonucunda, 104 maddenin 2-12 yaş arasında bulunan çocukların değerlendirilmeleri süreçlerinde etkin olarak kullanılabileceği görülmüştür. Yıldırım-Doğru ve diğerleri (2010) normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sahip oldukları sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, normal gelişim gösteren çocukların Peabody Resim Kelime Testi'nden aldıkları puanlarda erkek çocuklar lehine anlamlı bir fark olduğunu görmüşlerdir. Bir diğer araştırma kapsamında Bulut (2013), dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi başarılarını ölçmeye yönelik olarak bir kelime hazinesi testi geliştirmiştir. Geliştirilen testin ortalama güçlük değeri .59 iken; KR-20 değerinin .93 olarak hesaplandığı görülmektedir. Çizgi film izleme ve hikaye okuma etkinliğinin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin kelime anlam bilgileri üzerine etkisini belirlemek amacı ile Adanır ve diğerleri (2023) tarafından yürütülen çalışmadaki verilerin elde edilmesinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen kelime anlam bilgisi puanlama ölçeğinin kullanıldığı görülmektedir.

Yürütülen başarı testi geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf düzeylerinde geliştirilen İKEBİT'in geçerli ve aynı zamanda güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen İKEBİT'in üç ayrı sınıf düzeyinde, öğrencilerin kelime düzeylerinin belirlenmesinde etkili bir araç olacağı düşünülmektedir. Dil becerilerinin her alanında önemli bir değişken olan kelime bilgisinin ölçülmesinin, kelime bilgisinin geliştirilmesine ilişkin çalışmalara ışık tutacağı, öğrencilerin çalışmalar öncesindeki genel düzeyleri ile müdahaleler sonrasındaki düzeylerinin objektif bir şekilde ortaya konulmasında araştırmacılara önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerini belirlemek, kelime bilgisi değişkeninin genel olarak dil, özelde ise okuma süreçlerindeki etkisini ortaya koymak isteyen araştırmacılar açısından geliştirilen İKEBİT önemli görülmektedir. Testin 2, 3 ve 4. sınıf seviyelerinde ayrı ayrı hazırlanmış olması da çalışmanın önemli boyutlarından bir diğeri olarak görülmektedir. İKEBİT'in farklı sınıf seviyelerinde ve farklı öğrenci grupları üzerinde uygulanarak etki gücünün incelenmesi önerilmektedir. İlkokul öğrencilerinin kelime bilgisi düzeylerinin belirlenmesinin, öğrencilerle yürütülecek okuma-anlama çalışmaları üzerinde önemli bir etkisinin olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, ilkokul düzeyindeki öğrencilere ilişkin olarak gerçekleştirilecek farklı çalışmalarda, öğrencilerin kelime bilgisi düzeyleri değerlendirilirken kullanılabilecek alternatif bir ölçme aracı geliştirilmiş olması açısından araştırma önemli görülmektedir.

Bu noktadan hareketle, üç ayrı sınıf düzeyinde geliştirilen İKEBİT'in formatif değerlendirme süreçlerinde kullanılabileceği gibi summatif değerlendirme süreçlerinde de kullanılması önerilmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Adanır, S., Aydemir, M. & Adanır, N. (2023). Çizgi film ve hikaye okuma etkinliğinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kelime anlam bilgisi üzerine etkisi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 8(1), 1-10. DOI: 10.14744/yjer.2023.016
- Akaydın, Ş. (2018). *Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Al-Jarf, R. (2023). Testing multiple vocabulary associations for effective long-term learning. *British Journal of Teacher Education and Pedagogy*, 2(3), 57-71. DOI: 10.32996/bjtep.2023.2.3.6
- Aşıkcan, M. (2023). Using digital tools to improve vocabulary in fourth-grade primary school students. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(3), 801-822. DOI:10.19160/e-ijer.1356773
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çeçen, M.A. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar. *Journal of Turkish Linguistics*, 1(1), 116-137.
- Çetinkaya, F.Ç., Öksüz, H.İ. & Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 705-715. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2825>
- Garden, P.D. (2022). Vocabulary instruction in the early grades. *Texas Association for Literacy Education Yearbook*, 9, 75-82.
- Geist, L. & Erickson, K. (2022). Robust receptive vocabulary instruction for students with significant cognitive disabilities whose AAC. *TEACHING Exceptional Children*, 54(4), 296-304. <https://doi.org/10.1177/00400599211018836>
- Gökkuş, İ. & Akyol, H. (2020). Sesbilgisel farkındalık öğretiminin, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 368-385. <https://doi.org/10.16916/aded.686465>
- Hossain, Md. D., & Hasan, Md. K. (2022). A comparative study between the effectiveness of reading-only condition and reading-while-listening condition in incidental vocabulary acquisition. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18 (Special Issue 1), 277-298.
- İlter, İ. (2015). Sosyal bilgilerde kelime hazinesinin geliştirilmesinde frayer modelinin etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 1107-1129. <https://doi.org/10.17051/ilo.2015.55440>
- İpek, N. & Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online*, 6(3), 344-365.
- Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi. *Turkish Studies*, 4(8), 23-30.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kazak-Berument, S. & Güven, A.G. (2013). Türkçe ifade edici ve alıcı dil (TİFALDİ) testi: Alıcı dil kelime testi standardizasyon ve Güvenilirlik-Geçerlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(3), 192-201.
- Kultas, E. & Ulusoy, M. (2022). Kelime oyunlarının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 430-441. <https://doi.org/10.17755/esosder.1000691>
- Kuşdemir, Y. (2019). İlköğretim öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu ve okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 962-979. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.543666>

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar). [http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce\\_2018.pdf](http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_2018.pdf) (Erişim Tarihi: 01/01/2024)
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2019). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.Sınıflar).“[https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02\\_Turkce%20Ogretim%20Programi%202019.pdf](https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02_Turkce%20Ogretim%20Programi%202019.pdf)” (Erişim Tarihi: 01/01/2024)
- Nation, P. (2020). Is it worth teaching vocabulary? *TESOL Journal*, 00(e564), 1-9. <https://doi.org/10.1002/tesj.564>
- Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özkan, H.B. & Yücel, E. (2021). İşitme yetersizliği olan çocuklarda dil ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Audology and Hearing Research*, 4(1), 25-30. <https://doi.org/10.34034/tjahr.23274>
- Şimşek, Ş. ve Demirel, İ.F. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazandırma/kelime öğretimi etkinliklerinin kullanılan yöntemler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(Ek), 317-330.
- Taner, M. ve Başal, H.A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVIII (2), 395-420.
- Tağa, T. (2016). Kelime öğretiminde hedef kelimelerin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 210, 163-177.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Turgut, M.F.& Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Uzunoglu, D., Çiçolar, R. & Bulut, B. (2023). Akademik çelişki tekniğinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin anlatma becerileri ve söz varlıkları üzerine etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(4), 1-16. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1234164>
- Varan, S. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihinsel sözlüğünü geliştirmede eğitsel oyunların etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye.
- Wanzek, J., Wood, C. & Schatschneider, C. (2022). Elementary classroom vocabulary experiences. *Remedial and Special Education*. 43(3), 147-159. <https://doi.org/10.1177/07419325211030551>
- Yekeler-Gökmen, A.D. & Ulusoy, M. (2022). Kelime bilgisi ve anlama becerilerinin anlatım becerilerindeki rolü: Farklı yol analizi denemeleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 372-400. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1026827>
- Yıldırım, G. (2020). Kelime öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 215-231. DOI:10.35452/caless.2020.12
- Yıldırım-Doğru, S.S., Alabay, E. & Kayılı, G. (2010). Normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 829-840.

## DİJİTAL ORTAMDA KÜÇÜREK ÖYKÜ YAZMANIN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YARATICI YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

### THE EFFECT OF SHORT STORY WRITING IN THE DIGITAL ENVIRONMENT ON THE CREATIVE WRITING SKILLS OF TURKISH TEACHER CANDIDATES

Sedat Maden<sup>1</sup>, Şemsinur Arıcı<sup>2</sup>

**ÖZ:** Dijital ortamda küçük öykü yazmanın Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerileri ve tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada karma yöntem tercih edilmiş, veriler ise SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Uygulamanın nicel verileri için Susar (2009) tarafından geliştirilen "Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği", araştırmacılar tarafından geliştirilen "Yaratıcı Yazma Becerisi Değerlendirme Formu" nitel veriler için "Görüşme Formu" kullanılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde Refik Algan'ın küçük öykülerinden "Çocukluk Günleri, Manolya, Mısır Püskülü ve Ahşap Evin Kapısındaki Delik" adlı hikâyeler birer hafta aralıklarla dijital ortamda öğretmen adaylarına sunulmuş, bu metinlerin devamına bütünlüğü bozmadan metin eklemeleri ve dijital ortama aktarmaları onlardan istenmiştir. En sonunda ise serbest bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin metinleri yaratıcı yazma becerisi değerlendirme formu ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda, görüşme formundan alınan yanıtlar analiz edildiğinde öğretmen adaylarının kendi yazma becerilerini yetersiz/olumsuz olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ise dijital ortamda küçük öykü yazmanın Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerini tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Dijital ortam, küçük öykü, yazma becerisi, Türkçe öğretmeni adayları, yaratıcı yazma.

**ABSTRACT:** In this research, which aims to determine the effect of writing short stories in the digital environment on the creative writing skills and attitudes of Turkish teacher candidates, mixed method was preferred and the data was analyzed using the SPSS package program. "Attitude Scale towards Writing" developed by Susar (2009) was used for the quantitative data of the application, "Creative Writing Skill Evaluation Form" developed by the researchers and "Interview Form" was used for the qualitative data. During the data collection process, Refik Algan's short stories "Childhood Days, Magnolia, Corn Tassel and The Hole in the Door of the Wooden House" were presented to teacher candidates in the digital environment at weekly intervals, and they were asked to add text to the rest of these texts without compromising their integrity and transfer them to the digital environment. At the end, they were asked to write a free text. The students' texts were evaluated with the creative writing skill evaluation form. At the end of the research, when the answers received from the interview form were analyzed, it was determined that the teacher candidates described their own writing skills as insufficient/negative. As a result of the research, the creative writing skills of Turkish teacher candidates in writing short stories in the digital environment were determined.

**Keywords:** Digital environment, shortstory, writing skills, Turkish teacher candidates, creative writing.

#### Bu makaleye atf vermek için:

Maden, S., Arıcı, Ş. (2024). Dijital ortamda küçük öykü yazmanın Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, Cilt 14, (Sayı 2), 1201-1211

#### Cite this article as:

Maden, S., Arıcı, Ş. (2024). The effect of short story writing in the digital environment on the creative writing skills of Turkish teacher candidates. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 1201-1211.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Language, which could be a implies of understanding, seeing and clarifying individuals and the universe, is the basis of interpersonal communication. In arrange to set up quality and trouble-free communication, deterrents must be dispensed with and dialect abilities must be progressed. Dialect

<sup>1</sup> Prof. Dr., Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitim Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bayburt/Türkiye, sedatmaden@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8024-8182

<sup>2</sup> Y.Lisans öğrencisi, Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt/Türkiye, semsinurarici@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7614-185X



advancement depends on the advancement of essential abilities. In essential school, it is pointed for understudies to type in slick, clean and clear compositions by having them do composing works out, to pick up the capacity to comprehend letters and type in neatly, and they are anticipated to obtain and develop their possess composing aptitudes (Service of National Instruction, 2019, p.14). Within the composing prepare, basic considering aptitudes, inventiveness Understudies ought to be instructed considering aptitudes, communication aptitudes, investigate abilities, problem-solving abilities, the capacity to utilize data advances and the capacity to utilize Turkish accurately, successfully and flawlessly. The purpose of composing instruction is to guarantee that the understudy can express himself in composing within the most exact way (Durukan and Arslan, 2020, p. 37) and to extend his victory in this ability field. Moving forward composing abilities is conceivable with a process-oriented instruction (Temur and Çakıroğlu, 2010, p.12), and composing must take after certain stages. Composing comprises of the stages of arrangement, inspiration, assurance of the theme, assurance of the text sort, assurance of reason, assurance of the target group of onlookers, assurance of fundamental thoughts, making a draft, composing by editing, correction, publishing and sharing (Arıcı and Urgan, 2012). It is vital to create students' inventive composing abilities in arrange to progress their composing abilities, to be willing to type in, and to have fun and satisfaction. To progress students' composing aptitudes, expressive composing, story composing, powerful composing, advertising-slogan composing, interrogative composing, imaginative composing, comparative composing, arranged composing, bunch composing, autonomous composing, composing recreations, story composing, acrostic and verse composing, composing based on pictures, etc. composing exercises can be done (Arıcı, 2020, p. 100). Inventive composing is based on the free composing of thoughts.

### **Method**

The inquire investigate may be a research utilizing blended strategies. It may be a investigate approach in which the researcher integrates subjective and quantitative information sets to get it investigate issues (Creswell, 2021, p.2). Within the investigate, a pre- and post-test plan with a control group, one of the exploratory plans, was utilized. The information were analyzed utilizing the autonomous test t test within the SPSS bundle program. In expansion, an demeanor scale was applied to both bunches some time recently and after the application. In expansion, the meet strategy, one of the subjective inquire about strategies, was utilized within the inquire about, and the information was analyzed utilizing the substance investigation strategy.

### **Findings**

The subjects that Turkish educator candidates gave to questions almost composing aptitudes were separated into categories. Concurring to the "current circumstance" subject that risen from the information gotten from the interviews, 47.12% of the instructor candidates expressed that their composing abilities were inadequately, 30.56% expressed that their composing aptitudes were immature, 11.11% expressed that they were created, and 11.11% expressed that their composing abilities were insufficient. They think it is immature. "How to Move forward?" gotten from the answers given by Turkish instructor candidates to the address around how to move forward their composing aptitudes. Agreeing to the topic, 44.44% of the educator candidates think that they can move forward their composing abilities by perusing, 33.33% by composing, 11.11% by perusing and 11.11% by course. Concurring to the examination comes about, the pre-test normal of the understudies within the test bunch is 42.44 and the average of the understudies within the control bunch is 42.22. There's no measurably critical contrast between the scores gotten by educator candidates before the application. In like manner, the ultimate estimation normal of the students within the exploratory bunch is 150.39. The ultimate estimation normal of the understudies within the control bunch is 72.56. Appropriately, it is seen that there may be a factually noteworthy distinction between the ultimate estimation scores of the experiment. [ $t_{34}=32.652, p<.05$ ].

### **Discussion and Conclusion**

Within the pre-measurement of the inventive composing aptitude assessment frame before writing brief stories within the digital environment, the normal of the understudies within the exploratory bunch participating within the research was 42.44, and the normal of the understudies within the control bunch was 42.22. Within the final estimation midpoints made after the application handle, the students within the exploratory bunch had an normal score of 81.78, and the understudies within the control gather had an normal score of 51.33. Within the consider, which concluded that there was a measurably noteworthy distinction between the scores of both bunches, the brief story utilized, which took its put within the scholarly world at the end of the 20th century, is seen as a sub-genre of the story, and there are differences and contrasts in its naming and definition (Yumuşak, 2013). , p.2) together were compelling in expanding the inventive composing aptitudes of educator candidates within the digital environment. Utilizing advanced stories exterior of Turkish lessons moreover expanded students' intrigued in significant courses

and expanded their scholarly victory in those courses. In a ponder conducted by Demirkol (2021), it was expressed that computerized story exercises emphatically created four essential abilities which the use of advanced stories in instruction and preparing contributed to understudies. In a ponder conducted by Karaoğlu (2021), it was decided that computerized stories were compelling within the advancement of familiar perusing abilities. It was determined that educator candidates who taken an interest in a investigate conducted by Aldemir Engin (2022) had trouble recording and adding sounds whereas making stories in the computerized environment. In this ponder, it was observed that instructor candidates experienced comparable challenges. Since there were a sufficient number of computers within the computer research facility where this research was conducted, no technical issues were experienced within the inquire about. Within the research, it was uncovered that the imaginative composing abilities of instructor candidates who composed brief stories within the advanced environment progressed and they composed.

## GİRİŞ

İnsanları ve evreni anlama, algılama ve anlatma aracı olan dil kişiler arası iletişimin temelidir. Kaliteli, sorunsuz bir iletişim kurulabilmesi için engellerin ortadan kaldırılması ve dil yetisinin de geliştirilmiş olması gerekir. Dilin geliştirilmesi temel becerilerin geliştirilmesine bağlıdır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bu sıraya göre öğretilirken öğretilenlerin kalıcılığını sağlamak için farklı yöntem ve tekniklerin de kullanılması gerekir. Yazma Yazma becerisinin öğretim süreci ağır ve uzundur. Yazı, dildeki seslerin sembollerle ifadesi olup ilkökul birinci sınıfta ses, harf, hece, kelime ve metin sırası takip edilerek ses temelli yöntemle okuma yazma öğretilmektedir. İlkokulda öğrencilere yazma uygulamaları yaptırılarak düzgün, temiz ve okunaklı yazılar yazmaları, harfleri kavrayıp ve okunabilir şekilde yazma becerisi kazanmaları hedeflenmekte, öğrencilerin kendilerine has yazma becerisi edinip bunu geliştirmeleri beklenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019, s.14).

Yazma eğitiminin amacı öğrencinin kendisini yazılı olarak en doğru biçimde ifade edebilmesini sağlamak (Durukan ve Arslan, 2020, s. 37) ve bu beceri alanındaki başarısını artırmaktır. Yazma becerisinin geliştirilmesi ise süreç odaklı bir eğitimle mümkün olup (Temur ve Çakıroğlu, 2010, s.12) yazmanın belli aşamalarının takip etmesi gerekmektedir. Bu aşamalar yazmaya hazırlık, öğrencileri güdüleme, yazma konusunun tespiti, yazılacak metnin türünü belirleme, yazma amacını belirleme, hedef kitlenin belirlenmesi, temel düşüncelerin ortaya konulması, yazma taslağının oluşturulması, yazılanların düzenlenerek yeniden yazılması, düzeltmelerin yapılması, yazılanların yayımlama ve paylaşımı (Arıcı ve Ungan, 2012) dir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirip yazarken istekli olmalarını ve eğlenip keyif almalarını sağlamak için yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek gerekir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için betimleyici yazma, hikâye edici yazma, ikna edici yazma, reklam-slogan yazma, sorgulayıcı yazma, yaratıcı yazma, karşılaştırarak yazma, planlı yazma, grupla yazma, bağımsız yazma, yazma oyunları, öykü yazma, akrostiş ve şiir yazma, resimlerden hareketle yazma, vb. yazma çalışmaları yapılabilir (Arıcı, 2020, s. 100). Yaratıcı yazma, düşüncelerin serbestçe yazılmasına dayanmaktadır. Yaratıcılık ise hâlihazırdakilerden farklı bir bakış açısı ya da uygulama ortaya koyma, dayatılan kalıpların ötesine geçebilme, değişik çözümler bulup yeni bir düşünce ile insanlara faydalı olabilmektir. Bu bağlamda yaratıcı yazma ise ortaya konan metinlerin diğer insanlardan farklı bir biçimde ifade edilmesidir. Yaratıcı yazma çalışmaları yapılırken öğrencilerin sevdikleri konuların seçilmesine dikkat edilmeli, hatta öğrenciler konu seçiminde serbest bırakılarak metin yazmaları istenmelidir. Yazılan metinler farklı ortamlarda paylaşıldığında ya da elektronik veya basılı olarak yayımlandığında öğrencilerin motivasyonları artacak, daha istekli yazacaklardır.

Yazma becerisi daha çok yazarak gelişeceği için öğrencilere bolca yazma uygulaması yaptırılmalıdır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme süreci okunan metinlerin çözümlemeleriyle başlayıp metin çözümleme ve üretme etkinlikleriyle (Dilidüzgün, 2020, s.97) devam ettirilmelidir. Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi bilgileri aktarmalarında ve düşünceleri gözden geçirerek düzenlemelerinde (Akyol, 2019, s.107) önemli ölçüde etkilidir. Anlam açısından birbirini tamamlayan cümlelerin oluşturduğu diziye metin denilmekte; metinler bilgilendirici, öyküleyici ve şiirsel metinler olmak üzere üç grupta incelenmektedir.

Öyküleyici metinlerden olan öykü, gerçekleşmiş ya da gerçekleşme ihtimali olan olayları anlatan kısa düz yazılardır. Öyküler okuyucuyu derinden etkileyip onlarda iz bırakan çoğunlukla da üç birlik kuralına bağlı olup bir seferde okunabilecek uzunlukta olan yoğun kurgusal metinlerdir (Gündüz, 2013). Öykü hem düşlerden yararlanır hem de yaşamdan kaynaklandığı için düş gücü, yalınlık ve kurgu istemekte (Göçer, 2019, s. 244) anlatım ve deyişle kendini göstermektedir. Küçürek öykü ise öyküden daha kısa olup yazılması daha da kolaydır. Öğrenciler öykü yazarken kendilerini daha rahat hissettikleri için öyküyü daha kolay yazıp (Kaya, 2013), duygularını rahatça ifade etmektedirler. Türk edebiyatında Cemal Şakar, Yüksel

Pazarkaya, Murat Yalçın, Aslı Erdoğan, Rasim Özdenören, Mehmet Harmancı, Sevim Burak, Tarık Günersel, Necati Tosuner, Refik Algan, Haydar Ergülen, Yeşim Dorman, Melik Bülbül, Saliha Yadigar, Sadık Yalsızuçanlar, Abdullah Harmancı, Tezer Özlü, Küçük İskender, Şahin Taş ve Ferit Edgü vb. yazarlar küçürek öykü yazmışlardır (Korkmaz ve Deveci, 2017, s.23). Yazar, küçürek öyküde okuyucunun bildiği bir şeyleri ayrıntılarıyla anlatmayıp ima eder, eksiklikleri okuyucunun tamamlamasını (Yumuşak, 2013) ister. Kısa öyküde yazarın pek çok şeyi ayrıntılı olarak açıklamasına gerek yoktur; yalnızca okuyucunun zaten bildiği şeyleri ima eder ve çok fazla ayrıntıya girmez.

Küçürek öykü yazma ile yaratıcı yazma becerisi birbiriyle ilişkili olup öğrencilere yaratıcı yazma becerisi kazandırmak için küçürek öykülerden yararlanılması onlara eğlenceli deneyimler kazandırmakta (Demir, 2012, s.343) ve Türkçe dersindeki yazma uygulamalarının dijital öyküleme adımlarıyla yapılması yazma becerisinin geliştirilmesini sağladığı (Dayan ve Girmen, 2018, s. 209) çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur. Günümüzde dijital teknolojilerinin dil becerilerinin gelişiminde ve kullanımında, iletişimde, edebi metin üretimindeki etkisi artmaktadır. Çoklu ortam araçları kullanılarak eleştirel okuma eğitiminin verildiği öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin geliştiği (Özonat, 2018), dijital hikâyelerin öğrencilerinin prozodi yeterliliklerini (Çiftci, 2019) tespit edilmiştir. Dijital okuma ve yazmanın yaygınlaşmasıyla bu ortamların eleştirel düşünme, sorgulama, problem çözme ve yaratıcı düşünmeyi desteklediği çeşitli çalışmalarda ortaya konulmuştur. Dijital ortamda öykü yazma etkinliklerinin öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel dil becerilerini olumlu etkilediği ve öğrencilere birden fazla alanda katkı sağladığı (Eroğlu, 2020), onların derslere katılımlarını ve motivasyonlarını arttırdığı, grup çalışması iş birliği ve iletişim becerilerine katkıda bulunduğu (Polater, 2019) tespit edilmiştir. Dolayısıyla dijital ortamda yazma eğitiminde de etkili bir materyal olarak kullanılabilir.

Dijital hikâye, çoklu ortam uygulamaları aracılığıyla hazırlanan bir hikâye yazım ve sunum yöntemidir. Bilgilendirici, kişisel ve tarihsel olmak üzere üç başlıkta incelenen dijital hikâyeler farklı amaçlarla kullanılmaktadır. Ortaya çıkışı 1980'li yıllara dayanan dijital hikâyeler Kaliforniya'daki Dijital Hikâye Anlatım Merkezinde (Center for Digital Storytelling) yapılan çalışmalarla başlamış, 1990'lı yıllarda da çalışmalar devam etmiştir. Dijital Hikâye Anlatımı ve Eğitsel Kullanım Merkezi (The Educational Uses of Digital Storytelling) ise bu bağlamda önemli bir boşluğu dolduran kurum olmuştur. Öğrenme aracı olarak dijital hikâyelerin kullanılması uzun süre öncesine dayanmakla birlikte başlangıçta fazla talep görmeyen dijital hikâyeler günümüzde oldukça yaygın kullanılmaktadır. Dijital hikâye oluşturma işlemi çok zor olmamakla birlikte bilgisayar kullanımı konusunda bilgi sahibi olmayı da gerektirmektedir. Dijital hikâye oluşturma süreci tanımlama, derleme, karar verme, seçim yapıp içerik oluşturma, yazma, kayıt etme, öğretmen kontrolü ve paylaşma aşamalarını takip etmektedir. Çok çeşitli dijital hikâye oluşturma program, sayfa ya da uygulaması bulunmaktadır. "Story Jumper, Vyond, Powtoon, Padlet, GoAnimate, Canva, Animaker, Pencil 2D, Opeen Toonz, Animateon Paper, Synfig, Digidig Flipbook, Renderforest, Blender, K-3D, Pics Art, Flipa Clip, Anim8" adlı uygulama ve programlar kullanılarak dijital hikâye oluşturulabilir. Bunlardan en fazla kullanılanları ücretsiz oldukları için Storyjumper ve Slide.ly adlı programlardır. Bu programlarda hazırlanan metinlere elektronik kitap olarak uygun bir ücret karşılığında yayımlanma imkânı da verilmektedir. Bu araştırmada da Storyjumper adlı uygulamadan yararlanılmış olup bu uygulama kullanımının kolay olması bakımından tercih edilmiştir. Görsellerle desteklenmiş içerikler öğrencilerin derse karşı olan ilgi ve başarılarını artırır, dikkatleri çeker (Öztürk, 2019, s.88) ve onlara alıştırma ve öğrendiklerini pekiştirme olanağı verir. Dijital ortamlarda oluşturulacak dijital küçürek öykülerin yaratıcı yazma eğitiminde etkili olabileceği düşünülmektedir. Yapılan alan yazın taramasında dijital ortam ve araçlarla küçürek öyküler yazmanın yaratıcı yazmaya etkisinin incelenmediği tespit edilmiş, dolayısıyla bu araştırmada dijital ortamda küçürek öykü yazmanın Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerine etkisi araştırılmıştır.

### **Araştırma Soruları**

Dijital ortamda küçürek öykü yazmanın Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma beceri ve tutumlarına etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın problem cümlesi "Dijital ortamda yapılan yaratıcı yazma uygulamalarının öğretmen adaylarının yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma başarısına etkisi nedir?" olup aşağıdaki alt problemler araştırmayı şekillendirmiştir.

1. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerileriyle ilgili görüşleri ne şekildedir?
2. Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yaratıcı yazma başarılarının ön ölçüm ve son ölçüm puanlarının arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yazmaya yönelik tutum düzeyleri arasında ön ve son test ortalamaları açısından anlamlı farklılık var mıdır?

## Araştırmanın Hipotezi

Bu araştırma öğrencilerin dijital ortamda daha etkili yazacakları ve dijital ortamın onların yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği varsayımıyla yapılmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada araştırma problemlerini anlamak için nitel ve nicel veri seti bütünleştirilmiş (Creswell, 2021, s.2) deneysel desenlerden kontrol gruplu ön ve son test desen kullanılmıştır. Bu desende her iki gruba da ön test uygulanıp deney grubuna işlem yapılmakta ve kontrol grubunda deneysel işlem yapılmamaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2019, s.61).

### Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmada Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği programı 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılında öğrenim gören Türkçe öğretmenliği programı 2. sınıf öğrencileri kota örnekleme yöntemiyle çalışma grubu olarak seçilmiştir. Bunda öğrencilerin yazma becerilerini mezun olmadan geliştirilmesinin zorunluluğu etkili olmuştur. Araştırmaya katılan 36 öğrenci (18 deney, 18 kontrol grubu) ile deney ve kontrol gruplu ön ve son test desende deneysel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

*Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler*

	Kız	Erkek	
Gruplar	f		%
Deney g.	11	7	50
Kontrol g.	10	8	50
Toplam	21	15	100

Tablo 1’e göre araştırmaya deney grubunda 18 (11 kız, 7 erkek); kontrol grubunda 18 (10 kız, 8 erkek) öğrenci katılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

#### Görüşme Formu

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan görüşme formunda kişisel bilgilere ek olarak iki soru da (1.Yazma becerinizin hangi boyutta olduğunu düşünüyorsunuz? - 2.Yazma becerinizi nasıl geliştirileceğinizi düşünüyorsunuz?) öğretmen adaylarına yöneltilmiştir. Araştırmada veriler SPSS paket programında bağımsız örneklem için t testi aracılığıyla analiz edilmiştir. Bunun yanında her iki gruba da uygulamadan önce ve uygulamadan sonra tutum ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi ile de öğrencilerin görüşleri alınmış, bu veriler ise içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

#### Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Susar Kırmızı (2009) tarafından hazırlanan ve KMO değeri 0,90 olan ölçek için örneklem belirlerken faktör analizi ve Bartlett küresellik testi yapılmış ve test sonucu 0,05 düzeyinde anlamlı çıkmış olup ( $p=0,000$ ) bu verilerin anlamlı olması normal dağıldığını ifade etmektedir. Faktör analizi sonucunda ise birden fazla faktördeki madde faktör yükü 0,50’nin altında olan maddeler ölçek aracından çıkarılmış ve 34 maddelik ölçek oluşturulmuştur. 26 olumlu ve 8 olumsuz maddeyi içeren ölçek maddelerine ilişkin faktör öz değerleri 0,50 ile 0,86 arasında bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,90 olup ölçek maddelerinin toplam varyansı %59,28 olarak bulunmuştur. Ölçekten alabilecek ağırlıklı ham puan en az 34, en çok ise 170 olup toplam puanın yüksek oluşu tutumun olumlu olduğunu, düşük oluşu da tutumlarının olumsuz olduğunu ifade etmektedir.

### Yaratıcı Yazma Becerisi Değerlendirme Formu

İlgili alan yazından hareketle araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının dijital küçürek öykülerini yaratıcı yazma açısından değerlendirmek için bir değerlendirme formu hazırlanmıştır. Değerlendirme formunda

Taslak formda yer alan yaratıcı yazma ölçütleri ve puan değerleri uzman görüşüne ( $n=2$ ) sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda aşağıdaki 8 ölçüt ve puanlar belirlenmiştir.

- 1- Metne uygun başlık oluşturma (10 puan)

- 2- Türe uygun yazma (10 puan)
- 3- Yazım ve noktalama kurallarına uyma (10 puan)
- 4- Fikirlerin yaratıcı yazmaya uygunluğu (15 puan)
- 5- İçeriğin yaratıcı yazmaya uygunluğu (15 puan)
- 6- Metnin edebî sanatlar ve üslup açısından yetkinliği (15 puan)
- 7- Dijital ortamda yazma kurallarına uyma (15 puan)
- 8- Yazdıklarını paylaşma (10 puan)

### **Uygulama Süreci**

Uygulamaya geçmeden önce öğretmen adayları ile görüşme yapılarak düşünceleri alınmış, ardından tutum ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra ise dijital ortamda yaratıcı yazma uygulamasına başlanmıştır. Dijital ortamda uygulama yapmadan önce ise bu araştırmada kullanımı tercih edilen Story Jumper adlı web sayfası (www.storyjumper.com) öğretmen adaylarına tanıtılmış ve örnek bir metin oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarından öncelikle istedikleri konuda bir öykü yazmaları istenmiş ve yazdıkları metinler "Yaratıcı Yazma Becerisi Değerlendirme Formu" ile değerlendirilmiştir. Bu veriler ön test olarak değerlendirilmiştir. Daha sonra ise her hafta Refik Algan'ın kısa (küçük) öykülerinden seçilen ve dijital ortamda hazırlanan bir metin öğretmen adaylarına gönderilerek bu metinleri devam ettirmeleri istenmiştir. Refik Algan'ın küçük öykülerinden "Çocukluk Günleri, Manolya, Mısır Püskülü ve Ahşap Evin Kapısındaki Delik" adlı hikâyeler içerikleri ve seviyeye uygunlukları açısından tercih edilmiştir. Bu metinler birer hafta aralıklarla dijital ortamda öğretmen adaylarına sunulmuş, bu metinlerin devamına bütünlüğü bozmadan metin eklemeleri ve dijital ortama aktarmaları onlardan istenmiştir. En sonunda ise serbest bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin metinleri yaratıcı yazma değerlendirme formu ile değerlendirilmiştir. Alınan her dönüt "Yaratıcı Yazma Becerisi Değerlendirme Formu" ile değerlendirilmiş ve öğrencilerin durumları takip edilmiştir. Dört haftanın sonunda ise en başta yapıldığı gibi öğretmen adaylarına istedikleri bir konuda bir öykü yazmaları söylenmiş ve yazdıkları metinler "Yaratıcı Yazma Becerisi Değerlendirme Formu" ile değerlendirilmiştir. Bu veriler ise son test olarak değerlendirilmiştir. Uygulamadan sonra ise öğretmen adaylarına tutum ölçeği son test olarak tekrar uygulanmış ve öğretmen adaylarının süreçteki gelişimleri istatistiki yöntemlerle tablolandırılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerileri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan değerlendirme formu ile belirlenmiştir. Veri analizi için değerlendirme formları iki araştırmacı tarafından değerlendirici olarak aynı anda ayrı ayrı kodlanmıştır. Değerlendirme sonucunda ulaşılan sonuçların uyumlu olduğu görülerek analize geçilmiştir. Araştırma bulgularının analizinde nicel ve nitel teknikler bir arada kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerisi ön test-son test puanları ile tutum ölçeğine ait ön test son test puanları SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programında Bağımsız Örneklem t testi (independent sample t test) kullanılarak analiz edilmiştir. Bu test bağımsız iki gruba tek test olarak uygulanmakta ve iki gruba ait testlerin ortalamaları arasındaki farkın önemini (Ural ve Kılıç, 2013, s.196) belirlemek için kullanılmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşleri içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde elde edilen görüşler kategoriler altında toplanmıştır. Güvenirliği sağlamak amacıyla veriler bir Türkçe eğitimi uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri aktarılırken kişisel bilgiler kodlanarak verilmiştir (Erkek öğretmen adayı için E1, kız öğretmen adayı için K1).

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Bu araştırmanın yapılmasına Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 01.07.2022 tarihli 9 numaralı toplantısında alınan 54 sayılı kararla onay verilmiştir.

## **BULGULAR**

Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarına dijital ortamda yazdırılan küçük öykülerin onların yaratıcı yazma becerileri ve tutumlarına etkisini belirlemek istenmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

### **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerileriyle İlgili Görüşlerine Ait Bulgular**

Türkçe öğretmeni adaylarının uygulama öncesinde yazma becerilerine ilişkin sorulara verdikleri cevaplar temalara, temalar da kategorilere ayrılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerden ortaya çıkan "şimdiki durum" temasına ilişkin kategoriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

*Araştırmaya deney grubunda katılan öğretmen adaylarının uygulama öncesinde kendi yazma becerilerine ilişkin görüşleri*

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Şimdiki Durum	yetersiz	9	50,00
	az gelişmiş	5	27,78
	gelişmiş	2	11,11
	gelişmemiş	2	11,11
	Toplam	18	100,00

Tablo 2'ye göre uygulama öncesinde görüşü alınan deney grubundaki öğretmen adaylarının % 50'si yazma becerilerinin yetersiz olduğunu, % 27,78'i az gelişmiş olduğunu, % 11,11'i gelişmiş olduğunu, % 11,11'i ise gelişmemiş olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 3.

*Araştırmaya kontrol grubunda katılan öğretmen adaylarının uygulama öncesinde kendi yazma becerilerine ilişkin görüşleri*

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Şimdiki Durum	yetersiz	10	55,56
	az gelişmiş	6	33,33
	gelişmiş	1	5,56
	gelişmemiş	1	5,56
	Toplam	18	100,00

Tablo 3'e göre uygulama öncesinde görüşü alınan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının % 55,56'sı yazma becerilerinin yetersiz olduğunu, % 33,33'ü az gelişmiş olduğunu, % 5,56'sı gelişmiş olduğunu ve % 5,56'sı ise gelişmemiş olduğunu düşünmektedirler.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir. K2 kodlu öğretmen adayı "Yazma konusunda birçok eksliğimin olduğunu düşünüyorum." derken E1 kodlu öğretmen adayı "Yazım çok kötü. Kimse yazımdan anlamıyor." demiştir. E8 kodlu öğrenci ise "Benim yazım biraz kötü ve olayların akışını sağlamakta çok zorluk çekiyorum. Olumlu beceriler anlamda yazı yazmak duygularımı ve düşüncelerimi ifade etmek güzel bir şeydir." şeklinde görüş belirtirken K6 kodlu öğretmen adayı ise "Yazıyı yazarken konu bütünlüğünü sağlayabiliyorum. Ama yazım ve imla kurallarına daha çok dikkat etmeliyim." şeklinde görüş belirtmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerini nasıl geliştireceklerine ilişkin soruya verdikleri cevaplardan elde edilen "Nasıl Gelişir?" temasına ait kategoriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

*Deney grubundaki Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerini nasıl geliştireceklerine ilişkin görüşleri*

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Nasıl Gelişir?	okuyup yazarak	11	61,11
	yazarak	5	27,78
	kursa giderek	4	11,11
	Toplam	36	100,00

Tablo 4'e göre deney grubundaki öğretmen adaylarının % 61,11'i okuyup yazarak, % 27,78'i yazarak ve % 11,11'i kursa giderek yazma becerilerini geliştirebileceklerini düşünmektedirler.

Tablo 5.

*Kontrol grubundaki Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerini nasıl geliştireceklerine ilişkin görüşleri*

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Nasıl Gelişir?	okuyup yazarak	10	55,56
	yazarak	5	27,78
	kursa giderek	3	16,67
	Toplam	36	100,00

Tablo 5'e göre kontrol grubundaki öğretmen adaylarının % 55,56'sı okuyup yazarak, % 27,78'i yazarak ve % 16,67'si kursa giderek yazma becerilerini geliştirebileceklerini düşünmektedirler.

Türkçe öğretmeni adaylarından yazma becerilerini nasıl geliştireceklerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

K7 kodlu öğretmen adayı “Yazabilmek için önce okuma becerimin gelişmesi gerekiyor bol bol makale, roman okumaya çalışıyorum. Daha fazla yazma çalışması yapmaya çalışıyorum. Gerekli yazma eğitimini almak isterim.” derken, E6 kodlu öğretmen adayı ise “Daha çok okumam gerektiğine inanıyorum, şu sıralar eskisi gibi okumadığımı farkına varmış durumdayım.” demektedir. E4 kodlu öğretmen adayı “Yazma becerisini geliştirmek için çok daha kitap okumak ve yazı yazmak gerekir” şeklinde görüş belirtirken K8 kodlu öğretmen adayı da “Yazma becerimi daha çok yazarak geliştirmeyi düşünüyorum. Çünkü insan yazarak hatalarını daha iyi görür.” şeklinde görüş belirtmektedir.

### **Deney Grubunda ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerisi Ön ve Son Test Ortalamalarına Ait Bulgular**

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamda öykü yazma becerisi değerlendirme formu ön-test puanlarına ait bağımsız örneklem için t testi (independent sample t test) sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 6.

*Deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi ön test ortalamalarına ait bağımsız örneklem için t testi sonuçları*

Gruplar	N	Ortalama	Ss	sd	t	p
Deney Grubu	18	42,44	1,607	34	,390	,699
Kontrol Grubu	18	42,22	1,801			

Tablo 6’ya göre deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının ön test ortalaması 42,44 ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının ortalaması ise 42,22’ dir. Öğretmen adaylarının uygulamadan önce aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

### **Deney Grubunda ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerisi Ön ve Son Test Ortalamalarına Ait Bulgular**

Türkçe öğretmeni adaylarına Refik Algan’ın Manolya, Çocukluk Günleri, Mısır Püskülü ve Ahşap Evin Kapısındaki Delik adlı küçürek öyküleri birer hafta arayla dijital ortamdan sunulmuş ve bu metinlerin devamlarını yazmaları istenmiş, öğretmen adaylarının yazdıkları metinler yaratıcı yazma becerisi değerlendirme formu ile değerlendirilmiştir. Türkçe öğretmeni adayların yaratıcı yazma becerisi değerlendirme formu puanlarına ait bağımsız örneklem için t testi (independent sample t test) sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

*Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yazma becerisi son ölçüm puanlarına ait bağımsız örneklem için t testi sonuçları*

Gruplar	N	Ortalama	Ss	sd	t	p
Deney Grubu	18	81,78	1,927	34	36,311	,000
Kontrol Grubu	18	51,33	2,990			

Tablo 7’ye göre deney grubundaki öğrencilerin son ölçüm ortalaması 81,78’dir. Kontrol grubundaki öğrencilerin son ölçüm ortalaması ise 51,33’tür. Buna göre deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. [t<sub>34</sub>=36.311, p<.05].

Deney grubunun yaratıcı yazma becerisi ön test-son test puanları arasında; kontrol grubunun yaratıcı yazma başarısı ön test-son test puanları arasında ve deney grubu ile kontrol grubunun yaratıcı yazma becerisi son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

### **Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Yazmaya Yönelik Tutum Düzeyleri Arasında Ön ve Son Test Ortalamalarına Ait Bulgular**

Türkçe öğretmeni adaylarına uygulanan tutum ölçeği ön ölçüm (test) puanlarına ilişkin ölçümler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

*Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tutum ölçeği ön ölçüm puanlarına ait bağımsız örneklemeler için t testi sonuçları*

Gruplar	N	Ortalama	Ss	sd	t	p
Deney Grubu	18	64,02	2,487	34	,000	1,000
Kontrol Grubu	18	64,22	2,463			

Tablo 8'deki analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının tutum ölçeği ön ölçüm ortalaması 64,22'dir. Kontrol grubundaki öğrencilerin son ölçüm ortalaması ise 64,22'tir. Buna göre deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ön ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. [t<sub>34</sub>=36.311, p<.05].

Tablo 9.

*Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tutum ölçeği son ölçüm puanlarına ait bağımsız örneklemeler için t testi sonuçları*

Gruplar	N	Ortalama	Ss	sd	t	p
Deney Grubu	18	150,39	9,531	34	32,652	,000
Kontrol Grubu	18	72,56	3,382			

Tablo 9'daki analiz sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin son ölçüm ortalaması 150,39'dur. Kontrol grubundaki öğrencilerin son ölçüm ortalaması ise 72,56'dır. Buna göre deney son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. [t<sub>34</sub>=32.652, p<.05].

Deney grubunun yazmaya yönelik tutum ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yazmaya yönelik tutum son test puanları ile deney grubundaki öğretmen adaylarının yazmaya yönelik tutum son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir.

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Dijital ortamda küçürek öykü yazmanın Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma beceri ve tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada deney grubundaki Türkçe öğretmeni adaylarının % 50'sinin kendi yazma becerilerini yetersiz buldukları % 27,78'i az gelişmiş olarak gördüğü, % 11,1'inin gelişmiş olarak gördükleri, % 11,11'inin de gelişmemiş olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki Türkçe öğretmeni adaylarının % 51,56'sının kendi yazma becerilerini yetersiz buldukları % 33,33'ünün yazma becerilerini az gelişmiş olarak gördükleri, % 5,56'sının gelişmiş olarak gördükleri, % 5,56'sının da gelişmemiş olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yine deney grubundaki öğretmen adaylarının % 61,11'i okuyup yazarak, % 27,78'i yazarak ve % 11,11'i kursa giderek yazma becerilerini geliştirebileceklerini düşünmektedirler. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının % 55,56'sı okuyup yazarak, % 27,78'i yazarak ve % 16,67'si kursa giderek yazma becerilerini geliştirebileceklerini düşünmektedirler.

Dijital ortamda küçürek öykü ve serbest öykü yazmadan önce öğretmen adaylarının tutum puanları benzer çıkmışken, uygulamadan sonra deney grubundaki öğrencilerin tutum puanları daha yüksek çıkmıştır. Dijital ortamda küçürek öykü yazmadan önce yapılan yaratıcı yazma becerisi değerlendirme formunun ön ölçümünde araştırmaya katılan deney grubunda bulunan öğrencilerin ortalaması 42,44, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalaması ise 42,22'dir. Uygulama sürecinden sonra yapılan son ölçüm ortalamalarında ise deney grubundaki öğrenciler 81,78 puan ortalamasına, kontrol grubundaki öğrenciler ise 51,33 puan ortalamasına sahiptirler. Her iki grubun puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılan çalışmada, yararlanılan kısa (küçürek) öykülerin öğretmen adaylarının dijital ortamda yaratıcı yazma becerilerini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında dijital öykülerin kullanımıyla ilgili çalışmalara rastlanmakla birlikte dijital ortamda küçürek öykü yazmanın yaratıcı yazma becerilerine etkisi üzerine yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dijital öykü ile ilgili yapılan çalışmalarda ise dijital öykü yönteminde en çok görselleştirme aşamasının beğenildiği (Baki ve Demirel, 2018), dijital öykülerin öğrenciler arasındaki iletişimi artırdığı ve öğrencilerin öğrenmeyi sevdiğikleri (Demirel, 2013), öğrencilerin teknolojik materyallerle ilgili beklentilerinin arttığı (Dayan, 2017), Türkçe öğretiminde dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin okuma becerilerini olumlu etkilediği (Yılmaz, Üstündağ ve Çalışkan, 2017) tespit edilmiştir.

Dijital hikâye anlatımının 7. sınıf öğrencilerin hikâye yazmaya ilişkin tutumlarını olumlu etkilediği (Eroğlu, 2020), dijital öykülerin Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği (Baki,



2019), dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu etkilediği (Baki ve Feyzioğlu, 2017) sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe derslerinde dijital hikâye kullanımının 5. sınıf öğrencilerinin başarı, motivasyon ve kalıcılığı olumlu olarak etkilediği (Özerbaş ve Öztürk, 2017) sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca alan yazınında yapılan diğer araştırmaların da dijital ortamda hikâye yazmayı olumlu etkilediği, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini olumlu etkilediği (Aydın, 2019) tespit edilmiştir.

Türkçe dersi dışında dijital öykülerin kullanılması da öğrencilerin o derslerdeki akademik başarılarını artırmıştır. Fizik dersinde dijital fizik öyküleri kullanmanın öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırıp motivasyonları ve dersin işleniş üzerinde olumlu etkileri olduğu (Kahraman, 2013), fen bilgisi dersinde dijital öykü kullanımının öğrencilerin dersteki başarılarını olumlu etkilediği (Büyükcengiz, 2017), görsel sanatlar eğitiminde dijital öykü kullanımının öğrencilerin sanatsal uygulamalar ve teknolojinin etkileşimine aktif katıldıkları (Tunç Ayvaz, 2016) sonucuna ulaşılmıştır. Demirkol (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, dijital öykü etkinliklerinin dört temel beceriyi olumlu yönde geliştirdiği ve dijital öykülerin eğitim ve öğretimde kullanılmasının öğrencilere katkı sağladığı belirtilmiştir. Karaoğlu (2021) tarafından yapılan bir araştırmada dijital hikâyelerin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Aldemir Engin (2022) tarafından yapılan bir araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dijital ortamda hikâye oluştururken ses kaydı yapmak ve ses eklemekte zorlandıkları belirlenmiştir. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının benzer zorluklar yaşadıkları gözlenmiştir. Bu araştırmanın yapıldığı bilgisayar laboratuvarında yeterli sayıda bilgisayar bulunduğu için araştırmada herhangi bir teknik sorun yaşanmamıştır. Araştırmada dijital ortamda küçürek öykü yazan öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştiği, uygulama sonrasında daha nitelikli yazılar yazdıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerin araştırmacılara kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir:

- Türkçe öğretmeni adaylarına dijital ortamda öykü, şiir vb. türlerde metinler yazdırılıp bu metinleri e-kitap olarak yayımlamaları desteklenebilir, bu tip bir yaklaşım onları yazmaya motive edebilir.
- Öğretmen adaylarının yazma çalışmalarının devamını sağlamak amacıyla topluluk ya da ekipler kurulup ortak çalışmalar (dergi, kitap, web sayfası) ve yayınlar yapmaları sağlanabilir.
- Uygulama yapmadan önce öğretmen adaylarının kısa bir bilgisayar eğitiminden geçirilmesinde fayda sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarının dijital ortamda yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesi için yazdıkları metinler anında değerlendirilip hata ve eksiklikleri giderilerek metinler yayımlanabilir.

#### KAYNAKÇA

- Aldemir Engin, R. (2022). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının hazırladıkları dijital hikâyelerin değerlendirilmesi ve öğretmen adaylarının dijital hikâye tasarlama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 706-750. DOI: <https://doi.org/10.29299/kefad.943463>
- Akyol, H. (2019). Türkçe öğretim yöntemleri. Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. & Ungan, S. (2017). Yazılı anlatım el kitabı. Pegem Akademi.
- Arıcı, B. (2020). Yazma eğitimi, Türkçe eğitimi (1.Basım), içinde (91-116). Nobel.
- Aydın, E. (2019). Yabancılarla Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykülerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 964-995.
- Baki, Y. & Feyzioğlu, N. (2017). Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3). DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.03.009>
- Büyükcengiz, M. (2017). Dijital öyküleme metodunun ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Creswell, J. (2021). Karma yöntem araştırmalarına giriş. (Çev. Ed. M.Sözbilir). Pegem Akademi.
- Çiftçi, M. (2019). Dijital hikâyelerin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Dayan, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dayan, G. & Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 207-228. DOI: <https://doi.org/10.14689/issn.21482624.1.6c3s10>

- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357.
- Demirer, V. (2013). İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Demirer, V. & Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının dijital öyküleme sürecine ilksin görüşleri ve algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 718-747.
- Demirkol, S. (2021). Dijital öykü çalışmalarının dil becerilerine yansımaları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). Süreç ve tür odaklı okuma ve yazma eğitimi. Anı Yayıncılık.
- Durukan, E. & Arslan, N. (2020). Türkçe öğretim programlarında yazma eğitimi, Yazma eğitimi, (1.Baskı), içinde (37-52). Kriter.
- Eroğlu, A. (2020). Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımının kullanılması (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Göçer, A. (2019). Yazma eğitimi. Pegem Akademi.
- Gündüz, O. (2013). Küçürek öykü, kısa kısa öykü mü, anlatı mı? *Erdem*, (65), 11-22.
- Kahraman, Ö. (2013). Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Karaoğlu, A. (2021). Dijital hikâye oluşturma ilköğretim ilköğretim sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 89-101.
- Korkmaz, R.& Deveci, M. (2017). Türk edebiyatında yeni bir tür: küçürek öykü. Grafiker Yayınları.
- MEB (2019), Türkçe dersi öğretim programı. MEB Basımevi.
- Özerbaş, M. A. & Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.
- Özonat, Z. (2018). Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Öztürk, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin derslerinde dijital içeriklerden yararlanma durumları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Polater, C. (2019). İlkokul dördüncü sınıfta dijital öykü yöntemiyle değerler eğitimi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4 (7), 51-67.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2019). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Anı Yayıncılık.
- Temur, T. & Çakıroğlu, A. (2010). Etkinliklerle yazılı ve sözlü anlatım. Pegem Akademi.
- Yumuşak, F. C. (2013). Kısa kısa (küçürek) öykünün tanımı, imkânları ve sorunları. *Erdem*, (65), 1-10.
- Ural, A. & Kılıç, İ. (2013). Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi. Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Çalışkan, G. (2017). Dijital hikâyeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim teknolojisi kuram ve uygulama*, 7(2), 254-275.

## TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLERİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

### THE VIEWS OF PARENTS WITH CHILDREN WITH TYPICAL DEVELOPMENT ON INCLUSIVE EDUCATION

Ömer Faruk AR<sup>1</sup>, Muhammet Fatih SERTKAYA<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları kaynaştırma sınıfında tipik gelişim gösteren çocuğu olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olarak katılan 12 ebeveyn den oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonunda tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri dört ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açıları, kaynaştırma eğitiminin kendi çocuklarına ve özel gereksinimli öğrenciye faydaları, kaynaştırma eğitiminin daha başarılı olması için gereken durumlar ve kaynaştırma eğitimine yönelik endişe ve kaygılar şeklindedir. Ebeveynler kaynaştırma eğitiminin kendi çocuklarının sosyal gelişimlerine ve başkalarına saygı duyma becerilerine katkı sağladığını ifade ederken özel gereksinimli öğrenciye ise toplumsal kabul görme ve mutlu olma gibi faydaları olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin bazıları kaynaştırma eğitiminin her iki grup çocuk için de bir faydası olmadığını ifade etmişlerdir. Kaynaştırma eğitiminin daha başarılı olması için ebeveynler iş birliği, öğretmen eğitimi, ailelerin tutumu, fiziksel ortam düzenlemesi ve destek eğitimin önemli olduğunu söylemişlerdir. Kaynaştırma eğitimine yönelik endişe ve kaygıları ise eğitimin aksamaması, saldırgan davranışta bulunma, fiziksel ortam yetersizliği ve öğretmenlerin ders içinde zorlanmasıdır.

**ABSTRACT:** The aim of this study is to determine the views of parents of children with normal development on inclusive education. The research was conducted with case study design from qualitative research methods. The participants of the study consisted of 12 parents who had children with normal development in the class where the student receiving inclusive education was present and who volunteered to participate in the study. Semi-structured interview questions were used as data collection tool. The data obtained were analysed by content analysis method. At the end of the research, the views of parents with normally developing children on inclusive education were grouped under four main themes. These themes are parents' perspectives on inclusive education, the benefits of inclusive education for their own children and students with special needs, the conditions required for inclusive education to be more successful, and concerns and worries about inclusive education. Parents stated that mainstreaming education contributed to their own children's social development and their ability to respect others, while the student with special needs benefited from social acceptance and happiness. In addition, some of the parents stated that mainstreaming education was not beneficial for both groups of children. For mainstreaming education to be more successful, parents stated that cooperation, teacher training, parents' attitudes, physical environment arrangement and supportive education are important. Their concerns and worries about mainstreaming education were disruption of education, aggressive behaviour, inadequacy of physical environment and difficulty of teachers in the classroom.

**Anahtar sözcükler:** Ebeveyn Görüşleri, Kaynaştırma, Tipik gelişim gösteren Öğrenci, Özel Gereksinimli Öğrenci.

**Keywords:** Parent Opinions, Inclusion, Normal Development Student, Student with Special Needs.

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Ar, Ö.F., ve Sertkaya, M.F., (2024). Tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1212-1222.

#### **Cite this article as:**

Ar, Ö.F., ve Sertkaya, M.F., (2024). The views of parents with children with typical development on inclusive education, *Trakya Journal of Education*, 14(2), 1212-1222.

<sup>1</sup> Uzm. Özel Eğitim Öğretmeni, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya/Türkiye, e-mail: omerfaruk\_ar@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4211-2962

<sup>2</sup> Araştırma Görevlisi, Selçuk Üniversitesi, Konya/Türkiye, e-mail: fsertkaya42@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0612-2928

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Individuals with special needs have the right to benefit from equal opportunities in education just like their peers with typical development (Batu & Kırcaali İftar, 2020). The most appropriate method for individuals with special needs to benefit from equal opportunities in education is to receive education in the least restrictive environment. The least restrictive environment means that individuals with special needs should be in the same environment as their peers with typical development (Sucuoğlu & Kargın, 2008) and receive education together as much as possible (Diken & Batu, 2020). In inclusive education, which is intended to be expressed with the least restrictive environment for individuals with special needs (Kırcaali- İftar, 1998), students receive education using the same materials in the same educational environment with their peers with typical development (Sarı & Pürsün, 2016). It is recommended that students with special needs take part in the same educational environments with their peers in order to ensure their individual development and to live and integrate with the society they live in (Kargın, Acarlar, & Sucuoğlu, 2003). The fact that students with special needs are with their peers with normal development through inclusive education has many positive effects on the child with typical development, the child with special needs, teachers, parents with and without children with special needs (Aral, 2011). For inclusive education to be successful, these stakeholders should have a positive attitude (Sarı, 2003) and all elements in the process should be prepared for inclusive education (Batu, 2000). In addition to the fulfillment of their own duties, it is of great importance for all elements to work in cooperation with other elements for the emergence of successful practices (Batu, 2000). While some parents with children with typical development state that inclusive education has positive effects on their children, that it does not prevent their children from receiving education and that it has a positive effect on their children's social emotional development (Bailey & Winton, 1987; Peck, Carlson, & Helmstetter, 1992), some parents have a negative approach because they think that inclusive education will prevent their children's education and their children will be harmed (Aral, 2011). The aim of this research is to determine the views of parents of typically developing children attending inclusive education regarding individuals with special needs.

### Method

The research was designed with a case study, one of the qualitative research methods. According to Creswell (2007), case study is a qualitative research approach in which the researcher uses data collection methods using various sources (observations, interviews, audiovisual materials, documents, reports) to examine one or more situations in depth in a limited period of time. Within this methodology, situations and situational themes are identified. The method focuses on in-depth understanding of the factors affecting one or more situations from a holistic perspective, how these factors affect the relevant situation and how they are affected by the relevant situation (Yıldırım & Şimşek, 2013).

### Findings

According to the results of the research, some of the parents of typically developing children have a positive perspective on inclusive education. Some of them have a negative perspective. Some parents of typically developing children believe that inclusive education does not benefit their children. In addition, there are some parents who believe that inclusive education contributes to their children's social development and encourages respect for others. Some parents believe that inclusive education does not benefit students with special needs. Others claim that it contributes to their social acceptance and general happiness. In another finding, parents of typically developing children suggested that for inclusive education to be more successful, collaboration should be increased, teacher training should be organized, parents' attitudes should be improved, the physical environment should be organized, and support education opportunities should be increased. On the other hand, other findings reveal that parents of typically developing children expressed concerns and worries about inclusive education, such as disruptions in education, aggressive behaviors towards their own children, unsuitability of the physical environment for inclusive education, and difficulties encountered by teachers in implementing inclusive education.

### Discussion and Conclusion

This research aims to determine the opinions of parents with typically developing children regarding inclusive education. In this context, the views of parents with typically developing children are categorized under subheadings such as their perspectives on inclusive education, the benefits of inclusive education for

their own children and children with special needs, the necessary conditions for inclusive education to be more beneficial, and the concerns and anxieties that inclusive education creates in parents. When asked about their perspectives on inclusive education, parents of typically developing children provided both positive and negative responses. Existing studies in the literature have explored the views of parents of typically developing individuals on inclusive education. In one such study, Başgöl et al. (2018) found that parents with typically developing children expressed concerns about having a special needs peer in their children's classrooms but generally had a positive view of inclusive education. While some parents of typically developing children in this research expressed that inclusive education did not benefit their own children, others stated that this educational approach contributed to their children's social development and fostered respect for differences. Additionally, some parents mentioned that inclusive education did not benefit special needs students, while others believed it contributed to societal acceptance and overall happiness. Similar studies in the literature align with the findings of this research. Öncöl and Batu (2005) examined the views of parents with typically developing children on inclusive education and reported that six parents expressed its benefits, while two parents believed it was not beneficial for either group of children. The opinions of parents of typically developing children on crucial factors for the success of inclusive education included collaboration, family attitudes, teacher training, physical environment, and increased support education opportunities. These findings align with studies in the literature that emphasize the importance of teacher training, environmental organization, and collaboration for the success of inclusive education (Narumanchi and Bhargava, 2011). Concerns and anxieties expressed by parents of typically developing children regarding inclusive education included disruptions in education, aggressive behavior towards their own children, unsuitability of the physical environment, and teachers facing challenges in implementing inclusive education. Similar studies in the literature also highlight concerns among parents, such as worries about teacher training and the suitability of the physical environment (Sharma, 2019). In conclusion, the findings of this research are consistent with existing literature, demonstrating a range of perspectives and concerns among parents of typically developing children regarding inclusive education.

## GİRİŞ

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin de akranları ile benzer şekilde eğitimin her aşamasında fırsat eşitliğinden yararlanma hakları vardır (Batu ve Kırcaali İftar, 2020). Özel gereksinimli bireylerin eğitimde fırsat eşitliğinden faydalanmaları için en uygun yöntem, en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almalarıdır. En az kısıtlayıcı ortam ise özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla olabildiğince aynı ortamda bulunmasını (Sucuoğlu ve Kargın, 2008) ve mümkün olduğu kadar birlikte eğitim almalarını ifade etmektedir (Diken ve Batu, 2020). Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamak ve içinde buldukları toplumla beraber yaşayıp bütünleşmeleri amacıyla akranlarıyla birlikte aynı eğitim ortamlarında yer almaları önerilmektedir (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003).

Kaynaştırma eğitimi, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim” (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018) olarak tanımlanırken, Türkiye’de kaynaştırma eğitimi 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile başlarken 1997’de çıkarılan 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile yaygın olarak uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2010a). Ülkemizde uzun yıllardır uygulanan kaynaştırma eğitiminde yer alan öğrenci sayısı 2023 yılı Milli Eğitim Bakanlığı istatistik verilerine göre tüm kademelerde toplam 384.250 olarak ifade edilmektedir (MEB, 2023).

Özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma eğitimi yoluyla tipik gelişim gösteren yaşlıları ile beraber olmasının, tipik gelişim gösteren çocuğa, özel gereksinimli çocuğa, öğretmenlere, özel gereksinimli çocuğu olan ve olmayan ebeveynlere birçok olumlu etkisi bulunmaktadır (Aral, 2011). Tipik gelişim gösteren öğrencilerin empati kurma, bireysel farklılıklara saygı duyma, bir arada bulunma, yardımlaşma gibi becerilerinin gelişimine katkıda bulunan kaynaştırma eğitimi (Mangal ve Mangal, 2019), özel gereksinimli öğrenciye ise toplumla bütünleşme, aidiyet hissetme ve akranlarıyla sosyal ilişkiler kurması gibi katkılar sağlamaktadır (İnce ve Yaşar Ekici, 2021). Kaynaştırma eğitiminin bir diğer unsuru olan öğretmenlere ise öğretim becerilerini geliştirme, bireysel farklılıkları anlama, mesleki deneyim ve iş birliği becerilerinin gelişmesi gibi faydaları bulunmaktadır (Kırcaali İftar, 1998). Kaynaştırma eğitiminin ailelere faydaları ise çocukları ile ilgili beklentilerini doğru şekillendirme, iş birliği becerilerinin gelişmesi, çocuklarına destek

olabilmek için doğru yolların öğrenilmesi ve çocuklarının ilgi ve ihtiyaçların doğru belirlenmesidir (MEB, 2010b).

Kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi için bu paydaşların olumlu bir tutum içinde olmaları (Sarı, 2003) ve süreç içerisindeki tüm etkenlerin kaynaştırma eğitimine hazırlanması gerekmektedir (Batu, 2000). Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler iş birliği sürecine katılım göstererek, çocuklarının yetenek ve gereksinimleri hakkında fikir vererek, öğretmenlerle iletişim halinde olarak kaynaştırma uygulamasının başarısına etki edebilmektedirler (Reichart ve diğerleri, 1989). Ayrıca tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin tutumlarının da kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşması için büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir (De Boer, Pijl ve Minnaert, 2010).

Tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin bazıları kaynaştırma eğitiminin çocukları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu, çocuklarının eğitim almasına engel olmadığını ve çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üstünde olumlu etkisi olduğunu ifade ederken (Bailey ve Winton, 1987; Peck, Carlson ve Helmstetter, 1992) bazı ebeveynler ise kaynaştırma eğitiminin kendi çocuklarının eğitimini engelleyeceğini ve çocuklarının zarar göreceğini düşünmeleri nedeniyle olumsuz yaklaşmaktadır (Aral, 2011). Tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ile özel gereksinimleri olan çocukların ebeveynlerinin farklı beklentileri olabilirken, ebeveynler ve eğitimciler arasındaki iletişim, kaynaştırma eğitiminin başarısında hayati derecede önemli bir faktördür (Guralnick, 2011). Araştırmalar tipik gelişim gösteren ebeveynlerin ve özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerinin sürece katılımının, kaynaştırma eğitiminin etkililiğine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermektedir (Barton ve Smith, 2015; Elkins, Van Kraayenoord ve Jobling, 2003).

Alanyazın incelendiğinde hem ülkemizde hem uluslararası literatürde tipik gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmış çalışmalara rastlanmaktadır. Öncül ve Batu (2005) tipik gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğunu fakat bilgilendirmeye gereksinim duyduğunu ifade etmektedir. Giangreco ve diğerleri (1992) ise yapmış oldukları çalışmalarında tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin kaynaştırma eğitime ve çocuklarının sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunmasına yönelik görüşlerinin olumlu olduğu, çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu bulgusunu ifade etmiştir. Başka bir çalışmada Başgül ve diğerleri (2018) okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olması ile ilgili kaygıları olsa bile kabullenici bir tutum içinde olduklarını ifade etmişlerdir.

Kaynaştırma eğitimin başarıya ulaşmasında en önemli etkenlerden birinin tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynler olduğu düşünüldüğünde (Batu ve Kırcaali İftar, 2020) kaynaştırma eğitiminin daha etkili olması için tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerle yapılacak çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir. Bu ailelerin kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesinin ailelerle ileride yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı kaynaştırma eğitime devam eden özel gereksinimli bireylere yönelik tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin kaynaştırma eğitime yönelik bakış açıları nasıldır?

Tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlere göre kaynaştırma eğitiminin kendi çocuklarına ve özel gereksinimli çocuklara faydaları nelerdir?

Tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlere göre kaynaştırma eğitiminin daha faydalı olması için dikkat edilmesi gerekenler nelerdir?

Tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin kaynaştırma eğitime yönelik endişe ve kaygıları nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Creswell (2007)'e göre durum çalışması, araştırmacının sınırlı zaman diliminde bir durumu derinlemesine incelemek için çeşitli kaynakları kullanarak (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar, raporlar) veri toplama yöntemlerini kullanmasıyla gerçekleştirilen nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Bu metodoloji içinde,

durumlar ve duruma bağılı temalar belirlenir. Yöntem, bir veya birkaç durumun etkileyen faktörlerini bütüncül bir perspektifle incelediği, bu faktörlerin ilgili durumu nasıl etkilediğini ve ilgili durumdan nasıl etkilendiğini derinlemesine anlama odaklıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme modellerinden ölçüt örnekleme modeli kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme modelinde önceden hazırlanmış bir dizi ölçüt kullanılabilir ya da ölçütler araştırmacı tarafından da geliştirilebilir. Bu modelde temel prensip önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan tüm durumların incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma grubunu İstanbul ilinde yaşayan, ilkökula devam eden ve kaynaştırma eğitimi alan öğrencinin bulunduğu sınıfta çocuğu öğrenim gören ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 10'u kadın 2'si erkek toplam 12 ebeveynden oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ebeveynler ile yapılan ön görüşmede araştırmanın amacı, sürecin nasıl yürütüleceği ve verilerin nasıl toplanacağı ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcılara E1, E2 şeklinde kodlar verilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan ebeveynlerin demografik bilgileri tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1.

#### Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

Ebeveyn	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Çocuğunun Bulunduğu Sınıf Düzeyi
E1	25	Kadın	Lise	1
E2	30	Kadın	Lise	1
E3	32	Kadın	Lise	1
E4	39	Erkek	Üniversite	1
E5	37	Erkek	Lise	2
E6	34	Kadın	Üniversite	2
E7	34	Kadın	Üniversite	2
E8	34	Kadın	Üniversite	3
E9	29	Kadın	Lise	3
E10	28	Kadın	Lise	3
E11	31	Kadın	Üniversite	4
E12	30	Kadın	Üniversite	4

### Veri Toplama Araçları

Araştırma dahilinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Alanyazın taraması sonrasında oluşturulan taslak form son halinin verilmesi için özel eğitim uzmanı iki akademisyene gönderilmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Son hali verilen görüşme formunda beş adet soru bulunmaktadır. Çalışma grubunda yer alan ebeveynler ile görüşmeler başlatılmadan önce iki ebeveynle pilot görüşme gerçekleştirilmiş ve soruların anlaşılabilirliği konusunda bir sorun olmadığına karar verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular aşağıda yer almaktadır.

- 1- Kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açımız nasıldır?
- 2- Kaynaştırma eğitiminin sizin çocuğunuza sağladığı faydalarla ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 3- Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuğa sağladığı faydalarla ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 4- Kaynaştırma eğitiminin bütün çocuklar açısından daha faydalı olması için önemli olan durumlarla ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 5- Kaynaştırma eğitimine yönelik endişe ve kaygılarınız ilgili görüşleriniz nelerdir?

### Veri Toplama Süreci

Bu çalışma Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Etik Kurulu'nun 01.11.2023 tarihli ve E.629237 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde çalışma grubunda yer alan tüm ebeveynlere araştırma ile ilgili detaylı bilgi verilmiş ve araştırmaya katılım

konusunda yazılı olarak onamları alınmıştır. Katıldıkları çalışmadan istedikleri zaman ayrılacakları, vermiş oldukları bilgilerin gizli tutulacağı bilgisi ebeveynlere verilmiştir. Araştırmaya katılım gösteren ebeveynlerle telefonda görüşülerek onlar için uygun yer ve zaman belirlenmiştir. Ebeveynlerin belirlemiş olduğu yer ve zaman dilimi içerisinde görüşmeler yüz yüze olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde ses kaydı alınacağı bilgisi verilerek izinleri alınmıştır. Ebeveynlerle yapılan görüşmeler en az 21 dakika en fazla 32 dakika sürmüştür.

## Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerin tanımlanması ve içerdikleri gerçekleri ortaya çıkarmak için yapılan bir yöntemdir. Bu analiz, benzer verileri, kavramları ve temaları bir araya getirerek, okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlemeyi ve yorumlamayı amaçlar. Bu amaç doğrultusunda toplanan veriler önce kavramsallaştırılır daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre düzenlenir ve temalar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Analiz sürecinde ilk olarak elde edilen ses kayıtları yazıya dönüştürülmüştür. Sorulara verilen yanıtlara göre kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlara göre ise temalar belirlenmiştir. Kodlar belirlenen temaların altına yazılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü doğrultusunda kodlayıcılar arası uzlaşma katsayısı %94 olarak belirlenmiştir. güvenilirlik değeri olarak %70 ve üzeri uzlaşma yeterli kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırma bulguları ifade edilirken katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak katılımcılara E1, E2, E3 şeklinde kod isimleri verilmiştir.

## Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Selçuk Üniversitesi Etik Kurulunun 01.11.2023 tarihli 61 sayılı oturumunda alınan E.629237 protokol no.'lu karara göre etik açıdan uygun bulunmuştur.

## BULGULAR

Tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular, her soruya ait temalar ve kodlar tablolar halinde gruplandırılmıştır. İlgili temalara ait doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 2.

*Tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine yönelik bakışları*

Tema	Kodlar	F
Kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açıları	Olumlu	8
	Olumsuz	4
Toplam		12

Tablo 2 incelendiğinde kaynaştırma eğitimine yönelik tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin bazılarının olumlu bazılarının ise olumsuz bakışlara sahip olduğu görülmektedir. Ebeveyn görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

E2: "Otizm tanısı almış bir kaynaştırma öğrencimiz var. Benim her akşam yemeğinde olmasa bile haftada 2-3 kez duyduğum şey sınıfta birilerine vurduğu ve öğretmenin ona kızdığı. Belki yanılıyorum ama bana özel gereksinimli öğrenci sorulduğunda ilk aklıma gelen şey saldırgan olması oluyor. O nedenle kendi çocuğum adına bazen tedirgin oluyorum. Bu durum beni olumsuz düşündürüyor."

E11: "Ben bu çocukların çok fazla sabır gerektiren özellikleri olduğunu düşünüyorum. Öğretmenleri ama özellikle ailelerini zorlayan davranışları var. Bir aile için çok büyük bir sınav. Aynı şeyi defalarca söylemek ve göstermek gerekebiliyor. Bu çok büyük sabır gerektirir diye düşünüyorum. Bunun normal sınıflarda yapılması çok zor. Öğretmen sürekli ilgilenemez. Bu nedenle çok işe yarayacak bir eğitim değil bence."

E1: "Ben tüm çocuklara çok fayda sağladığını düşünüyorum. O nedenle olumlu bakıyorum. Ders anlamında bilmiyorum tabi ama sosyal gelişimlerine çok katkısı olan bir eğitim uygulaması bence."

E5: "Çocukların beraber yaşamaları birbirini kabul etmeleri ve yardım etmeleri için önemli. Bunu küçük yaşlarda sağlamak çok önemli. Kaynaştırma bence bunu sağlıyor."



Tablo 3.

*Tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlere göre kaynaştırma eğitimin kendi çocuklarına ve özel gereksinimli çocuklara faydalarına ilişkin görüşleri*

Temalar	Kodlar	F
Kendi Çocuklarına faydaları	Sosyal Gelişim	7
	Faydası yok	3
	Saygı duyma	2
Özel gereksinimli çocuklara yararları	Faydası yok	5
	Toplumsal kabul	4
	Mutluluk	3
Toplam		12

Tablo 3 incelendiğinde tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerden kaynaştırma eğitiminin kendi çocuklarına yarar sağlamadığını ifade edenler olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerden kaynaştırma eğitiminin kendi çocuklarının sosyal gelişimlerine ve başkalarına saygı duymasına katkı sağladığını ifade edenler olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenciye ise yararı olmadığını ifade eden ebeveynler olduğu gibi toplumsal kabul düzeylerine ve mutluluklarına katkı sağladığını ifade eden ebeveynler de bulunmaktadır. Bazı ebeveyn görüşleri şu şekildedir:

E1: “Benim çocuğum özel öğrenci ile aynı sırada oturuyor. Öğretmeni ona bazen görevler veriyormuş. Arkadaşının zorlandığı zamanlarda yardım ediyor ve bu durum bence çok güzel bir şey. Çocuğumun daha iyi ve yardımsever birisi olmasına destek oluyor bence.”

E4: “Ben kaynaştırma öğrencisinin annesi ile tanışıyorum. Onun ödev ve ders konusunda ne kadar zorlandığını biliyorum. Bu çocuk arkadaşlarından çok geri düzeyde ve o sınıfta olmasının bir yararı olmadığını düşünüyorum.”

E5: “Bu çocukların normal insanlarla bir arada yaşamaları gerekiyor. Yoksa iyice eve kapanacak ve toplumdaki soyutlanacaklar. Ders olarak geri kalsalar bile bu çocukların topluma girmelerini sağladığı için bence kaynaştırma faydalı bir eğitim.”

E10: “Benim çocuğum için bir faydası olduğunu düşünmüyorum. Aslında zararı da yok faydası da yok diyebilirim. Arkadaşlık ilişkisi kurmadılar. Burada belki bizim hatamızda vardır ama bir etkisi yok benim çocuğum için.”

E7: “Çocukların kendileri gibi olmayan veya bazı alanlarda daha zayıf olan kişilere yardım etmeyi okulda öğrenmesi çok güzel. Gelişimleri şu an devam ediyor bu çocukların. Hem o çocuk kabul edildiği için çok mutlu hem bizim çocuklarımız birine yardım etmenin mutluluğunu yaşıyor.”

Tablo 4.

*Kaynaştırma eğitiminin bütün çocuklar açısından daha faydalı olması için önemli olan durumlarla ilgili görüşler*

Tema	Kodlar	F
Başarı için gereken unsurlar	İş birliği	5
	Öğretmen eğitimi	3
	Ailelerin tutumu	2
	Fiziksel ortam	1
	Destek eğitim	1
Toplam		12

Tablo 4 incelendiğinde tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin kaynaştırma eğitiminin daha başarılı olabilmesi için iş birliğinin artırılması, öğretmen eğitimlerinin düzenlenmesi, ailelerin tutumunun iyileştirilmesi, fiziksel ortam düzenlenmesi ve destek eğitim fırsatlarının artırılması görüşlerine sahip olduğu görülmektedir. Bazı ebeveyn görüşleri şu şekildedir:

E1: “Ben ailelerin görüşlerinin çocukların tavır ve tutumlarına etki ettiğinin düşünüyorum. Biz aileler evde özel çocuklardan ne kadar olumlu bahsederseniz çocuklarımızda o kadar ilgili olacaktır.”

E3: “Çocuklar özellikle bu yaşlarda öğretmenleri bizden daha çok dinliyor. Sınıf öğretmeni çocukları kaynaştırırsa ben etkili olacağını düşünüyorum. Ancak tabii bunun için öğretmenin bu konuda çok bilgili olması gerekiyor.”

E6: “Bizim sınıfımızda bu çocuk çok kabul gördü. Sebebi ise bence biz aileler. Çocuğun annesi ile hepimiz çok sık görüşüyoruz. Arkadaşlık ilişkisi olduğu için evimize gelip gidiliyor. Çocuklarımızda tabii bu yakınlığı görüyor ve ona göre davranıyor.”

E8: “Öğretmenlerin sınıf içinde bu çocuklara zaman ayırması çok kolay değil. Özellikle ders başarısı ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesi için öğretmene yardım edecek birileri lazım diye düşünüyorum.”

E9: “Özel eğitimin başarısı için okulun ailelerin öğretmenlerin ve çocukların beraber hareket etmesi lazım. Biri sorun çıkardığında tüm sistem etkileniyor. Bizim eski sınıfımızda bir anne sorun çıkarmıştı mesela ve tüm huzur bozulmuştu. Ancak şu an o anne ayrıldı ve saydığım herkes çocuklar için gayret ediyor ve hiçbir sorun yok.”

Tablo 5.

Tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine yönelik endişe ve kaygıları

Tema	Kodlar	F
Rahatsız eden özellikler	Eğitimin Aksaması	6
	Saldırgan davranış	4
	Fiziksel ortam yetersizliği	1
	Öğretmenin zorlanması	1
Toplam		12

Tablo 5 incelendiğinde tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine yönelik endişe ve kaygı duyduğu alanların eğitimin aksaması, kendi çocuklarına yönelik saldırgan davranışların olması, fiziksel ortamın kaynaştırma eğitimi için uygun olmaması ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda zorlanmaları olduğu görülmektedir. Bazı ebeveyn görüşleri şu şekildedir:

E2: “Bizim sınıfımızda bulunan özel öğrencimiz bazen arkadaşlarına vuruyor. O çocuğa tabii kızdıyorum ama beni korkutmuyor desem yalan olur.”

E11: “Kaynaştırma öğrencileri diğer arkadaşlarından daha zor ve yavaş öğreniyor. Yani öğretmenin daha çok ilgilenmesi gerekiyor. Bunu sınıfta nasıl yapacak bilmiyorum. Diğer çocuklar için ayrılan zamandan alacağı için eğitim biraz yetersiz kalır gibi geliyor bana.”

E6: “Ben bazen öğretmen zorlanacağı için endişe yaşıyorum. Bu durum öğretmenin motivasyonunu ve çocuklara olan ilgisini azaltabilir diye korkuyorum.”

E1: “Ben kaynaştırma eğitimini yararlı buluyorum ancak tek endişem zaman sorunu. Aslında zaman sorunu kaynaklı eğitimin biraz geriden gelmesi diyebiliriz. Öğretmen her ders özel öğrenciye zaman ayırdığında dersleri tamamlaması zor olabilir diye düşünüyorum.”

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin görüşleri kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açıları, kaynaştırma eğitiminin kendi çocuklarına ve özel gereksinimli çocuğa sağladığı yararlar, kaynaştırma eğitiminin daha faydalı olabilmesi için gerekli durumlar ve kaynaştırma eğitiminin ebeveynlerde yarattığı endişe ve kaygılar alt başlıkları altında toplanmıştır.

Tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynler kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açıları sorulduğunda olumlu ve olumsuz şeklinde yanıt vermişlerdir. Alanyazında tipik gelişim gösteren bireylerin ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların birinde Başgül ve diğerleri (2018) tipik gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının sınıflarında özel gereksinimli bir arkadaşları bulunmasından kaygı duyduklarını ancak yine de kaynaştırma eğitimine yönelik genel olarak olumlu baktıklarını ifade etmektedir. Başka bir çalışmada Öncül ve Batu (2005) tipik gelişim gösteren çocuk anneleri ile yapmış oldukları çalışmada annelerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin olumlu olduğunu ancak bu eğitim uygulaması konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmektedir. Tafa ve Manolitsis (2003) tipik gelişim gösteren çocuğa sahip Yunan ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin bazı değişkenlere göre farklılık göstermekle beraber genel olarak olumlu olduğunu ifade etmektedir. Giangreco ve diğerleri (1992) ise tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının sınıflarına ağır

düzye özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesine ilişkin algılarını araştırdığı çalışmalarında, ebeveynlerin bu konuda rahat ve olumlu olduğu, kaynaştırma eğitiminin çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağladığını ve iyi bir eğitim almalarını engellemediğine yönelik olumlu görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda alanyazında yapılan çalışmaların sonuçlarının bu araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin bazıları kaynaştırma eğitiminin kendi çocuklarına bir faydası olmadığını ifade ederken bazı aileler ise kendi çocuklarının sosyal gelişimlerine ve farklılıklara saygı duymalarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı ebeveynler kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilere bir faydası olmadığını söylerken bazı ebeveynler de toplumsal kabul görmelerine ve mutlu olmalarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Alanyazında bu araştırma bulguları ile benzerlik gösteren çalışmalara rastlanmaktadır. Öncül ve Batu (2005) tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerini incelediği çalışmada araştırmaya katılan altı ebeveynin kaynaştırma eğitiminin yararlı olduğunu ifade ettiklerini iki ebeveynin ise her iki grup çocuk içinde bir yararı olmadığını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Seery, Davis ve Johnson (2000) yapmış oldukları çalışmalarında tipik gelişim gösteren okul öncesi dönem çocuğuna sahip ebeveynlerin kaynaştırma eğitime yönelik bakış açılarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin kaynaştırma eğitiminin kendi çocuklarının genel gelişimine, bilişsel ve dil gelişimine katkı sağladığına yönelik görüşlerini ifade etmişlerdir. Peck, Carlson ve Helmstetter (1992) özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamında bulunan tipik gelişim gösteren çocuğa sahip 125 ebeveynle yaptıkları çalışmada, bu ebeveynlerin kaynaştırma eğitiminin kendi çocuklarına öz saygı, kişisel gelişim ve farklılıklara saygı gibi kazanımları olduğu görüşlerini belirtmişlerdir. Tafa ve Manolitsis (2003) ise okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynlerle yapmış oldukları çalışmalarında, çocuklarının sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunmasının kendi çocuklarına diğer çocukların sınırlarını kabul etme, diğer çocukların ihtiyaçlarının farkında olma, özel ihtiyaçları olan kişiler hakkında daha az önyargıya sahip olma ve insanlara daha yardımsever ve destekleyici olmayı öğrenme gibi katkıları olduğunu düşünmektedirler.

Tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin kaynaştırma eğitiminin daha başarılı olması için önemli olan durumlarla ilgili görüşleri iş birliği, aile tutumu, öğretmen eğitimi, fiziksel ortam ve destek eğitim şeklindedir. Bu araştırmanın bulguları alanyazında ebeveynlerin kaynaştırma eğitiminin daha başarılı olması için gerekli olduğunu düşündüğü durumlarla ilgili yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Narumanchi ve Bhargava (2011) tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerle yapmış oldukları çalışmalarında ebeveynlerin kaynaştırma eğitiminin başarısı için öğretmen eğitimi, fiziksel ortamın düzenlenmesi ve iş birliğinin önemli olduğuna yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Elkins, van Kraayenoord ve Jobling (2003) tipik gelişim gösteren çocuğa sahip 354 ebeveynle yapmış oldukları çalışmalarında ebeveynlerin kaynaştırma eğitiminin başarısı için hizmetiçi eğitimleri ve iş birliğinin gerekli gördüklerini ifade etmektedir. Kalyva, Georgiadi ve Tsakiris (2007) ise yapmış oldukları çalışmalarında tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin kendi tutumlarının kaynaştırma eğitiminin daha başarılı olmasında önemli bir unsur olduğuna yönelik görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili kaygı ve endişeleri eğitimin aksamaması, saldırgan davranış, fiziksel ortamın yetersizliği ve öğretmenin sınıf içinde zorlanması şeklinde ifade edilmektedir. Alanyazında araştırma sonuçlarına benzer çalışmalara rastlanmaktadır. Tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynler özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini karşılanması için kendi çocuklarının eğitim ve güvenliğinin tehlikeye gireceğini düşündükleri için kaynaştırma eğitimi ile ilgili kaygıya sahip olabilirler (Aral, 2011). Sharma ve Thory (2019) ebeveynlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarını incelediği çalışmasında tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin öğretmen eğitimi konusunda endişeli olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Tafa ve Manolitsis (2010) tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerle yapmış oldukları çalışmalarında ebeveynlerin kendi çocuklarının eğitim seviyesinin yeterliliği, uygunsuz ve istenmeyen davranışların çocukları tarafından taklit edilmesi ve çocuklarının duygusal sorunlar yaşaması durumlarından korktuklarını ifade etmişlerdir. Green ve Seen (1994) tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin kaynaştırma eğitimi içinde kendi çocuklarının eğitimlerinin aksamaması ve uygun olmayan davranışları taklit etmeleri gibi endişelerini belirtmişlerdir.

Kaynaştırma eğitimi sürecinde yer alan ve başarılı bir şekilde uygulanmasına olumlu veya olumsuz etkisi olan tüm paydaşlar belirlenmelidir. Bu paydaşların kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi düzeyleri, görüşleri ve kaygıları belirlenip bu durumların giderilmesi için çalışmalar organize edilmelidir. İlk olarak sürecin tüm unsurlarına bilgilendirici çalışma yapılmalıdır. Yetersiz bilgiye sahip olmanın oluşturacağı ön yargı ve endişe durumunun bu şekilde önüne geçilebilir. Daha sonra sürece katkı sağlanması adına yine tüm unsurların görevleri belirlenmeli ve beklentiler net sınırlar dahilinde ifade edilmelidir. Tüm etkenleri kontrol edebilecek ve olumsuz durumların önüne geçebilecek ilk kişi olan öğretmen yeterliliği mutlaka

sağlanmalıdır. Çünkü özellikle tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin endişe ve kaygıları öğretmen bilgi ve yeterliliği ile azaltılabilir. Tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ne kadar olumlu olursa çocukları da özel gereksinimli akranlarına karşı o kadar olumlu olacaktır. Bunun ilk adımı ise öğretmen yeterliliğidir.

## KAYNAKÇA

- Aral, N. (2011). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bailey, D. B. ve Winton, P. J. (1987). Stability and change in parents' expectations about mainstreaming. *Topics in Early Childhood Special Education*, 7, 73-88
- Barton, E. E. ve Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69
- Başgöl, Ş., Rışvanlı, B., Başar, G. ve Topçu, F. (2018). Okul öncesi kaynaştırma öğrencileri ile ilgili akran, veli ve öğretmen algılarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 17-31.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04), 35-45.
- Batu, S. ve Kırcaali İftar G. (2020). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- De Boer, A., Pijl, S. J. ve Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
- Diken, İ. H. ve Batu, S. (2020). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma*. İçinde (s. 2-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Elkins, J., Van Kraayenoord, C. E. ve Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122-129.
- Elkins, J., van Kraayenoord, C. E. ve Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122-129.
- Giangreco, M. F., Edelman, S., Cloninger, C. ve Dennis, R. (1992). My child has a classmate with severe disabilities: What parents of nondisabled children think about full inclusion. *Developmental Disabilities Bulletin*, 20(2), 1-12.
- Giangreco, M. F., Edelman, S., Cloninger, C. ve Dennis, R. (1992). My child has a classmate with severe disabilities: What parents of nondisabled children think about full inclusion. *Developmental Disabilities Bulletin*, 20(2), 1-12.
- Green S. K. ve Shinn M.R. (1994). Parent attitudes about special education and reintegration: What is the role of student outcomes? *Exceptional Children*, 61(3), 269-281.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and Young Children*, 24(1), 624.
- İnce, S. ve Ekici Yaşar, F. (2021). *Erken çocukluk eğitiminde kaynaştırma*. F. Yaşar Ekici ve K. A. Kırkıç (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi Kuramdan Uygulamaya içinde* (427-455). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Kalyva, E., Georgiadi, M. ve Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 295-305.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim içinde* (s. 17-26). Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Mangal, S. K. ve Mangal, S. (2019). *Creating an inclusive school*. Delhi: Rajkamal Electric Press.
- MEB. (2010a). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_09/15142558\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2021\\_2022.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_organ_egitim_2021_2022.pdf) adresinden erişildi.
- Narumanchi, A. ve Bhargava, S. (2011). Perceptions of parents of typical children towards inclusive education. *Disability, CBR and Inclusive Development*, 22(1), 120-129.
- Öncül, N. ve Batu, E. S. (2005). Tipik gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (02), 37-54.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). Resmi Gazete: 30471 <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden erişilmiştir.
- Peck, C. A., Carlson, P. ve Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. *Journal of Early Intervention*, 16, 53-63.
- Peck, C. A., Carlson, P. ve Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. *Journal of Early Intervention*, 16(1), 53-63.

- Reichart, D. C., Lynch, E. C., Anderson, B. C., Svobodny, L. A., Di Cola, J. M. ve Mercury, M. G. (1989). Parental perspectives on integrated preschool opportunities for children with handicaps and children without handicaps. *Journal of Early Intervention*, 13, 6-13.
- Sarı, H. (2003). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sarı, H. ve Pürsün, T. (2016). *Özel eğitimde etkili kaynaştırma/bütünleştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Seery, M. E., Davis, P. M. ve Johnson, L. J. (2000). Seeing eye-to-eye: Are parents and professionals in agreement about the benefits of preschool inclusion? *Remedial and Special Education*, 21(5), 268-319.
- Sharma, J. ve Trory, H. (2019). Parents attitudes to inclusive education: A study conducted in early years settings in inclusive mainstream schools in Bangkok, Thailand. *International Journal of Special*, 33 (4), 877- 893.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Tafa, E. ve Manolitsis, G. (2003) Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 18:2, 155-171.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## PSİKOLOJİK SÖZLEŞME İHLALİNİN İŞ YERİNDEKİ MUTLULUK ÜZERİNDEKİ ETKİSİNDE İŞ GÜVENCESİ MEMNUNİYETİNİN ARACILIK ROLÜ: AKADEMİSYENLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

### THE MEDIATING ROLE OF JOB SECURITY SATISFACTION IN THE EFFECT OF PSYCHOLOGICAL CONTRACT VIOLATION ON HAPPINESS AT WORK: A RESEARCH ON ACADEMICS

Meryem Büşra YILDIZTAŞI ADIGÜZEL<sup>1</sup>, Nihan DEMİRKASIMOĞLU<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı psikolojik sözleşme ihlalinin iş yerindeki mutluluk üzerindeki etkisinde iş güvencesi memnuniyetinin aracılık rolünü belirlemektir. Bu amaçla, İstanbul'da bulunan devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapmakta olan 343 akademisyenden veri toplanmıştır. Toplanan veriler, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H ve Sobel Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin psikolojik sözleşme ihlali algısı devlet üniversitelerinde görevli akademisyenlerden daha yüksekve iş yerinde mutluluk algıları daha düşüktür. Araştırma sonuçları akademik unvan yükseldikçe, psikolojik sözleşme ihlali algısının düştüğünü göstermiştir. Ayrıca akademik unvan yükseldikçe, iş güvencesi memnuniyeti ve iş yerinde mutluluğun da yükseldiği saptanmıştır. Psikolojik sözleşme ihlali algısı ile iş yerinde mutluluk ve iş güvencesi memnuniyeti arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki saptanmıştır. İş güvencesi memnuniyetinin, psikolojik sözleşme ihlali algısı ile iş yerinde mutluluk arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin çalışma koşulları ve çalışma yaşamı memnuniyetlerini değerlendirmek ve iyileştirmek için önemli veriler sunmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Psikolojik sözleşme, psikolojik sözleşme ihlali, iş yerinde mutluluk, iş güvencesi

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to identify the mediating role of job security satisfaction in the effect of psychological contract violation on happiness at work. For this purpose, data were collected from 343 academicians working in the state and foundation universities in Istanbul. The collected data were analyzed with Mann Whitney U, Kruskal Wallis H, and Sobel Test. According to the findings, it was found that academics working in foundation universities reported more perception of psychological contract violation and less happiness at work than academics working in public universities. The results of the study indicated that the higher the academic title, the lower the perception of psychological contract violation. In addition, it was found that job security satisfaction and happiness at work increased as academic title increased. A strong positive relationship was found between the perception of psychological contract violation and happiness at work and job security satisfaction. Satisfaction with job security was found to have a partial mediating effect on the relationship between perception of psychological contract violation and happiness at work. The findings obtained from this study provide important data for evaluating and improving the working conditions and satisfaction with working life of academics working in state and foundation universities.

**Keywords:** Psychological contract, psychological contract violation, happiness at work, job security satisfaction

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Yıldıztaşı Adıgüzel, M. B. ve Demirkasımoğlu, N. (2024). Psikolojik sözleşme ihlalinin iş yerindeki mutluluk üzerindeki etkisinde iş güvencesi memnuniyetinin aracılık rolü: Akademisyenler üzerine bir araştırma, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1223-1241.

#### **Cite this article as:**

Yıldıztaşı Adıgüzel, M. B. ve Demirkasımoğlu, N. (2024). The mediating role of job security satisfaction in the effect of psychological contract violation on happiness at work: A research on academics. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 1223-1241.

<sup>1</sup>Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara/Türkiye, e-mail: busrayildiztasi@gmail.com; ORCID: 0000-0002-9859-2213  
Arş. Gör., Haliç Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul/Türkiye, e-mail: busrayildiztasi@halic.edu.tr

<sup>2</sup>Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye, e-mail: nihansal@yahoo.com., ORCID: 0000-0001-8609-9985

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The search for a satisfying work environment, which is one of the main research topics in the field of organizational behavior, has been an important and interesting topic for academics in the field of higher education (Anjum ve Islam, 2021; Arora, 2020; Duncan vd., 2015). There are various work environment aspects that affects employment experience such as job security satisfaction, psychological contract breach and happiness at work. For academics, who are the most qualified employees of higher education institutions, understanding the complex interaction between these variables is important in terms of knowing the various factors that attract, retain and motivate talented labor force to universities and catching clues that can be intervened when necessary.

The main purpose of this study is to determine the relationship between the perception of psychological contract violation and happiness at work and the mediating role of job security satisfaction in this relationship. In this way, it is aimed to provide important information about improving the working environments in universities and increasing employee performance and to contribute to the related literature. Four hypotheses were developed in line with the purpose and model of the study. These hypotheses are given below.

H1: Perception of psychological contract violation has a negative and significant effect on happiness at work.

H2: Perception of psychological contract violation has a negative and significant effect on job security satisfaction.

H3: Job security satisfaction has a positive and significant effect on happiness at work.

H4: Job security satisfaction has a mediating role in the relationship between perception of psychological contract breach and happiness at work.

It is expected that the information obtained as a result of the research will guide academicians, researchers and managers working in this field. Although the concepts of psychological contract breach, job security satisfaction and happiness at work have been addressed in various studies, there is no study in the literature that addresses these three concepts together. Understanding the nature of the relationships between these concepts and their effects on each other will provide valuable information for developing plans to improve employee performance. Therefore, this study is important to examine the relationship between the perception of psychological contract breach, job security satisfaction and happiness at work.

### Method

In this study, exploratory and predictive correlational model was used to determine the relationship between the perception of psychological contract breach and happiness at work and the mediating role of job security satisfaction in this relationship. In our study designed in relational survey model, perception of psychological contract violation is the independent variable, happiness at work is the dependent variable and job security satisfaction is the mediating variable.

The population of this study consists of academics working in state and foundation universities in Istanbul. In this context, the universe includes academics who have the titles of professor, associate professor, doctoral lecturer, lecturer and research assistant working at universities in Istanbul and who have been working at their universities with this title for at least two years. From the web page of the Council of Higher Education, it was reached that the total number of academics working in state and foundation universities in Istanbul is 40361. Using power analysis, the sample size was found to be 381 at  $\pm 0.05$  error rate and 0.05 significance level. Data were collected from 372 participants who voluntarily participated in the study and it was determined that 29 participants did not meet the two-year requirement. Thus, 343 participants constituted the sample of the study.

### Findings

It was found that female participants had a higher perception of psychological contract violation compared to male participants. Female participants' satisfaction with job security was found to be lower than male participants. Female participants had lower levels of happiness at work compared to male participants. In the university type variable, it was found that academics working at foundation universities had a higher perception of psychological contract violation than academics working at state universities.

Similarly, job security satisfaction and happiness at work of academics working at foundation universities were found to be lower than those working at state universities. The results of the study show that the higher the academic title, the lower the perception of psychological contract violation. In addition, it was determined that job security satisfaction and happiness at work increased as the academic title increased.

As academics' perception of psychological contract violation increases, their workplace happiness decreases. The findings show that as the perception of psychological contract violation increases in academics, their job security satisfaction decreases. In addition, it has been observed that the increase in academics' job security satisfaction also increases their happiness at work. To conclude, job security satisfaction has a partial mediating effect on the relationship between psychological contract violation perception and happiness at work.

## Discussion and Conclusion

The competitive nature of employment relations and economic crises result in the unemployment of employees in many sectors or a decrease in job security satisfaction. This situation emphasizes the importance of job security satisfaction in increasing the performance of the employee and contributing more to the organization. It is extremely undesirable for both the organization and the employee to lose an employee that the organization has invested years of effort. The high number of dismissal cases, especially in foundation universities, triggers the anxiety of dismissal among academics working in these universities. Employees who think that they may be dismissed one day and are not satisfied with their job security will have low trust in the organization, will have difficulty in adopting the organization and their organizational commitment will decrease. This situation will cause the employee to experience stress and therefore the employee will not be happy at work. These negative situations not only harm the employee, but also cause many negativities for the organization.

## GİRİŞ

Örgütsel davranış ve insan kaynakları yönetimi alanının temel inceleme konusu olan tatmin edici bir çalışma ortamı arayışı, yükseköğretim alanında da akademisyenler açısından önemli ve ilgi çekici bir konu olmuştur (Alparşlan vd., 2018; Anjum ve İslam, 2021; Arora, 2020; Duncan vd., 2015; Erme ve Alparşlan, 2023). Tatmin edici bir çalışma ortamı arayışının merkezinde, iş güvenliği memnuniyeti, psikolojik sözleşme ihlali ve iş yerinde mutluluk gibi istihdam deneyiminin çeşitli yönleri yer almaktadır. Yükseköğretim kurumlarının ülkelerin gelişmesi ve kalkınması için gerekli bilgi birikimini üreten ve nitelikli insan kaynağını sağlayan kurumlar olduğu göz önünde bulundurulduğunda, akademisyenler açısından bu değişkenler arasındaki karmaşık etkileşimi anlamak, yetenekli işgücünün üniversitelere çekilmesi, elde tutulması ve iş motivasyonunu sağlayan çeşitli faktörlerin bilinmesi ve gerekli olduğunda müdahale edilebilecek ip uçlarının yakalanması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışma yaşamının önemli unsurlarından birisi olan iş güvencesi kavramı son yıllarda artan ilgiyle çalışılmaktadır (Sverke ve Hellgren, 2002). İş güvencesizliğinin çalışan için önemli bir stres kaynağı olduğu ifade edilmekte olup, çalışanın psikolojik ve fizyolojik sağlığı üzerinde olumsuz etkileri olduğu ileri sürülmektedir (Probst, 2002). İş yerinde var olan güvenlik duygusunun ise çalışanların iş memnuniyetini etkilediği ve bu algının güçlenmesinde psikolojik sözleşmelerin rolünün bulunduğu vurgulanmaktadır (Morrison ve Robinson, 1997). Çalışanlar ve işverenler arasındaki yazılı olmayan ve örtük anlaşmaları kapsayan psikolojik sözleşme, çalışanlara vaat edilen ödüller ve gerçek sonuçlar arasında bir kopukluk algıladığında ihlal edilebilmektedir (Rousseau, 1989). Beklentileri karşılanmayan ve kendisine verilen sözlerin yerine getirilmediği algısına kapılan bir çalışanın iş yerinde mutlu olmasının beklenen bir durum olmadığı düşünülmektedir.

Psikolojik sözleşme yazınında yer alan araştırmaların önemli bir kısmında, çalışanların psikolojik sözleşme ihlali algısının örgütsel açıdan sonuçları ele alınmıştır (Emre ve Aksoy 2023; Kara, A. U. ve Köksal, K., 2023; Henderson ve O'Leary-Kelly, 2021). İş yeri mutluluğuna ilişkin yapılan araştırmalar da bu kavramın son yıllarda örgütlerde sıklıkla incelenmeye başladığını göstermektedir (Mousa ve diğerleri, 2020; Butt ve Hussain, 2020, Qaiser ve diğerleri, 2020). Ayrıca uluslararası alanda ve Türkiye'de giderek artan sayıda araştırma, Türk akademisyenler arasında psikolojik sözleşme ihlali algısının yaygınlığını (Yılmaz ve Ergun, 2018), bu algının işyeri mutluluğu, performans, iş yaşam dengesi (Arar, 2020) ile iş güvencesi ve örgütsel bağlılık (Büyükyılmaz ve Çakmak, 2015) üzerindeki olumsuz etkilerini



vurgulamaktadır. Araştırmalardan elde edilen bu bulgular, Türkiye'deki akademisyenlerin refahının ve performansının iyileştirilebilmesi için akademik çalışma ortamlarında bu sorunların incelenmesinin önemini göstermektedir.

### **Psikolojik Sözleşme ve Psikolojik Sözleşme İhlali**

Teknolojide yaşanan gelişim ve değişimler, iş yaşamını ve çalışanların istihdam koşullarını önemli ölçüde etkilemiştir. Yaşanan değişim ve gelişimler beraberinde bazı kavramların daha fazla araştırılmasına yol açmış, iş sözleşmeleri de bu durumdan etkilenmiştir. İş sözleşmesi, tüm kurum ve kuruluşlarda bulunan, çalışanları ve kurumları birbirine bağlayan, çalışan ve kurumların davranışlarını düzenleyen ve böylelikle de örgütsel hedeflere ulaşmayı sağlayan bir kavramdır. Çalışan ve işveren arasındaki ilişkiyi tanımlayan iş sözleşmelerinin özünü karşılıklı yükümlülükler oluşturmaktadır (Rousseau, 1989). Çalışanlar elde edecekleri bazı faydalar karşılığında buldukları kuruma birtakım katkılar sunmayı kabul etmektedirler (Nicholson ve Johns, 1985). İstihdam ilişkisinde algılanan yükümlülükler psikolojik sözleşmelerin yapısını oluşturmaktadır. Rousseau (1989), psikolojik sözleşmeleri çalışan ve iş veren ilişkisindeki tarafların birbirlerine karşı olan yükümlülüklerine ilişkin bireysel algı ve inançlar olarak tanımlamaktadır. Çalışanların sahip oldukları psikolojik sözleşme, işverenlerine ya da kurumlarına borçlu olduklarını düşündükleri katkıları ve bunun karşılığında kurumlarının kendilerine borçlu olduklarını düşündükleri teşvikleri kapsamaktadır (Robinson ve Rousseau, 1994). Örgütlerin çalışanlarıyla arasındaki psikolojik sözleşmeler kapsamında, çalışanlarına vermiş oldukları vaatleri yerine getirmeye istekli olduğu düşünülmektedir. Ancak koşullar her zaman bu vaatlerin yerine getirilmesi için uygun değildir. Bu kapsamda örgütün kendisine işiyle ilgili vermiş olduğu bir vaade ilişkin yükümlülüklerini yerine getirmediği algısına kapılan çalışanın psikolojik sözleşme ihlaline uğradığı ileri sürülebilir (Kiefer ve Briner, 2006). Yükümlülüklerin yerine getirilmediği durumlarda psikolojik sözleşme ihlallerinin yaşanması kaçınılmaz bir hal almaktadır. Psikolojik sözleşme literatüründe psikolojik sözleşme ihlali konusuna daha çok ağırlık verildiği görülmektedir. Bunun nedeni ise çalışanların sergiledikleri istenmeyen ve olumsuz tutum ve davranışların ihlal aracılığıyla gerekçelendirilmeye çalışılması (Conway ve Briner, 2005) olabilir.

Günümüz istihdam ilişkilerinde, psikolojik sözleşme ihlali durumlarına sıklıkla rastlanmaktadır. Bu durumun, çalışan-örgüt ilişkisinde geri dönüşü olmayan zararları olabilmektedir. Psikolojik sözleşme ihlaline ilişkin yapılan araştırmalar, psikolojik sözleşme ihlalinin algılandığı durumlarda, çalışanların iş tatmini düzeylerinde düşüş yaşandığını ileri sürmektedir (Robinson ve Rousseau, 1994). Bunun yanı sıra ihlal algısının örgütsel bağlılık düzeyinin (Lester ve diğerleri, 2002) ve çalışan performansının (Robinson, 1996; Elden, 2020) düşmesine neden olduğu ifade edilmektedir. İhlal algısının örgütsel desteği (Dirican ve Erdil, 2021), örgütsel güveni ve örgütle özdeşleşmeyi negatif yönde etkilediği bilinmektedir (Koyuncu ve Büyükyılmaz, 2020). Ayrıca Turnley ve Feldman (2000), psikolojik sözleşme ihlali algısının, çalışanların işlerinden ayrılmak istemesiyle sonuçlandığını ortaya koymuştur. Çalışanlar, psikolojik sözleşmelerinin işverenleri tarafından ihlal edildiğini algıladıklarında, bu durum çalışanların iş doyumlarında, bağlılıklarında ve motivasyonlarında azalmaya neden olurken, işten ayrılma niyetlerinde ise artışa neden olmaktadır (Robinson ve diğerleri, 1994). Bu nedenle, psikolojik sözleşme yükümlülüklerinin yerine getirilmemesinin etkileri hafife alınmamalıdır. Psikolojik sözleşmeye uyulmadığında ya da ihlal edildiğinde yıkıcı sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (Coyle-Shapiro ve diğerleri, 2019). Bu durumun aksine pozitif psikolojik sözleşmeler bu olumsuz iş çıktılarına iyileştirmektedir (De Vos ve diğerleri, 2003). Çalışan ve örgüt ilişkisinin temelini oluşturan psikolojik sözleşme iyi yönetildiği takdirde çalışanın performansı, motivasyonu ve örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilenecek, böylece, tüm taraflar için olumlu sonuçların ortaya çıkma ihtimali yüksek olacaktır (Rousseau, 2004). Çalışanların psikolojik sözleşme ihlali algısı, kendilerini güvende hissetmelerini etkileyen çalışma koşullarına ve iş güvencesine duyarlıdır.

### **İş Güvencesi Memnuniyeti**

İş tatminine yönelik yapılan çalışmalar, bireyin işinden elde ettiği faydanın değerlendirilebilmesini genel olarak öznel refah teorisi ile ilişkilendirilmektedir. Geleneksel mikro ekonomi teorisi her ne kadar işten elde edilen bu faydanın maaş, sosyo-demografik ve beşerî sermaye özellikleri ve iş özellikleri gibi faktörler tarafından etkilendiği görüşündeyse de iş tatminine yönelik yapılan çalışmalar bireyin işten elde ettiği faydanın, onun kişiliği, beklentileri ve algıları tarafından etkilendiğini ileri sürmektedir (Clark ve Oswald, 1996; Furnham, 1991).

Çalışanın işine yönelik düşüncelerinin temelinde işinin sürekliliğini sağlama düşüncesi yer almaktadır (Hotamışlı ve Şenol, 2011). Günümüz istihdam ilişkilerinde örgütler ve çalışanlar arasındaki

karşılıklı çıkar ilişkisi net bir şekilde kendini göstermektedir (Uslu ve Aktaş, 2017). Örgüt, çalışanın yüksek performans göstermesini beklerken, çalışan ise göstermiş olduğu performans ve emeğe karşılık olarak iyi bir maaş ve iş güvencesi beklentisi içerisinde. İşten çıkarılma korkusu, geleceğe güvenle bakamama, iş kazaları ve sağlık problemleri gibi olumsuz durumlar çalışanın örgütüne bağlılık duyması açısından engel teşkil etmektedir (Agin, 2010). Bu nedenlerle iş güvencesinin amacı, işten ayrılma niyetini ortaya çıkaran iş güvencesizliği ve iş tatminsizliği algısını mümkün olduğunca azaltmaktır (Lim, 1996). Sürekliliğini sağladığı işini kaybetmeyeceğini ve kendi istediği müddetçe kurum içinde kalacağını bilmesi çalışana motive eden dikkate değer bir faktördür. Çalışanın işine karşı tutumunu gösteren iş güvencesi memnuniyeti, iş güvencesi kavramının en kritik öneme sahip değişkenidir (Bakan ve Büyükbeşe, 2004).

Avrupa ve Amerika'da bulunan birçok işletmenin kapanması, geçici iş sözleşmelerinin yaygınlaşması ve şirketlerin yeniden yapılanma süreçlerine girmesiyle birlikte toplumsal bir konu haline alan iş güvencesi kavramı, bu nedenle özellikle son kırk yıldır araştırmalara konu olmaktadır (De Witte, 2005). Probst (2002), iş güvencesi kavramını çalışanın işinde algıladığı süreklilik ve istikrar olarak tanımlamaktadır. Bu tanımla aslında iş güvencesinin küresel bir yapı olduğu ileri sürülmekle birlikte çalışanın iş güvencesi algısının işinin sürekliliğinden ve işinin istenen özelliklerinin istikrarından etkilenebileceğine olanak vermektedir. İş güvencesizliği kavramını ve kavramın bazı önemli örgütsel sonuçlarını ilk kez açıklayan Greenhalgh ve Rosenblatt (1984), iş güvencesizliğini tehdit altında olan bir iş durumunda işe devamlılığın sağlanması konusunda algılanan güçsüzlük şeklinde tanımlamaktadır. Başka bir deyişle iş güvencesizliğinin çalışanın işinin geleceğinin risk altında olduğunu algıladığı durumlarda ortaya çıktığı söylenebilir. Bu doğrultuda iş güvencesinin sadece çalışanın işindeki algılanan istikrar ve süreklilik düzeyini kapsadığı ileri sürülmektedir.

Çalışanların içinde buldukları örgütteki davranışlarının, iş güvencelerinden memnun olma durumları ile güçlü bir ilişkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Çalışanın iş yerindeki geleceğine olan güveninin yüksek olması ve bu durumdan memnuniyet duyuyor olması, onun örgütüne daha çok bağlılık hissetmesine, işinden aldığı hazzın artmasına, işyerinde daha az kaygı ve stres yaşamasına ve böylelikle işten ayrılma davranışlarının görülme olasılığının azalmasına neden olmaktadır (Alkaya ve Ehtiyar, 2021). Diğer sektörlerde görüldüğü gibi eğitim sektöründe de, çalışanlarda görülen en büyük kaygılardan birinin işsiz kalmak olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerle, iş güvencesi kavramı, çalışanların işlerine karşı geliştirdikleri psikolojik sözleşme ve onun devamlılığı açısından önemli görünmektedir.

## **İş Yerinde Mutluluk**

Mutlu olmak çoğu insan için büyük anlam ifade etmekle birlikte pek çok toplum için de çok değer verilen bir hedef olmuştur (Diener, 2000). Mutluluk kavramı yazılı tarihin ilk zamanlarından beri felsefecilerin ilgisini çeken bir konu olmuştur (McMahon, 2006) ancak son yıllarda psikoloji araştırmalarında kendini göstermeye başlamıştır. Son on yılda pozitif psikoloji literatüründe yaşanan yükseliş, mutluluk ve diğer pozitif durumlara olan ilginin artmasına yol açmıştır (Fisher, 2010). Kuramsal araştırmacılar, pozitif psikoloji araştırmalarına olan artan ilgiye etkilenerek, pozitif örgüt bilimi (Cameron ve diğerleri, 2003) ve pozitif örgütsel davranış (Luthans, 2002) kavramlarını takip etmeye başlamıştır.

Bazı istisna durumlar dışında, mutluluk örgüt çalışanlarının deneyimlerine ilişkin gerçekleştirilen akademik araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir terim değildir. Ancak bu durum örgüt araştırmacılarının, çalışanların iş yerindeki mutluluğuna ilgisiz olduğu anlamına gelmemektedir. Aksine, mutluluk kavramıyla önemli ölçüde örtüşen bir dizi kavram olduğu bilinmektedir. Mutluluk kavramıyla şüphesiz en çok örtüşen kavram, örgütsel araştırmalarda hem bağımlı hem de bağımsız değişken olarak eski bir geçmişi olan iş tatminidir (Cranny ve diğerleri, 1992).

Son yirmi yılda, iş yerindeki mutluluk ve olumlu duygulara ilişkin deneyimleri yansıtan bir takım yeni yapılar ortaya çıkmıştır. Bu yapıların ortak özelliği, hepsinin iş yerinde olumlu tutum veya olumlu duygularla ilişkili olmasıdır (Fisher, 2010). Warr (1990), mutluluğun ek belirleyicileri olduğunu savunduğu bir iş özellikleri tipolojisi sunmaktadır. Bunlar işin kendisinin ötesinde kavramlar olan; ücret, denetim ve kariyer konularıdır. Genel olarak bir işte olması istenen özelliklerin daha büyük miktarda olmaları daha iyi olarak kabul edilme eğilimindedir. Ancak Warr'ın (2007) ortaya koyduğu Vitamin Modeli'nde (The Vitamin Model) tıpkı bazı vitaminlerde olduğu gibi bazı iş özelliklerinin artan miktarlarının da ihtiyaç fazlası kullanımının mutluluk üzerinde sınırlı şekilde faydaları olduğu öne sürülmektedir. Ayrıca bazı iş özelliklerinin yüksek miktarda olmasının mutluluğu azaltma ihtimali olduğunda ifade edilmektedir. İş düzeyindeki diğer niteliklere bakıldığında, yapılan araştırmalar lider davranışları ile çalışanların mutluluğu arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Fisher, 2010). Dirks ve Ferrin, 2002 yılında yapmış oldukları çalışmalarında, lidere duyulan güvenin çalışanların memnuniyeti ve bağlılığının önemli bir belirleyicisi

olduğu sonucuna ulaşmıştır. İş yerinde mutluluğun bir diğer önemli belirleyicisi olarak karşımıza iş yerindeki insanlarla kurulan iyi ilişkiler çıkmaktadır (Fisher, 2010). Son yıllarda iş yerindeki kişilerarası ilişkilere olan ilginin artması ile birlikte, iş yerindeki diğer insanlarla kurulan yüksek kaliteli bağlantıların çalışanların mutlulukları üzerinde önemli bir paya sahip olduğu görülmektedir (Dutton, 2003). Çalışanlardan işleri hakkında özel olarak iyi ya da kötü hissettikleri bir zamanı anlatmalarını istedikleri bir çalışmada, iyi duyguları ortaya çıkarmaya neden olan olayların kötü duyguları ortaya çıkarmayla ilişkili olanlardan farklı olma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma sonucuna göre, iş yerinde iyi duyguların çoğunlukla başarı, tanınma, zorlayıcı ve ilginç görevler, terfi ve sorumluluk alma gibi olaylarla bağlantılı olarak ortaya çıktığı görülmüştür (Herzberg ve diğerleri, 1959). İş yerinde olumlu duyguların ortaya çıkmasıyla ilgili daha güncel araştırma sonuçlarına bakıldığında ise, hedefe ulaşma, tanınma, zorlayıcı ve ilginç görevler, diğer çalışanlarla kurulan iyi ilişkileri kapsayan olayların aynı zamanda hoş duygularla da ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak güçlük olarak kabul edilen ve olumsuz duyguları ortaya çıkaran olayların ise, moral verici olarak algılanan olayların sadece yokluğundan farklı olduğu görülmektedir (Basch ve Fisher, 2000; Maybery ve diğerleri, 2006).

İyi bir yaşam standardına ulaşabilmek için çalışanların iyi bir örgüt ortamında çalışması gerekmektedir (Gavin ve Mason, 2004). Kurumsal düzeyde, örgüt üyelerinin mutluluğunun muhtemel nedenleri arasında kurum kültürü ve insan kaynakları uygulamalarının nitelikleri gösterilebilir. The Great Place to Work Enstitüsü, çalışanın çalıştığı kuruma güvendiği, yaptığı işten gurur duyduğu ve çalıştığı kişileri sevdiği zaman mutlu olduğunu ileri sürmektedir. Güvenilirlik, saygı ve adalet üzerine kurulan işverene güven, iş yerindeki mutluluğun temel taşı olarak görülmektedir (<http://www.greatplacetowork.com>). Sirota vd. (2005), mutlu ve istekli çalışanlara ulaşabilmeye eşitlik (adalet, güvenlik, saygılı ve onurlu muamele), başarı (kurumla gurur duyma, güçlendirme, geri bildirim) ve iş arkadaşlarıyla uyumun kritik önem taşıdığını öne sürmektedir. Fisher (2010), bazı örgütsel uygulamaların ve örgütsel niteliklerin örgüt üyeleri tarafından algılanış şeklinin mutlulukla ilgili tutumları üzerinde belirleyici olduğunu ifade etmektedir.

Günümüzde örgütlerin başarılı olabilmesi için örgüt üyelerinin maruz kaldığı olumsuz durumların önüne geçmek gerekmektedir. İş yaşamına olumsuz etki eden birçok etken bulunmaktadır. Bunlardan biri de işveren ve çalışan arasında karşılıklı beklentileri kapsayan, psikolojik sözleşmedir. İstihdam ilişkisinde gerçekleşen değişimler çalışanların psikolojik sözleşmelerini de etkiledi. İş gücü piyasasındaki belirsizlikler çalışanlar işlerinin geleceğinin risk altında olduğu algısına kapılmalarına neden olmuştur. İş yerinde gerçekleşen olayların çalışanları olumlu ve olumsuz şekilde etkilediği düşünüldüğünde, bu olumlu ve olumsuz duyguların zaman içerisinde birikmesiyle birlikte çalışanın, işine ve çalıştığı örgüte duygusal tepkiler göstermesi beklenen bir sonuçtur (Basch ve Fisher, 2000). Günün büyük bir bölümünü iş yerinde geçiriyor olmaları göz önünde bulundurulduğunda, iş ortamındaki olumlu duyguların, çalışanların mutlu olmalarında önemli bir payı olduğu ileri sürülebilir (Neve ve Ward, 2017). Roy ve Conwar (2019), iş yeri mutluluğunun ancak çalışan ve iş veren arasında olumlu ilişkiler var olduğunda gerçekleşebileceğini ifade ederek bu görüşü desteklemektedir. Buna karşılık duygu ve düşüncelerini ifade etmekle güçlük yaşayan, aidiyet duygusu hissetmedikleri bir iş ortamına sahip olan çalışanların iş yerlerinde mutlu olmaları beklenemez. İşyerinde mutluluğun çalışanlar ve örgütler açısından çeşitli olumlu sonuçları bulunmaktadır. Mutlu çalışanlar, işlerinde daha başarılı olurlar. İş ortamlarından mutlu olan çalışanların kariyer gelişimleri de bu durumdan olumlu bir şekilde etkilenmektedir. Mutlu çalışanlar aynı zamanda hem çalışma arkadaşları ile hem de yöneticiler ile iyi ilişkiler kurmaktadır. Bu safhada, mutluluğun iyi ilişkiler ve samimi bir örgüt ortamı oluşturması, çalışanların bu ortamda benliklerini muhafaza ederek özgüvenlerinin artmasına zemin hazırlamaktadır (Pryce-Jones, 2010). Örgütsel güven, iş birliğine dayalı bir örgüt kültürü, iş ortamında adalet ve saygı gibi kavramlara önem verilmesi iş yerindeki mutluluğun belirleyicileri olduğu (Elayan ve Shamout, 2020) göz önüne alındığında, iş güvencesi memnuniyetinin de iş yerindeki mutluluk üzerinde etkisi olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı psikolojik sözleşme ihlali algısı ile iş yerindeki mutluluk arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide iş güvencesi memnuniyetinin aracılık rolünü belirlemektir. Böylelikle üniversitelerdeki çalışma ortamlarının iyileştirilmesi ve çalışan performansını artırmak konusunda önemli bilgiler sunmak ve ilgili literatüre katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacı ve modeli doğrultusunda dört hipotez geliştirilmiştir. Bu hipotezler aşağıda yer almaktadır.

H1: Psikolojik sözleşme ihlali algısının, iş yerinde mutluluk üzerinde negatif yönde ve anlamlı bir etkisi vardır.

H2: Psikolojik sözleşme ihlali algısının, iş güvencesi memnuniyeti üzerinde negatif yönde ve anlamlı bir etkisi vardır.

H3: İş güvencesi memnuniyetinin, iş yerinde mutluluk üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkisi vardır.

H4: İş güvencesi memnuniyeti, psikolojik sözleşme ihlali algısı ile iş yerinde mutluluk arasındaki ilişkide aracılık rolüne sahiptir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bilgilerin bu alanda çalışma yapan akademisyen, araştırmacı ve yöneticilere yol göstermesi beklenmektedir. Psikolojik sözleşme ihlali, iş güvencesi memnuniyeti ve iş yerinde mutluluk kavramları çeşitli çalışmalarda ele alınmış olmasına karşın literatürde bu üç kavramın birlikte ele alındığı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu kavramlar arasındaki ilişkilerin doğasını ve birbirleri üzerindeki etkilerini anlamak, çalışanların performansını artırmak için planlar geliştirmek için değerli bilgiler sağlayacaktır. Bu nedenle, psikolojik sözleşme ihlali algısı, iş güvencesi memnuniyeti ve iş yerindeki mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi açısından bu araştırma önemlidir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, psikolojik sözleşme ihlali algısının, iş yerinde mutluluk ile olan ilişkisi ve bu ilişkide iş güvencesi memnuniyetinin aracılık rolünün saptanması için keşfedici ve yordayıcı korelasyonel model kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanmış çalışmamızda psikolojik sözleşme ihlali algısı bağımsız değişken, iş yerinde mutluluk bağımlı değişken ve iş güvencesi memnuniyeti aracı değişkendir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, İstanbul'da bulunan devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenler oluşturmaktadır. Bu kapsamda İstanbul'daki üniversitelerde profesör, doçent, doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi unvanlarına sahip, bu unvanla en az iki yıldır görev yapan akademisyenler evren içerisinde bulunmaktadır. Yükseköğretim Kurulu'nun web sayfasından İstanbul'daki devlet ve vakıf üniversitelerinde görevli toplam akademisyen sayısının 40361 olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Güç analizi yapılarak örneklem büyüklüğü,  $\pm 0,05$  hata oranı ve 0,05 anlamlılık düzeyinde 381 olarak bulunmuştur (Faul vd., 2007). Bu nedenle, örneklem hacmi olarak 381'e yakın bir katılımcı sayısına ulaşmak hedeflenmiştir.

Yapılan araştırmalar, çalışanların psikolojik sözleşmelerinin oluşmasında, çalışma hayatındaki ilk yılın sosyalizasyon süreci olarak kabul edildiğini göstermektedir (Robinson, 1995). Psikolojik sözleşmelerinin tam anlamıyla oluşmadığı düşünülen ve yeterli çalışma süresine sahip olmayan katılımcılar sonuçların etkilenmemesi adına çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu sebeple çalışmaya dahil etme kriteri olarak "aynı üniversitede aynı unvanla en az iki yıldır görev yapıyor olma" şartı getirilmiştir. Katılımcılar araştırmaya küme örnekleme yöntemi ile seçilmiş buna göre araştırmaya katılan akademisyenlerin görev yaptıkları üniversite türlerinin ve araştırmaya dahil olma ihtimallerinin denk olması sağlanmıştır.

Çalışmaya gönüllü olarak katılan 372 katılımcıdan veri toplanmış ve 29 katılımcının iki yıl şartını sağlamadığı saptanmıştır. Böylece araştırmanın örneklemini 343 katılımcı oluşturmuştur. Örnekleme oluşturulan katılımcıların 215'i (%62,7) kadın ve 128'i (%37,3) erkektir. Katılımcı yaşları incelendiğinde 29'unun 25 yaş ve altı (%10,5), 98'inin 26-30 yaş (%35,4), 75'inin 31-35 yaş (%27,1), 24'ünün 36-40 yaş (%8,7), 36'sının 41-45 yaş (%13) ve 15'inin ise 46 yaş ve üzeri (%5,4) yaş grubuna dahil olduğu saptanmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak dört ölçekten oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Geçerli toplam ölçek sayısı 343'tür. Ölçeklerin başında; birinci bölümde, hazırlanan Demografik Bilgi Formu ile katılımcılara ait demografik bilgilere ulaşılmıştır. İkinci bölümde Psikolojik Sözleşme İhlali Algısı Ölçeği, üçüncü bölümde İş Güvencesi Memnuniyeti Ölçeği ve son olarak dördüncü bölümde İş Yerinde Mutluluk Ölçeği kullanılmıştır.

### Demografik Bilgi Formu

Katılımcıların demografik bilgilerini tespit etmek için cinsiyet, yaş, medeni durum, akademik unvan, görev yapılan üniversite türü, mevcut üniversitedeki çalışma süresi ve meslekteki çalışma süresi olmak üzere toplam yedi madde yer almaktadır.

### **Psikolojik Sözleşme İhlali Algısı Ölçeği**

Bu çalışmada akademisyenlerin psikolojik sözleşme ihlaline uğrayıp uğramadıklarını belirlemek amacıyla Robinson ve Rousseau (1994) tarafından geliştirilen, Aykanat (2014) tarafından Türkiye geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan “Psikolojik Sözleşme İhlali Algısı Ölçeği (PSİÖ)” kullanılmıştır. Ölçek tek boyuttan ve dokuz maddeden oluşmaktadır. PSİÖ, 5’li likert tipte bir ölçek olup toplam puan verilen cevapların toplanmasıyla elde edilir. Buna göre, minimum puan 9 maksimum puan 45’dir. Ölçekten alınan düşük puan yüksek ihlal algısına işaret ederken, yüksek puan düşük ihlal algısına işaret etmektedir. Bu çalışmada ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha katsayısı 0,919 olarak hesaplanmıştır.

### **İş Güvencesi Memnuniyeti Ölçeği**

Akademisyenlerin iş güvencesi memnuniyetlerini ölçmek amacıyla Probst (1998) tarafından geliştirilen, geçerlilik ve Türkiye güvenilirlik çalışmaları Önder ve Wasti (2002) tarafından gerçekleştirilen altı maddelik iş güvencesi memnuniyeti ölçeği kullanılmıştır. İş Güvencesi Memnuniyeti Ölçeği, 5’li likert tipte bir ölçek olup toplam puan verilen cevapların toplanmasıyla elde edilir. Buna göre, minimum puan 6 maksimum puan 30’dur. Ölçekten alınan düşük puan düşük memnuniyete işaret ederken, yüksek puan yüksek memnuniyete işaret etmektedir. Bu çalışmada ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha katsayısı 0,861 olarak hesaplanmıştır.

### **İş Yerinde Mutluluk Ölçeği**

Salas-Vallina ve Alegre Vidal (2018) tarafından geliştirilen, Bilginoğlu ve Yozgat (2020) tarafından Türkiye geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan İş Yerinde Mutluluk Ölçeği, akademisyenlerin iş yerindeki mutluluklarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek üç boyuttan ve 9 maddeden oluşmaktadır. İş Yerinde Mutluluk Ölçeği, 5’li likert tipte bir ölçek olup toplam puan verilen cevapların toplanmasıyla elde edilir. Buna göre, minimum puan 9 maksimum puan 45’dir. Ölçekten alınan düşük puan düşük mutluluğa işaret ederken, yüksek puan yüksek mutluluğa işaret etmektedir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamakla birlikte, bu çalışmada ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha katsayısı 0,910 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Anket formları İstanbul’da bulunan devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışmakta olan profesör, doçent, doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi unvanına sahip akademisyenlere online olarak dağıtılmıştır. Ankete toplamda 372 akademisyen geri dönüş yapmıştır. Gönderilen toplam 372 anketten 343’si değerlendirmeye alınmıştır.

Analizlerde kullanılacak olan verinin toplanmasında anket tekniğinden yararlanılmış ve toplanan veriler analize hazır hale getirilmiştir. Araştırma verilerini analiz etmek için ise SPSS 29 programı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri gibi istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Değişken analizleri öncesinde normallik testleri gerçekleştirilmiş ve araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda değişkenler arasındaki fark analizleri için iki alt grubu bulunan değişkenlerde Mann-Whitney U, üç ve daha fazla alt grubu bulunan değişkenlerde Kruskal-Wallis testleri uygulanmıştır (Mayers, 2013). Korelasyon analizleri için Spearman Korelasyon testi, aracılık etkisi analizleri içinse Sobel testi uygulanmıştır (Preacher ve Leonardelli, 2001).

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Bu çalışma Haliç Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nun 02/06/2023 tarih ve 2023/04 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

## BULGULAR

### Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında cinsiyet, üniversite türü, akademik unvan, mevcut üniversitedeki çalışma süresi, eslekteki çalışma süresi ilgili değişkenlere ait fark analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

*Cinsiyet.* Psikolojik sözleşme ihlali algısı, iş güvencesi memnuniyeti ve iş yerinde mutluluk puanlarının katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U testi bulguları Tablo 1’de verilmiştir. Buna göre, Psikolojik Sözleşme İhlali Algısı Ölçeği (U =11847,000, p<0,05), İş Güvencesi Memnuniyeti Ölçeği (U =11782,500, p<0,05) ve İş Yerinde Mutluluk Ölçeği (U =11462,000, p<0,05) puanlarının kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Tablo 1.

*Psikolojik sözleşme ihlali algısı ölçeği, iş güvencesi memnuniyeti ölçeği ve iş yerinde mutluluk ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesi*

Hipotetik Değişken	Cinsiyet	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	z	p
Psikolojik Sözleşme İhlali Algısı	Kadın	215	163,10	35067,00	11847,000	-2,155	,031*
	Erkek	128	186,95	23929,00			
İş Güvencesi Memnuniyeti	Kadın	215	162,80	35002,50	11782,500	-2,230	,026*
	Erkek	128	187,45	23993,50			
İş Yerinde Mutluluk	Kadın	215	161,31	34682,00	11462,000	-2,589	,010*
	Erkek	128	189,95	24314,00			

\*p<0,05

*Üniversite Türü.* Psikolojik sözleşme ihlali algısı, iş güvencesi memnuniyeti ve iş yerinde mutluluk puanlarının katılımcıların görev yaptıkları üniversite türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann-Whitney U testi bulguları Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre, Psikolojik Sözleşme İhlali Algısı Ölçeği (U =11006,000, p<0,05), İş Güvencesi Memnuniyeti Ölçeği (U =10770,500, p<0,05) ve İş Yerinde Mutluluk Ölçeği (U =11661,500, p<0,05) puanlarının devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan katılımcılar arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Tablo 2.

*Psikolojik sözleşme ihlali algısı ölçeği, iş güvencesi memnuniyeti ölçeği ve iş yerinde mutluluk ölçeği puanlarının üniversite türü değişkenine göre değerlendirilmesi*

Hipotetik Değişken	Üniversite Türü	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	z	p
Psikolojik Sözleşme İhlali Algısı	Devlet	166	194,20	32237,00	11006,000	-4,018	,001*
	Vakıf	177	151,18	26759,00			
İş Güvencesi Memnuniyeti	Devlet	166	195,62	32472,50	10770,500	-4,279	,001*
	Vakıf	177	149,85	26523,50			
İş Yerinde Mutluluk	Devlet	166	190,25	31581,50	11661,500	-3,303	,001*
	Vakıf	177	154,88	27414,50			

\*p<0,05

*Akademik Unvan.* Psikolojik sözleşme ihlali algısı, iş güvencesi memnuniyeti ve iş yerinde mutluluk puanlarının katılımcıların akademik unvanlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal-Wallis H testi bulguları Tablo 3'te verilmiştir. Buna göre, Psikolojik Sözleşme İhlali Algısı Ölçeği ( $X^2(4) = 36,712$ ,  $p<0,05$ ), İş Güvencesi Memnuniyeti Ölçeği ( $X^2(4) = 35,575$ ,  $p<0,05$ ) ve İş Yerinde Mutluluk Ölçeği ( $X^2(4) = 62,869$ ,  $p<0,05$ ) puanlarının araştırma görevlileri, öğretim görevlileri, doktor öğretim üyeleri, doçentler ve profesörler arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Tablo 3.

*Psikolojik sözleşme ihlali algısı ölçeği, iş güvencesi memnuniyeti ölçeği ve iş yerinde mutluluk ölçeği puanlarının akademik unvan değişkenine göre değerlendirilmesi*

Hipotetik Değişken	Akademik Unvan	N	Mean Rank	df	X <sup>2</sup>	p
Psikolojik Sözleşme İhlali Algısı	Araştırma Görevlisi	109	130,64	4	36,712	,001*
	Öğretim Görevlisi	37	189,93			
	Doktor Öğretim Üyesi	109	177,94			
	Doçent	42	185,44			
	Profesör	46	229,24			
İş Güvencesi Memnuniyeti	Araştırma Görevlisi	109	132,39	4	35,575	,001*
	Öğretim Görevlisi	37	184,70			
	Doktor Öğretim Üyesi	109	178,14			
	Doçent	42	182,48			
	Profesör	46	231,52			
İş Yerinde Mutluluk	Araştırma Görevlisi	109	114,26	4	62,869	,001*
	Öğretim Görevlisi	37	185,04			
	Doktor Öğretim Üyesi	109	187,85			
	Doçent	42	198,86			
	Profesör	46	236,25			

\* $p<0,05$

*Mevcut Üniversitedeki Çalışma Süresi.* Psikolojik sözleşme ihlali algısı, iş güvencesi memnuniyeti ve iş yerinde mutluluk puanlarının katılımcıların mevcut üniversitesinde çalıştığı süreye göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal-Wallis H testi bulguları Tablo 4'te verilmiştir. Buna göre, Psikolojik Sözleşme İhlali Algısı Ölçeği ( $X^2(5) = 12,491$ ,  $p<0,05$ ), İş Güvencesi Memnuniyeti Ölçeği ( $X^2(5) = 13,439$ ,  $p<0,05$ ) ve İş Yerinde Mutluluk Ölçeği ( $X^2(5) = 18,912$ ,  $p<0,05$ ) puanlarının mevcut üniversitesinde çalıştığı süreye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Tablo 4.

*Psikolojik sözleşme ihlali algısı ölçeği, iş güvencesi memnuniyeti ölçeği ve iş yerinde mutluluk ölçeği puanlarının mevcut üniversitedeki çalışma süresi değişkenine göre değerlendirilmesi*

Hipotetik Değişken	Çalışma Süresi	N	Mean Rank	df	X <sup>2</sup>	p
Psikolojik Sözleşme İhlali Algısı	3-5 yıl	161	165,98	5	12,491	,029*
	6-10 yıl	90	159,69			
	11-15 yıl	36	185,94			
	16-20 yıl	20	173,95			
	21-25 yıl	17	183,82			
	26 ve daha fazla	19	242,24			
İş Güvencesi Memnuniyeti	3-5 yıl	161	165,39	5	13,439	,020*
	6-10 yıl	90	159,67			
	11-15 yıl	36	186,18			
	16-20 yıl	20	171,58			
	21-25 yıl	17	189,94			
	26 ve daha fazla	19	243,92			
İş Yerinde Mutluluk	3-5 yıl	161	157,13	5	18,912	,002*
	6-10 yıl	90	167,22			
	11-15 yıl	36	189,01			
	16-20 yıl	20	211,80			
	21-25 yıl	17	171,85			
	26 ve daha fazla	19	246,66			

\*p<0,05

*Meslekteki Çalışma Süresi.* Psikolojik sözleşme ihlali algısı, iş güvencesi memnuniyeti ve iş yerinde mutluluk puanlarının katılımcıların meslekteki çalışma sürelerine göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis H testi bulguları Tablo 5'te verilmiştir. Buna göre, Psikolojik Sözleşme İhlali Algısı Ölçeği ( $X^2(5) = 17,684$ ,  $p<0,05$ ), İş Güvencesi Memnuniyeti Ölçeği ( $X^2(5) = 19,795$ ,  $p<0,05$ ) ve İş Yerinde Mutluluk Ölçeği ( $X^2(5) = 31,053$ ,  $p<0,05$ ) puanlarının meslekteki toplam çalışma sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Tablo 5.

*Psikolojik sözleşme ihlali algısı ölçeği, iş güvencesi memnuniyeti ölçeği ve iş yerinde mutluluk ölçeği puanlarının meslekteki çalışma süresi değişkenine göre değerlendirilmesi*

Hipotetik Değişken	Çalışma Süresi	N	Mean Rank	df	X <sup>2</sup>	p
Psikolojik Sözleşme İhlali Algısı	3-5 yıl	84	161,45	5	17,684	,003*



	6-10 yıl	92	154,86			
	11-15 yıl	64	170,79			
	16-20 yıl	33	162,09			
	21-25 yıl	29	194,69			
	26 ve daha fazla	41	225,88			
İş Güvencesi Memnuniyeti	3-5 yıl	84	160,50	5	19,795	,001*
	6-10 yıl	92	155,39			
	11-15 yıl	64	169,15			
	16-20 yıl	33	158,92			
	21-25 yıl	29	199,98			
	26 ve daha fazla	41	228,01			
İş Yerinde Mutluluk	3-5 yıl	84	144,85	5	31,053	,001*
	6-10 yıl	92	148,22			
	11-15 yıl	64	186,55			
	16-20 yıl	33	176,62			
	21-25 yıl	29	200,19			
	26 ve daha fazla	41	234,63			

### Hipotezlere İlişkin Bulgular

Çalışmanın hipotezleri ile ilişkili olan psikolojik sözleşme ihlali algısı, iş güvencesi memnuniyeti ve iş yerinde mutluluk puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Spearman Korelasyon testi gerçekleştirilmiş ve bu teste ait sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

*Psikolojik sözleşme ihlali algısı ölçeği, iş güvencesi memnuniyeti ölçeği ve iş yerinde mutluluk ölçeği puanlarının korelasyon analizi sonuçları*

		Psikolojik Sözleşme İhlali Algısı	İş Güvencesi Memnuniyeti	İş Yerinde Mutluluk
Psikolojik Sözleşme İhlali Algısı	r	1,000	,979*	,771*
	p	.	<,001	<,001
İş Güvencesi Memnuniyeti	r		1,000	,750*
	p		.	<,001

	Psikolojik Sözleşme İhlali Algısı	İş Güvencesi Memnuniyeti	İş Yerinde Mutluluk
İş Yerinde Mutluluk	r		1,000
	p		.
*p<0,05			

Buna göre psikolojik sözleşme ihlali algısı ile iş güvencesi memnuniyeti arasında pozitif yönlü ve güçlü bir korelasyon ( $r = ,979$ ,  $p < 0,05$ ) tespit edilmiştir. Buna ek olarak psikolojik sözleşme ihlali algısı ile iş yerinde mutluluk arasında da pozitif yönlü ve güçlü bir korelasyon ( $r = ,771$ ,  $p < 0,05$ ) saptanmıştır. İş güvencesi memnuniyeti ile iş yerinde mutluluk arasındaki ilişki incelendiğinde yine pozitif yönlü ve güçlü bir korelasyon ( $r = ,750$ ,  $p < 0,05$ ) saptanmıştır.

### Aracılık Modeline İlişkin Bulgular

Çalışmanın hipotezi doğrultusunda psikolojik sözleşme ihlali algısının iş yerinde mutluluk etkileşiminde iş güvencesi memnuniyetinin aracılık rolü incelenmeden önce bu değişkenler arasındaki ilişkiyi boyutunun matematiksel olarak açıklanması amacıyla regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu analizlerin sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; psikolojik sözleşme ihlali algısının ( $\beta = 1,037$ ,  $p = ,001$ ) iş yerinde mutluluk üzerinde anlamlı etkilerinin bulunduğu ve iş güvencesi memnuniyetinin ( $\beta = -,280$ ,  $p = ,116$ ) iş yerinde mutluluk üzerinde anlamlı etkilerinin bulunmadığı belirlenmiş ( $F = ,764$ ;  $p = ,001$ ) ve modelin açıklama gücünün ( $R^2 = ,583$ ) olduğu ortaya koyulmuştur.

Tablo 7.

*Psikolojik sözleşme ihlali algısı, iş güvencesi ve iş yerinde mutluluk etkileşimine ilişkin regresyon analizi*

Bağımlı Değişken: İş Yerinde Mutluluk			
	$\beta$	t	p
Bağımsız Değişken: Psikolojik Sözleşme İhlali Algısı	1,037	5,826	,001
İş Güvencesi	-,280	-1,575	,116
R=,764	Düzeltilmiş $R^2 = ,583$	F=238,017	p=,001

Aracılık etkisinin değerlendirilmesi için aracılık etkisinin önemini test etmeye yönelik bir yöntem olan Sobel Testi uygulanmıştır. Yapılan analizlere göre, psikolojik sözleşme ihlali algısı ile iş yerinde mutluluk arasındaki ilişkide iş güvencesi memnuniyeti, 0,27492 ( $p = ,022$ ) dolaylı etki büyüklüğüne sahiptir. Bu hesaplamalar, iş güvencesi memnuniyetinin psikolojik sözleşme ihlali algısı ile iş yerinde mutluluk arasındaki ilişkide istatistiksel olarak anlamlı ve önemli bir aracı olduğunu göstermektedir. Bunun anlamı, iş güvencesi memnuniyetinin, psikolojik sözleşme ihlali algısı ile iş yerinde mutluluk arasındaki ilişkide belirgin bir rol oynadığıdır.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma ile akademisyenlerin psikolojik sözleşme ihlali algısı ile iş yerindeki mutluluk ilişkisinde iş güvencesi memnuniyetinin kısmi aracılık rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda çalışma, İstanbul'daki devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışmakta olan akademik personel üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında kullanılan veri seti, İstanbul'daki devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapmakta olan 343 akademisyenden elde edilmiştir. Bu çalışmanın, üniversitelerde verilen eğitimin niteliğini artırma ve yükselme hedefi olan yükseköğretim kurumlarının akademisyenlerle ilişkilerini geliştirme noktasında önemli olduğuna inanılmaktadır.

Çalışmada psikolojik sözleşme ihlali algısının demografik değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Buna göre ilk demografik değişken olan cinsiyet değişkenine göre psikolojik sözleşme ihlali algısında kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve kadınların daha yüksek düzeyde ihlal algısına sahip olduğu saptanmıştır. Bu sonuç Büyükyılmaz ve Çakmak (2015) tarafından devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışmakta olan akademisyenlerin psikolojik sözleşme ihlal algısının incelendiği çalışmanın sonucuyla kısmen benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada kadın akademisyenlerin psikolojik sözleşme ihlal algısının yalnızca iş özellikleri boyutunda erkek akademisyenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. İş güvencesi memnuniyetinde ise kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla anlamlı bir şekilde daha az iş güvencesi memnuniyetine sahip oldukları tespit edilmiştir. İş yerinde mutluluk değişkenine bakıldığında ise kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark olduğu ve kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre iş yerinde daha az mutluluk bildirdikleri saptanmıştır. İş yerindeki mutluluğun cinsiyet değişkeni ile farklılık göstermesi literatür ile benzerlik göstermektedir (Arar, 2020; Warr, 2013). Ancak kadınların erkeklerle kıyaslandığında daha az iş yerinde mutluluk puanlarına sahip olması alan yazına ters düşmektedir (Andrew, 2011; Sloan, 2012). Kadın akademisyenlerin daha yüksek ihlal algısı, daha düşük iş güvencesi memnuniyeti ve iş yeri mutluluğuna sahip olması, kadınların günlük hayatlarındaki cinsiyet rollerinden kaynaklı olarak "ev işi" ve "çocuk bakımı" gibi sorumluluk gerektiren işlere daha çok zaman ayırmak zorunda olmaları dolayısıyla iş hayatlarındaki yükü daha ağır hissetmeleri ile açıklanabilir.

Üniversite türü ile hipotez değişkenleri arasındaki ilişki incelendiğinde, psikolojik sözleşme ihlali algısında devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışmakta olan katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve vakıf üniversitelerinde görev yapan katılımcıların daha fazla ihlal algısına sahip olduğu saptanmıştır. İş güvencesi memnuniyetinde ise vakıf üniversitelerinde görev yapan katılımcıların devlet üniversitesinde görev yapan katılımcılara oranla anlamlı bir şekilde daha az iş güvencesi memnuniyetine sahip oldukları tespit edilmiştir. İş yerinde mutluluk değişkenine bakıldığında ise devlet ve vakıf üniversitesinde görev yapan katılımcılar arasında anlamlı bir fark olduğu ve vakıf üniversitesinde görev yapan katılımcıların devlet üniversitesinde görev yapan katılımcılara göre daha az iş yerinde mutlu olduklarını bildirdikleri saptanmıştır. Devlet üniversitesinde görev yapan akademisyenlerin iş yeri mutluluğunda daha yüksek puana sahip olmalarının arka planında devlet üniversitelerinin yerleşik geleneklere sahip olması ve dolayısıyla daha oturmuş örgütsel yapılara sahip olması nedeniyle akademisyenlerin eğitim-öğretim işlerine ve bilimsel çalışmalara odaklanması ve görev tanımlarına girmeyen işlere zaman ayırmak zorunda kalmamaları gibi nedenler olabilir.

Akademik unvan ile hipotetik değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığında, psikolojik sözleşme ihlali algısının akademik unvanın yükselmesiyle birlikte azaldığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuç literatürle benzerlik göstermektedir. Büyükyılmaz ve Çakmak (2015), çalışmalarında akademik personelin hiyerarşik pozisyonlarının yükselmesiyle ihlal algısının azaldığını tespit etmişlerdir. Bu analiz sonucu daha detaylı incelendiğinde araştırma görevlisi unvanına sahip olan akademisyenler ile profesör unvanına sahip olan akademisyenler arasındaki fark dikkat çekmektedir. Benzer şekilde akademik unvanın yükselmesiyle birlikte iş güvencesi memnuniyeti ve iş yerinde mutluluğun artış gösterdiği saptanmıştır. İş yeri mutluluğu düzeyinin akademik unvanla birlikte yükseliyor oluşu literatür ile paralellik göstermektedir. Arar (2020), çalışmasında iş yeri mutluluğunun genel olarak akademik unvan ile birlikte yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca iş yerinde mutluluk puanları en yüksek olan grup profesörlerdir. Bu grubu sırasıyla doçentler, doktor öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve araştırma görevlileri izlemektedir. Yüksekbilgili ve Akduman (2015)'in çalışması da bu sonuca benzer sonuçlara sahiptir. Arar (2020), akademisyenlerin bir sonraki unvanlarını kazanmayı hak etmelerinin onların işlerinden duydukları tatminin artırdığını ileri sürmektedir. Bu durum da çalışmada elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Katılımcıların akademik unvanın yükselmesi ile iş güvencesi memnuniyetlerinin ve iş yeri mutluluklarının artması beklenen bir sonuç

olmakla birlikte, kariyerindeki bir sonraki basamağa geçen katılımcıların baskı unsuru yaratan süreçleri tamamlamış olmaları nedeniyle kendilerini daha rahat ve huzurlu hissetmeleri ile açıklanabilir.

Mevcut üniversitedeki çalışma süresi ile hipotetik değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde, çalışma süresiyle birlikte belirtilen psikolojik sözleşme ihlali algısında bir azalma olduğu saptanmış olup özellikle 3-10 yıl arası çalışma süresine sahip olan katılımcılar ile 26 ve daha fazla yıl çalışma süresine sahip olan katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç Büyükyılmaz ve Çakmak (2015)'in çalışması ile örtüşmemektedir. Söz konusu çalışmada, çalışma hayatının başında ve daha sonlarına yakın olan akademisyenlere oranla çalışma hayatının ortalarında olan akademisyenlerin daha fazla ihlal algısına sahip olduğu saptanmıştır. İş güvencesi memnuniyeti ve iş yerinde mutluluk değişkenleri incelendiğinde ise, yine benzer şekilde özellikle 3-10 yıl arası çalışma süresine sahip olan katılımcılar ile 26 ve daha fazla yıl çalışma süresine sahip olan katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre daha uzun çalışma süresine sahip olan katılımcıların daha fazla memnuniyet ve mutluluk belirttiği görülmüştür. Bu bulgu, bir örgütte uzun süredir bulunan bir çalışanın, iş yerinde yaşanan olumlu ve olumsuz farklı gelişmelere daha alışık olması; bu çalışanın psikolojik sözleşmesinde ihlal algısının daha zayıf gelişmesi ve düşük kalmasıyla açıklanabilir. Ayrıca, çalışanın alışkın olduğu örgütten ne bekleyeceğinin ve ne fayda elde edebileceğinin bilincinde olarak örgütü olduğu halde kabul ettiği; bu nedenle de uzun yıllardır o örgütün bir parçası olmaya devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Meslekteki çalışma süresi ile hipotetik değişkenler arasındaki ilişkide, meslekteki çalışma süresiyle birlikte belirtilen psikolojik sözleşme ihlali algısında bir azalma olduğu saptanmış olup, özellikle 3-10 yıl arası çalışma süresine sahip olan katılımcılar ile 21 ve daha fazla yıl çalışma süresine sahip olan katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İş güvencesi memnuniyeti ve iş yerinde mutluluk değişkenleri incelendiğinde ise, yine benzer şekilde özellikle 3-10 yıl arası çalışma süresine sahip olan katılımcılar ile 21 ve daha fazla yıl çalışma süresine sahip olan katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre daha uzun çalışma süresine sahip olan katılımcıların daha fazla memnuniyet ve mutluluk belirttiği görülmüştür. Buna bağlı olarak mesleğinde belli bir yere gelmiş, akademisyenliğin ve belirli unvanların gerektirdiği şartları büyük bir ölçüde yerine getirmiş ve doyumuna ulaşmış akademisyenlerin, kariyerlerinde azalan stres unsurlarıyla birlikte kendilerini işlerinde daha mutlu ve güvence altında hissetmelerine neden olduğu ifade edilebilir.

Çalışmada psikolojik sözleşme ihlali algısı ile iş yerinde mutluluk arasında ters yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre, akademisyenlerde psikolojik sözleşme ihlali algısı yükseldikçe iş yerindeki mutluluklarının azaldığını görülmektedir. Sonuç olarak “H<sub>1</sub>: Psikolojik sözleşme ihlali algısının, iş yerinde mutluluk üzerine negatif yönde ve anlamlı bir etkisi vardır” hipotezi istatistiki olarak desteklenmektedir. Elde edilen bu sonuç literatürle uyumludur. Flood vd. (2005), iş yerindeki mutluluğun artmasıyla, çalışan devamsızlığının ve devrinin önemli oranda önüne geçildiğinin, yüksek iş tatmini ve bağlılık düzeyi ile psikolojik sözleşmelerinin ilişkili olduğunu saptamıştır. Bunun yanı sıra iş yerindeki mutluluğun kendi kendine oluşmadığı, çalışan ve işveren birliktedir gösterdiği ısrarlı ve uzun vadeli bir çabaya dayandığı, pozitif ve mutlu bir kurum kültürü geliştirmenin işveren sorumluluğunda olduğu ileri sürülmektedir (Roy ve Conwar, 2019). Bu doğrultuda psikolojik sözleşmelerin çalışan beklentisi ve iş veren yükümlülükleri arasındaki sürdürülmesi gereken bir ilişki olduğu göz önüne alındığında, psikolojik sözleşmelerin iş yeri mutluluğu açısından önemli olduğu ileri sürülebilir. Psikolojik sözleşme ihlali algısının olumsuz örgütsel çıktılarla yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde, örgütün yükümlülüklerini yerine getirmediği inancına sahip olan ve bu nedenle psikolojik sözleşme ihlal algısı yüksek olan akademisyenlerin iş yerlerinde mutlu olmaları beklenen bir durum değildir.

Benzer şekilde bir ilişki psikolojik sözleşme ihlali algısı ile iş güvencesi memnuniyeti arasında da söz konusudur. Elde edilen bulgulara göre, akademisyenlerde psikolojik sözleşme ihlali algısı yükseldikçe iş güvencelerinden duydukları memnuniyet azalmaktadır. Sonuç olarak “H<sub>2</sub>: Psikolojik sözleşme ihlali algısının, iş güvencesi memnuniyeti üzerinde negatif yönde ve anlamlı bir etkisi vardır” hipotezi istatistiki olarak desteklenmektedir. Elde edilen bu sonuç De Cuyper ve De Witte (2007)'in çalışmasıyla uyumlu olarak, iş güvencesi memnuniyeti düşük olan çalışanlarda psikolojik sözleşme ihlali algısının gelişebileceği ileri sürülebilir. Dolayısıyla iş güvencesinden memnuniyeti düşük olan çalışanlar, düşük iş tatmini ile sonuçlanan bir psikolojik sözleşme ihlali algılayabileceği söylenebilir. Ayrıca psikolojik sözleşmenin çalışanların iş verenleri için ne yapmayı bekledikleri, iş verenin çalışanlardan ne gibi taleplerde bulunduğu ve çalışanların karşılığında iş verenlerinden beklentileri üzerine kurulu olduğu göz önünde bulundurulduğunda, denge fikrine dayandığı ve gösterilen çaba ile ödüller arasında bir dengesizlik algılandığından sözleşme ihlali algısının ortaya çıkabileceği ifade edilmektedir (Piccoli, B. ve diğerleri, 2015). Richter vd. (2019), iş güvencesizliğini, işverenin yükümlülüklerinin ihlali anlamına geldiğini ve

ilişkisel psikolojik sözleşme ihlalinin bir kaynağı olduğu ileri sürmektedir. Bu görüşten hareketle, akademisyenlerin kendisine verilen sözlerin yerine getirilmediğini hissettikleri durumlarda değersizlik algısına kapılması ve işinin geleceği hakkında kaygıya kapılmasının muhtemel olduğu ifade edilebilir. Bu durumun beklenen bir sonucu ise iş güvencesinden daha az memnuniyet duyması olarak kendine gösterebilir.

İş güvencesi memnuniyeti ile iş yerinde mutluluk arasındaki ilişki incelendiğinde bu iki değişken arasında güçlü pozitif ilişki saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, iş güvencesi memnuniyeti arttıkça iş yerinde mutluluk da artmaktadır. Sonuç olarak “H<sub>3</sub>: İş güvencesi memnuniyetinin, iş yerinde mutluluk üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkisi vardır” hipotezi istatistiki olarak desteklenmektedir. Elde edilen bu sonuç literatürle uyumludur. Stankevičiūtė vd. (2021), iş güvencesizliğinin iş yerinde mutluluk ve tüm boyutları üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu saptamıştır. Ayrıca iş güvencesizliğinin belirleyici bir faktör olduğunu ve çalışanların iş yerinde daha az mutlu hissetmelerine neden olduğu sonucuna ulaşımlardır. Fisher (2010)’ un “mutlu-üretken” çalışan hipotezi göz önünde bulundurulduğunda, iş güvencesinden memnun olmayan çalışanın örgütlerine daha az bağlı olduğu, kurumlarına ve örgütsel hedeflere kendisini daha az adadığı ve kurumdaki sosyal ortamı bozmaya eğilimli oldukları görülmektedir (De Witte, H., 2005). Ancak iş yerindeki mutluluk, işin geleceğinin risk altında olduğu hissiyle olumsuz etkilenebilir. Psikolojik sözleşmeyi bozma ve değerli kaynakları kaybetme konusunda potansiyel bir neden olarak kabul gören iş güvencesizliği (Stankevičiūtė, 2021), iş yerinde mutluluk önünde bir engel olabilir.

Çalışmanın temel hipotezlerinden bir diğeri ise iş güvencesi memnuniyetinin psikolojik sözleşme ihlali algısı ile iş yerindeki mutluluk arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisine sahip olduğudur. Bu bağlamda iş güvencesi memnuniyetinin psikolojik sözleşme ihlali algısı ile iş yerinde mutluluk arasındaki ilişkide istatistiki olarak anlamlı bir şekilde kısmi aracılık etkisinin olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak “H<sub>4</sub>: İş güvencesi memnuniyetinin, psikolojik sözleşme ihlali algısı ile iş yerinde mutluluk arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü bulunmaktadır.” hipotezi istatistiki olarak desteklenmektedir. Elde edilen bu bulgu literatür ile uyumludur. Benzer şekilde Callea vd. (2016), çalışanların psikolojik sözleşmelerinin ihlal edildiğini algıladıklarından, iş tatmini düzeylerinde düşüş olduğunu ve psikolojik sözleşme ihlalinin iş güvencesizliği ile içsel iş tatmini arasındaki ilişkiye negatif aracılık ettiği sonucuna ulaşımlardır. İş konusunda kendilerini güvence altında hissetmeyen akademisyenlerin, örgüte kendilerini ait hissetmesi, örgüte bağlılık göstermesi mümkün değildir. Ayrıca iş güvencesi konusunda beklendiğine ulaşamayan çalışanlar hayal kırıklığına uğrayabilmekte olup, bu durum onların iş yerinde mutlu olması önünde önemli bir engel teşkil edebilir.

Günümüz istihdam ilişkilerinin rekabetçi yapısı ve yaşanan ekonomik krizler pek çok sektördeki çalışanın işsiz kalmasıyla ya da iş güvencesi memnuniyetinin azalmasıyla sonuçlanmaktadır. Yaşanan bu durum çalışanın işinde göstermiş olduğu performansı artırmasında ve örgütüne daha fazla katkı sağlamasında iş güvencesi memnuniyetinin önemine vurgu yapmaktadır. Örgütün belki de yıllarca emek verdiği, yatırım yaptığı çalışanını kaybetmesi hem örgüt açısından hem de çalışan açısından son derece istenmedik bir durumdur. Özellikle vakıf üniversitelerinde görülen işten çıkarılma vakalarının fazlalığı, bu üniversitelerde çalışan akademisyenlerde işte çıkarılma kaygısını tetiklemektedir. Bir gün işten çıkarılabileceği düşüncesini taşıyan ve iş güvencesinden memnun olmayan çalışanın örgüte güveni düşük olacak, örgütü benimsemekte zorluk yaşayacak ve örgütsel bağlılığı düşecektir. Bu durum çalışanın stres yaşamasına neden olacak ve dolayısıyla çalışan iş yerinde mutlu olamayacaktır. Bu olumsuz durumlar yalnızca çalışana zarar vermeye kalmamakta, örgüt açısından da pek çok olumsuzluğa neden olmaktadır.

İş yerinde mutlulukla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, bu kavramın çoğunlukla mesai saati ve iş yeri ile sınırlanmış meslek kollarında incelendiği anlaşılmaktadır. Oysaki akademisyenlik mesleği iş yeri saati ile sınırlı kalmamakla birlikte belirli mesai saatlerine de sahip değildir. Eğitim verme görevinin yanında ortaya bilimsel bir çalışma çıkarma görevi ve amacı olan akademisyen bilimsel çalışmalarını sadece iş yeri ortamında geliştirmemekte, özel yaşamında da bu çalışmalarını sürdürmektedir. Özellikle iş yerinde olduğu vakitlerde eğitim-öğretim görevi ve akademik görevine ek olarak idari işleri yürütmek durumunda kalan akademisyen, bilimsel çalışmalarına iş ortamı dışında zaman ayırmak zorunda kalmaktadır.

Araştırma bulgularına göre birtakım önerilerinde bulunulabilir. İş yeri mutluluğunun iş/örgüt koşullarından, iş/örgütün sunduklarından, çalışanın beklenti, ihtiyaç ve tercihlerinden etkilendiği göz önünde bulundurulduğunda; çalışanın iş yerindeki mutluluğuna katkı sağlayan bu unsurların anlaşılması ve onun iş yeri mutluluğunu artırmaya yönelik eylemlerin planlanmasının örgüt verimliliğini geliştirme açısından destekleyici olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda akademisyenlerin mutluluğunu etkileyeceği düşünülen motive edici ve iş tatminini yükseltmeye yönelik uygulamalara ilaveten örgütsel verimliliğin

artırılması ve örgütsel amaçlara daha kolay ulaşılabilmesi adına akademisyenlerin iş yerinde mutluluklarını geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması önemli olacaktır. Akademisyenlerin mutluluğu yalnızca akademisyenleri ilgilendiren bir konu değildir. Geleceğe birey yetiştirme görevi olan akademisyenlerin iş memnuniyetleri ve mutlulukları dolaylı olarak öğrencileri ve toplumu da etkilemektedir. Üniversite yöneticilerine, iş yerinde mutluluğu sağlamaya yönelik birtakım görevler düşmektedir. Ayrıca psikolojik sözleşme ihlal algısı en yüksek olan grubun araştırma görevlileri olduğu sonucuna ulaşıldığı bu çalışma bağlamında araştırma görevlilerinin kendilerinden yüksek unvana sahip akademisyenler ve yöneticiler tarafından desteklenmesi ve motive edilmelerinin önem taşıdığı söylenebilir. Vakıf üniversitesi akademisyenlerinin, devlet üniversitesi akademisyenlerine göre daha az iş yerinde mutluluk bildirdikleri görülmüş olup, bu kapsamda devlet üniversitelerindeki uygulamaların örnek alınması sağlanarak, vakıf üniversitelerinde bir takım düzenleme ve geliştirmeler yapılabilir. Hem psikolojik sözleşme ihlali algısının hem de iş yerinde mutluluğun iş güvencesi memnuniyeti ile yüksek etkileşimine bakıldığında iş güvencesi memnuniyetinin çalışanlar için öncelikli şart özelliğinde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda çalışanların iş sözleşmelerinde temel düzeyde iş güvencesini sağlayan maddelerin olmasının yanı sıra çalışan-örgüt etkileşiminde sürdürülebilir ve geliştirilebilir iş güvencesi memnuniyetinden sıklıkla bahsedilerek, bir nevi psikolojik sözleşme maddesine dönüştürülmesiyle çalışanların memnuniyet konusunda yaşadıkları kaygıların önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın evreni ve örneklem sayısı ile sınırlıdır. Farklı eğitim kademelerinde veya sektörlerde, farklı örneklerle ve diğer iş kollarıyla yapılacak olan ve nicel veya nitel yöntemlerle yapılacak olan benzer araştırmalar, örgütsel davranış alan yazınına katkı sağlayacak olup, elde edilen sonuçların genellenebilir olma özelliğini artıracaktır. Bunun yanı sıra bu çalışma çalışan bakış açısıyla ele alınmıştır. Benzer araştırmaların örgüt bakış açısıyla gerçekleştirilmesi psikolojik sözleşmelerin karşılıklı ilişkisine dayalı özelliği göz önünde bulundurulduğunda istihdam ilişkisinin iki tarafının da daha detaylı şekilde anlaşılmasına katkı sunacaktır. İş yerinde mutluluk konusunda yapılan çalışma sayısının fazla olmaması, mevcut çalışmaların ise, farklı sektörlerde gerçekleştirilmiş olması nedeniyle, eğitimin farklı kademelerinde bu konuya yönelik araştırma sayısının artması literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İstanbul'daki devlet ve vakıf üniversiteleriyle sınırlı olan bu araştırmanın, Türkiye genelindeki devlet ve vakıf üniversitelerinde gerçekleştirilmesiyle farklı sonuçlara ulaşabileceği düşünülmektedir. Ayrıca yalnızca tam zamanlı akademisyenlerin dahil edildiği bu çalışmaya, yarı zamanlı görev yapan akademisyenlerin de katılmasıyla daha zengin verilere ulaşılabilir.

### **KAYNAKÇA**

- Agin, Ö. (2010). *İşe bağlanma düzeyinin işten ayrılma niyeti üzerine etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 264694).
- Alparslan, A., Öztürk, M., & Çarıkçı, İ. H. (2018). Çift kariyerli akademisyenlerin iş yeri ve evdeki iyi oluşları üzerine bir saha araştırması. *İş ve İnsan Dergisi*, 5(2), 145-155.
- Andrew, S. S. (2011). SMILES: The differentiating quotient for happiness at work. *Social Sciences and Medicine*, 1-13.
- Anjum, N., & Islam, M. A. (2021). Workplace happiness: exploring the factors shaping academics' subjective well-being. *Journal of Management in Practice*, 6(1).
- Arar, T. (2020). *Akademide iş yeri mutluluğu ile performans arasındaki ilişkide iş yaşam dengesi ve duygusal zekanın rolü*. (Doktora Tezi). Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 642606).
- Arora, R. G. (2020). Happiness among higher education academicians: a demographic analysis. *Rajagiri Management Journal*, 14(1), 3-17.
- Aykanat, Z. (2014). *Psikolojik sözleşmenin ihlali algısında örgütsel adaletin etkisi ve etik liderin aracı değişken olarak rolü: Kalkınma ajanslarında uygulama*. (Doktora Tezi). Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 357477).
- Bakan, İ., & Büyükbese, A. G. T. (2004). Çalışanların iş güvencesi ve genel iş davranışları ilişkisi: Bir alan çalışması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (23).
- Basch, J., & Fisher, C. D. (2004). Development and validation of measures of hassles and uplifts at work. *In Annual Meeting of the Academy of Management*. New Orleans, LA, USA: Bond University.

- Butt, R. S., Wen, X. & Hussain, R. Y. (2020). Mediated effect of employee job satisfaction on employees' happiness at work and analysis of motivational factors: evidence from telecommunication sector. *Asian Business Research Journal*, 5, 19-27.
- Büyükylmaz, O., & Çakmak, A. (2015). Psikolojik Sözleşme ihlal algısının devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenler kapsamında karşılaştırmalı analizi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 48-71.
- Callea, A., Urbini, F., Ingusci, E., & Chirumbolo, A. (2016). The relationship between contract type and job satisfaction in a mediated moderation model: The role of job insecurity and psychological contract violation. *Economic and Industrial Democracy*, 37(2), 399-420.
- Cameron, K., & Dutton, J. (Eds.). (2003). *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*. Berrett-Koehler Publishers.
- Carleton, E. L. (2009). *Happiness at work: Using positive psychology interventions to increase worker well-being*.
- Clark, A. E., & Oswald, A. J. (1996). Satisfaction and comparison income. *Journal of Public Economics*, 61(3), 359-381.
- Coyle-Shapiro, J. A. M., Pereira Costa, S., Doden, W., & Chang, C. (2019). Psychological contracts: Past, present, and future. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 6, 145-169
- Cranny, C.J., Smith, P.C., & Stone, E.F. (1992). *Job Satisfaction: Advances in Research and Applications*. New York: The Free Press.
- De Vos, A., Buyens, D., & Schalk, R. (2003). Psychological contract development during organizational socialization: adaptation to reality and the role of reciprocity. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 24(5), 537-559.
- De Neve, J. E., & Ward, G. (2017). *Happiness at work*. Saïd Business School WP, 7.
- De Witte, H. (2005). Job insecurity: Review of the international literature on definitions, prevalence, antecedents and consequences. *SA Journal of Industrial Psychology*, 31(4), 1-6.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34.
- Dirican, A. H., & Erdil, O. (2021). Psikolojik sözleşme ihlalinin işe gömülmüşlük üzerine etkisinde algılanan örgütsel desteğin aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 701-718.
- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 611.
- Duncan, R., Tilbrook, K., & Krivokapic-Skoko, B. (2015). Does academic work make Australian academics happy?. *The Australian Universities' Review*, 57(1), 5-12.
- Dutton, J. E. (2003). *Energize your workplace: How to create and sustain high-quality connections at work*. John Wiley & Sons.
- Elden B. (2020). Psikolojik sözleşme ihlalinin iş performansına etkisi: havaalanı yer hizmet çalışanları üzerinde bir uygulama. *Journal of Organizational Psychology and Behavior* 1(1): 68-78.
- Emre, T. & Aksoy, A. (2023). İşyeri nezaketsizliğinin psikolojik sözleşme ihlali algısı üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin düzenleyici rolü. *Premium e-Journal of Social Science (PEJOSS)*, 7(33), 685-694.
- Erme, T., & Alparslan, A. M. (2023). Kadın akademisyenlerin işteki mutluluğu ve tatmini için ne gerekli? Çalışma yaşamı kalitesi ve bilinçli farkındalık bağlamında bir araştırma. *Visionary E-Journal/Vizyoner Dergisi*, 14(37).
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G\* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191.
- Furnham, A. (1991). Work and leisure satisfaction. *Subjective Well-Being: An Interdisciplinary Perspective*, 235-259.
- Gavin, J. H., & Mason, R. O. (2004). The Virtuous Organization: The Value of Happiness in the Workplace. *Organizational Dynamics*, 33(4), 379-392.
- Henderson, K. E., & O'Leary-Kelly, A. M. (2021). Unraveling the psychological contract breach and violation relationship: better evidence for why broken promises matter. *Journal of Managerial Issues*, 33(2).
- Herzberg, F., Mausner, B., & Synderman, B. S. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley & Sons.
- Hotamışlı, M., & Şenol, F. (2011). *İş güvencesinin motivasyon açısından önemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kara, A. U., & Köksal, K. (2023). İstismarcı yönetimin çalışan özgeciliğine etkisi: psikolojik sözleşme ihlalinin düzenleyici etkisi. *Aurum Journal of Social Sciences*, 8(1), 5-29.
- Kiefer, T., & Briner, R. B. (2006). Emotion at work. *Developments in Work and Organizational Psychology: Implications for International Business*, 185-228.
- Koyuncu, H., & Büyükylmaz, O. (2020). Psikolojik sözleşme ihlal algısının örgütsel güven ve örgütsel özdeşleşmeye etkisini belirlemeye yönelik üniversite çalışanları üzerinde bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1191-1199.

- Lester, S. W., Turnley, W. H., Bloodgood, J. M., & Bolino, M. C. (2002). Not seeing eye to eye: Differences in supervisor and subordinate perceptions of and attributions for psychological contract breach. *Journal of Organizational Behavior*, 23(1), 39-56.
- Lim, V. K. (1996). Job insecurity and its outcomes: Moderating effects of work-based and nonwork-based social support. *Human Relations*, 49(2), 171-194.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(6), 695-706.
- Maybery, D. J., Jones-Ellis, J., Neale, J., & Arentz, A. (2006). The positive event scale: Measuring uplift frequency and intensity in an adult sample. *Social Indicators Research*, 78, 61-83.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to Statistics and SPSS in Psychology*.
- McMahon, D.M. (2006). *Happiness: A History*. New York: Atlantic Monthly Press.
- Morrison, E. W., & Robinson, S. L. (1997). When employees feel betrayed: A model of how psychological contract violation develops. *Academy of Management Review*, 22(1), 226-256.
- Mousa, M., Massoud, H. K. & Ayoubi, R. M. (2020). Gender, diversity management perceptions, workplace happiness and organisational citizenship behaviour. *Employee Relations: The International Journal*, 42(6), 1246- 1269.
- Önder, Ç., & Wasti, S. A. (2002). İş güvencesi endeksi ve iş güvencesi memnuniyeti ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik analizi. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 23-47.
- Piccoli, B.; De Witte, H. (2015). Job insecurity and emotional exhaustion: Testing psychological contract breach versus distributiveinjustice as indicators of lack of reciprocity. *Work & Stress*, 29(3), 246-263.
- Preacher, K. J., & Leonardelli, G. J. (2001). Calculation for the sobel test. Retrieved January, 20, 2009.
- Pryce-Jones, J. (2011). *Happiness at work: maximizing your psychological capital for success*. John Wiley & Sons.
- Pryce-Jones, J., & Lindsay, J. (2014). What happiness at work is and how to use it. *Industrial and Commercial Training*, 46(3), 130-134.
- Qaiser, S., Abid, G., Arya, B., & Farooqi, S. (2020). Nourishing the bliss: Antecedents and mechanism of happiness at work. *Total Quality Management and Business Excellence*, 31(15-16), 1669-1683.
- Richter, A.; Näswall, K. (2019). Job insecurity and trust: Uncovering a mechanism linking job insecurity to well-being. *Work & Stress*, 33(1), 22–40.
- Robinson, S. L. (1996). Trust and breach of the psychological contract. *Administrative Science Quarterly*, 574-599.
- Robinson, S. L., Kraatz, M. S., & Rousseau, D. M. (1994). Changing obligations and the psychological contract: A longitudinal study. *Academy of Management Journal*, 37(1), 137-152.
- Robinson, S. L., & Rousseau, D. M. (1994). Violating the psychological contract: Not the exception but the norm. *Journal of Organizational Behavior*, 15(3), 245-259.
- Ronnie, L., du Plessis, M., & Walters, C. (2022). Women academics and the changing psychological contract during COVID-19 lockdown. *Frontiers in Psychology*, 13, 940953.
- Roy, R. I. T. U. P. A. R. N. A., & Konwar, J. (2019). Can psychological contract create workplace happiness. *International Journal of Human Resource Management and Research*, 9(4), 81-88.
- Sirota, D., Mischkind, L.A., & Meltzer, M.I. (2005). *The enthusiastic employee*. Upper Saddle River, NJ: Wharton School Publishing.
- Sverke, M. ve Hellgren, J. (2002). The nature of job insecurity: Understanding employment uncertainty on the brink of a new millennium. *Applied Psychology: An International Review*, 51,23-42.
- Stankevičiūtė, Ž., Staniškienė, E., & Ramanauskaitė, J. (2021). The impact of job insecurity on employee happiness at work: A case of robotised production line operators in furniture industry in Lithuania. *Sustainability*, 13(3), 1563.
- Turnley, W. H., & Feldman, D. C. (2000). Re-examining the effects of psychological contract violations: unmet expectations and job dissatisfaction as mediators. *Journal of Organizational Behavior*, 21(1), 25-42.
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63(3), 193-210.
- Warr, P. (2011). *Work, happiness, and unhappiness*. Psychology Press.
- Warr, P. (2013). *Jobs and job-holders: Two sources of happiness and unhappiness*.
- Yüksekbilgili, Z., & Akduman, G. (2016). Sağlık personelinin mutlulukları üzerine bir alan araştırması: Aile sağlığı merkezlerinde bir uygulama. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 71-84.
- Yozgat, U., & Bilginoğlu, E. (2020). İşyerinde mutluluk ölçeği türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 15, 201-206.



## KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ: SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARI İÇİN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI REHBERİ GELİŞTİRMeye YÖNELİK İHTİYAÇ ANALİZİ\*

### INCLUSIVE EDUCATION: NEEDS ASSESSMENT FOR DEVELOPING A TEACHING PRACTICE GUIDE FOR CLASSROOM TEACHER CANDIDATES

Damla ÇETİN<sup>1</sup>, Selmin ÇUHADAR<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmeni adaylarına Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II derslerinin teorik ve uygulama dersleri sürecinde kullanılabilecek bir uygulama rehberi geliştirmek üzere bir ihtiyaç analizi çalışması yapmaktır. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri boyunca kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme ve davranış özellikleri konusunda aldıkları teorik dersler ile birlikte Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersinin teorik ve uygulama dersleri sürecinde yaşadıkları deneyimlerin neler olduğunun belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma durum çalışması yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun durum örnekleme kullanılmış, katılımcı grubu araştırmaya katılmayı kabul eden on sınıf öğretmeni adayı ile sınıf öğretmeni adaylarına öğretmenlik uygulaması sürecinde danışmanlık yapan iki uygulama öğretim elemanı oluşturulmuştur. Araştırmada çok boyutlu veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri doküman incelemesi, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde doküman incelemesi yapılmış, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları; Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri kapsamındaki teorik ve uygulama aşamalarının içerik ve öğrenme-öğretme süreçlerinde yapılan çalışmalarda kaynaştırma eğitimi ve öğretimsel uyarlamalara yönelik etkinliklerin yapılmadığı, sınıf öğretmeni adaylarının deneyime ihtiyaçları olduğu, Öğretmenlik Uygulaması derslerine yönelik hazırlanan rehberlerde konu ile ilgili içeriğe ihtiyaç olduğu, öğretmenlik uygulaması sürecinde konu ile ilgili etkinliklerin olması gerektiği olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının Öğretmenlik Uygulaması derslerinin içerik ve öğrenme-öğretme süreçlerinde kaynaştırma eğitimi ve öğretimsel uyarlamalara yönelik deneyim sahibi olabilecekleri etkinliklerin yer alması gerektiği saptanmıştır. Araştırmada sonuçlara dayalı olarak ileriki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** kaynaştırma eğitimi, sınıf öğretmeni adayları, öğretmenlik uygulaması

**ABSTRACT:** The purpose of this research is to conduct a needs assessment study to develop an application guide that can be used for classroom teacher candidates during the theoretical and practical courses of Teaching Practice I and Teaching Practice II courses. In this regard, it was aimed to determine the theoretical courses that classroom teacher candidates took during their undergraduate education on inclusive education and the learning and behavioral characteristics of students with special needs, as well as the experiences they had during the theoretical and practical courses of Teaching Practice I and II courses. The research was designed with the case study method. Convenience sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the research, and the participant group consisted of ten classroom teacher candidates who agreed to participate in the research and two instructors who advised the classroom teacher candidates during the teaching practice process. Multidimensional data collection method was used in the research. Research data was collected through document review, observation and semi-structured interviews. In the analysis of the data, document review was performed, and the data obtained from the semi-structured interviews were analyzed with descriptive analysis. Research findings indicate that in the studies conducted on the content and learning-teaching processes of the theoretical and practical phases within the scope of Teaching Practice I and II courses, activities for inclusive education and instructional adaptations are not carried out, classroom teacher candidates need experience, and there is a need for content on the subject in the guides prepared for Teaching Practice courses. It has been determined that there should be practice-based activities related to the subject during the teaching practice process. As a result of the research, it was determined that activities in which classroom teacher candidates can gain experience in inclusive education and instructional adaptations should be included in the content and learning-teaching processes of Teaching Practice courses. Based on the results of the study, suggestions for future research are presented.

**Keywords:** inclusive education, classroom teacher candidates, teaching practice

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Çetin, D. ve Çuhadar, S. (2024). Kaynaştırma eğitimi: Sınıf öğretmeni adayları için öğretmenlik uygulaması rehberi geliştirmeye yönelik ihtiyaç analizi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1242-1265.

#### **Cite this article as:**

Çetin, D. & Çuhadar, S. (2024). Inclusive education: Needs assessment for developing a teaching practice guide for classroom teacher candidates, *Trakya Journal of Education*, 14(2), 1242-1265.

\* Bu çalışma, ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında çalışmalarına devam ettiği "Sınıf Öğretmeni Adaylarını Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Kaynaştırma Eğitimine Hazırlama" konulu doktora tezinin ihtiyaç analizi sürecine ilişkin yapılan çalışmalardan üretilmiştir.

<sup>1</sup> Arş. Gör., Trakya Üniversitesi, Edirne/Türkiye, e-mail: damlacetin2@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0597-6278

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Edirne/Türkiye, e-mail: selminchuhadar@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8298-8806

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

General education teachers, especially classroom teachers, are of vital importance in providing inclusive education to students with special needs (Allday, Neilsen-Gatti, & Hudson, 2016). However, research has revealed that teachers lack preparation for teaching in inclusive education (Forlin, 2001; Whitworth, 1999), and it has been stated in the literature that one of the main obstacles to inclusive education is the lack of training of classroom teachers (Florian, 2008). Teachers who teach in general education classes graduate without being adequately prepared to teach students with special needs with some of the courses they took during their undergraduate education (Chang et al., 2005; Gal et al., 2010; Powell, 2012; Tekin-Iftar, Collins, Spooner and Olcay-Gul, 2017) and they complete their undergraduate education with limited knowledge and insufficient experience in special education and inclusion practices (Sucuoğlu et al., 2013).

This research aims to determine the experiences of classroom teacher candidates during their undergraduate education, including the theoretical courses they took, and their experiences during the teaching practicum process.

### Method

This research was designed with the case study method, one of the qualitative research designs. Convenience sampling, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the participant group in the study, and the study group consisted of ten classroom teacher candidates and two instructors who guided the teacher candidates during the teaching practice process. The data of the research were collected through document review, semi-structured observation and semi-structured interviews. In the research, the observations made during the theoretical and practical phases of the Teaching Practice courses were recorded with an observation form. In the research, the "Classroom Teacher Candidate Interview Form", which was developed by reviewing the literature and consulting expert opinion, was used to determine the opinions of the classroom teacher candidates, and the "Instructor Interview Form", which was developed by reviewing the literature and consulting expert opinion, was used to determine the opinions of the instructors. In order to determine whether classroom school teachers included instructional adaptations in the lesson plans they prepared during the teaching practice process, the lesson plan checklist prepared by the researcher based on the literature review and expert opinion was used. In the research, interviews with classroom teacher candidates and instructors were conducted through the Microsoft Teams program in order to determine stakeholder views on inclusive students and instructional adaptations during the theoretical and practical processes of Teaching Practice I and II courses, and the interviews were recorded with the permission of the participants. The recorded interviews were transcribed in Microsoft Word and analyzed by descriptive analysis using MAXQDA 24 data analysis program.

### Findings

In the research, in addition to the Classroom Teaching Undergraduate Program and the courses related to inclusive education and individuals with special needs in the program content, the contents and practice guides of the Teaching Practice I and Teaching Practice II courses were examined. As a result of the review, no practical course content was identified through which teacher could gain practical experience during the teaching practice process. On the other hand, the practice guides for the Teaching Practice I and II courses, which were prepared within the scope of the Classroom Teaching Teaching Practice I and II courses of the Faculty of Education where the research was conducted, were examined and it was determined that there was no content regarding inclusive students and inclusive education within the scope of the practice guide. A total of 176 lesson plans prepared by nine teacher candidates within the scope of the Teaching Practice-II course in the Spring Term of the 2020-2021 academic year were examined with the lesson plan checklist. As a result of the examination, no adaptation for inclusion students was identified with a total of 1936 no answers for 176 lesson plans. As a result of the examination, a total of 1936 no answers were obtained for 176 lesson plans, and accordingly, it was determined that no adaptation was made for inclusive students. Likewise, a total of 143 lesson plans prepared by prospective teachers during the 2021-2022 academic year Fall Semester Teaching Practice I course were examined with the lesson plan checklist. As a result of the examination, 1573 no responses were obtained from 143 lesson plans and in parallel to this, no adaptation for inclusive students was found. With the transition to face-to-face education after the Covid-19 pandemic process, in the theoretical lessons of the Teaching Practice-I course and in the

practice school where the application was carried out, it was observed that the teacher candidates were not given any information about the existence of the mainstreaming student and that no instructional adaptations were made. Information was shared about undesirable student behaviors and behavior management in theoretical courses. Regarding the presence, learning and behavioral characteristics of inclusive students, teacher candidates mostly stated that they needed to spend time with the students to determine the presence of inclusive students and that they could shape their lesson plans accordingly if they were informed, while instructors stated that there were no inclusive students in the practice process, there was a lack of documents, the issue was ignored, but each student was different and attention should be paid to this. Regarding instructional adaptations, teacher candidates mostly stated that they saw examples of adaptations in the Integration course in Primary Education and Special Education and Inclusion courses and that simplifications could be made. The instructors stated that there was a lack of documentation and that if needed, they would ask the teacher candidates to cooperate with experts in the special education department by getting help from them. Teacher candidates stated that they should get information and experience about Individualized Education Programs during the teaching practice process, while instructors stated that there was no practice on this issue during the teaching practice process, this issue was ignored, and instructors should also be informed about the subject. Regarding the teaching practice process, teacher candidates stated that they mostly had no experience in inclusive education and instructional adaptations, while instructors stated that instructors and practice teachers should also be informed on the subject and that there was a lack of documents and information and this should be eliminated.

## Discussion and Conclusion

The aim of the research is to determine the theoretical courses that prospective classroom teachers took during their undergraduate education regarding inclusive education and instructional adaptations, as well as their experiences during the teaching practice process. Within the framework of this main purpose, in order to prepare a practice guide that can be used in the process of Teaching Practice I and Teaching Practice II courses for classroom teacher candidates; firstly, the Primary School Teaching Undergraduate Program and the courses and teaching practice guides related to the subject in the program were examined in terms of content, and as a result of the examination, no practical course content was found in which teacher candidates could gain practical experience in the teaching practice process. In order to determine the experiences of the classroom teacher candidates during the practice process of the teaching practice course, the lesson plans prepared by the classroom teacher candidates during the teaching practice process were examined and it was found that no instructional adaptation was made. Observations were made on the days when the teacher candidates practiced in classes with inclusive students in the practice school, and it was observed that the teacher candidates were not given information about inclusive students by the practice teachers and the teacher candidates did not make any practice for inclusive students. As a result of the findings obtained from stakeholder opinions in the research, it was determined that there was no practice in the teaching practice process for inclusive students, instructional adaptations, classroom teacher candidates did not have any experience in this process, and there was a lack of documents for teaching practice courses on the subject.

## GİRİŞ

Dünya çapında tahmini 93 milyon engelli çocuk yaşamakta ve bu çocukların yaklaşık %50'si okula gitmemektedir. Belirtilen bu oran herhangi bir engele sahip olmayan akranlarının sadece %13'üdür. Engellilik, küresel anlamda eğitimin önündeki en ciddi engeldir (UNICEF, 2020). Bu noktada kaynaştırma eğitimi; tüm çocuklara okula gitmeleri, ihtiyaç duydukları becerileri öğrenmeleri ve kendilerini geliştirmeleri için âdil bir şans sunmanın en etkili yoludur. Kaynaştırma eğitimi, aynı okullarda aynı sınıflarda bulunan hem özel gereksinimli hem de olağan gelişim gösteren tüm çocuklar için gerçek öğrenme fırsatları anlamına gelmektedir. Bu sistem aynı zamanda, farklı özelliklere sahip öğrencilerin sınıflara getirdiği benzersiz katkılara değer vererek tüm çocukların yarar sağlayacağı biçimde yan yana büyümesine olanak sağlamaktadır (UNESCO, 2009). Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrenciler için eğitimde eşitlik sağlama ve okul toplumuyla bütünleşme girişimi olarak başlamış bir harekettir (Allday, Neilsen-Gatti ve Hudson, 2016).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) istatistiklerine göre Türkiye’de 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında ilkökulda kaynaştırma eğitimi alan 143.814 kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır (MEB, 2023). Başarılı bir kaynaştırma eğitimi, öğrencilerin okullara eşit erişimi sağlanmadıkça, iyi bir müfredat ve kaliteli

öğrenme ortamları geliştirilmedikçe ve farklı gereksinimlere sahip öğrenci gruplarını öğretebilecek öğretmenlere sahip olunmadıkça asla gerçekleşmeyecektir (Halinen ve Jarvinen, 2008). Alanyazında kaynaştırma eğitiminin başarısının, öğretmenlerin sınıflarında sergilediği tutumlarına (Kargın, 2004; Lambe, 2007; Norwich 2002; Rakap ve Kaczmarek, 2010; Talmor, Reiter ve Feigin, 2005) ve bilgilerine bağlı olduğu (Ross-Hill, 2009) belirtilmiştir. Diğer gerekli koşul ise; okul müdürü, özel eğitim öğretmenleri, yardımcı öğretmenler, rehber öğretmen, psikolojik danışman gibi öğrencinin kaynaştırma eğitimi sürecinde sorumlulukları olan diğer uzmanların öğretmenlere sağladıkları sürekli destek ve yardımlardır (Talmor, Reiter ve Feigin, 2005).

Genel eğitim öğretmenleri özellikle de sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilere kaynaştırma eğitimi sağlama konusunda hayati bir öneme sahiptirler (Allday, Neilsen-Gatti ve Hudson, 2016). Ancak araştırmalar öğretmenlerin, kaynaştırma eğitiminde öğretim sunmaya yönelik hazırlık eksiklikleri olduğunu ortaya koymuş (Forlin, 2001; Whitworth, 1999) ve alanyazında kaynaştırma eğitiminin önündeki temel engellerden birinin sınıf öğretmenlerinin eğitim eksikliği olduğu belirtilmiştir (Florian, 2008). Genel eğitim sınıflarında öğretim sunan öğretmenler lisans eğitimleri süresince aldıkları bazı dersler ile özel gereksinimli öğrencilere eğitim vermeye yeterince hazırlanmadan mezun olmakta (Chang vd., 2005; Gal vd., 2010; Powell, 2012; Tekin- İftar, Collins, Spooner ve Olcay-Gul, 2017) ve özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları konusunda sınırlı bilgi ve yetersiz deneyim ile lisans eğitimlerini tamamlamaktadırlar (Sucuoğlu vd., 2013).

Sınıf öğretmeni adayları ve özel eğitim konulu çalışmalar gözden geçirildiğinde çalışmaların bir bölümünün öğretmen adaylarının özel eğitim konusundaki yeterliklerinin (İzci, 2005, Taş, 2019) ve kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının (Bek, Gülveren ve Başer, 2009; Orel, Zerey ve Töret, 2004) belirlenmesine yönelik olduğu görülmektedir. İzci (2005), çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitime yönelik bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını, Taş (2019), çalışmasında adayların konuya yönelik endişe duydukları ve bilgi edinme ihtiyaçları olduğunu, konu ile ilgili derslerin artması gerektiğini belirtmiştir. Diğer yandan Orel, Zerey ve Töret (2004), kaynaştırma dersinin adayların tutumlarında olumlu yönde etkisinin olduğunu; Bek, Gülveren ve Başer (2009) ise “Kaynaştırma Eğitimi” dersini alan sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarında henüz dersi almayanların tutumlarına göre anlamlı farklılık saptamış, aynı zamanda kaynaştırma ile ilgili eğitim uygulamalarında bulunmuş olmanın öğrencilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını ders alma ve özel eğitim gereksinimi olan çocukları gözlemlemeye göre daha olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Yazıcı ve Cumalı (2022) ise sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim uygulama okulunda okul deneyimine katılmasının etkilerine yönelik görüşleri incelemiş, okul deneyiminin adayların kişisel (empati, korku, sabır, özgüven, önyargı, merhamet, duygusallık, şükretme) ve mesleki (farkındalık, kabullenme, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının etkililiği, özel gereksinimli öğrencilerin eğitime yönelik motivasyon, özel gereksinimli öğrencilerle bireysel çalışmanın iyi kavranması) gelişimlerine fayda sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Teoriyi uygulamaya bağlamak, çoğu öğretmen için olduğu gibi öğretmen adayları için de zor olabilmektedir. Üniversitelerde öğrendikleri ile okullarda yaşanılarak öğrenilenler arasında bazı boşluklar oluşabilmektedir. Rouse (2010), bu boşlukların doldurulması girişiminde, gerekli olan teknik ve pratik becerilerin uygulama temelli öğrenme yoluyla elde edilebileceğini belirtmiştir (Jelas, 2010). Uygulama temelli öğrenme, tüm öğretmen adaylarında olduğu gibi sınıf öğretmeni adaylarının da teori ve uygulama arasındaki bağlantıyı oluşturdukları, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde oldukça önemli bir aşamadır. Öğretmen adayları bu süreçte hizmet döneminde kendilerine gerekli olacak tüm öğretmenlik meslek becerilerini deneyimleme fırsatına sahip olmalıdırlar. İlkokullarda yıllar içerisinde giderek artan kaynaştırma öğrencisi sayısına rağmen Kargın (2004)’te de ifade edildiği gibi sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimleri süresince yaptıkları öğretmenlik uygulamalarında kaynaştırma eğitime yönelik bir içerik bulunmaması, sınıf öğretmenlerinin bu konuda mesleğe deneyimsiz başlamalarına neden olmaktadır. Türkiye’de sınıf öğretmenleri ve kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan bazı çalışmalar incelendiğinde (Akcan, 2013; Akcan, 2018; Balo, 2015; Batmaz, 2017; Battal, 2007; Bilen, 2007; Cankaya, 2010; Ceylan, 2015; Çuhadar, 2006; Ekşi, 2010; Gök, 2013; Güteryüz, 2014; Güner, 2010; Kara, 2016; Koç, 2016; Köse, 2018; Nizamoğlu, 2006; Önder, 2007; Pamuk, 2016; Sadioğlu, 2011; Söğüt, 2017; Toprak Karaer, 2010; Vural, 2008; Yaman, 2017) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının sıklıkla olumsuz olduğu, ilaveten gerekli bilgi, beceri ve öğretmen yeterlikleri konusunda mevcut kaynaştırma uygulamaları bağlamında sorunlar yaşadıkları ve destek özel eğitim hizmetlerine yeterince erişemedikleri, kaynaştırma eğitimi konusunda meslekî gelişime ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri süresince aldıkları teorik derslerde kaynaştırma eğitime yönelik bazı eksikler olduğu, daha fazla bilgiye ihtiyaç duydukları açıktır. Araştırmaların

sonuçlarından da görüldüğü üzere, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleriyle ilgili sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi konusunda teorik bilgi edinmelerinin ve uygulama deneyimi yaşamalarının olumlu yönde etkisi olduğu açıktır. Bu nedenle bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri boyunca kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli öğrenciler hakkında aldıkları teorik dersler ile birlikte öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşadıkları deneyimlerin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır, bu temel amaç çerçevesinde sınıf öğretmeni adayları için Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II dersleri sürecinde kullanılabilecek bir uygulama rehberi hazırlayabilmek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri kapsamında yürütülen teorik derslerin içeriği ve öğrenme-öğretme süreçlerinin öğretmen adaylarına kaynaştırma öğrencileri için gerekli becerileri kazandırmadaki mevcut durumu nedir?

2. Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin uygulama aşamasında öğretmen adaylarının ders planı hazırlama ve uygulama sürecinde kaynaştırma öğrencilerini ve onların öğrenme ve davranış özelliklerini dikkate alma konusundaki mevcut durum nedir?

3. Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin teorik ve uygulama sürecinde kaynaştırma öğrencileri ve öğretimsel uyarlamalar konusundaki paydaş (öğretmen adayları ve uygulama öğretim elemanları) görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi ve öğretimsel uyarlamalara yönelik lisans eğitimleri boyunca aldıkları teorik dersler ile birlikte öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşadıkları deneyimlerin neler olduğunu amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması nitel ya da nicel yaklaşımla yapılabilmekte ve her iki yaklaşımda da amacı söz konusu duruma ait sonuçların ortaya koyması oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 73). Araştırma yalnızca bir üniversitenin öğretmenlik uygulaması dersi sürecini tanımlayıcı bir nitelikte olduğu için bütüncül tek durum deseni ile şekillendirilmiştir. Tek durum desenleri tek bir analiz birimini (bir okul, bir program, vb.) içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 300).

### Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi ve 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören iki farklı öğretmen aday grubundan ve uygulama öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Öğretmen aday gruplarını; 2018 yılı öncesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nı tamamlayarak mezuniyet aşamasında olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden beş öğretmen aday ve 2018 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yeniden yapılandırılan Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı dördüncü sınıfa devam eden beş öğretmen aday oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan uygulama öğretim elemanları Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinde Temel Eğitim Bölümü'nden farklı bir anabilim dallarında görev yapan ve Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda uygulama danışmanlığı yürütmüş iki öğretim elemanıdır. Görüşmeye katılan öğretmen adayları "ÖA1, ÖA2..." şeklinde, danışman öğretim elemanları ise "ÖE1, ÖE2" şeklinde kodlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler Tablo 1'de, öğretim elemanlarına ait demografik bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1.

*Sınıf öğretmeni adaylarına ilişkin demografik bilgiler*

Öğretmen Adayı	Cinsiyet	Yaş	Konuyla İlgili Alınan Dersler	Uygulama Dönemi
ÖA1	E	27	İlköğretimde Kaynaştırma, Özel Eğitim	2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi
ÖA2	K	23	İlköğretimde Kaynaştırma, Özel Eğitim	2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi
ÖA3	E	23	İlköğretimde Kaynaştırma, Özel Eğitim	2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi
ÖA4	E	25	İlköğretimde Kaynaştırma, Özel Eğitim	2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi
ÖA5	E	22	İlköğretimde Kaynaştırma, Özel Eğitim	2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi
ÖA6	E	21	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi
ÖA7	E	22	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi
ÖA8	K	22	Özel Eğitim ve Kaynaştırma, Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama	2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi
ÖA9	K	22	Özel Eğitim ve Kaynaştırma, Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama	2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi
ÖA10	E	21	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmen adaylarından beş tanesi (ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5) 2018 yılı öncesinde sınıf öğretmenliği lisans programına kayıtlı olup dördüncü sınıftan yeni mezun olan öğretmen adaylarıdır. Öğretmen adaylarının dördü erkek (ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA5) biri (ÖA2) kadın; biri (ÖA1) 27, biri (ÖA4) 25, biri (ÖA5) 22, ikisi (ÖA2, ÖA3) ise 23 yaşındadır. Öğretmen adaylarının hepsi kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik lisans eğitimleri boyunca yalnızca zorunlu iki ders olan “Özel Eğitim” ve “İlköğretimde Kaynaştırma” derslerini almışlardır. Diğer beş öğretmen adayı (ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10) ihtiyaç analizinin ikinci aşamasına katılan öğretmen adayları olup YÖK tarafından 2018 yılında güncellenen lisans programına kayıtlı olan dördüncü sınıfta okuyan sınıf öğretmeni adaylarıdır. İhtiyaç analizinin ikinci aşamasına katılan öğretmen adaylarının üçü (ÖA6, ÖA7, ÖA10) erkek ikisi (ÖA8, ÖA9) kadın olmak üzere ikisi (ÖA6, ÖA10) 21, üçü (ÖA7, ÖA8, ÖA9) 22 yaşındadır. Öğretmen adaylarının hepsi lisans eğitimlerinin yedinci dönemini bitirmiş olup zorunlu ders olan “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersini almışlar, diğer yandan iki öğretmen adayı (ÖA8, ÖA9) seçmeli ders olarak “Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama” dersini de almışlardır.

Tablo 2.

*Öğretim elemanlarına ilişkin demografik bilgiler*

Öğretim Elemanı	Cinsiyet	Ünvan	Görev Süresi	Uygulama Danışmanlığı Yapılan Süre	Görev Yaptığı Anabilim Dalı
ÖE1	E	Arş. Gör. Dr.	15	2	Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’ndan farklı bir Anabilim Dalı
ÖE2	E	Dr. Öğr. Üyesi	20	15	Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’ndan farklı bir Anabilim Dalı

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan iki öğretim elemanı da erkektir. Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’ndan farklı anabilim dallarında görev yapan ÖE1’in görev süresi 15 yıl olup öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama danışmanlığı yaptığı süre iki yıldır. ÖE2’nin ise görev yaptığı süre 20 yıl olup öğretmenlik uygulaması sürecinde 15 yıl uygulama danışmanlığı yapmıştır.

## Araştırma Süreci

Araştırmada öncelikle 2018 yılında güncellenen Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı ve 2018 yılı öncesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri ve programda yer alan özel gereksinimli bireyler ve kaynaştırma uygulamalarını içeren dersler içerik açısından incelenmiştir. Öğretmenlik uygulamasının yürütülmesi sürecini düzenleyen yönerge ve yönetmelikler de kaynaştırma uygulamaları kapsamında incelenmiştir. Eğitim Fakültesi web sayfası üzerinden Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı’na ait Öğretmenlik Uygulaması-II dersi uygulama rehberine ulaşılarak Öğretmenlik Uygulaması-II dersinin teorik ve uygulama sürecinde yapılması gereken uygulamalar ve verilecek olan ders içerikleri incelenmiştir. Ardından araştırmacılar tarafından Microsoft Teams üzerinden sekiz planlama toplantısı (10 saat 50 dakika) yapılarak veri toplama araçlarının neler olacağı, araçların içeriği ve kapsamı belirlenmiştir. Belirlenen içerik ve kapsam doğrultusunda katılımcı gruplar için (uygulama öğretim elemanları ve sınıf öğretmenliği programı öğretmen adayları) taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Soruların hazırlanması sürecinde kaynak taramasından elde edilen bilgiler ve alanyazında yer alan araştırmalardan yararlanılmış (Bilgiç, 2018), özel eğitim alanında doktora derecesine ve nitel araştırmalar konusunda deneyime sahip bir uzmandan da görüş alınarak taslak sorularda düzenlemeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formları yeniden düzenlenmiştir.

İhtiyaç analizi sürecinde görüşme yapılacak katılımcı grupları belirlemek adına İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile iletişime geçilerek kaynaştırma öğrencisi sayısının yoğun olduğu okullar belirlenmiştir. Belirlenen bu okullarda Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğretmenlik uygulaması sürecini yürüten uygulama öğretim elemanları ve uygulama danışmanlığı yaptıkları öğretmen adaylarına telefon, e-posta ve yüz yüze görüşmeler aracılığıyla ulaşılarak araştırma ve süreç hakkında bilgi verilip araştırmaya katılım konusundaki görüşleri alınmıştır. Gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmayı kabul eden iki öğretim elemanı ve beş sınıf öğretmeni adayı ile katılımcıların uygun oldukları tarih ve saatler belirlenerek bir görüşme takvimi oluşturulmuş ve takvime uygun biçimde görüşmeler Microsoft Teams üzerinden yapılmıştır. Katılımcıların izinleri doğrultusunda görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırmaya katılan beş öğretmen adayına araştırma ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilerek mümkünse öğretmenlik uygulaması sürecinde hazırlamış oldukları ders planlarını da paylaşıp paylaşmayacakları sorulmuş, öğretmen adaylarından ikisinin ders planları e-posta aracılığı ile toplanmıştır. İncelenen doküman sayısını zenginleştirmeye yönelik daha fazla ders planına ulaşabilmek için kaynaştırma öğrencisinin olduğu okullarda öğretmenlik uygulaması grubu olan uygulama danışmanlığı görevindeki öğretim üyelerinden üç öğretim üyesine ulaşılarak bilgi verilmiş, iki öğretim elemanından geri dönüş sağlanarak yedi öğrenciye ait ders planlarına daha erişim sağlanmıştır.

2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi’nin başlamasıyla Eğitim Fakültesi web sayfası üzerinden Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı’na ait Öğretmenlik Uygulaması-I dersi uygulama rehberine ulaşılarak Öğretmenlik Uygulaması-I dersinin teorik ve uygulama sürecinde yapılması gereken uygulamalar ve verilecek olan ders içerikleri incelenmiştir. Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı ve ilgili anabilim dalında öğretmenlik uygulaması sürecinde danışmanlık yapan bir uygulama öğretim elemanı bilgilendirilerek gerekli izin ve onaylar alınmış, öğretim elemanının öğretmenlik uygulaması kapsamında yürüttüğü teorik dersler 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi boyunca gözlemlenmiş ve araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Öğretmenlik uygulaması sürecinde teorik derslerde yapılan gözlemlere ilaveten aynı öğretmen adaylarının uygulamaya devam ettikleri ilkokulda kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda da gözlem yapılmıştır. Uygulama ilkokulunda yapılan gözlem öncesinde ilgili İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne başvurularak gerekli araştırma izni alınmıştır. Araştırma izninin alınması sonrasında gözlem yapılması planlanan uygulama ilkokulundaki okul yöneticileri bilgilendirilerek kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıf-şube bilgileri alınmıştır. Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan uygulama sınıf öğretmenlerinin de onayı alınarak bu sınıflarda öğretmenlik uygulamasına devam eden öğretmen adayları gözlemlenmiştir. Diğer yandan 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi öğretmenlik uygulamasında teorik ve uygulamada gözlem yapılan uygulama grubunun uygulama öğretim elemanından izin alınarak sekiz öğretmen adayının Güz Dönemi Öğretmenlik Uygulaması-I dersi için öğretim dönemi süresince hazırladıkları günlük ders planlarına ulaşılmıştır.

İhtiyaç analizine yönelik 2018 yılı sonrası kayıtlı öğrencilerin görüşlerini de alabilmek adına 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi’nde öğretmenlik uygulamasının teorik ve uygulama aşamasında gözlem yapılan öğretmenlik uygulaması grubu öğrencilerinden gönüllü olan bir öğretmen adayı aracılığı ile diğer öğretmen adaylarına ulaşılarak araştırma amacı ve süreci hakkında tüm öğretmen adayları bilgilendirilmiş ve gönüllülük esasına göre yarı yapılandırılmış görüşmelere katılıp katılmayacakları

yönünde görüşleri alınmıştır. Görüşmeyi kabul eden beş öğretmen adayı ile bireysel olarak planlanan uygun gün ve saatte Microsoft Teams üzerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların izinleri doğrultusunda görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

## **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II derslerinin teorik ve uygulama aşamalarında yapılan gözlemler “Gözlem Formu” ile kayıt altına alınmıştır. Katılımcılara ait demografik özellikleri belirlemek amacıyla sınıf öğretmeni adaylarına ve uygulama öğretim elemanına yönelik olmak üzere iki ayrı “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini belirlemek üzere alanyazın taraması yapılarak ve uzman görüşüne başvurularak oluşturulan “Sınıf Öğretmeni Adayı Görüşme Formu”; öğretim elemanının görüşlerini belirlemek üzere yine alanyazın taraması yapılarak ve uzman görüşüne başvurularak oluşturulan “Öğretim Elemanı Görüşme Formu” kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde hazırlamış oldukları ders planlarında öğretimsel uyarlamalara yer verip vermediklerini belirlemek üzere ise alanyazın taraması yapılarak ve uzman görüşüne başvurularak hazırlanan “Öğretimsel Uyarlamalar Ders Planı Kontrol Listesi” kullanılmıştır.

### **Gözlem Formu**

Araştırmada Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında haftalık olarak yürütülen teorik derslerde ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasına devam ettikleri uygulama okulunda kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda aktif katılım gösterdikleri derslerdeki etkinliklerde kaynaştırma eğitimi ve öğretimsel uyarlamalara yönelik yapılan bir çalışmaya yer verip vermediklerini gözlemleyebilmek ve kayıt altına alabilmek adına araştırmacı tarafından oluşturulan formdur. Gözlemci öznel değerlendirmelere yer vermeksizin gözlenebilir ve ölçülebilir, tanımlayıcı ve yorum katılmamış notlar olarak gözlem yapmıştır.

### **Doküman İncelemesi**

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde hazırladıkları ders planlarının incelenmesi doküman incelemesinin aşamaları izlenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde, görüşme yapılan sınıf öğretmeni adaylarından ve e-posta aracılığı ile ulaşılarak öğretmenlik uygulaması dersinde danışmanlık yapan öğretim elemanlarının onayı alınarak 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi’nde Öğretmenlik Uygulaması-II dersi kapsamında dokuz öğretmen adayının hazırladıkları ders planlarına; 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi Öğretmenlik Uygulaması-I dersi sürecinde gözlem yapılan öğretmen adaylarının uygulama boyunca hazırlamış oldukları ders planlarını da değerlendirmek amacıyla öğretmenlik uygulaması dersinde danışmanlık yapan öğretim elemanından izin alınarak sekiz öğretmen adayının hazırlamış oldukları ders planlarına birincil kaynaklar aracılığıyla ulaşılmıştır. Ayrıca doküman incelemesi sürecinde ders planları incelenerek elde edilen verilerin analiz edilmesi amacıyla öğretmen adaylarının ders planlarında yer vermeleri beklenen öğretimsel uyarlamalar konusundaki analiz birimlerini saptamaya yönelik olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretimsel Uyarlamalar Ders Planı Kontrol Listesi” hazırlanmıştır. Kontrol listesi öğretmen adaylarının ders planlarındaki analiz birimleri sözcük, cümle/paragraf ya da içerik saptamayı sağlayacak biçimde konuya ilişkin alanyazın taraması yapılarak ve uzman görüşüne başvurularak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Öğretimsel Uyarlamalar Ders Planı Kontrol Listesi’ndeki ifadeler “Evet, Hayır, Kısmen” başlıkları altında değerlendirilmiştir. Kontrol listesi üzerinde gerekli olan durumlarda açıklamalara yer verebilmek amacıyla “Açıklama” başlığına da yer verilmiştir. Kontrol listesi öğretim öncesi, öğretim anı ve öğretim sonrası öğretimsel uyarlamaları içeren 11 farklı ifadeden oluşmaktadır.

### **Sınıf Öğretmeni Adayı Demografik Bilgi Formu ve Görüşme Formu**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarına ait demografik özelliklerin belirlenmesine yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu “Cinsiyet, Yaş ve Lisans Eğitimi Sırasında Kaynaştırma ve Özel Gereksinimli Öğrencilerle İlgili Alınan Dersler” olmak üzere üç sorudan oluşan bir formdur.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek üzere alanyazın taraması yapılarak ve uzman görüşüne başvurularak hazırlanan “Öğretmen Adayı Görüşme Formu” ise 10 sorudan oluşan bir formdur.



## **Öğretim Elemanı Demografik Bilgi Formu ve Görüşme Formu**

Araştırmaya katılan öğretim elemanına ait demografik özelliklerin belirlenmesine yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu “Cinsiyet, Ünvan, Görev Süresi, Uygulama Danışmanlığı Yapılan Süre, Görev Yaptığı Anabilim Dalı” olmak üzere beş sorudan oluşan bir formdur.

Araştırmada öğretim elemanlarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek üzere alanyazın taraması yapılarak ve uzman görüşüne başvurularak hazırlanan “Öğretim Elemanı Görüşme Formu” 10 sorudan oluşan bir formdur.

## **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada çok boyutlu veri toplama yöntemi kullanılmış, araştırmacılar tarafından Microsoft Teams üzerinden sekiz planlama toplantısında alınan kararlar doküman incelemesi, yarı yapılandırılmış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla verilerin toplanmasına karar verilmiştir. Öncelikle var olan durumun tespitini yapabilmek adına alanyazın taraması yapılmış, YÖK tarafından 2018 yılında güncellenen Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı ile 2018 yılı öncesine ait lisans programında yer alan dersler içerik açısından, diğer yandan araştırmanın yürütüldüğü üniversiteye ait Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının öğretmenlik uygulaması rehberleri uygulama sürecinde kaynaştırma eğitime yönelik görev ve sorumluluklara yer verme açısından; sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde hazırlanmış oldukları ders planları ise öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretimsel uyarlamalara yer verme açısından incelenerek doküman incelemesi yapılmıştır.

2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Güz Döneminde Covid-19 pandemisi sonrasında yüzyüze eğitime geçilmesi ile araştırmada katılımcı olmayı kabul eden öğretim elemanının onayı alınarak Öğretmenlik Uygulaması I dersinin haftada iki saat olarak yürütülen teorik derslerinde yarı yapılandırılmış gözlem (yapılandırılmış alan çalışması) yapılmış ve gözlem verilerinin kayıt altına alınabilmesi için araştırmanın amacına uygun notlar alınmıştır. Diğer yandan aynı öğretim elemanının danışmanlık yaptığı öğrenci grubununun Öğretmenlik Uygulamasına devam ettikleri ilkökula, İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izin ve araştırmacıların görev yaptığı üniversitenin ilgili etik kurul izni ile başvurularak kaynaştırma öğrencilerinin olduğu sınıflar ve şubeleri hakkında bilgi edinilmiştir. İlk yazar tarafından uygulama okulu yönetiminin onayı alınarak öğretmen adaylarının günlük ders planı hazırlayarak aktif katılım gösterdikleri günlerde uygulama okulundaki sınıflarda da teorik derslerde yapılan gözlemlere benzer şekilde yarı yapılandırılmış gözlemler yapılmıştır.

Araştırmada Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin teorik ve uygulama sürecinde kaynaştırma öğrencileri ve öğretimsel uyarlamalar konusundaki paydaş görüşlerini belirlemek için sınıf öğretmeni adayları ve öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler Microsoft Teams programı aracılığı ile yapılmış ve görüşmeler katılımcıların izni ile kayıt altına alınmıştır. Kaydedilen görüşmeler Microsoft Word programında yazıya geçirilmiştir. Verilerin analizinde kod temelli analiz kullanılmış olup kodların frekans sayıları incelenmiş ve veriler MAXQDA 24 veri analiz programı kullanılarak betimsel analizle analiz edilmiştir. Betimsel analizde önceden belirlenmiş olan temalara göre veriler özetlenerek yorumlama yapılır. Bu analiz yaklaşımında, görüşülen veya gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı şekilde sunmak amacı ile doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmektedir. Betimsel analizin amacı, elde edilmiş olan bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak okuyucuya yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239).

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bağlamında, kayıt altına alınan görüşmelerin Microsoft Word programına doğru şekilde yazıya geçirilmesi ve veri analizinde oluşturulan kod ve alt kodların ham veri metinleriyle uygunluğu, araştırma konusunda bilgi sahibi olan deneyimli bir uzman tarafından değerlendirilmiş olup veri çeşitlemesi kapsamında doküman incelemesi, gözlem ve paydaş görüşlerinden elde edilen verilerin arasındaki ilişki incelenmiştir.

## **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, 07.07.2021 tarih, E-29563864-050.04.04-85058 sayı ve 06/26 numaralı karar ile izin alınmıştır.

## BULGULAR

İhtiyaç analizinden elde edilen bulgular “doküman incelemesinden, gözlemlerden ve paydaş görüşlerinden elde edilen bulgular” başlıkları altında sunulmuştur.

### Doküman İncelemesinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı ve program içeriğindeki kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli bireyler ile ilgili dersler (Özel Eğitim, İlköğretimde Kaynaştırma, Özel Eğitim ve Kaynaştırma, Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama) ile Öğretmenlik Uygulaması-I ve Öğretmenlik Uygulaması-II derslerinin içerikleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmenlik uygulaması sürecinde ya da öğretmen adaylarının uygulama deneyimi kazanabilecekleri uygulamaya dayalı bir ders içeriği saptanmamıştır. Diğer yandan araştırmanın yürütüldüğü Eğitim Fakültesinin Sınıf Öğretmenliği Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin yürütülmesi kapsamında hazırlanmış olan Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerine ait uygulama rehberleri incelenmiş, uygulama rehberi kapsamında kaynaştırma öğrencilerine ve kaynaştırma eğitimine yönelik herhangi bir içeriğe yer verilmediği belirlenmiştir.

Araştırma sürecinde birincil kaynaklar aracılığıyla erişimi sağlanan 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi’nde Öğretmenlik Uygulaması-II dersi kapsamında dokuz öğretmen adayının hazırladıkları toplam 176 adet ders planı, Öğretimsel Uyarlamalar Ders Planı Kontrol Listesi ile incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda 176 adet ders planına ait toplam 1936 adet “Hayır” cevabı ile kaynaştırma öğrencilerine yönelik yapılmış bir uyarlama saptanmamıştır. Aynı şekilde birincil kaynaklar aracılığıyla erişim sağlanan 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi Öğretmenlik Uygulaması-I dersi sürecinde sekiz öğretmen adayının uygulama boyunca hazırlamış oldukları toplam 143 adet ders planı, ders planı kontrol listesi ile incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda 143 adet ders planına ait toplam 1573 adet “Hayır” cevabı ile kaynaştırma öğrencilerine yönelik yapılmış bir uyarlama saptanmamıştır.

#### **Öğretmenlik Uygulaması-I dersinin teorik derslerindeki gözlemlerden elde edilen bulgular**

Öğretmenlik Uygulaması-I teorik derslerinde işlenen konuların Öğretmenlik Uygulaması-I uygulama rehberindeki konulara bağlı kalınarak işlendiği gözlemlenmiştir. Haftalık olarak işlenen konularda kaynaştırma eğitimi veya özel gereksinimli öğrencilere yönelik paylaşılan tek bilgi sekizinci haftanın konusu olan “İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi ve Yönetimi” konusunda olmuş ve öğretmen adaylarından özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarına da dikkat etmeleri belirtilmiştir.

*ÖE: “İstenmeyen öğrenci davranışlarına özel gereksinimli öğrenciler de giriyor. Onlara da dikkat edin.”*

Teorik derslerde kaynaştırma eğitimi veya özel gereksinimli öğrencilere yönelik paylaşılan diğer bir bilgi de 11. haftada bir öğretmen adayı tarafından olmuş ve bilgi paylaşımı yalnızca bir önceki hafta uygulamalarının nasıl geçtiği sorusuna yönelik yapılmıştır.

*ÖA: “Ben ikinci sınıflarda derse girdim ama çok hareketli bir sınıftı hatta sınıf öğretmeni dört tane hiperaktif öğrencisi olduğunu ama tamlarının olmadığını söyledi.”*

Teorik derslerde yapılan gözlemlerde kaynaştırma öğrencilerine ve öğretimsel uyarlamalara yönelik uygulama öğretim elemanı tarafından paylaşılan bir bilgi olmamış ve öğretmen adaylarından herhangi bir uygulama yapmaları istenmemiştir.

#### **Öğretmenlik Uygulaması-I dersinin uygulama günlerinde yapılan gözlemlerden elde edilen bulgular**

Öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama okulunda yapılan gözlemlerde kaynaştırma öğrencilerinin iki sınıfta da ön sırada oturtulduğu görülmüştür. Her iki sınıfta da ikişer kez gözlem yapılmış; yapılan gözlemlerde her iki sınıfta da kaynaştırma öğrencisinin derse katılmak için söz hakkı aldığı ancak bir sınıfta sınıf öğretmeni tarafından söz hakkı verilerek veya soru sorularak öğrencinin daha fazla derse katılmaya teşvik edildiği gözlemlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinden biri iki farklı haftada yapılan gözlemde sınıfında bulunan kaynaştırma öğrencisi dışında farklı gereksinimi olan öğrencileri olduğunu da belirtmiş ancak bir önceki yıl uzaktan eğitim olması ve ikinci sınıf öğrencileri olmaları nedeniyle öğrencileri tanıyabilmek için daha fazla zamana ihtiyacı olduğunu belirtmiştir.

*Dokuzuncu uygulama haftası: “İki tane de hiperaktif öğrencim var ama tanılı değiller.”*

*On birinci uygulama haftası: “İki tane de içine kapanık öğrencim var ama geçen yıl uzaktan olduğu için gözlem şansım olmadı bu yıl için de daha erken zamana ihtiyacım var anlayabilmek için.”*

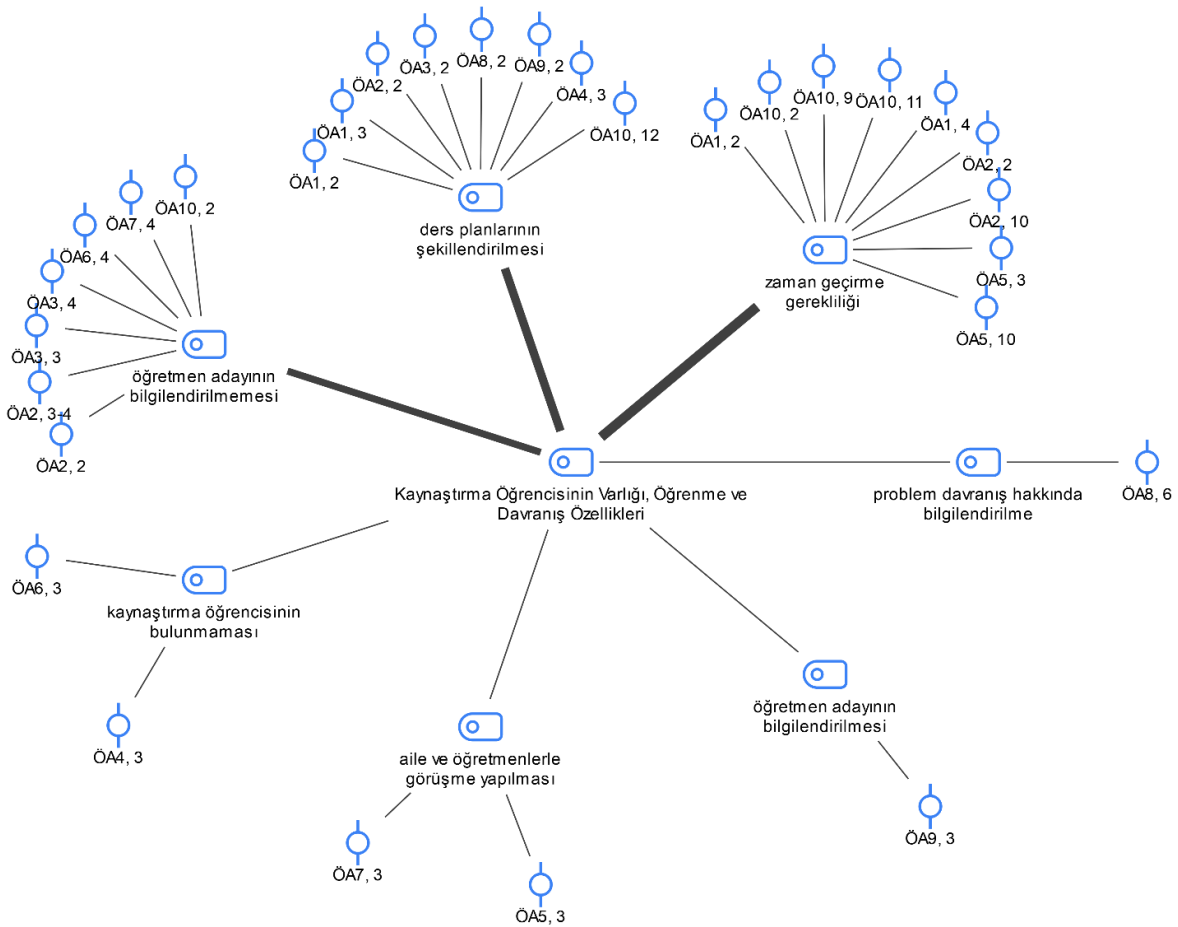
Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma öğrencisi olan sınıflarda öğretmenlik uygulamasına devam ettikleri günlerde yapılan gözlemlerde öğretmen adaylarının hiçbirinin kaynaştırma öğrencisinin varlığından haberinin olmadığı ve ona yönelik bir uyarlamaya da yer vermedikleri gözlemlenmiştir.

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bulgular “Kaynaştırma Öğrencisinin Varlığı, Öğretimsel Uyarlamalar, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) ve Öğretmenlik Uygulaması” olmak üzere toplam dört kod ve bu kodlara ait alt kodlar şeklinde açıklanmıştır.

### Kaynaştırma Öğrencisinin Varlığı, Öğrenme ve Davranış Özellikleri

Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilerinin varlığı, öğrenme ve davranış özellikleri hakkında bilgi edinmeye ilişkin görüşleri Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Kaynaştırma öğrencisinin varlığı, öğrenme ve davranış özellikleri kodu ve alt kodları

Öğretmen adayları sıklıkla (9) kaynaştırma öğrencilerinin farkına varabilmeleri için onlarla zaman geçirme fırsatlarının olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları bu durumu, Covid-19 pandemisi sırasındaki uzaktan eğitim süreci ve yüzyüze eğitime geçildiği dönemde de haftada bir gün yapılan öğretmenlik uygulaması sürecinde her hafta farklı bir sınıfta bulunmalarıyla açıklamışlardır. Diğer yandan öğretmen adayları çoğunlukla (8) kaynaştırma öğrencisinin varlığı, öğrenme ve davranış özellikleri hakkında kendilerine uygulama sınıf öğretmenleri tarafından bilgi verilmesi durumunda uygulama sürecinde aktif katılım gösterdikleri dersler için hazırladıkları ders planlarını kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre şekillendirebileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilerinin varlığı konusunda yoğun olarak (7) ifade ettikleri bir diğer görüş ise uygulama sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin varlığı hakkında kendilerini bilgilendirmedikleridir. Bununla birlikte bazı öğretmen adayları (2) uygulama sürecinde sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmadığını belirtirken bazı öğretmen adayları (2) kaynaştırma öğrencisinin varlığı, öğrenme ve davranış özellikleri hakkında bilgi almaya yönelik öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri ile görüşme yapılabileceğini ifade

etmişlerdir. Bir öğretmen adayı uygulama sınıf öğretmeninin sınıfta bulunan kaynaştırma öğrencisinin problem davranışı hakkında kendisini bilgilendirdiğini, bir diğer öğretmen adayı ise genelde kendisine kaynaştırma öğrencisi ile ilgili bilgi verildiğini ifade etmiştir.

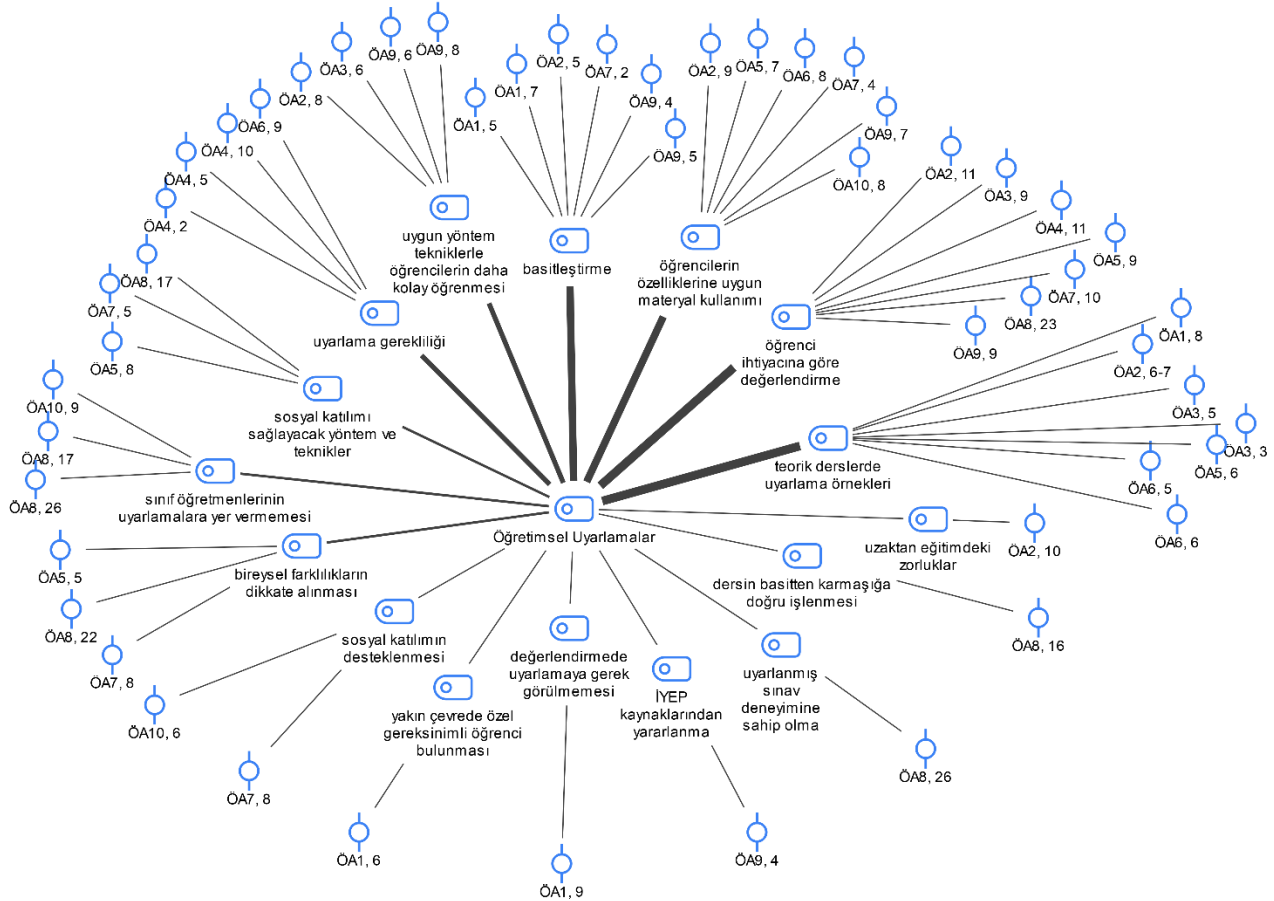
ÖA1: “Staj için hayır. Yani bu stajda dediğim gibi zaten şey bir nasıl diyeyim bilgisayar üzerinden bir staj olduğu için bu stajda öyle bir öğrencinin varlığını görebilmek, bunu farkedebilmek, zaman kısıtlı, 30 dakika var zaten her öğrenciyi aynı anda göremiyorsun. O anda tabii senin konu anlatman gerekiyor falan...”

ÖA2: “...hocalarımızdan da stajdaki derslerine gireceğimiz hocalarımızdan da bilgilerini istediğimiz zaman bazı öğretmenlerimiz vermediler. Bazı öğretmenlerimiz ise aileleri yüzünden ismini paylaşmak istemedi. Ben eğer onları bilseydim belki daha güzel etkinlik hazırlayıp verebilirdim. Onlardan hiçbir şekilde haberim olmadı. Öğrencilerin hepsini etkinliğe katmak istedim ama bazen öğrencilerimiz görüntülerini kapatarak seslerini kapatarak bilgisayarlarında bir arıza olduğunu söyleyerek katılmadılar... Sadece belirli öğrencilerimiz açabildi, katılabildi. Bazı öğrencilerimizin teknik anlamda çok sıkıntıları oldu. Bunların içinde kaynaştırma öğrencileri de varmış öyle duydum.”

ÖA7: “Evet yani bize bir şey söylenmedi biz de bu konu hakkında bir şey yapmadık. Yapan arkadaşlar var mıdır? Bilmiyorum. Ama sanmıyorum açıkçası.”

### Öğretimsel Uyarlamalar

Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının öğretimsel uyarlamalara yönelik görüşleri Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Öğretimsel uyarlamalar kodu ve alt kodları

Öğretmen adayları çoğunlukla (7) öğretimsel uyarlamalara yönelik olarak İlköğretimde Kaynaştırma dersi ile Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersinde uyarlama örnekleri gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretimsel uyarlamalar konusunda çoğunlukla ifade ettikleri (7) diğer bir ifade ise kaynaştırma öğrencilerini değerlendirmede öğrencilerin ihtiyacına göre değerlendirmenin yapılması gerektiğidir. Öğretmen adaylarının çoğunlukla (6) söyledikleri diğer ifadeler ise; öğretimde kaynaştırma öğrencileri için basitleştirmelerin yapılması gerektiği ve öğrencinin özelliklerine uygun materyallerin kullanılması gerektiğidir. Sıklıkla (4) belirtilen diğer ifadeler arasında; normal gelişim

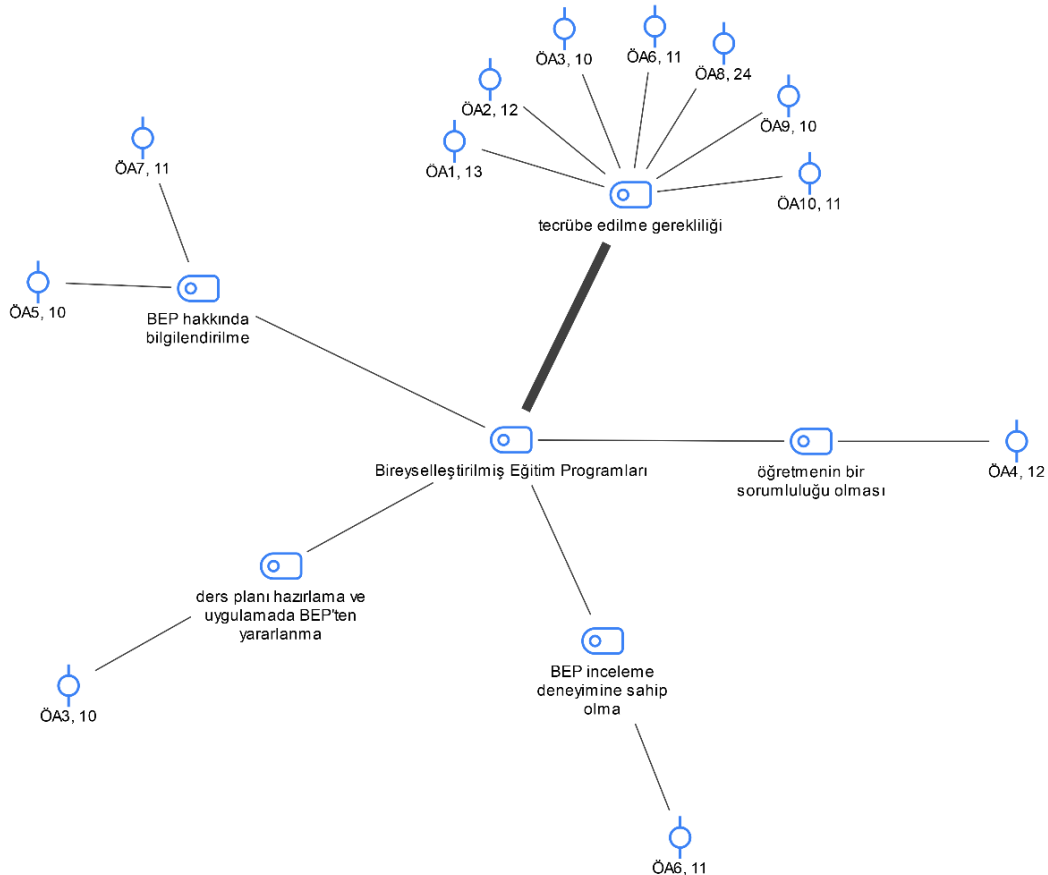
gösteren akranlarına göre kaynaştırma öğrencilerinin bireysel gereksinimlerinin farklı olabileceği ve dolayısı ile öğretimde kaynaştırma öğrencisinin gereksinimlerine uygun yöntem ve teknik kullanımı ile kaynaştırma öğrencisinin öğrenmeyi daha kolay gerçekleştireceği ve kaynaştırma öğrencisinin öğrenmesinin gerçekleşmesi için uyarlamaların yapılması gerektiğidir. Aynı zamanda öğretmen adayları üç kez kaynaştırma öğrencisinin sosyal katılımını sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılabilmesini, yine aynı sıklıkta öğretmenlik uygulaması sürecinde yaptıkları gözlemlerde sınıf öğretmenlerinin uyarlamalara yer vermediğine, kaynaştırma öğrencisinin bireysel farklılıklarının öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gerektiğine yönelik görüş belirtmişlerdir. İki öğretmen adayı ise kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik yapılacak uyarlamaların yanında kaynaştırma öğrencilerinin sosyal katılımını destekleyecek çalışmaların da yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının en az sıklıkta (1) belirttikleri diğer görüşler Şekil 3'te verilmiştir.

ÖA1: “...Bir defa o ödev verildi işte senaryo yazın kafanızdan. İki tane öğrenciniz var. Bunun için teknik kullanmanız gerekiyor. Biri kapsayıcı eğitim, biri birleştirilmiş eğitim bütünleştirici eğitim. İki senaryo yazın. İki senaryo üzerinden ders planlarınızı yapın diye. Buna göre kazanımlarınızı yazın. Girdileri çıktıları oluşturun. Bu bir defa yapılmış bir şey...”

ÖA9: “Tabii ki öğretim içeriğini basitleştiriyoruz. Ona göre öğretim yöntem tekniğini kullandığımızda da değerlendirme aşamasında da öğrencilere göre bir düzenleme yapılması gerekiyor. Öğrencinin performansına uygun yöntemlerle düzenleme yapıldığında kaynaştırma öğrenileri için gerçekleştirmek istediğimiz öğretimsel hedeflere daha kolay ulaşabiliriz.”

### Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları

Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına yönelik görüşleri Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları kodu ve alt kodları

Şekil 4'e göre öğretmen adayları sıklıkla (7) öğretmenlik uygulaması sürecinde BEP'nin incelenerek tecrübe edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. İki öğretmen adayı öğretmenlik uygulaması sürecinde ders planı hazırlayarak aktif katılım gösterdikleri sınıflarda kaynaştırma öğrencisi var ise BEP hakkında bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı BEP'dan haberdar olması durumunda ders planını hazırlama ve uygulamada kaynaştırma öğrencisine yönelik düzenlemeler

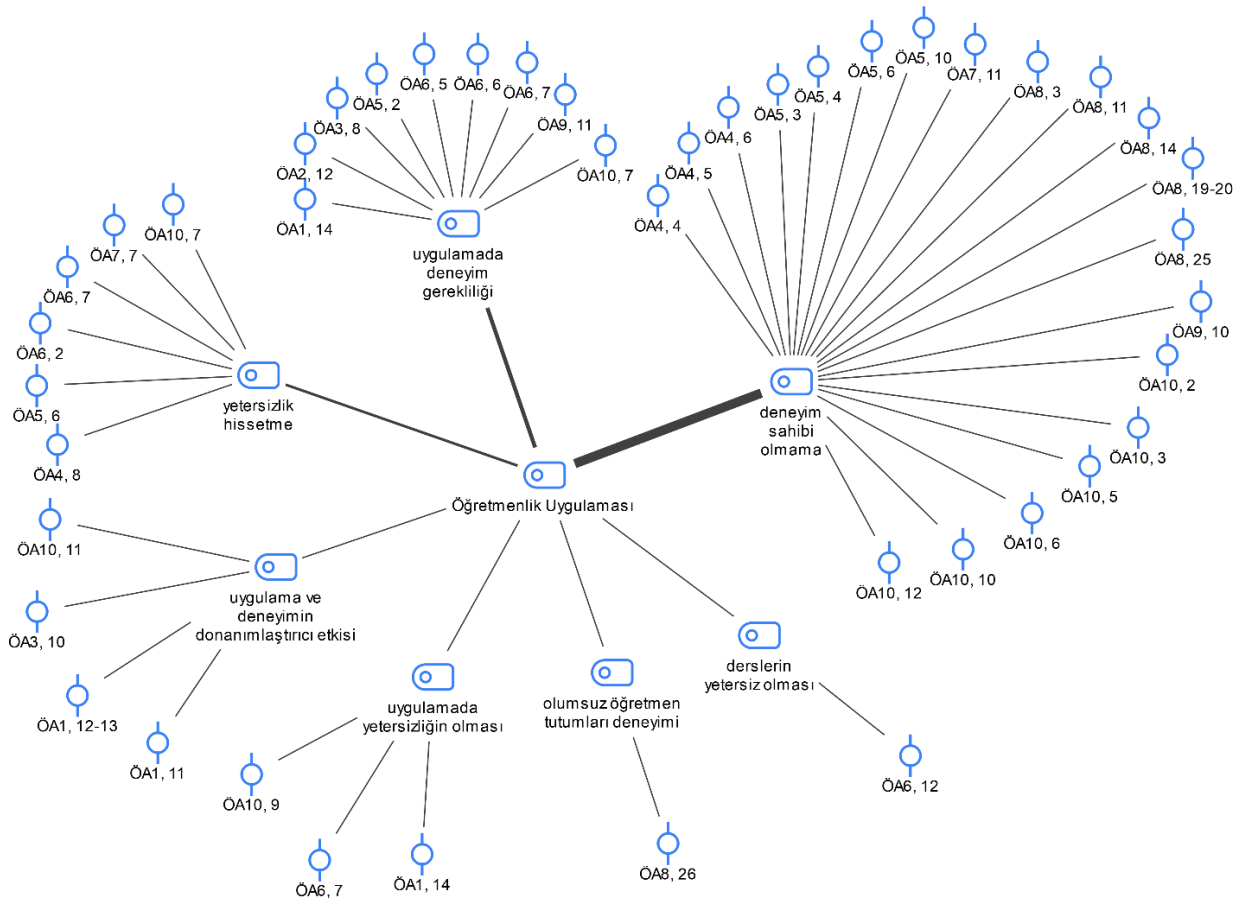
yapabilmek adına BEP'dan yararlanabileceğini, diğer bir öğretmen adayı Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersinden sorumlu öğretim elemanı tarafından kendisiyle bir BEP örneği paylaşıldığını ve inceleme fırsatı bulduğunu, bir öğretmen adayı ise BEP hakkında sınıf öğretmenin bir sorumluluğu olduğunu ifade etmiştir.

ÖA3: “Daha sağlıklı olur eğer öğretmen adayları bunları inceleyebilirlerse mesleğe atılmadan önce. Daha tecrübe edilmiş bir şekilde mesleğe başlamış olurlar. Yani mesela ben dersine gireceğim sınıflarda önceden kaynaştırma öğrencilerinin olduğunu haberdar edilip hatta gerekirse ders hazırlarken bunların BEP'ine de bakmak ve dersimi buna göre şekillendirmek isterdim açıkçası.”

ÖA6: “Faydalı olurdu. Ben son bir hafta bu konu hakkında bizim danışman hocamıza gitmiştim. Kaynaştırma öğrencileriyle alakalı küçük bir söyleşi yapmıştık onunla. Ben bir tane BEP görmüştüm orda geçen senelerden. Yani güzel şeyler yer alıyor içerisinde. Güzel şekilde hazırlanmış. Bunun için her öğretmen adayının mezun olmadan kesinlikle incelemesi gerektiğini düşünüyorum o dosyayı. Yani internette kopyaları vs. var da bence onlar tam olarak katkı sağlamıyor yani. Gerçek bir öğrenci ile neler yapmışlar? Hangi etkinlikler var? Nereye çocuk ilk başladığı noktadan son geldiği nokta neresi? Bunlar önemli bence. Yüzde yüz katkı sağlar bizlere.”

### Öğretmenlik Uygulaması

Şekil 5'te öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin teorik ve uygulama süreçlerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.



Şekil 5. Öğretmenlik uygulaması kodu ve alt kodları

Öğretmen adayları sıklıkla (20) kaynaştırma eğitimi ve öğretimsel uyarlamalara yönelik öğretmenlik uygulaması sürecinde bir deneyimlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının sıklıkla (7) ifade ettikleri diğer görüş ise öğretmenlik uygulaması sürecinde kaynaştırma eğitimi ve öğretimsel uyarlamalar konusunda uygulamalara yer verilmesi ve deneyim sahibi olmalarının gerektiğidir. Ayrıca öğretmen adayları kaynaştırma eğitimi ve öğretimsel uyarlamalara yönelik uygulama yapabilme konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini (6), kaynaştırma eğitimi ve öğretimsel uyarlamalarla ilgili uygulama ve deneyim sahibi olmaları sonucunda meslekî yeterliklerinin de artacağını (4) ancak

uygulamada yetersizlik olduğunu (3), teorik derslerin yetersiz olduğunu, kaynaştırma eğitimi ve öğretimsel uyarlamalara yönelik derslerin artırılması ve kendilerinin de çaba harcamaları gerektiğini (1) belirtmişlerdir. Diğer yandan bir öğretmen adayı öğretmenlik uygulaması sürecinde sınıf öğretmeninde kaynaştırma öğrencisine yönelik olumsuz tutumlar gözlemlediğini belirtmiştir.

ÖA4: “Daha önce bir deneyimim olmadı.”

ÖA5: “...Derste öğrendiğimiz kadarıyla bunları öğretmenlik uygulamasında uygulamamış olsak da kaynaştırma eğitimi dersinde böyle bir plan hazırlamıştık. ...Ama şu anda tabii böyle direkt gerçekçi bir tecrübem olmadığı için bu konuda hâlâ yetersiz olduğumu düşünüyorum.”

ÖA6: “...Bu konuda bence gerekli eğitimi aldığımızı düşünmüyorum. İlk senemizde mesleğe başladığımızda karşımıza da çıkabilir açıkçası. Ne yapacağımızı bilemeyebiliriz. Bizi hazırlaması gerekiyor bence buna lisans süresinde. Ben öyle düşünüyorum.”

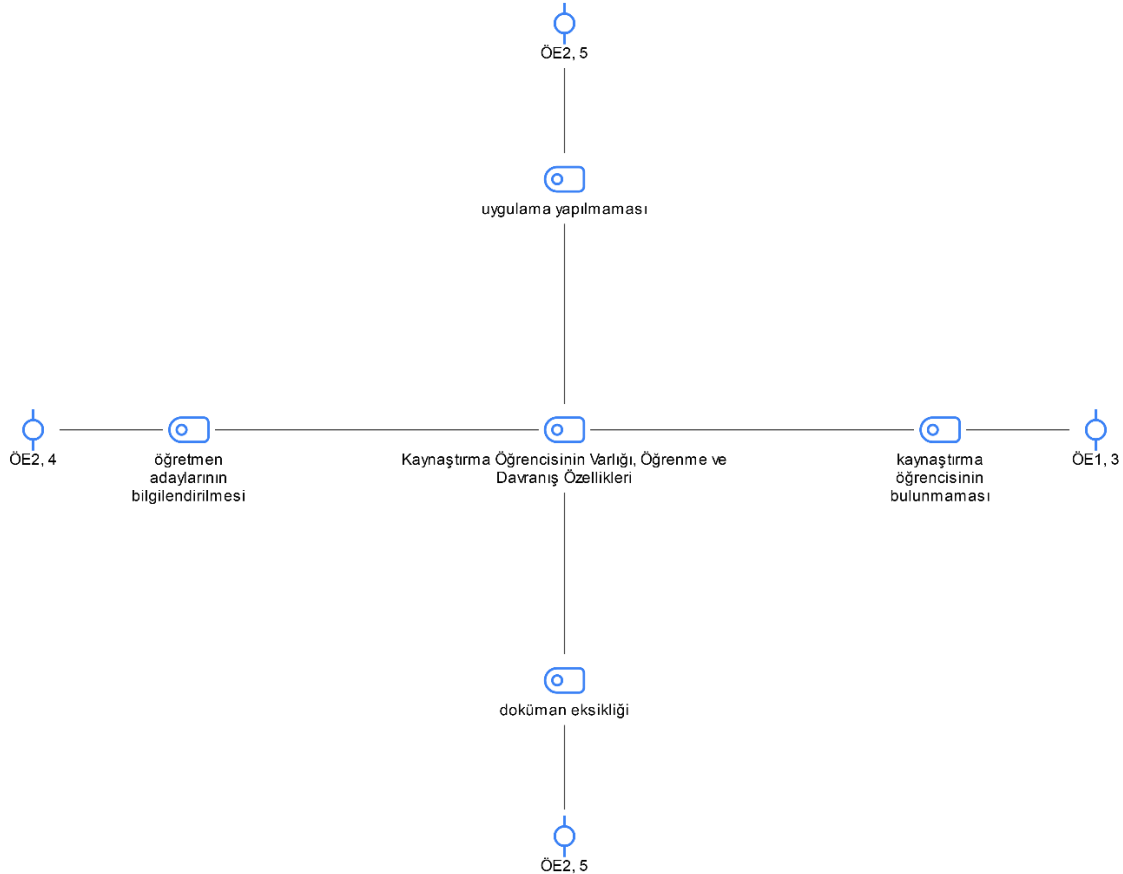
ÖA10: “Ben şahsen kendimi yeterli bulmuyorum.”

### Öğretim Elemanlarının Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada öğretim elemanlarının görüşlerinden elde edilen bulgular “Kaynaştırma Öğrencisinin Varlığı, Öğrenme ve Davranış Özellikleri, Öğretimsel Uyarlamalar, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları ve Öğretmenlik Uygulaması” olmak üzere dört kod ve her birine ait alt kodlar şeklinde açıklanmıştır.

### Kaynaştırma Öğrencisinin Varlığı, Öğrenme ve Davranış Özellikleri

Şekil 6’da öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması sürecinde kaynaştırma öğrencisinin varlığı, öğrenme ve davranış özelliklerine yönelik görüşleri verilmiştir.



Şekil 6. Kaynaştırma öğrencisinin varlığı, öğrenme ve davranış özellikleri kodu ve alt kodları

Şekil 6’ya göre bir öğretim elemanı Öğretmenlik Uygulaması dersinin uygulama sürecini yürüttükleri okullarda kaynaştırma öğrencisinin varlığı konusunda bilgi alma ve öğrencinin varlığını belirlemeye yönelik sınıf öğretmeni adaylarına bir uygulama yaptırmadığını, aslında öğretmen adaylarının bilgilendirilmesi ve bu konuya dikkat edilmesi gerektiğini, her bireyin farklı olduğunu, ayrıca öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik konu ile ilgili doküman eksikliği olduğunu ifade ederken; diğer bir öğretim elemanı ise öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama okulundaki sınıflarda kaynaştırma öğrencisinin bulunmadığını ve bir uygulama yaptırmadığını belirtmiştir.

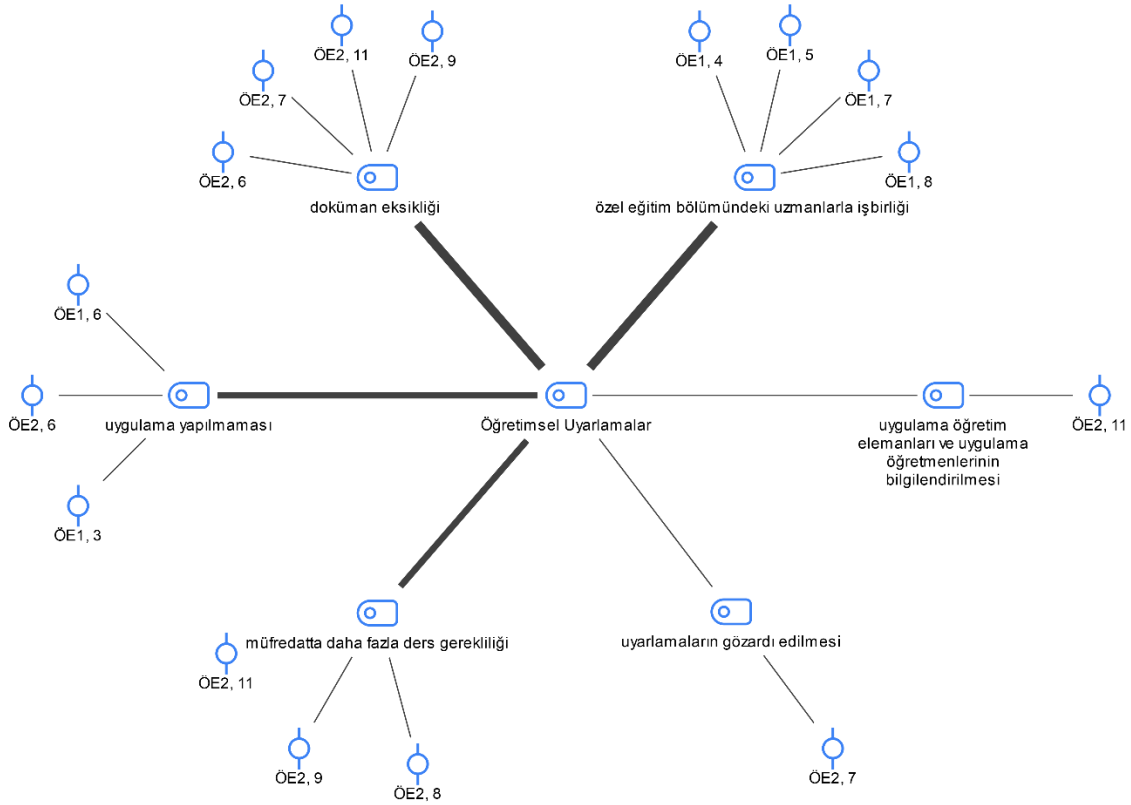


ÖE1: “Bir uygulama yaptırmıyorum. Çünkü bugüne kadar en azından görev yaptığım süre içerisinde özel gereksinimli öğrencimiz olmadı. O yüzden de bir şey yaptıramadım.”

ÖE2: “Bu konuda herhangi bir şey şu ana kadar yapmadık açıkçası. Bunun farkında da değildik yani açık konuşmak gerekirse. Sanırım bunun farkındalığının artırılması lazım bir şekilde. Bizim rehberlerimiz oluyor uygulama rehberlerimiz belki onların içine koyulabilir. Bu biraz daha vurgulanabilir. Öğretmenlik uygulamalarını rehberlere göre işletiyoruz. Oradaki rehberlere bakarak hareket ediyoruz. Şahsen benim gözümünden kaçtı şimdiye kadar bu durum. Ama bu rehberlerin içine bilgiler konulabilir diye düşünüyorum...”

## Öğretimsel Uyarlamalar

Şekil 7’de öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretimsel uyarlamalara yönelik görüşleri verilmiştir.



Şekil 7. Öğretimsel uyarlamalar kodu ve alt kodları

Şekil 7’ye göre öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretimsel uyarlanmaların yapılmasına yönelik bir öğretim elemanı sıklıkla (4) doküman eksikliği olduğunu, diğer bir öğretim elemanı ise sıklıkla (4) uygulama yapılan sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olmadığını ancak kaynaştırma öğrencisinin bulunması durumunda öğretmen adaylarının Özel Eğitim Bölümü’ndeki öğretim elemanlarından yardım almalarını ve onlarla iş birliği içerisinde planlama yapmalarını isteyeceğini ifade etmiştir. Öğretim elemanları üç kez öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretimsel uyarlamalara yönelik uygulama yapılmadığını da belirtmişlerdir. Bir öğretim elemanı üç kez öğretmen adaylarının müfredatta konuya yönelik ayrıca ders almaları gerektiğini ifade ederken, aynı öğretim elemanı konu ile ilgili uygulama öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin de bilgilendirilmesi gerektiğini ancak konunun göz ardı edildiğini belirtmiştir.

ÖE1: “Şimdiye kadar olmadı ama olduğu zaman Özel Eğitim Bölümü’ndeki hocalarla iş birliği yapmalarını istiyorum. Ama şu ana kadar buna ihtiyaç olmadı.”

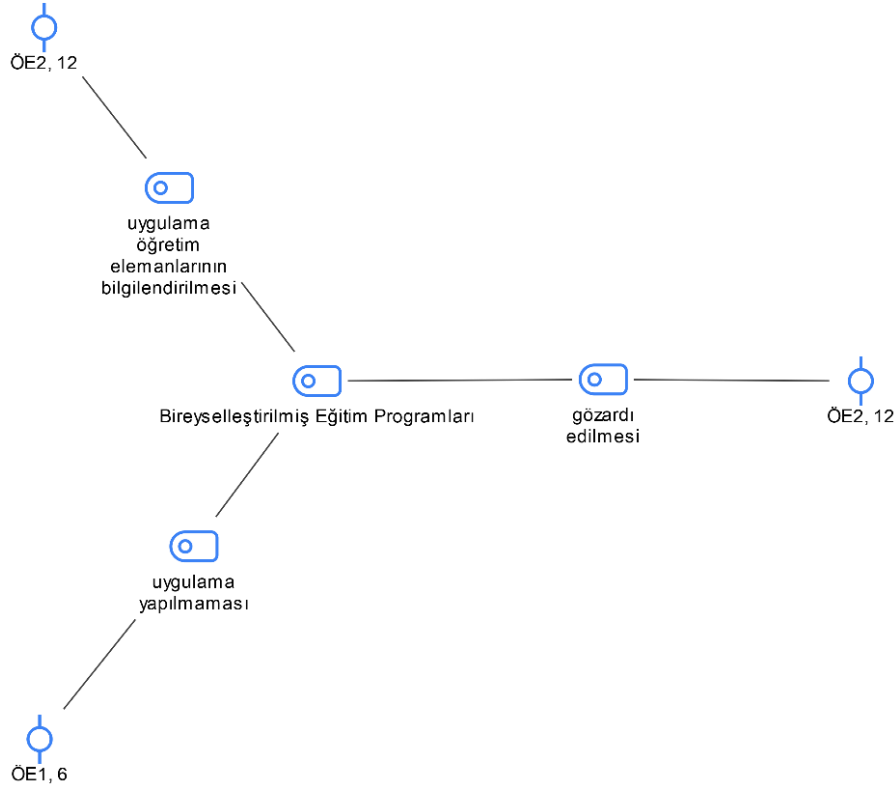
ÖE2: “...Biraz daha eğitimle desteklenebilir müfredatın içine. Yani şimdi öğretmen adayları birincisi böyle bir şeyin farkındalar mı? Öğretmen adayı boyutunda. Bu yani böyle bir durumun kaynaştırma öğrencisi sınıfın içinde kaynaştırma öğrencisi olabileceği durumunun acaba farkındalar mı? Böyle bir farkındalık kazandırılması lazım. Sonra detaylandırılması lazım yani bunları. Hangi bu öğrencilerin ne tür gereksinimleri var diğer öğrencilerle aradaki farklar neler? Bununla ilgili eğitim almaları gerekiyor. Onunla ilgili dersler olabilir. Farkındalığın artırılması için. İşte dokümanlara, rehberlere şeyler



konulabilir. Ayrıca uygulama öğretim elemanı boyutunda da bunlara, aynı şeylere başvurulabilir. Gözden kaçırılmaması için öğretim elemanlarının bu noktayı gözden kaçırmaması için biraz daha farkındalık artırıcı önlemler alınabilir. Uygulama öğretmeni için de aynı durum söz konusudur.”

### Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları

Şekil 8’de öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının BEP hakkında bilgi almalarına ve deneyim sahibi olmalarına yönelik görüşleri verilmiştir.



Şekil 8. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları kodu ve alt kodları

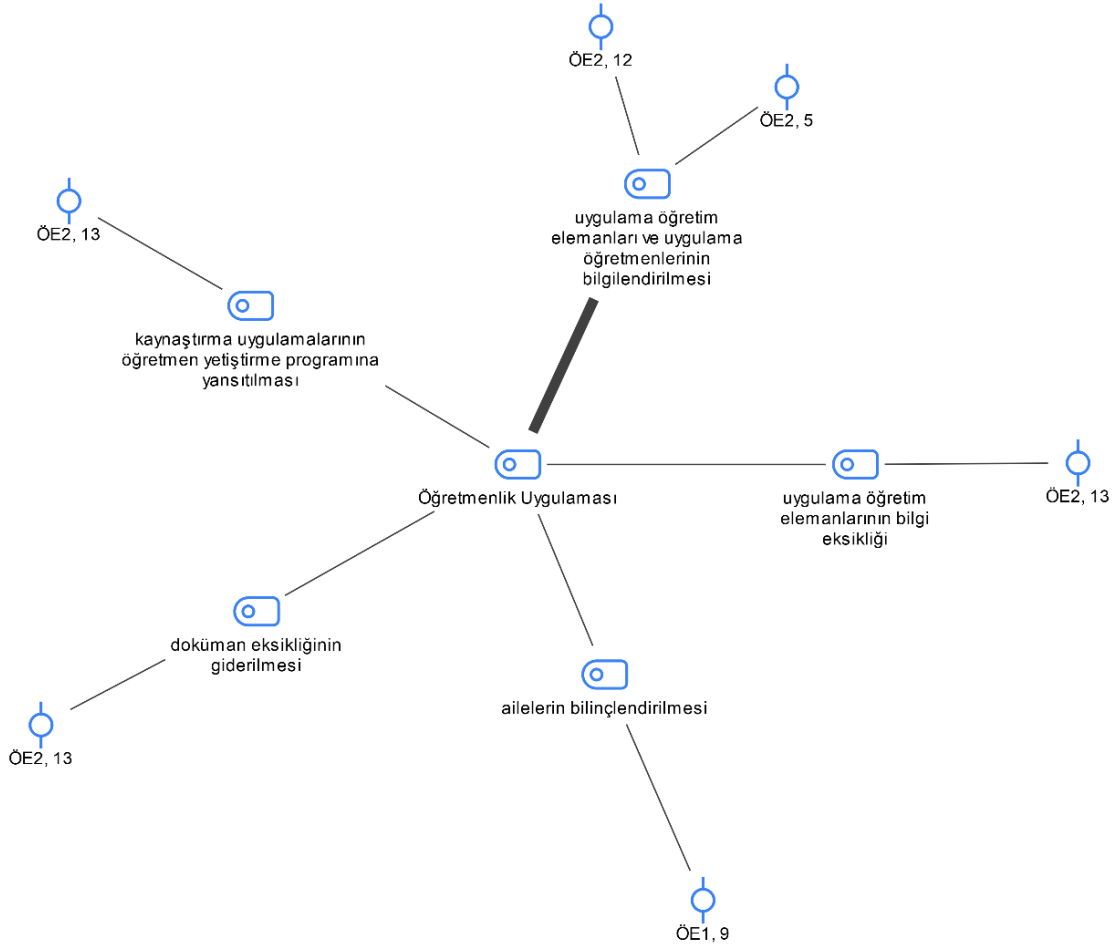
Şekil 8’e göre öğretim elemanlarının biri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasını yürüttükleri okullarda kaynaştırma öğrencisinin BEP’nı inceleyip hakkında bilgi almaları konusunda bir uygulama yapılmadığını, diğer öğretmen adayı ise konunun gözardı edildiğini ve bu konuda kendisinde de bilgi eksikliği olduğunu ve uygulama öğretim elemanlarının da bilgi almaları gerektiğini ifade etmiştir.

ÖE1: “...Onunla ilgili bir düzenleme yapamadık yapmadık daha doğrusu.”

ÖE2: “...Benim gözlemlediğim kadarıyla bu konu gözden kaçırılıyor şu an da gözden kaçırılıyor. Yani tabii sadece benim gözlemlerime dayalı. Yanlış da olabilir. Bilimsel olarak şu an konuşmuyorum. Gözlemlerime dayanarak konuşuyorum. Biraz bu konu göz ardı ediliyor gibi geliyor bana bu durum. Açıkçası bende de ben kısmen gereksinimleri konusunda kısmen bilgi sahibiyim ama gene kendi bilgimin de çok da iyi olduğunu düşünmüyorum. Bu konuda mesela bana da uygulama öğretim elemanı olarak beni de kaynaştırma öğrencileri konusunda benim de eğitim almam gerektiğini düşünüyorum. Bir de dediğim gibi bu konu göz ardı ediliyor bir şekilde gibi geliyor. Bu konu vurgulanabilir...”

### Öğretmenlik Uygulaması

Şekil 9’da öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik görüşleri verilmiştir.



Şekil 9. Öğretmenlik uygulaması kodu ve alt kodları

Şekil 9'a göre öğretim elemanlarından biri, iki kez kaynaştırma eğitimi ve öğretimsel uyarlamalar konusunda uygulama öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin de bilgilendirilmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Aynı öğretim elemanı konu ile ilgili bilgi eksikliği olduğunu, konuya yönelik yapılabilecek uygulamaların öğretmen yetiştirme programına yansıtılması ve doküman eksikliğinin de giderilmesi gerektiğini bunun da müfredatta ayrıca derslerin alınması ve öğretmenlik uygulaması rehberlerinde de kaynaştırma eğitimi ve öğretimsel uyarlamalara yer verilmesiyle mümkün olabileceğini belirtmiştir. Diğer öğretim elemanı ise özel gereksinimli öğrencilerin kendi ihtiyaçlarına yönelik en doğru eğitimi alabilmeleri için ailelerin de bilinçlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

ÖE1: "... Özellikle veliler konusunda çocuklarını daha da sıkıntı yaratır diye bildirmeyen veliler olduğunu düşünüyorum ya da görüyoruz. Bunun böyle olmadığını velilere, çocukların ailelerine anlatmamız gerekir. ... Bu çocukları tespit edersek kendi ihtiyaçlarına ya da durumlarına göre bir eğitim verebilirsek bu çocukların daha başarılı olacağını düşünüyorum."

ÖE2: "Kaynaştırma öğrencilerinin düşünülerek eğitim öğretim etkinliklerinin planlanması önemli. Bunun dediğim gibi bir şekilde öğretmen adayı yetiştirme öğretmen yetiştirmeye de yansması gerekiyor bu şeyin. Öğretmen adayı yetiştirme etkinliklerinin de planlanırken bu hususun göz önüne alınarak yapılması gerektiğini düşünüyorum. Ve bu konuda biraz sanırım özeleştiriyi yapmak gerekirse eksiklikler olduğunu ben kendi tarafımda da biraz eksiklikler olduğunu düşünüyorum ve bunun dokümantasyon ve diğer müfredat konularında da sanki biraz eksiklikler olduğunu düşünüyorum. ...Rehberlere şeyler konulabilir..."

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi ve öğretimsel uyarlamalara yönelik lisans eğitimleri boyunca aldıkları teorik dersler ile birlikte öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşadıkları deneyimlerin neler olduğunu saptanması amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde sınıf öğretmeni adayları için Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II dersleri sürecinde kullanılabilecek

bir uygulama rehberi hazırlayabilmek amacıyla öncelikle, Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri sürecinde yürütülen teorik derslerin içeriği ve öğrenme-öğretme süreçlerinin kaynaştırma öğrencileri için öğretmen adaylarına gerekli becerileri kazandırmak için mevcut durumunu belirlemeye yönelik doküman incelemesi yapılmış; Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı ve program içeriğindeki konu ile ilgili verilen dersler ve öğretmenlik uygulaması rehberleri içerik açısından incelenmiş, inceleme sonucunda öğretmenlik uygulaması sürecinde ya da öğretmen adaylarının uygulama deneyimi kazanabilecekleri uygulamalı bir ders içeriği saptanmamıştır. Diğer yandan Öğretmenlik Uygulaması dersinin teorik derslerinde yapılan gözlemlerde de kaynaştırma eğitimi ve öğretimsel uyarlamalara yönelik bir bilgi paylaşımının olmadığı görülmüş, uygulama öğretim elemanı tarafından yalnızca “İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi ve Yönetimi” konusunda öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilerinin davranışlarına da dikkat etmeleri belirtilmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde de öğretmenlik uygulaması sürecinde kaynaştırma öğrencisinin varlığı, öğrenme ve davranış özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaya yönelik bir öğretmen adayı uygulama yaptığı ilkokuldaki sınıflardan birinde kaynaştırma öğrencisinin problem davranışları hakkında uygulama sınıf öğretmeni tarafından bilgilendirildiğini ifade etmiştir. Alanyazında da sınıf öğretmenleri tarafından kaynaştırma öğrencilerinde problem davranışlara daha sık rastlanılabileceği ve daha fazla ilgiye gereksinim duyabilecekleri belirtilmiştir (Scruggs ve Mastropieri, 1996; Akt. Ceylan ve Yıkımsı, 2017). Öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama öğretim elemanı ve uygulama okulunda uygulama sınıf öğretmeni tarafından kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarına öğretmen adaylarının dikkatinin çekilmesi bu durumu destekler niteliktedir. Diğer yandan kaynaştırma öğrencisinin varlığı, öğrenme ve davranış özellikleri hakkında bilgi sahibi olma ve öğrenci varlığının belirlenmesine yönelik öğretim elemanları bir uygulama yapılmadığını, süreçte uygulama yapılan sınıflarda kaynaştırma öğrencisinin olmadığını, bu konunun öğretmenlik uygulaması sürecinde göz ardı edildiğini aslında dikkat edilmesi gereken bir konu olduğunu ifade ederken; öğretmen adayları çoğunlukla kendilerine bir bilgi verilmediğini, bilgileri olması durumunda ders planlarını ve etkinlikleri buna göre şekillendirebileceklerini belirtmişlerdir. Kaynaştırma eğitiminde kaynaştırma öğrencilerinin özelliklerini iyi bilmek ve dersi iyi planlamak önemlidir (Güven, 2011). Alanyazında öğretmenin ilk kaygısının, tüm öğrencilerin öğreniminin göz önünde bulundurularak öğretimi planlamak olması gerektiği belirtilmiştir. Ders planları çocukların seçim yapabilecekleri farklılaştırılmış etkinlikler içerir. Farklılaştırılmış öğretim, çocuklara farklı yeteneklerini, ihtiyaçlarını ve öğrenme yöntemlerini dikkate alarak bu farklılıkları aşan ortak ilkeler ve amaçlar dizisi temelinde öğrenme deneyimleri sağlama sürecidir (Ainscow, 1997). Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla ve Youngblade (1991), farklılaştırılmış etkinliklerin öğrenci başarısına sağladığı faydaları belgelemişlerdir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının da belirttiği gibi kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarının yanı sıra bir sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmadığı, öğrencilerin varlığı durumunda onların öğrenme ve davranış özellikleri hakkında kendilerine bilgi verilmesi, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama yaptıkları sınıflardaki öğrencilere daha sağlıklı öğretim yapabilecekleri ders planlarını hazırlayabilmeleri ve uygulama sürecinde daha fazla deneyim kazanabilmeleri adına yararlı olabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama sürecinde yaşadıkları deneyimleri saptamak adına, sınıf öğretmeni adaylarından öğretmenlik uygulaması sürecinde hazırlanmış oldukları ders planları incelenmiş ve herhangi bir öğretimsel uyarlama yapılmadığı saptanmıştır. Diğer yandan öğretmen adaylarının uygulama okulunda kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda uygulama yaptıkları günlerde gözlem yapılmış, öğretmen adaylarına uygulama öğretmenleri tarafından kaynaştırma öğrencisine yönelik bilgi verilmediği, öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencisine yönelik bir uygulama yapmadığı gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan sınıfların birinde uygulama sınıf öğretmeni sınıfında bulunan kaynaştırma öğrencileri olduğunu ancak pandemi koşulları nedeniyle bir önceki eğitim öğretim yılının uzaktan eğitim ile sürdürülmesi nedeniyle henüz ikinci sınıfta olan öğrencilerini tam olarak tanıyabilmesi için daha fazla zamana ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Yazçayır ve Gürgür (2021), Türkiye’de kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin pandemi döneminde dijital sınıflardaki durumlarını araştırdıkları çalışmada; özel gereksinimli öğrencilerin dersleri televizyondan düzenli olarak takip edemedikleri, birçoğunun çevrimiçi derslere katılmadığı gibi sonuçlara ulaşımlardır. Öğretmenler adayları da benzer biçimde uzaktan eğitim sürecinde kaynaştırma öğrencilerinin varlığı hakkında bilgilendirilmediklerini hatta pandemi dönemindeki süreçte zaman yetersizliği, bağlantı ve teknik sorunlar, donanım eksikliği vb. durumlar gerekçe gösterilerek normal gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra kaynaştırma öğrencilerinin de derse katılım sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Koray ve Pekbay’ın (2022) yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasını uzaktan eğitimde gerçekleştirmeleri sonucunda adayların öğrencileri derse katma konusunda, gözlem ve

değerlendirme yapabilmeye ve deney uygulamaları gerçekleştirilmede sorunlarla karşılaştıklarını saptamış olmaları bunu destekler niteliktedir.

Öğretimsel uyarlamalara yönelik olarak öğretim elemanları doküman eksikliği olduğunu, ihtiyaç olması durumunda Özel Eğitim Bölümü'ndeki uzmanlardan yardım alarak onlarla iş birliği yapılabileceğini, konuyla ilgili müfredatta ayrıca derslerin olması ve alınması gerektiğini bir uygulama yapılmadığını dile getirirken; öğretmen adayları çoğunlukla "İlköğretimde Kaynaştırma/Özel Eğitim ve Kaynaştırma" dersinde verilen bir ödev için teorik olarak uyarlanmış plan hazırladıklarını uygulamada bir şey yapmadıklarını belirtmişlerdir. Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitimlerin, içeriğin özel gereksinimli öğrenciler için nasıl değiştirilebileceğine veya uyarlanabileceğine dair teorik ve pratik uygulamaları içermesi alanyazında da belirtilmektedir (Allday, Neilsen-Gatti ve Hudson, 2016). Öğretmen adaylarının sıklıkla belirttiği diğer görüşler ise değerlendirmenin öğrenci ihtiyacına göre yapılması gerektiği ve öğrenciler için basitleştirmelerin yapılabileceğidir. Öğretmen adaylarının bu görüşünü destekler biçimde Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde de öğrenci başarısının değerlendirilmesinde BEP'e göre değerlendirme yapılması, öğrencinin yetersizlik türü, gelişim özellikleri ve eğitim performanslarını temel alarak süre, ortam, yöntem, cihaz ve materyallerde düzenlemelerin yapılması ve gerekli tedbirlerin alınması (MEB, 2018) belirtilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama yapılan okullarda bulunan kaynaştırma öğrencilerinin bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının sınıf öğretmeni adayları tarafından incelenmesi ve uygulama sınıf öğretmenleri tarafından kendilerine bilgi verilmesine yönelik öğretim elemanları, öğretmenlik uygulaması sürecinde bir uygulama yapılmadığını, konunun göz ardı edildiğini, uygulama öğretim elemanlarının da bu konuda bilgilendirilmesi gerektiğini belirtirken; öğretmen adayları çoğunlukla öğretmenlik uygulamasına devam ettikleri okulda kaynaştırma öğrencisi varsa BEP'nin kendilerine gösterilerek bunu uygulamada tecrübe etmeleri gerektiğini, ders planı hazırlama ve uygulamada BEP kapsamında öğrenme-öğretme etkinliklerine başvurabileceklerini ve kaynaştırma öğrencilerinin daha iyi öğrenmesini sağlayabilecek etkinlikler düzenleyebilmeleri için BEP hakkında kendilerine bilgi verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi ve davranışların öğrencilerin özelliklerine diğer bir ifade ile bireysel farklılıklarına göre oluşturulması gerekmektedir (Avcıoğlu, 2012). Bireysel öğrenme ihtiyaçları için planlama, onlarca yıldır uluslararası eğitim programlarının temel bir özelliği olmuştur (UNESCO 1994) ve kaynaştırma eğitimi; öğrenimi, her öğrencinin yetenek ve ilgi alanlarına göre kişiselleştirme uygulamasına yansır (Ferguson 2008). Ayrıca sıradan bir sınıfta ders verirken öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmayı içeren temel bir farklılaşma ilkesidir (Griffin ve Shevlin 2007, 150).

Öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik olarak öğretim elemanları, kaynaştırma eğitiminin öğretmenlik uygulaması sürecinde göz ardı edildiğini, uygulama sürecinde öğretmen adaylarına rehberlik eden öğretim elemanlarının da bilgilendirilmesi gerektiği ve sürece yönelik doküman eksikliğinin giderilerek öğretmenlik uygulaması rehberlerinde bunun yer alması gerektiğini, ailelere de konu ile ilgili eğitim verilmesi gerektiği yönünde görüş belirtirken; öğretmen adayları çoğunlukla kaynaştırma eğitimi ve öğretimsel uyarlamalara yönelik deneyimlerin teorik derslerde gördükleri örnekler ve yapmış oldukları ödevler ile sınırlı olduğunu, uygulamada deneyim sahibi olmadıklarını ve kendilerini kaynaştırma eğitimi ve öğretimsel uyarlamalar konusunda yetersiz hissettiklerini, uygulamanın kendilerini daha deneyimli ve donanımlı hale getireceğini ifade etmişlerdir. Alanyazında öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve yeteneklerini karşılamak için öğretimi değiştirme becerisine ihtiyaçları olduğu belirtilmiştir (Tomlinson, 2001). Etkili öğretmenler, tüm öğrencilerin müfredata erişebilmesi için dersi farklılaştırma becerisine sahip olmalıdır. Ancak farklılaştırma görevinin kolaylıkla üstesinden gelinemeyeceği ve uygulama fırsatları gerektirdiği de vurgulanmaktadır (Bateman ve Bateman, 2002). Öğretmen hazırlık programları, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için farklılaştırılmış öğretime yönelik öğrenme fırsatları sağlayabilir (Kozleski, Pugach ve Yinger, 2002). Alanyazında da sınıf öğretmeni adaylarını kaynaştırma eğitimine hazırlamak amacıyla kaynaştırma öğrencisi olan genel eğitim sınıflarında gerçekleştirilecek uygulama deneyimleri sağlanması şiddetle tavsiye edilmektedir (Lesar, Benner, Habel ve Coleman, 1997; Nowacek ve Blanton, 1996).

Araştırmada paydaş görüşlerinden elde edilen sonuçlar 10 sınıf öğretmeni adayı ve iki uygulama öğretiminin görüşleri ile sınırlıdır. Bu sebeple ileriki araştırmalar daha geniş bir katılımcı grubunun görüşlerine başvurularak gerçekleştirilebilir. Paydaş görüşleri kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini yürüttükleri uygulama okulunda bulunan uygulama sınıf öğretmenlerinin ve uygulama okulundaki okul yöneticilerinin de görüşlerine başvurulabilir.

## KAYNAKÇA

- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6.
- Akcan, E. (2013). *Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Akcan, E. (2018). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması*. (Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı, İstanbul.
- Allday, R. A., Neilsen-Gatti, S. & Hudson, T. M. (2016). "Preparation for inclusion in teacher education pre-service curricula", *Teacher Education and Special Education*, 36 (4), 298–311.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Balo, E. D. (2015). *İlkokullardaki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Elazığ.
- Bek, H., Gülveren, H. ve Başer, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2/2, 160-168.
- Bateman, D., & Bateman, C. F. (2002). What does a principal need to know about inclusion? ERIC Digest (ERIC Document Reproduction Service No. ED473828). Arlington, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Batmaz, G. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemeler*. (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Denizli.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak İli örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Bilgiç, E. (2018). *Kaynaştırma uygulamalarındaki öğretimsel uyarlamalar eğitiminin sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamaların önemine ilişkin görüşlerine etkisi*. (Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı, Eskişehir.
- Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.
- Ceylan, F. (2015). *Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri*. (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Bolu.
- Ceylan, F. ve Yıkmış, A. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 239-264.
- Chang, F., Early, D. M. & Winton, P. J. (2005). "Early childhood teacher preparation in special education at 2-and 4-year institutions of higher education", *Journal of Early Intervention*, 27, 110-124.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitime tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Zonguldak.

- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents, *Child Development*, 62(6) (Dec., 1991), 1352-1366.
- Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone, *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Florian, L (2008). "Inclusion: special or inclusive education: Future trends", *British Journal of Special Education*, 35 (4), 202-208.
- Forlin, C. (2001). "Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers", *Educational Research*, 43 (3), 235-245.
- Gal, E., Schreur, N. & Engel-Yeger, B. (2010). "Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations", *International Journal of Special Education*, 25, 89-99.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkököl sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri*. (Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı, Antalya.
- Griffin, S., & Shevlin, M. (2007). *Responding to special educational needs: An Irish perspective*. Dublin: Gill and Macmillan.
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Zonguldak.
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programı'nın öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Güven, E. (2011). Müzik dersleri ve kaynaştırma uygulaması, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 709-718.
- Halinen, I. & Jarvinen, R. (2008). "Towards inclusive education: The case of Finland", *Prospects*, 38, 77-97.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının "özel eğitim" konusundaki yeterlikleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Jelas, Z.M. (2010). Learner diversity and inclusive education: A new paradigm for teacher education in Malaysia, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7, 201-204
- Kara, Z. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, İşletme Yönetimi Programı, İstanbul.
- Kargın, T. (2004). "Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Koç, H. (2016). *Kaynaştırma uygulamalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin izlerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Koray, A. ve Pekbay, C. (2022). Uzaktan eğitimle gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerin incelenmesi: öğretmen adayı perspektifi, *Turkish Journal of Primary Education*, 7(2), 117-131.
- Kozleski, E. B., Pugach, M., & Yinger, R. (2002). *Preparing teachers to work with students with disabilities: Possible challenges for special and general teacher education* (White Paper). Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Köse, A. (2018). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Elazığ.

- Lambe, J. (2007). "Northern Ireland student teachers' changing attitudes towards inclusive education during initial teacher training", *International Journal of Special Education*, 22 (1), 59-71.
- Lesar, S., Benner, S. M., Habel, J., & Coleman, L. (1997). Preparing general education teachers for inclusive settings: A constructivist teacher education program, *Teacher Education and Special Education*, 20(3), 204-220.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (Erişim Tarihi: 04/10/2022)
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2022/23*. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_09/29151106\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2022\\_2023.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_organ_egitim_2022_2023.pdf) (Erişim Tarihi: 16/02/2024)
- Nizamoglu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı, Bolu.
- Norwich, B. (2002). "Education, inclusion and individual differences: Recognising and resolving dilemmas", *British Journal of Educational Studies*, 50, 482-302.
- Nowacek, E. J., & Blanton, L. P. (1996). A pilot project investigating the influence of a collaborative methods course on preservice elementary education teachers, *Teacher Education and Special Education*, 19, 298-312.
- Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu.
- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı, İzmir.
- Powell, D. (2012). "A review of inclusive education in New Zealand", *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2, 1-24.
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010). "Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey", *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 59-75.
- Ross-Hill, R. (2009). "Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students", *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9 (3), 188-198.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. (Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Bursa.
- Söğüt, D. A. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Muğla.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşçen-Karasu, F., Demir, Ş., ve Akalın, S. (2013). "Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion", *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5, 107-128.
- Talmor, R., Reiter, S. & Feigin, N. (2005). "Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education", *European Journal of Special Needs Education*, 20 (2), 215-229.
- Taş, Y. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim gerektiren çocukların eğitimi ile ilgili yeterliklerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Engelli Çalışmaları Ana Bilim Dalı, Edirne.
- Tekin-Iftar, E., Collins, B. C., Spooner, F., & Olcay-Gul, S. (2017). "Coaching teachers to use a simultaneous prompting procedure to teach core content to students with autism", *Teacher Education and Special Education*, 40, 225-245
- Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Toprak Karaer, N. (2010). *İlköğretim okullarındaki yönetici, sınıf ve psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma adayları özel gereksinimli öğrencileri tanıma ve yönlendirme yeterliliklerinin incelenmesi (Gaziantep İli örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education, World Conference on Special Needs Education: Access and Quality Salamanca, Spain, 7- 10 June 1994*.
- UNESCO (2009). *Towards inclusive education for children with disabilities: A guideline*. UNESCO Bangkok, Bangkok.
- UNICEF (2020). *Inclusive education*. <https://www.unicef.org/education/inclusive-education> (16/09/2020)
- Vural, M. (2008). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Zihinsel Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı, Bolu.
- Whitworth, J. W. (1999). "A Model for Inclusive Teacher Preparation", *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1 (2), 1-11, Fall 1999.
- Yaman, A. (2017). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Özel Eğitim Bilim Dalı, Konya.
- Yazcayır, G. & Gurgur, H. (2021). Students with special needs in digital classrooms during the COVID-19 pandemic in Turkey. *Pedagogical Research*, 6(1), em0088.
- Yazıcı, M.S. ve Cumalı, D. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim uygulama okulundaki öğrencilerle okul deneyimine katılmasının etkilerine ilişkin görüşlerin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 555-573
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2006). *Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı*. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/sinif\\_ogretmenligi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/sinif_ogretmenligi.pdf) (Erişim Tarihi: 31/10/2020)
- YÖK (2018). *Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı*. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi09042019.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf) (Erişim Tarihi: 31/10/2020)



## AFET DÖNEMİNDE UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME

### A COMPARATIVE REVIEW ON THE VIEWS OF THE ACADEMIC STAFF REGARDING DISTANCE EDUCATION IN THE PERIOD OF DISASTER

Tuba ALPTEKİN<sup>1</sup>, Nuran BAŞOĞLU<sup>2</sup>, Elif AYDIN<sup>3</sup>

**ÖZ:** Türkiye’de 6 Şubat 2023’te yaşanan 11 ili etkileyen “Büyük Maraş Depremi” sebebiyle yükseköğretim kurumları bahar yarıyılında uzaktan eğitime geçmiştir. Pandemi ile başlayan topyekûn uzaktan eğitim uygulamalarının doğal afet, salgın gibi kitleleri ilgilendiren zorunlu hâllerde bir alternatif olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu çalışmada öğretim elemanlarının görüşlerinden hareketle afet bölgesi ve dışında olmak üzere gerçekleştirilen uzaktan eğitimi karşılaştırmalı olarak ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel desenlerden biri olan durum çalışması şeklinde planlanan araştırmada veriler; afet bölgesi ve dışında görev yapan on altı olmak üzere toplam 32 öğretim elemanına yöneltilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Öğretim elemanlarının görüşleri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Sonuçta uzaktan eğitim afet bölgesinde görev yapan öğretim elemanları tarafından özellikle onların güvende hissetme ihtiyacını gidermesi bakımından olumlu karşılanırken afet bölgesi dışındaki öğretim elemanları tarafından olumsuz karşılanmıştır. Afet dönemindeki uzaktan eğitim süreci hem akademisyen hem öğrenci açısından düşük motivasyonlu, öğrenci katılımının az olduğu, geçerli ve güvenilir bir ölçme değerlendirmenin yapılamadığı bir dönem olarak belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Uzaktan eğitim, afet, deprem, akademik kadro.

**ABSTRACT:** Higher education institutions switched to distance education in the spring semester due to the "Great Maras Earthquake" that affected 11 provinces in Turkey on February 6, 2023. It is seen that total distance education practices, which started along with the pandemic, are considered as an alternative in compulsory situations that affect masses such as natural disasters and epidemics. The study was planned as a case study, which is one of the qualitative patterns; the data was collected through semi-structured interview forms that were directed to a total of 32 instructors, 16 of whom were working in and outside the disaster area. The views of the instructors were analysed through content analysis. The distance education process during the disaster period was identified as a period with low motivation for both academicians and students, low student participation, and a period in which valid and reliable measurement and evaluation couldn't be carried out. While it turns out that distance education practices during the disaster period become a platform option to be applied in order to prevent the disruption of educational process, methods should be sought for involving individuals in face-to-face and interactive educational environments as much as possible considering the fact that human beings are social beings.

**Keywords:** Distance education, disaster, earthquake, academic staff.

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Alptekin, T., Başoğlu, N. ve Aydın, E. (2024). Afet döneminde uzaktan eğitime ilişkin öğretim elemanı görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1266-1290.

#### **Cite this article as:**

Alptekin, T., Başoğlu, N. & Aydın, E. (2024). A comparative review on the views of the academic staff regarding distance education in the period of disaster, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1266-1290.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

New technologies shape learning and teaching practices by means of the convenience they provide, and it can be said that distance education is the strongest example of this (Sayan, 2020). The decision to

<sup>1</sup> Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, [alptekint6@gmail.com](mailto:alptekint6@gmail.com), ORCID ID: 0000-0002-7813-0679.

<sup>2</sup> Doç. Dr. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, [nuranbasoglu@gmail.com](mailto:nuranbasoglu@gmail.com), ORCID ID: 0000-0001-7034-2629.

<sup>3</sup> Öğr. Dr. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Rektörlük, Çaycuma Meslek Yüksekokulu, [elifaydin@beun.edu.tr](mailto:elifaydin@beun.edu.tr), ORCID ID: 0000-0001-6027-4431.

give the formal courses in universities in the form of distance education was made in 2013 in our country, primarily covering the common compulsory courses (Turkish Language, Foreign Language, History of Atatürk's Principles and Revolutions). In the decision made by YÖK (2013), it was envisaged "to deliver the courses simultaneously over the network through online technologies and to benefit also from offline technologies such as the use of books, radio, television, audio and video discs (CD/DVD) etc. during the conduction of the courses". With the development of technology in the process, distance education, which started to cover specific courses for the aims of saving time and classrooms on one hand, and modernizing on the other, became mandatory because of the epidemic in 2019 and the earthquake in 2023. Educational activities had to be carried out through distance education for three semesters due to the corona virus (Covid-19) epidemic that affected the whole world and for one semester due to the 6th February earthquake, which was described as the disaster of the century and affected 11 provinces in Turkey deeply

As McDonald (2003) stated, disasters are events that have the potential to destroy natural structures, artificial structures and normal life. There are many studies in the literature (Demirli, 2002, Wilhelm, 2003, Turhan 2005, Ağır, 2007) stating that the absence of space limitations in distance education is an important advantage. Therefore, distance education has been considered as a solution to prevent the disruption of education during the disaster period. These transitions (first the epidemic period and then the disaster period), which were started due to the flexibility of distance education and its capacity to make education accessible, created a problem of harmony and continuity for educators and students, who are the main practitioners of education.

## **Method**

The study is planned as a case study which is one of the qualitative designs. Chmiliar (2010) defines case study as a methodological approach that includes deep analysis of a system by using multiple data collection to gather systematic information about how a limited system processes and works. Davey (1991) states that the results that are obtained in a case study explains why an incident occurred in that way and what should be the focus in future studies.

## **Findings**

31% of the instructors working in the disaster area stated that the distance education practices carried out because of the disaster had a negative impact on life. The opinions of the instructors who have negative attitude are; Decreased student and academic motivation (37.5%), decreased student-academic interaction (25%), low class participation (18.75%), connection problems (18.75%), inability to concentrate on academic studies (6.25%) and health problems. Some of the views of the lecturers are as follows:

75% of the faculty members working in the disaster area expressed their opinions about their anxiety state during the distance education process carried out because of the disaster. The opinions of the instructors are: connection problems (37.5%), inefficient lessons (25%), life safety (18.75%), weather conditions (12.5%), low motivation (12.5%), inability to access related resources (6%) .25), inability to complete the lessons (6.25%), lack of infrastructure (6.25%), and low student participation (6.25%). Some of the opinions of the instructors are as follows:

All the instructors working in the disaster area stated that the courses could not be conducted effectively during the distance education process carried out due to the disaster and they were not as efficient as face-to-face education. The opinions of the instructors are: lack of suitable learning environment (31.25%), technical problems (18.75%), low motivation (18.75%), limited time (12.5%), attendancy problems (12.5%), inability to communicate, limited teaching methods and techniques (6,25%), low academic success (6,25%). Some of the views of the lecturers are as follows:

## **Discussion and Conclusion**

While all of the instructors in the disaster area stated that they were anxious during the distance education process, it was revealed that few of the other instructors were anxious. These concerns are mostly related to the quality of the course, mainly course efficiency, inadequacy of assessment and evaluation and systemic problems. While instructors in the disaster area have the same concerns with the other instructors regarding course efficiency, system and connection problems, it is seen that the concerns of instructors in the disaster area diversify and increase due to their concerns about particularly life safety, weather conditions and motivation, inability to access course-related resources and to complete the courses.

In the studies so far, the main target has been to question whether students participating in distance education have learnt as much as the students getting traditional face-to-face education (Balta and Türel, 2013), and this study is also related to the unhealthy assessment and evaluation processes in distance education, which is one of the most complained issues. The majority of instructors both in the disaster area and outside the disaster area expressed their opinion that the exams taken during distance education were not a valid and reliable assessment tool. Instructor who believe that the exams are valid and reliable are in minority in both groups.

Kurnaz et al. (2020) stated that nearly half of the teachers participating in their research stated that they did not use different teaching strategies and methods easily during the education process, and the results of this study, which highlights the complaints of instructors working both in the disaster area and outside disaster area about the decline in the quality of distance education both during the disaster period and the epidemic period, are parallel with that research.

## GİRİŞ

Yeni teknolojiler sağladıkları kolaylıklar ile öğrenme ve öğretim uygulamalarını şekillendirirler ve uzaktan eğitimin bunun en güçlü örneği olduğu söylenebilir (Sayan, 2020). Ülkemizde üniversitelerde örgün olan derslerin uzaktan eğitim şeklinde verilmesine yönelik karar öncelikle ortak zorunlu dersleri (Türk Dili, Yabancı Dil, Atatürk İlkeleri ve İnkılapları Tarihi) kapsayacak şekilde 2013 yılında alınmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu (2013) tarafından alınan kararda derslerin “ağ üzerinden eşzamanlı olarak çevrimiçi teknolojilerle verilmesi ve derslerin yürütülmesinde kitap, radyo, televizyon, ses ve görüntü diskleri (CD/DVD) vb. çevrimdışı teknolojilerden de yararlanılması” öngörülmüştür. Süreç içinde teknolojinin gelişimiyle birlikte bir yandan zaman ve derslik tasarrufu elde etme diğer yandan ise çağa ayak uydurma gibi amaçlarla belirli dersleri kapsayacak şekilde başlayan uzaktan eğitim 2019 yılında yaşanan salgın ve 2023 yılında yaşanan deprem ile zorunlu bir hâl almıştır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin tüm dünyayı etkisi altına alan korona virüs (Covid-19) salgını sebebiyle üç dönem, asrın felaketi olarak nitelendirilen ve Türkiye’de 11 ili derinden etkileyen 6 Şubat depremi sebebiyle ise bir dönem boyunca uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmesi zorunluluğu oluşmuştur.

McDonald (2003)’ın da belirttiği üzere afetler; doğal yapıları, yapay yapıları ve normal yaşamı tahrip etme potansiyeline sahip olaylardır. Literatürde uzaktan eğitimde mekân sınırlamasının olmamasının önemli bir avantaj olduğunu belirten birçok araştırma (Demirli, 2002, Willhelm, 2003, Turhan 2005, Ağır, 2007) vardır. Dolayısıyla afet döneminde uzaktan eğitim, eğitimin aksamaması için bir çözüm yolu olarak görülmüştür. Uzaktan eğitimin esnekliği ve eğitimi ulaşılabılır kılmasından hareketle başlatılan bu geçişler (önce salgın dönemi ve ardından afet dönemi) elbette eğitimin temel uygulayıcıları olan eğitimciler ve öğrenciler tarafından bir uyum ve devamlılık sorunu oluşturmuştur.

Bozkurt (2017) uzaktan eğitimi öğrenen, öğreten ve öğrenme kaynakları arasındaki sınırları ortadan kaldırmaya çalışan, bunu gerçekleştirebilmek için mevcut teknolojileri pragmatist bir yaklaşımla kullanan disiplinler arası bir alan olarak tanımlarken Uşun (2006), kaynak ve alıcıların birbirlerinden uzak ortamlarda bulunduğu, bireysellik, esneklik ve bağımsızlık özellikleri bulunan, iletişimin ve etkileşimin teknik araçlarla sağlandığı bir eğitim teknolojisi uygulaması olarak tanımlar. Gülnar (2008) da benzer şekilde öğrenen ile öğretenin yer ve zaman olarak bağımsız olduğu bir eğitim sistemi olarak tanımladığı uzaktan eğitimde bilgi kaynaklarına ulaşmada ve ulaştırmada etkin bir yöntemin izlenerek teknolojiden en iyi şekilde yararlanılmasına dikkat çeker. Toparlamak gerekirse uzaktan eğitim, öğrenci ile öğretmenin ayrı ortamlarda bulunduğu, alternatif eğitim fırsatları sağlamaya yönelik amaçlı çabaların ürünü, çeşitli öğretim ortamlarının işe koşulduğu, öğrenci destek hizmetleriyle genişleyen özenli, sistemli bir eğitim biçimi (Özer, 1990) olmanın yanı sıra geleneksel eğitimden farklı bir yapıya sahip olan, kendine has vaat, problem ve imkânları bulunan bir yöntemdir (Valentine, 2002).

Chandani (2000), uzaktan eğitimde başarılı bir öğretim için ortamın zenginleştirilmesinin, öğretmen tarafından öğretim materyallerinin geliştirilmesinin ve etkili bir etkileşim sağlanmasının üzerinde durmaktadır. Uzaktan eğitiminin başarılı olmasında öğretmenin bakış açısının önemine değinirken öğretim üyelerinin bu konuda çalışmalara başlaması gerektiğini belirtmiştir. Sayan (2020) ise uzaktan eğitim programlarının akademisyen görüşlerine göre henüz istenilen verimi sağlayamadığını ve kurumların uzaktan eğitime hazır olmalarında eksikliklerin olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada ise afet döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitime ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Zorlu bir dönem olan ve eğitim-öğretim hayatına da etki eden afet döneminde uzaktan eğitime geçilerek eğitimin sürdürülebilirliği sağlanmıştır nitekim bu durumda uzaktan eğitimi sürdüren eğitimciler

belirli konuları kolaylık olarak görürken belirli durumları ise zorluk olarak görmüştür. Bu bağlamda çalışmanın problem durumu; uzaktan eğitime ilişkin afet bölgesinde görev yapan öğretim elemanları ile afet bölgesi dışında görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin karşılaştırılması oluşturmaktadır. Çalışmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim öğretim elemanlarının hayatını nasıl etkilemiştir?
2. Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarının kaygı durumları nasıldır?
3. Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanları dersleri yeterince etkili bir şekilde işleyebilmişler midir?
4. Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitiminde yaşanan sorunlar nelerdir?
5. Afet nedeniyle uzaktan verilen dersler ile daha önceki dönemlerde örgün verilen dersler karşılaştırıldığında bireysel motivasyon ve öğrenci motivasyonu açısından fark var mıdır?
6. Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişim kurma durumu ve öğrencilerin derse katılım düzeyleri nasıldır?
7. Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmeler geçerli ve güvenilir bir şekilde yapılabilmiş midir?
8. Pandemi ve afet dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan ortak veya farklı noktalar var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel desenlerden biri olan durum çalışması şeklinde planlanmıştır. Chmiliar (2010) durum çalışmasını; sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşım olarak tanımlar. Davey (1991) de durum çalışmasında elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanması gerektiğini ortaya koyduğunu ifade eder.

Yaşanan afetler birçok alanı etkiler, eğitim de bunlardan biridir. Eğitimin sürdürülebilirliği için afet dönemlerinde alınan kararlar ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri önemlidir. Bu çalışmada afet döneminde uzaktan eğitime ilişkin afet bölgesinde görev yapan öğretim elemanları ile afet bölgesi dışında görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin neler olduğu ve barındırdıkları benzerliklerin ve farklılıkların ortaya konması hedeflenmiştir. Böylece gelecek dönemde yaşanması muhtemel afet dönemlerinde karşılaşılabilecek sorunlara ve alınabilecek önlemlere yönelik bir durum tespiti yapılabileceği düşünülmektedir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu afet bölgesinde görev yapan 16 ve afet bölgesi dışında görev yapan 16 olmak üzere toplam 32 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçilirken afet bölgesini ve afet dışındaki bölgeleri temsil etmesi için amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Öğretim elemanları ile görüşme yapabilmek için gerekli etik kurul izinleri alınmış olup gönüllülük esasına dayalı bir yaklaşım benimsenmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan ve afet bölgesinde görev yapan katılımcılardan 11'i erkek ve 5'i kadındır. Katılımcıların yaşları 28-53 aralığındayken meslekî çalışma yılları ise en az 4 ve en fazla 33 yıl aralığında değişkenlik göstermektedir. Afet dışındaki bölgelerde görev yapan katılımcıların ise 7'si erkek ve 9'u kadındır. Katılımcıların yaşları 32-46 aralığındayken meslekî çalışma yılları ise en az 5 ve en fazla 25 yıl aralığında değişkenlik göstermektedir. Çalışmada afet bölgesinde görev yapan katılımcılara "AB" ve afet dışındaki bölgelerde görev yapan katılımcılara ise "AD" kısaltmasıyla numaralandırılarak (AB1, AD3 vb.) yer verilmiştir.

Tablo 1.  
Katılımcıların demografik özellikleri

		Frekans (f)	Yüzde (%)	
Afet Bölgesinde Görev Yapanlar	Cinsiyet	Kadın	5	31,25
		Erkek	11	68,75
	Yaş	25-29 yaş	1	6,25
		30-34 yaş	2	12,5
		35-40 yaş	6	37,5
		41-45 yaş	6	37,5
		46-50 yaş	1	6,25
	Görev süresi	51-55 yaş	1	6,25
		1-5 yıl	5	31,25
		6-10 yıl	10	62,5
11-15 yıl		1	6,25	
16-20 yıl		3	18,75	
Afet Bölgesi Dışında Görev Yapanlar	Cinsiyet	21-25 yıl	2	12,5
		26-30 yıl	1	6,25
	Cinsiyet	31-35 yıl	1	6,25
		Kadın	9	56,25
	Yaş	Erkek	7	43,75
		30-34 yaş	4	25
		35-40 yaş	8	50
	Görev süresi	41-45 yaş	3	18,75
		46-50 yaş	1	6,25
		1-5 yıl	2	12,5
6-10 yıl		3	18,75	
11-15 yıl		5	31,25	
Görev süresi	16-20 yıl	4	25	
	21-25 yıl	2	12,5	

## Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Alanında uzman üç öğretim elemanının görüşlerine başvurularak sekiz soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Google forms üzerinden hazırlanan görüşme formu çevrim içi olarak katılımcılarla paylaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analiz kolaylığı, katılımcıya kendini ifade etme imkânı ve gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajlarının olduğu bilinmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcıların demografik özelliklerinin yanı sıra çalıştıkları birim, bölüm, akademik ünvan ve çalışma yılı gibi bilgileri de içermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

1. Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitimin hayatınızı kolaylaştırdığını veya zorlaştırdığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
2. Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde derslerinizi verememe kaygısı duyduunuz mu? Cevabınız evetse kaygılarınızın gerekçelerini kısaca yazınız.
3. Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde derslerinizi yeterince etkili bir şekilde işleyebildiniz mi? Yüz yüze eğitimden aldığınız verimi alabildiğinizi düşünüyor musunuz?
4. Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitiminde ne gibi sorunlar yaşadınız?
5. Afet nedeniyle uzaktan verilen dersler ile daha önceki dönemlerde örgün verilen dersleri bireysel motivasyonunuz ve öğrenci motivasyonu açısından değerlendiriniz.
6. Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinizle kolay, rahat ve sağlıklı bir iletişim kurabildiniz mi? Öğrencilerin derse katılım düzeyi nasıldı?
7. Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde derslerinizin ölçme ve değerlendirmelerini geçerli ve güvenilir bir şekilde yapabildiniz mi? Açıklayınız.

8. Pandemi ve afet dönemindeki uzaktan eğitim sürecini karşılaştırdığınızda ortak veya farklı noktalar söyleyebilir misiniz?

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi verilerdeki birbiriyle ilgili kelimeleri, cümleleri, yapıları vs. belirleme, kodlama ve sınıflandırarak temalaştırma işidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). İçerik analiziyle veriler üzerinde anlamsal bakımından derinlemesine bir çözümleme yapılmaya çalışılır (Bilgin, 2006). Araştırmacılar tarafından kodlamalar yapılmış ve oluşturulan temalar doğrultusunda verilerin doğru bir şekilde çözümlenmesine dikkat edilmiştir.

### Geçerlik ve Güvenilirlik

Uygulama sonrasında, öğretim elemanlarının görüşme sorularına verdikleri cevaplar iki farklı öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen veriler ışığında oluşturulan kodlar kapsamında “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) hesaplama sonucunda kodlayıcılar arasındaki uyum oranı % 92 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

### Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 31.05.2023 tarih, E.311386, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 15.06.2023 tarih, E.26858 sayılı kararlarla çalışmanın etik izni alınmıştır.

## BULGULAR

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2.

*Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitimin hayatı olumlu etkilediğine ilişkin görüşler*

Afet Bölgesinde Görev Yapanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Afet Bölgelerinde Yapanlar	Dışındaki Görev	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kendisini güvende hissetme	5	31,25	Zamandan tasarruf sağlama	tasarruf	4	25
Teorik dersleri uygulamada kolaylık	4	25	Ev konforu ve sorunsuz internetten faydalanma		2	12,5
Zamandan tasarruf sağlama	2	12,5	Yol ve yemek için yapılan harcamalarda azalma		1	6,25
Mesai zorunluluğunu kaldırma	1	6,25				
Akademik çalışmalara yoğunlaşma	1	6,25				

Tablo 2’de görüldüğü üzere afet bölgesinde görev yapan öğretim elemanlarından %43’ü afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitimin hayatı olumlu etkilediğine ilişkin görüş bildirmiştir. Olumlu görüş bildiren öğretim elemanlarının; kendisini güvende hissetme (%31,25), teorik dersleri uygulamada kolaylık (%25), zamandan tasarruf sağlama (%12,5), mesai zorunluluğunu ortadan kaldırma (%6,25), akademik çalışmalara yoğunlaşma (%6,25) ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AB4 “Uzaktan eğitim elbette hayatı kolaylaştırmaktadır çünkü deprem sonrasında artçılar devam ettiği için kendimizi güvende hissetmemiz oldukça önemliydi. Uzaktan eğitime geçilmesi

özellikle deprem bölgesinde olan öğretim elemanları için iyi oldu çünkü mesai yapmadık ve bulunduğumuz yerden ayrılmak durumunda kaldık.”

AB8 “Okuldan yani mesai kavramından kopardığı için de hayatımı kolaylaştırdığını düşünüyorum. Yani fiili olarak çalışmıyorum ama bilgisayar başında güvenli bir ortamda çalışıyorum. Ayrıca ulaşım için zaman kaybetmediğim için mutluyum.”

AB11 “Uzaktan eğitimi, akademisyenlerin bilimsel çalışmaları açısından oldukça faydalı buluyorum. Bilimsel çalışmalarına daha fazla zaman ayırabilmemi sağlıyor. Bu bir akademisyenin en çok ihtiyaç duyduğu bilim özgürlüğü için harika bir fırsattır.”

Afet bölgesi dışında görev yapan öğretim elemanlarından %31,25’i afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitimin hayatı olumlu etkilediğine ilişkin görüş bildirmiştir. Olumlu görüş bildiren öğretim elemanlarının; zamandan tasarruf sağlama (%25), yol ve yemek için yapılan harcamalarda azalma (%12,25), ev konforu ve sorunsuz internetten faydalanma (%6,25) ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AD2 “Dersi evden veriyor olmanın kendine has kolaylıkları da söz konusu. Ders aralarında dinlenmek için daha uygun bir ortam oluyor.”

AD4 “Okula gitme hazırlıkları, okula gitme süresi, yol ve yemek için yapılan harcamaların azalması gibi kolaylıkları oldu.”

AD12 “Kolaylıklar: Okula gitmek için harcanan zamanda tasarruf, evin konforu, sorunsuz internet.”

Tablo 3.

*Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitimin hayatı olumsuz etkilediğine ilişkin görüşler*

Afet Bölgesinde Görev Yapanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Afet Dışındaki Bölgelerde Görev Yapanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenci ve akademisyen motivasyonunu düşürme	6	37,5	Eğitim verimliliğini düşürme	5	31,25
Öğrenci-akademisyen etkileşiminin azalması	4	25	Öğrenci-akademisyen etkileşiminin azalması	4	25
Derse katılımın düşük olması	3	18,75	Derse katılımın düşük olması	4	25
Bağlantı sorunları	3	18,75	İş yükünün artması	4	25
Akademik çalışmalara yoğunlaşamama	1	6,25	Duygusal ve sosyal sorunlar	3	18,75
Sağlık sorunları	1	6,25	Öğrenci ve akademisyen motivasyonunu düşürme	3	18,75
			Teknik yetersizlikler	1	6,25
			Fiziksel sorunlar	1	6,25

Tablo 3’te görüldüğü üzere afet bölgesinde görev yapan öğretim elemanlarından %31’i afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitimin hayatı olumsuz etkilediğine ilişkin görüş bildirmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğretim elemanlarının; öğrenci ve akademisyen motivasyonunu düşürme (%37,5), öğrenci-akademisyen etkileşiminin azalması (%25), derse katılımın düşük olması (%18,75), bağlantı sorunları (%18,75), akademik çalışmalara yoğunlaşamama (%6,25), sağlık sorunları ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AB3 “Uzaktan eğitim elbette hayatı kolaylaştırmakta ancak dersin verimini düşürmektedir. Katılımcıların dersi dinleyip dinlemedikleri veya dersi anlama düzeyleri hakkında bir çıkarımda bulunmak güçtür. Derste tüm öğrenciler kameralarını ve mikrofonlarını kapatmakta ve bu nedenle öğrencilerin gerçekten dersi dinleyip dinlemedikleri ancak onlara soru sordüğümüzde anlaşılabilir. Derse katılımın zorunlu olmaması da ayrı bir sorun teşkil etmekte katılım oranı düşük sınıflarda eğitim öğretim verimli olamamaktadır.”

AB11 “Bilgisayar başında çok çalışmak zorunda kalıyorum. Hatta öyle ki pandemiyle birlikte değerlendirdiğimde şuan yakın gözlüğü kullanmaya başladım. Bu elbette bir sorun. Diğer bir sorun ise ders sırasında bağlantı sorunları yaşadık ve dersleri yeniden yapmak durumunda kaldık.”

AB16 “Deprem afeti zaten günlük hayatımızı olduğu gibi eğitim öğretim hayatımıza da zarar verdi. Özellikle bu süreçte birkaç ay elimize akademik çalışmalarımızla ilgili hiçbir şey alamadık. Bunun yanında uzaktan eğitim kolaylık sağlıyor gibi görünse de öğrencilerin derslere katılımı çok azaldı. 90 kişilik sınıftan sadece 5-6 öğrenciyle ders yapmaya başladık. Bu öğrenciler de ya bizi yakından tanıyan öğrencilerdi ya da öğrenciler derse çevrimiçi olarak girse de kendileri derste değillerdi. Öğrenciler o anda farklı işlerle meşgul oluyorlardı. Bunları bildiğimiz için bizler de her ne kadar verimli olmaya çalışsak da belli bir yerden sonra bizlerin de verimi düşüyor. Açıkçası uzaktan eğitim her ortamda dersimizi yapabilmemiz açısından bize çeşitli fırsatlar sunsa da öğretim elemanı olarak motivasyonumuzun düşmesine neden olmaktadır.

Afet dışındaki bölgelerde görev yapan öğretim elemanlarından %81,25’i afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitimin hayatı olumsuz etkilediğine ilişkin görüş bildirmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğretim elemanlarının; eğitim verimliliğini düşürme (%31,25), derse katılımın düşük olması (%31,25), öğrenci-akademisyen etkileşiminin azalması (%25), iş yükünün artması(%25), duygusal ve sosyal sorunlar (%18,75), öğrenci ve akademisyen motivasyonunu düşürme (%18,75), teknik yetersizlikler (%6,25), fiziksel sorunlar (%6,25) ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AD3 “Akademik anlamda hayatımı zorlaştırdığını düşünüyorum, nedenin de yaşanan süreç sonucunda duygusal olarak zor bir döneme girmemiz, aynı zamanda deprem mağduru öğrencilerimiz olması, onların derse katılımlarının zor olması, uzaktan ders anlatımı sürecinin ders katılımını düşürmesi olduğunu düşünüyorum.”

AD5 “Zorlaştırmaktadır, daha fazla iş yüküne karşılık teknik yetersizlik, yoklama alınmaması kararı nedeniyle öğrenci ilgisizliği gibi nedenler sayılabilir.”

AD15 “Zorlaştırdığını düşünüyorum. Uzaktan eğitim yoluyla öğrencilerdeki öğrenme güçlükleri yüz yüze eğitime kıyasla daha zor çözümlenmektedir. Ayrıca öğrenciye bilgi birikimini aktarmak uzaktan eğitimde her ne kadar kolay gibi görünse de oldukça zorlayıcıdır.”

Afet bölgesi dışında görev yapan öğretim elemanlarının %18,75’i ise afet nedeniyle hayatlarında olumlu veya olumsuz bir farklılık olmadığını yani bu durumun hayatlarını değiştirmediklerini belirtmiştir.

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4.

*Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarının kaygı durumlarına ilişkin görüşler*

Afet Bölgesinde Görev Yapanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Afet Dışındaki Bölgelerde Görev Yapanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bağlantı sorunları	6	37,5	Derslerin verimli geçmemesi	2	12,5
Derslerin verimli geçmemesi	4	25	Sınavların ve ödevlerin ölçme yetersizliği	2	12,5
Can güvenliği	3	18,75	Sistemsel sorunlar (internet ve alt yapı)	2	12,5
Hava şartları	2	12,5	Psikolojik olarak zorlanma	1	6,25
Motivasyon düşüklüğü	2	12,5			
İlgili kaynaklara ulaşamama	1	6,25			
Dersleri yetiştirememe	1	6,25			
Alt yapı olmaması	1	6,25			
Öğrenci katılımının düşük olması	1	6,25			

Tablo 4’te görüldüğü üzere afet bölgesinde görev yapan öğretim elemanlarından %75’i afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde kaygı durumlarına ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının; bağlantı sorunları (%37,5), derslerin verimli geçmemesi (%25), can güvenliği (%18,75), hava şartları (%12,5), motivasyon düşüklüğü (%12,5), ilgili kaynaklara ulaşamama (%6,25), dersleri yetiştirememe (%6,25), alt yapı olmaması (%6,25), öğrenci



katılımının düşük olması (%6,25) ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AB1 “Evet. Çünkü öğrencilerin interneti çekmiyordu. Bu da benim kaygı duymama sebep oluyordu. Çünkü derslerin belli bir süre içinde yetiştirilmesi gerekiyor. Ayrıca evi olmayan öğrencilerimiz vardı ve çadırlarda kalıyorlardı. Çadırda kalabalık oldukları ve olumsuz hava koşullarından dolayı dışarı çıkma imkânları da yoktu. Bu nedenle derslere katılamıyorlardı ve bu durum bende kaygı yarattı.”

AB8 “Özellikle ilk haftalarda evlere girmede sorun yaşadığımız için dersleri verme konusunda kaygılarımız oluştu. Çünkü internet çekme sıkıntısı, evlere ve ofislere girme sıkıntısından ötürü derslerle ilgili kaynaklara ulaşma konusunda yaşadığımız zorluklar bunları pekiştirdi. Afet döneminde kaygılar psikolojik olarak hep var olmaktadır. Her an artçıl depremlerin olabileceği/olması gerçeği sadece derse ait kaygıları değil hayatta kalma kalamama kaygılarını da arttırmaktadır. Afet durumlarında can güvenliği kaygısı hep ön planda olduğu için ders ikinci planda değerlendirilmektedir. Hatta ders yaparken bile depreme yakalandığımız oldu.”

AB13 “Derslerimi verememe yönünde bir kaygı duymadım. Ancak derslerimin kalitesi ve içeriğinin zayıflayacağı yönünde endişelendim ki bence öyle de oldu. Sonuçta sosyal bilim alanında eğer iyi bir eğitim almışsanız ders verememe gibi bir endişeniz olmaz. Ancak derslerin niteliği öğrencilerin daha fazla eğitim süreçlerine katılması konusunda eksiklik nedeniyle ve bazen konuları öğrenci sorularının şekillendirmesi nedeniyle derslerimin niteliğinden endişe duyuyorum.”

Afet dışındaki bölgelerde görev yapan öğretim elemanlarından %25’i afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde kaygı duyduklarını belirtirken %75’i bu durumla ilgili bir kaygı duymadıklarını ifade etmişlerdir. Kaygı duyan öğretim elemanlarının; derslerin verimli geçmemesi (%12,5), sınavların ve ödevlerin ölçme yetersizliği (%12,5), sistemsel sorunlar (internet ve alt yapı) (%12,5), psikolojik olarak zorlanma (%6,25) ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AD3 “Evet kaygı duydum. Derslerin etkili geçemeyeceğini, sınav ve ödevlerin yeterince ölçme anlamında desteklemeyeceğini daha önceki pandemi sürecinden bildiğimden dolayı bizi zor bir sürecin beklediğini tahmin ediyordum.”

AD12 “Evet, afetin ilk günlerinde yoğun bir korku yaşadım, uyku düzenim bozuldu ve hayatımı normal rutinine sokmam zaman aldı. Dersleri verdim ancak ilk haftalarda oldukça zorlanarak.”

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5.

*Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde derslerin etkili bir şekilde işlenemediğine ve yüz yüze eğitim kadar verimli geçmediğine ilişkin görüşler*

Afet Bölgesinde Görev Yapanlar	Görev	Frekans (f)	Yüzde (%)	Afet Dışındaki Bölgelerde Görev Yapanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Uygun öğrenme ortamı olmaması		5	31,25	Derse katılım ve devam sorunları	6	37,5
Teknik sorunlar		3	18,75	Uygun öğrenme ortamı olmaması	4	25
Motivasyon düşüklüğü		3	18,75	Öğretim yöntem ve tekniklerinin kısıtlı olması	2	12,5
Sürenin kısıtlı olması		2	12,5	Teknik sorunlar	2	12,5
Derse devam sorunları		2	12,5	Motivasyon düşüklüğü	1	6,25
İletişim kuramama		2	12,5	İletişim kuramama	1	6,25
Öğretim yöntem ve tekniklerinin kısıtlı olması		1	6,25			
Akademik başarının düşük olması		1	6,25			

Tablo 5’te görüldüğü üzere afet bölgesinde görev yapan öğretim elemanlarının tamamı afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde derslerin etkili bir şekilde işlenemediğine ve yüz yüze eğitim kadar verimli geçmediğine ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının; uygun öğrenme ortamı olmaması (%31,25), teknik sorunlar (%18,75), motivasyon düşüklüğü (%18,75), sürenin kısıtlı olması (%12,5), derse devam sorunları (%12,5), iletişim kuramama (%12,5), öğretim yöntem ve tekniklerinin kısıtlı olması (%6,25), akademik başarının düşük olması (%6,25) ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AB8 “Yüz yüze eğitim sürecinde etkileşimler ve geri bildirimler daha çabuk olduğu için daha verimli bir ders süreci oluşuyor, ancak uzaktan derslerimizde de soru cevaplara yer vermeye çalışarak etkinliği artırmaya gayret gösteriyoruz. Ancak öğrenciler derse katılım sağlamıyorlar çünkü devam zorunlulukları bulunmuyor. Derse girmiş gibi görünseler de soru sorduğumda cevap alamadım. Buradan dersi dinlemediklerini anlayabiliriz. Kesinlikle yüz yüze eğitim daha verimli.”

AB12 “Derslerimi örneğin yöntem dersi bir beceri dersi olduğundan bu dersin yaparak yaşayarak öğrenilmesi gerekir. Dolayısıyla örneğin bu ders özelinde etkili bir ders işleyemedik. Bunun yanı sıra genel olarak ders sürelerinin kısıtlılığı ve kendini ekranda yalnız hissetmem nedeniyle de performansımın kötü olduğuna inanıyorum. Bir de kurumsal olarak devamsızlık kalma gibi hocanın inisiyatifinde olan mevzular da elimizden alınınca derslere yönelik ilgi ve alakamın kesinlikle azaldığını düşünüyorum. Çünkü eğer otomatik olarak geçeceklerse o zaman neden ders verilsin ki diye kendime çoğu zaman sordum.”

AB15 “Eğitim süreci hakkında faydalı kısmında söylediklerimin aynısını söyleyemem, zira deprem bölgesinde olmamız sebebiyle öğrencilere insiyatifli davranmamız gerektiği söylendi, deprem elbette olağanüstü bir durum ancak dezavantajlı bölgelerde de görülebileceği gibi uzaktan eğitim için tam teşekküllü bir sistemimiz yok ve öğrencilerimizin de evleri hasar görmüş, internet ya da telefona erişme olanağı olmadığı durumlarda özel durum sebebiyle herhangi bir şey soramıyoruz ve çocuk derse gelme bile geçeceğini düşünüp sınava dahi girmeyen, ödev göndermeyen öğrencilerimiz var ve bu durum oldukça kaygı verici.”

Afet dışındaki bölgelerde görev yapan öğretim elemanlarından %68,75’i afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde derslerin etkili bir şekilde işlenemediğine ve yüz yüze eğitim kadar verimli geçmediğine ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının %31,25’i ise yeterince etkili ders işlediğini fakat yüz yüze eğitimin daha verimli olduğunu belirtirken hem yeterince etkili ders işlediğini hem de aynı verimi aldığını belirten öğretim elemanı oranı %6,25’tir. Öğretim elemanlarının; derse katılım ve devam sorunları (%37,5), uygun öğrenme ortamı olmaması (%25), öğretim yöntem ve tekniklerinin kısıtlı olması (%12,5), teknik sorunlar (%12,5), motivasyon düşüklüğü (%6,25), iletişim kuramama (%6,25) ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AD8 “Hiçbir zaman yüz yüze eğitimden alınan fayda çevrim içinde alınmaz. Yeterli katılım olmaz, kimsi sonradan izlerim diye düşünür. Öğrenciyle iletişim kurmak zor. Ders konularını aktarıp bol bol ödevlerle geri kalmasınlar diye uğraştım.”

AD16 “Hayır, kesinlikle verim aldığımı ya da öğrencilerin verim aldığını düşünmüyorum. Yüz yüze eğitim gibi değil. Hiçbir şekilde etkileşim yok maalesef. Derse sadece belli kişiler geliyor. Onlar da sadece geliyor. İsim olarak görünüyorlar ancak soru sorunca hiçbir cevap yok. Seyirciden takdir almayan tek kişilik bir gösteri bizimkisi. Devam konusunda hiçbir zorunluluk olmadığı için, öğrenci de derse gelmeyi tercih etmiyor.”

AD14 “Tabi ki yüz yüze eğitimin uzaktan eğitime göre birçok avantajları var. Derslerde gerekli verimliliği aldığımı düşünüyorum. Çünkü içeriği uzaktan eğitime göre tekrar düzenleyip buna göre süreci kurguladım. Evet yeterli, ancak yüz yüze etkileşimin etkisi kadar değil.”

## Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 6.

*Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde yaşanan teknik sorunlara ilişkin görüşler*

Afet Bölgesinde Görev Yapanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Afet Dışındaki Bölgelerde Görev Yapanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Teknolojik cihazların yokluğu	5	31,25	Sistemsel sorunlar	5	31,25
Bağlantı kopması	4	25	İnternet sorunları	5	31,25
Elektrik kesintileri	3	18,75			
İnternet bant genişliğinin düşük olması	2	12,5			
İnternet paketlerinin pahalı olması	2	12,5			

Tablo 6’da görüldüğü üzere afet bölgesinde görev yapan öğretim elemanlarından %30’u afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde yaşanan teknik sorunlara ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının; teknolojik cihazların yokluğu (%31,25), bağlantı kopması (%25), elektrik kesintileri (%18,75), internet bant genişliğinin düşük olması (%12,5), internet paketlerinin pahalı olması (%12,5) ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AB1 “Benim bulunduğum yerde çok fazla internet çekmemesi sorunu olmadı ancak öğrenciler sık sık internetin çekmemesi sorununu dile getirdi. Ayrıca derse girmeme gerekçesi olarak da akıllı cihazlarının olmadığını belirttiler.”

AB3 “Öğrencilerin derse katılımında isteksizlik, internet kesintisi, elektrik kesintisi okulun uzaktan eğitim sistemine adapte olamamamız, teknolojik cihazları bulmada sorun yaşama vb. durumlar yaşadık.”

AB14 “Ders esnasında elektrik kesintisi, bağlantı kopması, donma vb. durumlarla karşılaştık. İnternet paketleri de pahalıydı öğrenciler bu nedenle derslere katılamadıklarını dile getirdi.”

Afet dışındaki bölgelerde görev yapan öğretim elemanlarından %62,5’i afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde yaşanan teknik sorunlara ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının; sistemsel sorunlar (%31,25), internet sorunları (%31,25) ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

A7 “İnternet kesintisi sorunu yaşadım.”

AD14 “Bazen internet kopuklukları yaşandı. Hibrit olunca dersliklerde internet çeker mi düşüncesi oluştu.”

AD16 “Sistemsel sorunlar oldu ilk başta. Bütün derslerin bir anda uzaktan eğitim sisteminden verilmesi sebebiyle sistemde aşırı yoğunluk oldu ve bazen derse girememe durumları oldu.”

Tablo 7.

*Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde yaşanan öğrenci odaklı sorunlara ilişkin görüşler*

Afet Bölgesinde Görev Yapanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Afet Dışındaki Bölgelerde Görev Yapanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Derse ilgisizlik	9	56,25	Devamsızlık sorunu	9	56,25
Derse katılmama	7	43,75	Derse ilgisizlik	6	37,5
Ölçme değerlendirme sorunları	6	37,5	Derse katılmama	5	31,25
Akademisyen-öğrenci etkileşiminin kısıtlı olması	5	31,25	Ölçme değerlendirme sorunları	4	25
Motivasyon düşüklüğü	5	31,25	Dersin verimsizliği ve eğitimin ciddiyetini yitirmesi	4	25
Akademik başarının düşmesi	5	31,25	Akademik başarının düşmesi	2	12,5
Sosyalleşememe	3	18,75	İletişim sorunları	1	6,25

Tablo 7 devamı...

Afet Bölgesinde Yapanlar	Görev	Frekans (f)	Yüzde (%)	Afet Dışındaki Bölgelerde Görev Yapanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenme ortamının olmaması	uygun	2	12,5	Uygulama derslerine ilişkin sorunlar	1	6,25

Tablo 7’de görüldüğü üzere afet bölgesinde görev yapan öğretim elemanlarından %53 afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde yaşanan öğrenci odaklı sorunlara ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının; derse ilgisizlik (%56,25), derse katılmama (%43,75), ölçme değerlendirme sorunları (%37,5), akademisyen-öğrenci etkileşiminin kısıtlı olması (%31,25), motivasyon düşüklüğü (%31,25), akademik başarının düşmesi (%31,25), sosyalleşememe (%18,75), öğrenme ortamının uygun olmaması (%12,5) ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AB3 “Öğrenciler bu süreçte arkadaşlarıyla beraber olmadıklarından dolayı şikâyet ettiler. Sağlıklı bir iletişim kuramadık, onlara soru sorduğumda dinlemediklerini fark ettim. Ders dinlememelerinin gerekçesi olarak da motivasyonlarının düşük olduğunu söyleyebilirim. Çoğunlukla derse girmediler zaten girenler de çok ilgisizdi.”

AB11 “Ayrıca öğrencilerin motivasyon ve ilgi eksikliğinin de olumsuz etkisi oldu. Uygulama ve etkileşim oldukça yetersizdi. Ölçme değerlendirme konusunda kullandığımız uzaktan eğitim platformunun yetersiz kaldığını da söylemeliyim. Klasik sınav yapamamak; çoktan seçmeli sınav veya ödevlerle dersleri geçiştirmek durumunda kalmak da diğer önemli sorunlar.”

AB16 “Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmada sıkıntı yaşadım. Verilen sürede ders anlatımı istenilen düzeyde gerçekleşmedi. Ayrıca ölçme değerlendirme noktasında etkili yöntem ve metot kullanma imkânı olmadı.”

Afet dışındaki bölgelerde görev yapan öğretim elemanlarının tamamı afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde yaşanan öğrenci odaklı sorunlara ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının; devamsızlık sorunu (%56,25), derse ilgisizlik (%37,5) derse katılmama (%31,25), ölçme değerlendirme sorunları (%25), dersin verimsizliği ve eğitimin ciddiyetini yitirmesi (%25), akademik başarının düşmesi (%12,5), iletişim sorunları (%6,25), uygulama derslerine ilişkin sorunlar (%6,25) ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AD3 “Öğrencilerin derse katılmamaları, derse katılanların dinlemedikleri ve oldukça pasif dinleyici olmaları ve internet problemleri dersin etkinliğini olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Ders kayıtlarını dahi uzaktan dinlemediklerini ve sınavda derste anlattıklarından sormama rağmen başarı gösterememeleri gibi sorunlar yaşadım.”

AD6 “Öğrencilerin ilgisizliği, Derslere katılımın az olması, Verilen görevlerin yarım yamalak yapılması, Herkesin mutlaka bir bahanesinin olması, Verimsizlik.”

AD13 “Öğrencilerin derse katılmaması, ders kayıtlarını düzenli izlememeleri, derste kamera ve ses açmamaları, sınavların geçerli ve güvenilir olmayışı, eğitimin ciddiyetsiz bir meşgale olarak algılanması, derslere katılımın neredeyse hiç olmayışı.”

Tablo 8.

Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde yaşanan akademisyen odaklı sorunlara ilişkin görüşler

Afet Bölgesinde Yapanlar	Görev	Frekans (f)	Yüzde (%)	Afet Dışındaki Bölgelerde Yapanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Motivasyon düşüklüğü		8	50	Motivasyon düşüklüğü	3	18,75
Sağlık problemleri		5	31,25	Odaklanma sorunu	3	18,75
Kuralların uygulanamaması		3	18,75	Sağlık problemleri	1	6,25
İş yükünün artması		3	18,75	İş yükünün artması	1	6,25

Tablo 8 devamı...

Afet Bölgesinde Yapanlar	Görev	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrencilerin gereksinimlerinin farkında olamama		2	12,5
Öğrenciyi tanıyamama		1	6,25

Tablo 8’de görüldüğü üzere afet bölgesinde görev yapan öğretim elemanlarından %17’si afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde yaşanan akademisyen odaklı sorunlara ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının; motivasyon düşüklüğü (%50), sağlık problemleri (%31,25), kuralların uygulanamaması (%18,75), iş yükünün artması (%18,75), öğrencilerin gereksinimlerinin farkında olamama (%12,5), öğrenciyi tanıyamama (%6,25), ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AB3 *“Uzaktan eğitimin getirdiği en önemli sorun öğrencilerin derse olan ilgisizliği ve derse katılmamaları. Bu durum neticesinde ise benim motivasyonum düştü. Dersler uzaktan eğitim olduğu için yüz yüze eğitimden daha fazla derslere girmek durumunda kaldım.”*

AB10 *“Yüz yüze eğitimde derse geç gelen öğrencileri almıyorum ve bazı kurallarım var. Ancak uzaktan eğitim sürecinde bu kuralları uygulayamadım ve bundan kaynaklı olarak sorunlar yaşadım. Öğrenciler ödevlerini göndermediklerinde bağlantı vb. durumları bahane ederek durumu suiistimal etti.”*

AB14 *“Sürekli bilgisayar başında olmak gözlerimin bozulmasına neden oldu ve sürekli masa başında olmak bel, sırt ağrularına neden oldu.”*

Afet dışındaki bölgelerde görev yapan öğretim elemanlarının %50’si afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde yaşanan akademisyen odaklı sorunlara ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının; motivasyon düşüklüğü (%18,75), odaklanma sorunu (%18,75), sağlık problemleri (%6,25), iş yükünün artması (%6,25) ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

A7 *“Bireysel olarak motivasyon düşüklüğü ve karamsarlık, 40 dakika sadece kayıt yapmak için çabalamanın verdiği zihin bulanıklığı ve iş tatminsizliği.”*

AD14 *“Öğrenciler sözlü katılım sağlasalar da, kameralarını açmamaları kendi motivasyonumu zaman zaman düşürdü. Sanki duvara anlatıyor hissiyatına zaman zaman kapıldım.”*

AD15 *“İş yükünün artması, öğrencilerin akademik başarılarının düşmesi, iletişimsel engeller, uzaktan eğitim platformlarındaki güvenlik açıkları, uzun süre bilgisayar başında kalmaktan kaynaklı sağlık problemleri.”*

### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 9.

*Afet nedeniyle verilen dersler ile daha önceki dönemlerde örgün verilen derslerin bireysel motivasyon açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşler*

Afet Bölgesinde Görev Yapanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Afet Dışındaki Bölgelerde Görev Yapanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Motivasyonun düşük olması	13	81,25	Motivasyonun düşük olması	13	81,25
Motivasyonun aynı olması	1	6,25	Motivasyonun yüksek olması	2	12,5
Motivasyonun yüksek olması	1	6,25	Motivasyonun aynı olması	1	6,25

Tablo 9’da görüldüğü üzere afet bölgesinde görev yapan öğretim elemanlarından %93,75’i afet nedeniyle verilen dersler ile daha önceki dönemlerde örgün verilen derslerin bireysel motivasyon açısından değerlendirilmesine ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının;

motivasyonun düşük olması (%81,25), motivasyonunun aynı olması (%6,25), motivasyonun yüksek olması (%6,25) ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AB4 “*Motivasyonum yönünden aynıydı diyebilirim ve öğrenciler açısından düşündüğümde çalışkan öğrenciler bir şekilde derse girdiler ve ilgi gösterdiler.*”

AB5 “*Benim açımdan pek bir değişiklik yok. Her iki süreç açısından da motivasyonumun aynı olduğunu söyleyebilirim. Her iki süreçte de ders içerikleri aynı olduğu için beni etkilemedi diyebilirim.*”

AB16 “*Bu soruya kısmen yukarıda da cevap verdim aslında. Ancak yine belirtmem gerekirse yaşadığımız durum oldukça büyük bir felaketti ve gerçekten yarattığı korku, panik, kaygının izleri hala sürmekte ve belki de ömür boyu sürececek boyutta. Dolayısıyla gerek hayatımızın diğer alanlarında gerekse akademik alanda bizi oldukça etkiledi. Uzaktan eğitimde öğrencilerimizin ilgisinin ve motivasyonunun çok düşük olması zaman zaman benim de ders yapma hevesimi kırdı. Normal şartlarda uzaktan eğitim dahi olsa kabul edemeyeceğim durumlarla karşılaşmaktayım ama derse hiç katılmayan öğrencilerimin hayatta olması bile onlara karşı beklentimi sıfırladı mesela. İçinde bulunduğum psikoloji derslere ve öğrencilere olan yaklaşımımı oldukça etkiliyor en genel anlamda. Beklentiler, öncelikler ve dolayısıyla motivasyonum da değişti diyebilirim.*”

Afet dışındaki bölgelerde görev yapan öğretim elemanlarından tamamı afet nedeniyle verilen dersler ile daha önceki dönemlerde örgün verilen derslerin bireysel motivasyon açısından değerlendirilmesine ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının; motivasyonun düşük olması (%81,25), motivasyonunun aynı olması (%12,5), motivasyonun yüksek olması (%6,25) ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AD3 “*Dinlendiğini bilmeden ve sorularına cevap verilmeden siyah bir ekrana bakarak ve oturarak uzun süreler ders anlatmak oldukça motivasyonumu düşürdü. Özellikle jest ve mimiklerimi kullanmayarak anlatma durumu yaşadığım için karşıdan da herhangi bir tepki almadığımdan dolayı dersleri anlatırken oldukça sıkıldım. Öğrencilerle etkileşime girerek bağ kuramadığımı hissettim. Dikkatim çok çabuk dağıldı, öğrencilerinde dersi etkin bir şekilde dinlemediklerini, çoğu zaman katılmadıkları için aralarda anlatılanları da kaçırdıkları motivasyonlarının çok düşük olduğu bir süreçti.*”

AD6 “*Dönem başında motivasyonum oldukça iyiydi. Ancak süreç içerisinde öğrencilerin takındıkları tavırlar motivasyonumu düşürdü. Hatta son haftalar artık çekilmez bir hal aldı.*”

AD11 “*Bireysel motivasyonumda herhangi bir değişiklik yaşanmadı.*”

Tablo 10.

*Afet nedeniyle verilen dersler ile daha önceki dönemlerde örgün verilen derslerin öğrenci motivasyonu açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşler*

Afet Bölgesinde Görev Yapanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Afet Dışındaki Bölgelerde Görev Yapanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Motivasyonun düşük olması	14	87,5	Motivasyonun düşük olması	15	93,75
Motivasyonun yüksek olması	1	6,25	Motivasyonun yüksek olması	1	6,25

Tablo 10’da görüldüğü üzere afet bölgesinde görev yapan öğretim elemanlarından %93,75’i afet nedeniyle verilen dersler ile daha önceki dönemlerde örgün verilen derslerin öğrenci motivasyon açısından değerlendirilmesine ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının; motivasyonun düşük olması (%87,5), motivasyonun yüksek olması (%6,25) ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AB9 “*Dersin uzaktan verilmesi, öğrenci ile akademisyen arasındaki etkileşimi ister istemez azaltır. Sınıfta verilen eğitimde öğrenci sormak istediği soruları sorabilir ve derse daha iyi*

yoğunlaşır ve dersi derste anlayabilir. Ancak uzaktan eğitimde dersin verimli olamadığı ve bazen anlaşamadığı görülür. Bu durum öğrencilerin motivasyonunu düşürdü.”

AB10 “Öğrenci için kampüs ortamından uzak olma derslere odaklanma ve konsantrasyon sorunları yarattı. Dersleri anlamada zorluk yaşadıklarını düşündüler. Afetle ilgili farklı sorunlar ve bu sorunlara bağlı travmatik durumlar performanslarına olumsuz yansıdı.”

AB11 “Öğrencilerimiz arasında çalışanlar olduğu için bu kişiler örgün eğitime devam edemiyordu. Uzaktan eğitim sürecinde bu kişiler derslere büyük bir istekle katıldı. Onların motivasyonunun yüksek olduğunu söyleyebilirim.”

Afet dışındaki bölgelerde görev yapan öğretim elemanlarından tamamı afet nedeniyle verilen dersler ile daha önceki dönemlerde örgün verilen derslerin öğrenci motivasyon açısından değerlendirilmesine ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının; motivasyonun düşük olması (%93,75), motivasyonun yüksek olması (%6,25) ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AD1 “Hem öğrenci açısından hem de bireysel açıdan oldukça motivasyon eksikliği yaşadığımız düşünüyorum. Her iki tarafta bu süreçte motive olmakta çok büyük zorluk yaşadı. Bu durum öğrencilerin derse katılımlarının çok az olması ile kendini göstermektedir.”

AD6 “Öğrencilerin geneli derse katılmadığı için onların motivasyonunu tam anlamıyla değerlendiremiyorum. Ancak derse katılan sürecin bir parçası olan öğrencilerin motivasyonunu iyi gördüm.”

AD12 “Yüz yüze derslerde motivasyonum her zaman daha yüksek oluyor, aynı şekilde öğrencilerin de. Uzaktan derslerde öğrencilerdeki derse katılım oranı çok çok düşük oluyor.”

### Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 11.

*Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle kurulan iletişime ilişkin görüşler*

Afet Bölgesinde Yapanlar	Görev	Frekans (f)	Yüzde (%)	Afet Dışındaki Bölgelerde Yapanlar	Görev	Frekans (f)	Yüzde (%)
İletişim kurabilme		8	50	İletişim kurabilme		10	62,5
İletişim kuramama		5	31,25	İletişim kuramama		4	25
Kısmen iletişim kurabilme		2	12,5	Kısmen iletişim kurabilme		2	12,5

Tablo 11’de görüldüğü üzere afet bölgesinde görev yapan öğretim elemanlarından %93,75’i afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle kurulan iletişime ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının; iletişim kurabilme (%50), iletişim kuramama (%31,25), kısmen iletişim kurabilme (%12,5), ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AB2 “İletişim kurabildik, gerek dersler de portal üzerinden, gerek sınıf temsilcileri ile görüşerek ancak katılım da istenen düzeye ulaşamadık, genelde yarı yarıya bir oranla derslerimiz ilerliyor.”

AB9 “Evet kurdum fakat yetersizdi. Çünkü bazı öğrencilerimin evi yıkılmıştı. Bazıları da Türkiye’nin çeşitli illerine dağılmıştı. Çoğuyla iletişim kurmakta zorlandım.”

AB12 “Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerimle kolay, rahat ve sağlıklı bir iletişim kuramadım. Ailesini, yakınlarını kaybeden öğrencilerin kendilerini iletişime kapatmasından doğal ne olabilir? Dolayısıyla bu süreçte hiç iletişim kuramadığım zamanlar oldu.”

Afet dışındaki bölgelerde görev yapan öğretim elemanlarının tamamı afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle kurulan iletişime ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının; iletişim kurabilme (%62,5), iletişim kuramama (%25), kısmen iletişim

kurabilme (%12,5), ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AD4 “Kuramadığımı düşünüyorum. Katılımı sağlamak büyük bir emek çaba ve maalesef hiç istemediğim ve tercih etmediğim bir otokratik sınıf yönetimini gerektirdi. Bu da ayrıca öğretmen-öğrenci ilişkileri bakımından sorunlu bir durum.”

AD9 “Öğrencilerle iletişim noktasında sorun yaşamadım. Öğrencilerle telefon mesaj email ve uzem sistemi aracılığıyla rahatça iletişim kurabildim.”

AD10 “İletişim kurma noktasında ilgili olan öğrenciler dönem başından sonuna kadar ilgiliydi. Geri kalan öğrencilerle ise dersler ve mail yoluyla az da olsa iletişim kurabildim.”

Tablo 12.

*Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse katılım durumlarına ilişkin görüşler*

Afet Bölgesinde Görev Yapanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Afet Dışındaki Bölgelerde Görev Yapanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Derse katılımın az olması	13	81,25	Derse katılımın az olması	14	87,5
Derse katılımın yeterli olması	1	6,25	Derse katılımın ortalama düzeyde olması	2	12,5
Derse katılımın hiç olmaması	1	6,25			

Tablo 12’de görüldüğü üzere afet bölgesinde görev yapan öğretim elemanlarından %93,75’i afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse katılım durumlarına ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının; derse katılımın az olması (%81,25), derse katılımın yeterli olması (%6,25), derse katılımın hiç olmaması (%6,25) ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AB1 “Kendi dersim adına söyleyeyim katılımın yeterli olduğunu söyleyebilirim. Buna gerekçe olarak dersimin mutlaka dinlenmesi gerektiğinden kaynaklandığını düşünüyorum aksi takdirde sınavda başarılı olamayacaklardı ”

AB7 “Öğrencilerin derse katılım düzeyleri oldukça düşük. Derse kısmen daha fazla katılımın olduğu dersler ise öğrenciler tarafından daha zor olduğu düşünülen derslerim olmuştur. Ders tekrarlarının sistem üzerinden izlenebiliyor olmasıyla, devam zorunluluğunun olmaması pek tabiidir ki öğrencilerin derse katılım düzeyini önemli oranda düşürmektedir.”

AB13 “Bazı derslerime hiç katılım olmadı, öğrencilerim çoğunluk can derdindeydi, deprem bölgesinde olmamız sebebiyle mutlaka bir akraba ya da komşu depremde vefat etmiş, evini kaybetmiş durumda olduğu için psikolojik olarak bitmiş durumda bir sınıfla ders işlemek çok zordu. Bu halde oldukları için bir beklentiniz de olmuyor. Çok üzücü.”

Afet dışındaki bölgelerde görev yapan öğretim elemanlarının tamamı afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse katılım durumlarına ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının; derse katılımın az olması (%87,5), derse katılımın ortalama düzeyde olması (%12,5) ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AD3 “Katılım oldukça azdı, hatta çoğu dersimde katılımcıların çeyreği ya da daha azı derse devam etti, onlarda düzenli derse katılmadılar.”

AD6 “Katılımı sağlamak tam anlamıyla mümkün olmadı. Ders videolarının siteme yüklenmesi öğrenciler için bir konfor alanı oluşturdu. Derse katılmak yerine video üzerinden süreci yürüten çok sayıda öğrencim oldu.”

AD15 “Derse katılım yok denecek kadar azdı mesela 50 kişilik sınıftan maksimum 3 kişi katılım sağlıyordu.”



## Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 13.

*Afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmelerin geçerli ve güvenilir bir şekilde yapılmasına ilişkin görüşler*

Afet Bölgesinde Görev Yapanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Afet Dışındaki Bölgelerde Görev Yapanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sınavların geçerli ve güvenilir olmaması	13	81,25	Sınavların geçerli ve güvenilir olmaması	11	68,75
Sınavların geçerli ve güvenilir olması	3	18,75	Sınavların geçerli ve güvenilir olması	5	31,25

Tablo 13'te görüldüğü üzere afet bölgesinde görev yapan öğretim elemanlarının tamamı afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmelerin geçerli ve güvenilir bir şekilde yapılıp yapılmadığına dair görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının; sınavların geçerli ve güvenilir olmaması (%81,25), sınavların geçerli ve güvenilir olması (%18,75) ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AB8 *“Sınavlarımı ödev şeklinde yaptığım ve ödevleri intihal oranlarını ölçtüğüm için geçerli ve güvenli olduğumu düşünüyorum.”*

AD10 *“Hayır, bazı derslerin sınavını çevrimiçi olarak çoktan seçmeli gerçekleştirdik. Ölçme değerlendirme esaslarını ön planda tutsak da öğrencilerin kopya çekme, kendi yerine başkasını katma gibi durumlara müdahale edemediğimiz için güvenli bir sınav gerçekleştirdiğimizi düşünmüyorum. Bazı dersler çoktan seçmeli sınavlara uygun olmadığı için ödev yoluyla sınavları gerçekleştirdik. Burada ise ödevlerin hepsinin hemen hemen bir birine benzemesi yine ölçme değerlendirmede güvenilirliğimizi kısıtladı.”*

AD15 *“Yaptığımız değerlendirmelerin (vize ve final sınavlarının) güvenli olduğunu düşünmüyorum. Özgür bir ortamda öğrenci vicdanına kalmış bir şekilde sınav yapıldı. Öğrenci istediği takdirde internette rahatlıkla cevapları bulup kopya çekebilirdi. Nitekim alınan yüksek puanlardan da rahatça kopya çektiklerini anlayabiliyoruz.”*

Afet dışındaki bölgelerde görev yapan öğretim elemanlarının tamamı afet nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmelerin geçerli ve güvenilir bir şekilde yapılıp yapılmadığına dair görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının; sınavların geçerli ve güvenilir olmaması (%68,75), sınavların geçerli ve güvenilir olması (%31,25) ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AD2 *“Uzaktan eğitim ile öğrencilerin yeterince verimli bir biçimde değerlendirilemediğini düşünüyorum. Teknolojiyi kullanma açısından pek çok beceriye sahip olan öğrencilerin ekran görüntüsü alarak soruları kaydetmeleri mümkündür. Ayrıca ekranların kapalı olması sınava girenlerin kim olduğunun bilinmemesi yine önemli sorunlar arasındadır. Bu durumda sağlıklı değerlendirmenin yapıldığını düşünmüyorum. Uzaktan eğitimde yapılacak en iyi değerlendirme ödev yolu ile yapılabilir ancak çok fazla farklı ders yürütmek durumunda olduğum için tüm derslerde ödev vermem mümkün değildi. Uygulama derslerinde vermiş olduğum ödevleri saatlerce ekran başında oturarak değerlendirmek ise fiziksel olarak oldukça zorlayıcı oldu.”*

AD3 *“Sınavların sistem hatası nedeniyle tekrarlanması, soruların kopyayı önlemek için daha fazla çeşitte hazırlanmak zorunda olması, sınav süresinde öğrencilerin birbirine yanıtlarını paylaşabilmesi gibi durumlardan dolayı geçersiz ve güvenilir olmayan bir sınav süreci olduğunu düşünüyorum.”*

AD6 *“Bir akademisyen olarak bu süreçte en hassas davrandığım husus ölçme ve değerlendirme oldu. Yürüttüğüm derslerden birisi tamamen uygulama temelli bir dersti. Diğeri ise tamamen kuramsal ve pür ders niteliğindedi. Uygulama derslerinin değerlendirmesini sürece dayalı etkinlik temelli bir anlayışla yürüttüm. Derse katılan konuyu öğrenip etkinlikleri yapanlar başarılı oldu. Her öğrencinin yürüttüğü etkinlik bireyseldi. Olumlu sonuçlar aldım. Kuramsal dersimde ise uzun cevaplı klasik bir sınav uyguladım. Derse katılmayan öğrencilerin geçmesi ve*

*başarılı olması mümkün değildi. Zaten sonuç da öyle oldu. Hak eden geçerken hak etmeyen de karşılığını almış oldu.”*

## **Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Tablo 14.

*Pandemi ve afet dönemindeki uzaktan eğitim sürecinin ortak noktalarına ilişkin görüşler*

Afet Bölgesinde Yapanlar	Görev	Frekans (f)	Yüzde (%)	Afet Dışındaki Bölgelede Görev Yapanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sınavların geçerlik ve güvenilirliği	ve	9	56,25	Eğitimin niteliğinin düşmesi	3	18,75
Öğrencilerin derse katılım sorunu		7	43,75	Öğrencilerin derse katılım sorunu	3	18,75
Eğitimin çevrimiçi gerçekleşmesi	çevrimiçi	4	25	İnternet ağı ve sistem sorunları	2	12,5
Motivasyonun düşük olması		4	25	Motivasyon ve odaklanma sorunları	2	12,5
Eğitimin niteliğinin düşmesi		4	25			
İnternet ağı sorunları		3	18,75			
Kaygı		2	12,5			
Akademisyen-öğrenci etkileşiminin kısıtlı olması		1	6,25			
Sosyalleşmeyi engellemesi		1	6,25			

Tablo 14’te görüldüğü üzere afet bölgesinde görev yapan öğretim elemanlarından %25’i pandemi ve afet dönemindeki eğitim sürecinin ortak noktalarına ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının; sınavların geçerlik ve güvenilirliği (%56,25), öğrencilerin derse katılım sorunu (%43,75), eğitimin çevrimiçi gerçekleşmesi (%25), motivasyonun düşük olması (%25), eğitimin niteliğinin düşmesi (%25), internet ağı sorunları (%18,75), kaygı (%12,5), akademisyen-öğrenci etkileşiminin sınırlı olması (%6,25), sosyalleşmeyi engellemesi (%6,25), ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AB3 “*Öğrencilerin ilgisizliği hocaların da derse ilgisini her iki ortamda azaltmıştır. Buna bağlı olarak da eğitimde nitelik düşmüştür.*”

AB16 “*Her iki süreçte de eğitim çevrimiçi gerçekleşmiştir ve öğrenciler derse katılım konusunda isteksiz davranmıştır. Her iki süreçte de insanlar kaygı duyan insanların sayısını artmıştır. Sınavların güvenilirliği kalmamıştır. Öğrenciler toplu kopya çekmiştir.*”

AB9 “*Pandemide de afet döneminde de sınavlarda kopya çekilmiştir, öğrenciler derse katılmak istememiştir. Buna gerekçe olarak internet ağındaki sorunları bahane etse de derse girme konusunda isteksiz oldukları fikrindeyim.*”

Afet dışındaki bölgelerde görev yapan öğretim elemanlarından %62,5’i pandemi ve afet dönemindeki eğitim sürecinin ortak noktalarına ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının; eğitimin niteliğinin düşmesi (%18,75), öğrencilerin derse katılım sorunu (%18,75), internet ağı ve sistem sorunları (%12,5), motivasyon ve odaklanma sorunları (%12,5) ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AD3 “*Ortak durum öğrenciler uzaktan derse katılım sağlamakta zorlandılar. İki durumda da kamera ve mikrofon kullanmadılar. Sınavlara katılım sırasında bağlantı problemleri oldu. Ders notlarını kaynak olarak hazırlandılar ders kayıtlarını dinlemediler.*”

AD13 “*Her ikisi de aynı özelliklere sahip: İşlevsiz ve maalesef öğrenci tavırlarından dolayı nitelsiz.*”

AD16 “*Aslında ikisi de birbirinin aynısı. Çünkü ikisi de uzaktan eğitim ve ikisinde de devam zorunluluğu yok. Öğrenci istediği kadar ders alabiliyor ve çeşitli yollarla bu derslerden başarılı da oluyor.*”

Tablo 15.

*Pandemi ve afet dönemindeki uzaktan eğitim sürecinin farklı noktalarına ilişkin görüşler*

Afet Bölgesinde Görev Yapanlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Afet Bölgelerde Yapanlar	Dışındaki Görev	Frekans (f)	Yüzde (%)
Derse katılımda isteksizlik	7	43,75	Uzaktan eğitim konusunda tecrübeli olma	8	50	
Motivasyon düşüklüğü	6	37,5	Belirsizlik durumu	5	31,25	
Ölüm korkusu	6	37,5	Akademik başarısızlık	5	31,25	
Ekonomik problemler	5	31,25	Derse katılımda isteksizlik	3	18,75	
Barınma sorunu	5	31,25	Motivasyon düşüklüğü	3	18,75	
Uzaktan eğitim konusunda tecrübeli olma	4	25	Ekonomik problemler	1	6,25	
Akademik başarısızlık	4	25	Kaygı	1	6,25	
Kaygı	4	25				
Akıllı cihazlara erişememe	2	12,5				

Tablo 15’te görüldüğü üzere afet bölgesinde görev yapan öğretim elemanlarından %75’i pandemi ve afet dönemindeki eğitim sürecinin farklı noktalarına ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının; derse katılımda isteksizlik (%43,75), motivasyon düşüklüğü (%37,5), ölüm korkusu (%37,5), ekonomik problemler (%31,25), barınma sorunu (%31,25), uzaktan eğitim konusunda tecrübeli olma (%25), akademik başarısızlık (%25), kaygı (%25), akıllı cihazlara erişememe (%12,5), ortaya koydukları görüşlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AB1 “*Pandemi süreci daha sağlıklı bir şekilde işledi. Salgına maruz kalan ile depreme maruz kalanlar penceresinden bakıldığında deprem sürecinin daha sorunlu olduğu görülecektir. Pandemi süreci bir korunma süreci, deprem süreci ise bir maruz kalmışlığı atlatma süreciydi. Özellikle can, mal kayıpları, barınma ve buna bağlı gereksinimler eğitim açısından deprem sürecinde çok daha büyük sorunlarla karşı karşıya kalınmasına sebep oldu. Bu süreçte ölüm korkusu vardı ve kaygı düzeyi oldukça yüksekti.*”

AB4 “*Depremın etkisinin sadece belirli bir bölgede olması buradaki öğrencilerin dersleri takip etme ve izleme noktasında ciddi bir sıkıntı yaratmaktadır. Artık evi olmayan bir öğrencinin dersi takip etmesini nasıl bekleyebiliriz ki. Ancak pandemi döneminde böyle bir durum yoktu. Koşullar herkes için eşitti ve bölgeyi böylesine etkilediğini düşünmüyorum. İnsanlar tedbir almaya çalışmaktaydı. Öğrencilerin ekonomik sıkıntıları vardı ve akıllı cihazlara ulaşması oldukça zordu.*”

AB16 “*Pandemide öğrencilerin devamsızlık hakları kısıtlı olduğundan katılım bu döneme göre daha yoğun ve öğrenciler evde sıkıldıkları için derse girme konusunda istekliydi. Pandemi döneminde yaşadığım tecrübeyle birlikte bu dönemde uzaktan eğitime çok kısa sürede adapte olduğumu söyleyebilirim. Bu dönemin pandemi dönemine göre en olumsuz yönünün, yaşadığım kaygı ve korkunun daha yoğun olması dolayısıyla psikolojik durum olduğunu söyleyebilirim. Çünkü geri dönülemez ve ifade edilemeyecek kayıplarımız var. Öyle ki belki hala yaşadığımız durumun tam idrakinde dahi değil.*”

Afet dışındaki bölgelerde görev yapan öğretim elemanlarından %87,5’i pandemi ve afet dönemindeki eğitim sürecinin farklı noktalarına ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının; uzaktan eğitim konusunda tecrübeli olma (%50), belirsizlik durumu (31,25), akademik başarısızlık (31,25), derse katılımda isteksizlik (18,75), motivasyon düşüklüğü (18,75), ekonomik problemler (6,25), kaygı (6,25) ortaya koydukları görüşlerdir. İki öğretim elemanı pandemi dönemi ve afet dönemi arasında farklı bir sorun görmediğini vurgulamıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerinden bazıları şunlardır:

AD2 “*Pandemide her bir birey farklı açılardan etkilendi. Pandemi döneminde kimi öğrencilerim ve de öğretim üyeleri sağlık sorunlarıyla, kimisi sevdiklerini kaybetme korkusuyla, kimisi ekonomik zorluklarla, kimisi karantinanın yarattığı psikolojik zorluklarla vb. karşı karşıya kaldı. Ve bir belirsizlik söz konusuydu. Uzaktan eğitimin gerçekleştirilmesi zaman aldı. Ama afet nedeniyle yürüttüğümüz uzaktan eğitimde süreç çok daha bilinçli ve farkında olarak yürütüldü. Üniversitemiz çok hızlı bir biçimde süreci ele aldı. Yaşanan sorunlar hızlı bir biçimde çözüldü. Belirsizlik söz konusu değildi.*”

AD4 “*Kesinlikle afet döneminde uzaktan eğitim çok daha çekilmezdi. Öğrenci katılımı ve motivasyonu çok daha düşüktü. Niteliği sağlamak için sarfedilen çaba çok daha yüksekti. Sistemin açıkları herkes tarafından tecrübelerde öğrenilmişti ve suistimaller çok daha yüksekti.*”

AD15 “*Pandemi döneminde uzaktan eğitime dair bilinenler kısıtlı olduğundan daha çok güçlüklerle karşılaşmıştı. Ancak afet döneminde hem öğrenciler hem de öğretmenler daha deneyimli olduğundan en azından teknolojiden kaynaklı sorunlar en aza indirgenmiştir.*”

## TARTIŞMA ve SONUÇ

COVID-19 salgınıyla birlikte tüm dünyada en çok başvurulan eğitim şekli hâline gelen uzaktan eğitim sürecini akademisyen görüşlerine göre incelemeyi amaçlayan bu çalışma ile akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitim uygulamalarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Uzaktan eğitim sürecini öğretmenler, öğretmen adayları, öğrenciler, öğretim üyeleri olmak üzere farklı görüşlerden değerlendirmeyi amaçlayan birçok çalışma yapılmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler bu sürecin değerlendirilmesinde görüşlerine en çok başvurulan kişilerdir. Bu çalışma öğretim elemanlarının gözünden bütün dersler bazında uzaktan eğitim uygulamasını afet bölgesinde görev yapan ve afet bölgesi dışında görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerini karşılaştırarak değerlendirmeyi amaçlaması bakımından diğerlerinden ayrılır. Bu süreçte kazanılan deneyimlerin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi, ilerleyen dönemlerde yüz yüze eğitimde teknolojiyi daha etkili kullanmak, yüz yüze-çevrim içi bir arada harmanlanmış eğitim çalışmalarını derslerin olağan parçası haline getirmek ve acil bir durumda uzaktan eğitim-öğretime hazır olmak şeklinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanmasına katkı sunabilir.

Afet bölgesinde görev yapan öğretim elemanları afet döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitimi olumlu karşılarken afet bölgesi dışında görev yapan öğretim elemanlarının çoğunluğu olumsuz karşılamışlardır. Özkaya vd.’nin çalışmasında da öğretim elemanlarının uzaktan eğitimi benzer şekilde değerlendirdiği ortaya çıkmıştır. Özkaya vd. (2023) Covid-19 pandemisi ve 6 Şubat 2023 tarihli Kahramanmaraş merkezli depremler sonrasında öğretim üyelerinin çoğunlukla kalitesiz ve verimsiz bir eğitim olarak değerlendirdiği, asli yöntemden ziyade ikincil-destekleyici bir yöntem olması gerektiği, öğrencilerle ve diğer öğretim üyeleriyle iletişimin önemli oranda azaldığı ve dersin kalitesinin düştüğünü belirtmişlerdir.

Afet bölgesindeki akademisyenlerin, uzaktan eğitime olumlu bakmasında özellikle güvende hissetme ihtiyacı etkili olmuştur. Bu bakımdan çalışma Koçer ve Koçak’ın (2024), araştırmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Türkiye’de 2023 yılındaki depremler sonrasındaki uzaktan eğitimin öğrencilerin psikolojik durumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucu, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Her iki gruptaki öğretim elemanları; uzaktan eğitimin zamandan tasarruf sağladığı konusunda hemfikirken uzlaştıkları sıkıntılı noktalar da mevcuttur. Öğrenci ve akademisyen motivasyonunun düşüklüğü, öğrenci-akademisyen etkileşiminin sınırlılığı, derse katılımın azlığı uzaktan eğitimin eleştirilen yönleridir. Öğretim elemanlarının görüşlerine başvuran Erdoğan ve Atabay (2023) benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öğretim elemanlarının deprem gibi doğal afet dönemlerinde öğrencilere verilen uzaktan eğitimin olumlu (esneklik, zaman yaratma, erişilebilirlik, sürdürülebilirlik) katkılarının yanında olumsuz (motivasyon kaybı, derse ilgisizlik, etkileşim ve iletişim sorunları) faktörleri de içerdiğine dair fikirleri bulunmaktadır. Erdoğan ve Atabay’ın tespitlerine ek olarak bu çalışma deprem bölgesinde görev yapan öğretim elemanlarını da kapsadığından eğitimle ilgili sorunlara bir de depremin yol açtığı sorunlar eklendiği görülür. Afet bölgesindeki öğretim elemanlarının tamamı, uzaktan eğitim sürecinde kaygılı olduklarını belirtirken diğer öğretim elemanlarından azının kaygılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kaygılar ise daha çok ders verimliliği, ölçme ve değerlendirmenin yetersizliği ve sistemsel sorun ağırlıklı olmak üzere ders niteliği ile ilgilidir. Afet bölgesindeki öğretim elemanları ders verimliliği, sistem ve bağlantı sorunları hususunda diğer öğretim elemanlarıyla aynı kaygıları taşıırken can güvenliği, hava şartları başta olmak üzere motivasyon, dersle ilgili

kaynaklara ulaşamama ve dersleri yetiştirememe gibi konularda da yaşadıkları kaygılar nedeniyle afet bölgesindeki öğretim elemanlarında kaygıların çeşitlendiği ve fazlaştığı görülür.

Afet bölgesindeki öğretim elemanlarının tamamı uzaktan eğitimde derslerin yüz yüze eğitim kadar etkili ve verimli geçmediği kanısındayken afet bölgesi dışındaki öğretim elemanlarının yarısından fazlası bu görüşe sahiptir. Çok az sayıdaki afet bölgesi dışındaki öğretim elemanı etkili ders işlendiği ve aynı verimin alındığı görüşündedir. Her iki bölgedeki öğretim elemanları uygun öğrenme ortamından yoksunluk, teknik sorunlar, motivasyon düşüklüğü, derse devam sorunları, iletişim sorunları, öğretim yöntem ve tekniklerinin sınırlılığı bakımından uzaktan eğitimi etkililiği ve verimliliği bakımından eleştirmişlerdir. Özdoğan ve Berkant (2020) da uzaktan eğitimin dezavantajları olarak motivasyon kaybı, ölçme ve değerlendirme olmaması, internet ve bilgisayar gibi kaynakların yetersizliği, eğitimde fırsat eşitsizliği oluşturması, iletişim ve etkileşim yetersizliği, teknik problemler, sosyalleşme yetersizliği ve uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız olma durumlarını saymışlardır.

Afet bölgesindeki öğretim elemanlarının uzaktan eğitimin teknik yönüyle ilgili sıkıntılarının başında teknolojik cihazların olmaması gelmektedir. Bağlantı sorunları ve elektrik kesintileri de yaşanan diğer sıkıntılardandır. Afet bölgesi dışındaki öğretim elemanlarının teknik sıkıntıları, sistemsel ve internet olmak üzere iki noktada toplanırken afet bölgesinde görev yapan öğretim elemanlarının sıkıntılarının, internet bant genişliğinin düşüklüğü ve paketlerin pahalı olması gibi hususların da eklenmesiyle çeşitlendiği görülür.

Deprem sonrası süreçteki uzaktan eğitimde karşılaşılan teknik sıkıntıların, alt yapı problemlerin pandemi sürecinde de olduğu ve devam ettiği anlaşılmaktadır. Demir ve Özdaş (2020), Covid 19 sürecindeki uzaktan eğitimde öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemlerinde alt yapı, katılım, planlama, haberleşme, ücretlendirme ve EBA platformu ile ilgili sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Can'a göre (2020), pandemi, açık ve uzaktan eğitimde sadece niceliğin değil, aynı zamanda niteliğin de önemli olduğunu göstermiştir. Teknolojinin getirdiği imkanlardan eğitimde faydalanmak konusunda öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir. Nitekim Pala (2006) öğretmenlerin eğitim teknolojilerine karşı olumlu bir tutum sergilediklerini ortaya koyarken Horzum (2003) da öğretim elemanlarının internet destekli eğitime karşı olumlu olduklarını belirlemiştir. Kocayığıt ve Uşun (2020), mevcut eğitim olanaklarından yoksun kişilere eğitimin ulaşması, internet aracılığıyla eğitim ortamlarına sahip olma imkanları bakımından olumlu görüş bildiren öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde çıktığını belirtmişlerdir. Ancak Taşkın ve Aksoy (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için tüm öğrencilerin teknolojik alt yapıya sahip olması gerektiğini savunur. Ayrıca öğretmenler uzaktan eğitimin öğrencilere fiziksel, psikolojik ve sosyalleşme bakımından zarar verdiği görüşündedir. Etkileşim azlığı nedeniyle bireyin sosyal hayattan izole olma riskini barındıran uzaktan eğitim bu yönüyle öğretmen adaylarının da olumsuz bir tutum içinde olmalarına neden olmaktadır.

Karakuş vd. (2020) öğretmen adaylarının Covid-19 salgını ile başlayan uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin genel manada olumsuz olarak tespit etmiştir. Karatepe vd. (2020) genel olarak öğretmen adaylarının senkron derslere karşı olumsuz tutum içinde olduklarını, gelecekte çevrim içi uzaktan eğitim verme konusunda isteksiz olduklarını, kendilerini yeterli görmedikleri ve çevrim içi derslerin eğitimin geleceği olduğuna inanmadıklarını gözlemlemiştir. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimi avantaj ve dezavantajlarıyla birlikte değerlendirdiği çalışmalar da mevcuttur. Çakır vd. (2023) öğretmen adaylarının, deprem sonrası gerçekleştirilen uzaktan eğitimin zaman ve mekân esnekliğinin olmasını, maddi açıdan ailelerinin yanında olmayı, zamandan tasarruf etmelerini, deprem bölgesinde öğrenim gören öğrencilerin veya ikamet eden öğrencilerin eğitimlerine devam etmelerini olumlu bulduklarını açıklarken öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimin sınırlılığı veya azlığı, bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarına erişim sorunu, evde ders çalışma imkânının olmayışı, motivasyonsuzluk, öğrenmenin verimsizliğine ilişkin olumsuz görüş bildirdiklerini ifade etmiştir.

Işık (2023), deprem sonrası uzaktan eğitim alan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ile ilgili genel olarak olumsuz algıya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adayları, uzaktan eğitimin öğrencilere eğitim öğretimde esneklik olanağı kazandırdığını ancak yüz yüze eğitime göre beklentilerini karşılamadığını düşünmektedirler. Araştırmada öğretmen adayları, uzaktan eğitimin kendilerine daha çok zaman sunduğunu ancak kişisel özelliklere bağlı olarak zamanı değerlendiremediklerini; internet sınırlılıkları, teknolojik alt yapı olanakları ve yaşanan olumsuzlukların derslere erişim, katılım, devam ve başarıya olumsuz etki ettiğini belirtmektedirler. Öğretmen adayları, derslerde yaşanan teknolojik olumsuzluklar, ailevi sorumluluklar, ekonomik durumları dolayısıyla çalışma zorunluluğunun da uzaktan eğitim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler.

Öğrenci odaklı sorunlar açısından bakıldığında öğretim elemanları derse ilgisizlik ve derse katılmama, ölçme değerlendirme ile ilgili sıkıntılar, akademik başarının düşmesi konularında hemfikirdirler. Akademisyen odaklı sorunlarda birinci sorun olarak her iki grup da motivasyon

düşüklüğünü belirtmiştir. Sağlık problemleri ve iş yükündeki artış her iki grubun yakındığı diğer ortak konulardır.

Afet dönemindeki uzaktan eğitim sürecindeki motivasyon ile örgün ders dönemindeki motivasyon karşılaştırıldığında her iki grubun büyük bir çoğunluğu kendi motivasyonları ve öğrenci motivasyonları açısından düşük bir dönem olarak geçtiğini belirtmişlerdir. Afet dönemindeki uzaktan eğitim süresi boyunca her iki grubun büyük çoğunluğu derse katılımın az olduğunu belirtmiştir.

Yapılan çalışmalarda uzaktan eğitime katılan öğrencilerin, geleneksel yüz yüze eğitim alan öğrenciler kadar öğrenip öğrenmedikleri sorgulanması (Balta ve Türel, 2013) bu çalışmada da en çok yakınılan hususlardan biri olan uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin sağlıklı yürütülmemesi ile ilişkilidir. Gerek afet bölgesindeki gerekse afet bölgesi dışındaki öğretim elemanlarının çoğunluğu uzaktan eğitim süresince yapılan sınavların geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olmadığı doğrultusunda görüş bildirmişlerdir. Sınavların geçerli ve güvenilir şekilde yapıldığı kanısını taşıyan öğretim elemanları her iki grupta da azınlıktadır.

Kurnaz vd. (2020), araştırmalarına katılan öğretmenlerin yarıya yakınının öğretim sırasında farklı öğretim strateji ve yöntemlerini rahatlıkla kullanmadığını belirttiklerini ifade ettikleri çalışmayla hem afet hem afet bölgesi dışındaki öğretim elemanları gerek afet dönemindeki gerekse salgın dönemindeki uzaktan eğitimin niteliğinin düşmesi şikâyetlerini belirginleştiren bu çalışmanın sonuçları doğru orantılıdır. Kaya'nın (2004) uzaktan eğitimin öğrenci açısından kolay iletişimi sağlayamama konusunda bir sınırlılık oluşturduğunu tespit etmesi bu çalışmadan çıkan öğrencilerin tamamıyla iletişime geçilememesi sorunuyla örtüşmektedir. Kurnaz vd, (2020) öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin dersteki tartışmalara katılma durumunun örgün eğitimde, uzaktan eğitime göre daha iyi olduğunu belirtmiştir. Bu da insanların sosyal bir varlık olduğunu öğrencilerin, arkadaşları ile aynı ortamda daha aktif ve katılımcı olduğunu göstermektedir.

Afet bölgesindeki hocaların yarıya, afet bölgesi dışındaki öğretim elemanlarının yarısından fazlası öğrencilerle iletişim kurduğunu belirterek öğrencilerin tamamına ulaşmada sınırlılıklar yaşanmıştır. Pandemiden gelen tecrübeyle afet döneminde sistemin açıklarının öğrenci tarafından öğrenilmesi ve yapılan suistimallerin fazlaşması Bolliger ve Wavsilik'in (2009), internet destekli uzaktan eğitim uygulamalarında disiplin problemlerinin yaşanabileceği görüşünün ispatı olmaktadır.

Fıratlı Türker (2023), öğrencilerin büyük çoğunluğunun önceki uzaktan eğitim tecrübeleri hakkında görüşlerinin olumsuz ve depresyon nedeniyle yeniden zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilmesine verdikleri tepkilerin de olumsuz olduğunu saptanmıştır. Bununla birlikte, katılımcıların çoğunluğun uzaktan eğitime geçilmiş olmasından rahatsız olsalar dahi bu geçişin depresyon nedeniyle olmasından dolayı anlayış gösterdikleri, empati kurdukları, insan hayatının daha önemli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili hem olumlu hem de olumsuz genel kanaatlere sahip oldukları, ancak olumsuz kanaatlerin ağırlıkta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çakmak Karapınar (2021: 47), salgın döneminde üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında; öğrencilerin öğretim elemanlarından uzaktan eğitim platformu üzerinden geri dönüt almaktan memnun oldukları, geleneksel öğrenme yöntemlerini daha etkili buldukları, pandemi sonlandıktan sonra derslerini bu platformdan almaya devam etmek istemediklerini, öğrenme etkinliklerine motive olmakta zorlandıkları ve bu nedenle de bu platformu kullanmaktan keyif almadıkları yani genel olarak olumlu tutum sergilemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada gerek afet gerekse afet bölgesi dışındaki öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu özellikle afet döneminde dışarı çıkma yasağının olmamasını da bir etken görerek derse katılımın az olmasını uzaktan eğitimin bir dezavantajı olarak görmüşlerdir.

Sayan (2020) Covid-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirdiği araştırmasının sonucunda; araştırmaya katılan öğretim elemanlarının tamamının internette ders vermeyi sevmedikleri ve yarıya yakınının bu konuda kaygılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretim elemanları çoğunlukla derse motive olamadıklarını, öğrencileri motive edemediklerini ve öğrenciyle kolay iletişim kuramadıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimde yapılan değerlendirmelerle ilgili olarak öğretim elemanları, yüz yüze eğitimden aldıkları verimi alamadıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada her iki gruptaki öğretim elemanları öğrencilerin derse katılım sorunları, eğitimin niteliğinin düşmesi, internet ve bağlanma sorunları, motivasyon düşüklüğü konularını pandemi ile afet dönemi eğitiminin ortak sorunları olarak görmüşlerdir. Afet bölgesindeki öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirmenin sağlıklı yürütülmediğine dair inançları her iki dönem için en çok yakındığı ortak sorun olarak belirtmiştir.

Pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitimle afet döneminde yürütülen uzaktan eğitimle ilgili afet bölgesindeki ve afet bölgesi dışındaki öğretim elemanlarının bakış açısının tamamen farklılaştığı görülmektedir. Ölüm korkusu, ekonomik problemler, barınma sorunu, kaygı ve akıllı cihazlara erişememe

gibi ayırıcı özelliklerinden ötürü afet bölgesindeki öğretim elemanları afet döneminin pandemi dönemine nazaran daha sıkıntılı geçtiği görüşünde iken afet bölgesi dışındaki öğretim elemanlarının yarısı pandemiye göre afet dönemi uzaktan eğitim sürecinin önceki dönemdeki tecrübenin de etkisiyle daha sağlıklı işlediğini savunmaktadır.

Ağır (2007) öğretmenlerin uzaktan eğitime olumlu bir tutum sergileme yönüne kaydığını gözlemlemekle beraber öğretmenlerin uzaktan eğitimi tam olarak yüz yüze eğitime alternatif bir eğitim olarak görmediğini, uzaktan eğitimin sadece yüz yüze eğitimi destekleyici bir şekilde olabileceğini düşündüklerini belirtmiştir. İki sistemin birlikte kullanılması gerektiğini savunanlar da mevcuttur. (Duman, 2020; Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021). Çalışma, ikili sistemin birlikte yürütülmesine paralel görüşler taşımaktadır. Çalışmada; afet döneminde yürütülen uzaktan eğitim, afet bölgesindeki öğretim elemanlarının kendilerini güvende hissetmelerini sağlama açısından olumlu olarak karşılanırsa da sosyalleşme, etkileşim, motivasyon noktalarında taşıdığı eksiklikler nedeniyle uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmayacağı görüşü hakimdir. Çalışmaya katılan akademisyenler tarafından kitleleri ilgilendiren salgın, doğal afet gibi olaylarda alternatif bir eğitim seçeneği olarak değerlendirilmesinin uygun bulunması Akyürek'in (2020) uzaktan eğitime özellikle ihtiyaç duyulan zaman, dönem ve uygulamalarda başvurulması, sürecin etkin yönetimini sağlanmasında önemlidir görüşüyle aynı doğrultudadır. Bu çalışmayla birlikte eğitimin niteliği açısından etkileşimsel, yüz yüze eğitim ortamlarının önemi ortaya çıkmıştır.

Salgın dönemi; dünyanın etkilendiği, insanların eve kapandığı, hayatta kalmaya çalıştığı, kaygı ve belirsizliklerinin yanı sıra uzaktan eğitime uyum sağlama ve eğitimi sürdürme çabası içinde olduğu belirsiz bir süreç olarak özetlenebilirken asrın felaketi olarak adlandırılan afet döneminde eğitim sürecinin önceki salgın dönemi tecrübesine rağmen daha verimsiz ve zor geçtiği söylenebilir. 6 Şubat depremi Türkiye'nin 11 ilinde ciddi kayıplar oluşturmakla beraber lisans düzeyinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde ülke genelinde niteliğin oldukça azaldığı ve memnuniyetsizliğin arttığı bir eğitim-öğretim dönemi yaşanmıştır. Bununla birlikte teknolojik gelişmelerin hız kazanması, sanal gerçekliğin artması, etkileşimsel ve senkronize etkinlik çeşidi ve yollarının çoğalması gibi hususların internet destekli eğitimi hızlandıracağı düşünülmektedir. Dünyada yaşanılması muhtemel iklim krizi, doğal afet, küresel savaş ve iç karışıklıklar da göz önünde bulundurulduğunda mevcut koşullar bunu gerektirmese bile yüz yüze eğitimin uzaktan eğitimle birlikte yürütüldüğü hibrit eğitim modellerinin yaygınlaştırılması, nitelik ve niceliğinin artırılması yönünde çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bu hem eğitimin herkes için zaman ve mekân sınırı olmaksızın erişilebilir olmasını sağlaması bakımından önemlidir. Uzaktan eğitim içerik bakımından özellikle öğrenci ve öğretmen motivasyonunu artırıcı, sosyal iletişimi güçlendirici yönleri bakımından geliştirilmeye çalışılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Balaman, F. & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84. <https://doi.org/10.15869/itobiad.769798>.
- Balta, Y., & Türel, Y. K. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 37-45.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bolliger, D. U. & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), 103-116.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Chandnani, P. (2000). *Remote experimenration over the internet (Unpublished master dissertation)*. Graduate Faculty of the Rensselaer Polytechnic Institute.



- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.
- Çakır, Ö., Ocağ, M. A., Erdoğan, F., Kızılısıkoğlu, G. & Üstündağ, D. T. (2023). Deprem sonrası üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin memnuniyet düzeyleri ve görüşleri. E. Çetinkaya (Ed.) *İçinde Tüm yönleriyle depremler ve etkileri.* (ss.113-130), Ankara: Berikan Yayınevi.
- Çakmak Karapınar, D. (2021). Pandemi sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarına ilişkin tutumları ve öğrenci iletişimi doyumları: Atatürk üniversitesi örneği. *ETÜ Sentez İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5, 33-50.
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. (Çev: Tuba Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Demir, F. & Özdağ, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelemesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Demirli, C. (2002). Web tabanlı öğretim uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu. Eskişehir (23-25 Mayıs 2002).
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.768887>.
- Erdoğan, F. & Atabay, M. (2023). Deprem sonrası öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. E. Çetinkaya (Ed.) *İçinde Tüm yönleriyle depremler ve etkileri.* (ss.81-91), Ankara: Berikan Yayınevi.
- Fıratlı Türker, E. (2023). 6 Şubat 2023 depremleri sonrasında zorunlu uzaktan eğitime geçiş nedenlerine göre üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algılarının farklılaşmasının incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 271-300.
- Gülner, B. (2008). Bilgisayar ve internet destekli uzaktan eğitim programlarının tasarım, geliştirme ve değerlendirme aşamaları (Suzep Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 259-273.
- Horzum, B. (2003). *Öğretim elemanlarının internet destekli eğitime yönelik düşünceleri (Sakarya Üniversitesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Işık, M. (2023). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim deneyimlerinin öğretmenlik meslek algıları üzerine yansımaları. *6. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı*. İstanbul (19-21 Ekim 2023).
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 7(53), 1262–1274. <https://doi.org/10.26450/jshsr.1868>
- Kaya, Z. (2004). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kocayığıt, A., & Uşun, S. (2020). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299. <https://doi.org/10.33692/avrsyad.662503>.
- Koçer, A., & Koçak, O. (2024). 2023 depremleri ve uzaktan eğitimin yükseköğretim öğrencilerinin psikolojik durumlarına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 71-91. <https://doi.org/10.51948/auad.1324641>
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C. & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 293-322.
- McDonald, R. (2003). *Introduction to natural and man-made disasters and their effects on buildings*. Oxford: Elsevier.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. SAGE Publications.
- Özer, B. (1990). Uzaktan eğitim sisteminin evrensel yapısı. *Kurgu Dergisi*, 8, 569- 594.
- Özdoğan, A.Ç. & Berkant, HG (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>.
- Özkaya, Y., Duran, A., & Demirci, K. (2023). Çevrimiçi eğitim uygulamasının İİBF öğretim üyeleri üzerine etkileri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 21(Cumhuriyetin 100. Yılı Özel Sayısı), 676-709. <https://doi.org/10.35408/comuybd.1344055>
- Pala, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 177-188.
- Sayan, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11 (42), 100-121.
- Taşkın, G. & Aksoy, G. (2021). Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (52), 622-647. <https://doi.org/10.53444/deubefd.970496>



- Turhan, E. (2005). *Okul yöneticilerinin geliştirilmeye ihtiyaç duydukları yönetsel süreçlere ve uzaktan eğitim teknolojilerine ilişkin görüşleri: Eskişehir örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3), 1-11.
- Willhelm, W. J. (2003). Teaching communications online using the master teacher model. *Delta Pi Epsilon Journal*, 45 (1), 34-47.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2013). Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar. [https://www.yok.gov.tr/documents/10279/34559/uzaktan\\_ogretim\\_esas\\_usul.pdf](https://www.yok.gov.tr/documents/10279/34559/uzaktan_ogretim_esas_usul.pdf)/ retrieved from on May 13, 2023.

## ÇOCUKLARIN ÇOKLU ZEKÂ ALANLARINI DEĞERLENDİRME ENVANTERİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

### DEVELOPMENT OF CHILDREN'S MULTIPLE INTELLIGENCE DOMAINS ASSESSMENT INVENTORY: VALIDITY AND RELIABILITY STUDIES

Muhammet Fatih DOĞAN<sup>1</sup>, Elif SAMİ<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı ilkökul öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarını değerlendirmeye yönelik bir envanter geliştirmektir. Araştırma nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki ilkökul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında evrenin tamamına ulaşmanın zorluğu göz önünde bulundurularak küme örnekleme yöntemiyle örneklemin seçilmesine karar verilmiştir. Küme örnekleme yöntemi doğrultusunda İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki bir devlet ilkökulunda öğrenim görmekte olan toplam 385 öğrenci araştırmanın örneklemini olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracının geliştirilmesi çalışmalarının ardından verilerin toplanması amacıyla uygulama çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, son hali verilen 80 maddelik envanterin tek oturumda örneklem grubuna uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada verilerin analizi kapsamında geliştirilen envanterin geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, güvenirlüğünün belirlenmesi amacıyla da Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı, analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarını Değerlendirme Envanteri'nin ilkökul çocuklarının çoklu zekâ alanlarını belirleme ve değerlendirme amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu, bu doğrultuda bilimsel araştırmalar kapsamında kullanılabilir ve uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarını Değerlendirme Envanteri'nin sınıflarda, ilkökul düzeyindeki öğrencilere uygulanmasının öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının belirlenmesine katkı sağlayacağı ve bu doğrultuda çoklu zekâ kuramı bağlamında gerçekleştirilecek öğretim faaliyetlerine ışık tutacağı düşünülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Çoklu zeka, ilkökul öğrencileri, envanter geliştirme

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Doğan, M. F., ve Sami, E. (2024). Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarını Değerlendirme Envanteri'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1291-1306.

#### **Cite this article as:**

Doğan, M. F., and Sami, E. (2024). Development of Children's Multiple Intelligence Domains Assessment Inventory: Validity and Reliability Studies. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 1291-1306.

**ABSTRACT:** The aim of this research is to develop an inventory to assess the multiple intelligence of primary school students. The research was conducted using the survey model, which is among quantitative research methods. The universe of the research consists of primary school students in Istanbul. Considering the difficulty of reaching the entire universe within the scope of the research, it was decided to select the sample by cluster sampling method. In line with the cluster sampling method, a total of 385 students studying in a public primary school in Başakşehir district of Istanbul province were determined as the sample of the study. After the development of the data collection tool, an implementation study was carried out to collect the data. The data were obtained by applying the finalized 80-item inventory to the sample group in a single session. Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted to determine the validity of the inventory developed within the scope of data analysis, and Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was analyzed to determine its reliability. In line with the findings obtained, it was concluded that the Children's Multiple Intelligence Domains Assessment Inventory is a valid and reliable measurement tool that can be used to determine and evaluate the multiple intelligence areas of primary school children, and in this direction, it can be used and applied within the scope of scientific research. In this direction, it is thought that the application of the Children's Multiple Intelligence Domains Assessment Inventory to primary school students in classrooms will contribute to the determination of students' multiple intelligence areas and will shed light on the teaching activities to be carried out in the context of the theory of multiple intelligence.

**Keywords:** Multiple intelligence, primary school students, inventory development

<sup>1</sup> Dr., Tekirdağ/Türkiye, e-mail: mfdogan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1530-5195

<sup>2</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul/Türkiye, e-mail: elifsami.phd@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1473-4825

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Intelligence is defined as a mental ability or skill for calculation and information processing capacity that originates from human biology and psychology. The Multiple Intelligence Theory put forward by Howard Gardner is an educational approach that puts the student at the center, offers a rich activity environment and teaching materials that are compatible with individual differences and dominant intelligence areas and specific learning styles of individuals in this direction, where the teacher is in the position of a guide and shows teachers how students can learn their differences. Gardner first explained his theory, which he put forward as an alternative perspective to intelligence, in his book "Frames of Mind" published in 1983. Emphasizing that intelligence is not only a measurement of cognition or problem solving, but also includes a person's ability to interact with environmental stimuli, Multiple Intelligence Theory has been the subject of many studies in the field of education since the first day it was put forward. Multiple Intelligence Theory aims to reveal a set of skills related to individual competencies. In this direction, the theory points out that the concept of cognition has various and different aspects and that people have different cognitive powers and contrasting cognitive styles within themselves. According to the Multiple Intelligence Theory, there are eight areas of intelligence that are innate in every individual and offer options that can support the individual's understanding and learning styles. These are verbal - linguistic intelligence, logical - mathematical intelligence, visual - spatial intelligence, musical - rhythmic intelligence, bodily - kinesthetic intelligence, interpersonal - social intelligence, intrapersonal - introverted intelligence and naturalistic intelligence. Each intelligence domain defines how students can understand the various lessons taught in the classroom and reveals a transformative process of discovering their own strengths in the teaching process. The aim of this study is to develop an inventory to assess the multiple intelligence of primary school students. In multiple intelligence research, the evaluation of individuals' dominant intelligence areas is an important guideline within the scope of research. In our country, it is seen that studies within the scope of multiple intelligence theory are generally carried out for students in secondary and higher education periods. In this context, the necessity of a measurement tool that enables the evaluation of students' intelligence areas in multiple intelligence theory studies to be conducted for primary school students is revealed. In line with this necessity, it is thought that developing an inventory to evaluate the multiple intelligence areas of primary school students within the scope of the research will contribute to the field.

### Method

In this study, it was aimed to develop an inventory to be used to evaluate the multiple intelligence areas of primary school students. For this purpose, it was found appropriate to use the survey model in the research. The universe of the research consists of primary school students in Istanbul. Considering the difficulty of reaching the entire universe within the scope of the research, it was decided to select the sample by cluster sampling method. In line with the cluster sampling method, a total of 385 students who were studying in a public primary school in Başakşehir district of Istanbul province and who were calculated to have the ability to represent the universe at 95% confidence level and 5% confidence interval within the scope of the size of the universe were determined as the sample of the study. After the development of the data collection tool, an implementation study was carried out to collect the data. The data were obtained by applying the finalized 80-item inventory to the sample group in a single session. Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted to determine the validity of the inventory developed within the scope of data analysis in this study, and Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was analyzed to determine its reliability.

### Findings

The Cronbach's Alpha value of all items of the 80-item Children's Multiple Intelligence Domains Assessment Inventory for eight intelligence areas was found to be 0.965. Accordingly, the items within the scope of each intelligence domain were subjected to statistical analysis separately. In line with the Cronbach's Alpha values of all items of the inventory and intelligence areas independently of each other, a value of  $\alpha > 0.90$  was obtained in all analyzes. This led us to conclude that the values obtained have a very high level of reliability and can be used safely in making scientific judgments about the field of study at a

high level of validity and reliability. In addition, the fact that there were no items that negatively affected the inventory contributed positively to this result. As a result of the Tukey Summability Analysis, it is seen that the significance level of the relevant values is  $p < 0.05$ . In this direction, it can be said that the responses given to the items have the feature of summability. In order to determine whether the data set is suitable for exploratory factor analysis, Kaiser-Meyer-Olkin Sampling Adequacy and Bartlett's Test of Sphericity analyses were performed. As a result of the analysis, it was determined that the Kaiser-Meyer-Olkin Sampling Adequacy value was 0.803. This value shows that the sampling adequacy for exploratory factor analysis is sufficient. Following the Kaiser-Meyer-Olkin Sampling Adequacy and Bartlett's Test of Sphericity analyses, descriptive statistical analyses of the inventory items were performed. In this context, kurtosis and skewness values of all items were analyzed. When the results of the analysis are examined, it is seen that the skewness values of the inventory items are between -0.443 and 0.557, and the kurtosis values are between 0.195 and 0.603. Accordingly, it can be said that normal distribution is provided for the skewness and kurtosis values of the inventory items. Exploratory factor analysis was performed in line with the conclusion that the data set was suitable for factorization. As a result of the exploratory factor analysis, eight factors were identified, each of which contributed more than 1 to the total variance. These eight factors explained 87.161% of the total variance. In order to test an existing hypothesis about the structure of the items in the inventory, construct validity was evaluated by performing confirmatory factor analysis. It is seen that the fit indices obtained as a result of the confirmatory factor analysis have very good fit values in line with the sources in the literature. Accordingly, it can be said that the construct validity of the inventory is at a good level.

## Discussion and Conclusion

In this study, the validity and reliability analyses of the inventory were included within the scope of the development of the Children's Multiple Intelligence Domains Assessment Inventory. In this context, when the statistics related to the 80 items in eight intelligence areas are analyzed, it is seen that all of the items in the inventory have a positive effect on the general consistency of the inventory. When the Tukey's summability analysis values are examined, it is seen that the responses given to the items have summability. As a result of the Kaiser-Meyer-Olkin Sampling Adequacy and Bartlett's Test of Sphericity analyses, it is seen that the sampling adequacy for exploratory factor analysis is sufficient. The kurtosis and skewness values obtained within the scope of descriptive statistical analysis of the inventory items revealed that normal distribution was provided. In line with the conclusion that the data set was suitable for factorization, exploratory factor analysis was performed and eight factors, each of which contributed more than 1 to the total variance, were obtained. Confirmatory factor analysis revealed that the structure consisting of eight factors and 80 items in the inventory had very good fit values. In line with the findings obtained, it was concluded that the Children's Multiple Intelligence Domains Assessment Inventory is a valid and reliable measurement tool that can be used to identify and evaluate the multiple intelligence areas of primary school children, and in this direction, it can be used and applied within the scope of scientific research. In this direction, it is thought that the application of the Children's Multiple Intelligence Domains Assessment Inventory to primary school students in classrooms will contribute to the determination of students' multiple intelligences and will shed light on the teaching activities to be carried out in the context of the theory of multiple intelligence.

## GİRİŞ

Zekâ insan biyolojisi ve psikolojisinden kaynağını alan hesaplama ve bilgiyi işleme kapasitesine yönelik zihinsel bir yetenek veya beceri olarak tanımlanmaktadır (Gardner, 2006). Howard Gardner tarafından ortaya konan Çoklu Zekâ Kuramı, öğrenciyi merkeze alan, bireysel farklılıklarına ve baskın zekâ alanlarına ve bu doğrultuda bireylerin özgül öğrenme biçimlerine uyumlu zengin etkinlik ortamı ve öğretim materyalleri sunan, bununla birlikte öğretmenin rehber konumunda olduğu ve öğretmenlere öğrencilerin farklılıklarını ne şekilde öğrenebileceklerini gösteren bir eğitim yaklaşımıdır (Baykal, 2005). Gardner, zekâyâ alternatif bir bakış açısı olarak ortaya koyduğu kuramını ilk olarak 1983 yılında yayınlanan “Zihin Çerçevesi” adlı kitabında açıklamıştır (Nuzzi 1997; Armstrong, 2020; Gardner 1999). Zekânın sadece bilişin veya problem çözmenin bir ölçümü olmadığına, aynı zamanda kişinin çevresel uyaranlarla etkileşime girme yeteneğini de içerdiğine vurgu yapan Çoklu Zekâ Kuramı ortaya konduğu ilk günden beri eğitim alanında birçok araştırmaya konu olmuştur (Hill, 2021; Doğan, 2023).

## **Çoklu Zekâ Alanları**

Çoklu Zekâ Kuramı bireysel yetkinlikler ile bağlantılı bir dizi beceriyi ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu doğrultuda kuram, biliş kavramının çeşitli ve farklı yönleri olduğuna, insanların farklı bilişsel güçlere ve kendi içlerinde karşıt bilişsel tarzlara sahip olduğuna işaret etmektedir (Gardner, 2006). Bu kuram ile Gardner, öğrencilerdeki farklılıklara ve bu farklılıkların, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini oluşturmaları için kendi benzersiz zekâlarını nasıl kullanabileceklerine dikkat çekmektedir (Doğan, 2023). Çoklu Zekâ Kuramına göre, her bireyde doğuştan gelen, bireyin anlama ve öğrenme stillerini destekleyebilecek seçenekler sunan sekiz zekâ alanı vardır. Bunlar sözel – dilsel zekâ, mantıksal – matematiksel zekâ, görsel – uzamsal zekâ, müzikal – ritmik zekâ, bedensel – kinestetik zekâ, kişilerarası – sosyal zekâ, içsel – özdedönük zekâ ve doğacı zekâdır (Türkuzan, 2004). Her zekâ alanı öğrencilerin, sınıfta öğretilen çeşitli dersleri nasıl anlayabileceklerini tanımlayan ve öğretim sürecinde kendi güçlerini keşfetmelerine yönelik dönüştürücü bir süreç ortaya koymaktadır (Gardner, 1993; Wilson, 2018). Bu yüzden öğrencileri ve güçlü oldukları zekâ alanlarının özelliklerini tanımlamak bir zorunluluktur (Doğan, 2023).

### **Sözel – Dilsel Zekâ**

Okuma, yazma, dinleme, tartışma gibi kavramlara odaklanan sözel – dilsel zekâ, dili iletişim ve ifade etme amacıyla kullanma yeteneğidir. Bu kapsamda yazma, anlamı ifade etmek için dili kullanma, sesli iletişim ve kelimelerle düşünme gibi yetenekleri bünyesinde barındırır (Fields, 2021; Sanders, 2021). Bireyin bir konu hakkında diğer bireylere bilgi sunması, açıklama yapması, bireyleri bir şeyler yapmaya ikna etmesi gibi fikirlerini diğerlerine iletme yeteneğini içeren sözlü ve yazılı iletişime duyarlı bir zekâ alanıdır (Bowser, 2021). Sözel – dilsel zekâyâ sahip öğrenciler işiterek, konuşarak, okuyarak, tartışarak ve başkalarıyla etkileşim kurarak öğrenme faaliyetlerini sürdürürler. Ayrıca bu özellikleri ana dillerinin yanı sıra yabancı dil öğretim sürecine de aktarabilirler (Saban, 2005; Chiland, 2016). Sözel – dilsel zekânın baskın olduğu öğrenciler yazılı ve sözlü iletişimde başarılı, kitap okumaya ilgi duyan, sözlü bulmaca ve oyunlardan hoşlanan, yazılı ve sözlü uyarılara duyarlılık gösteren, sözel derslere yönelik başarılı öğrencilerdir (Temiz, 2007).

### **Mantıksal – Matematiksel Zekâ**

Bireyde sayısal ve mantıksal becerileri içinde barındıran mantıksal – matematiksel zekâ, sayıları etkin biçimde kullanma, deneyler ile neden – sonuç ilişkileri kurma, olayların oluş ve işleyişleri ile ilgili akıl yürütme gibi yeteneklerin ön plana çıktığı zekâ alanıdır. (Saban, 2005; Bowser, 2021; Sanders, 2021). Bireyde yorumlama sürecinde kalıpları fark etme, mantıksal kurallara, benzerliklere ve soyut işlemlere karşı duyarlılık, sorgulama, düşünme ve problem çözme gibi özellikler ile ön plana çıkan bir zekâ alanıdır (Gardner, 1983; Fields, 2021). Öğrenim süreçlerinde kategorize etmeyi, sınıflamayı, genellemeyi, akıl yürütmeyi ve soyut ilişkileri iyi bir şekilde kullanırlar. Mantıksal – matematiksel zekânın baskın olduğu öğrenciler sayılar üzerinde çalışmanın ve hesap yapmanın ilgilerini çektiği, aritmetik hesaplar içeren oyunlardan hoşlanan, soyut düşünme ve neden – sonuç ilişkileri kurma yetenekleri gelişmiş, fen bilimleri ve matematik gibi derslere yönelik daha başarılı öğrencilerdir (Saban, 2005).

### **Görsel – Uzamsal Zekâ**

Dünyayı görsel olarak doğru bir şekilde algılama, dünyayı zihinsel olarak modelleme ve bu modeli kullanarak somut uyarıların yokluğunda işlemler yaparak bireyin yeniden yaratma yeteneğini ön plana çıkaran görsel – uzamsal zekâ, bireyin nesnel olarak gözlem yapma ya da görsel ve uzamsal düşünceleri grafiksel olarak gösterme; bilgiyi kodlama ve kodunu çözmede zihinde görüntü oluşturma, dönüştürme ve değiştirme; grafik çizimler aracılığıyla öğrenme ve geniş aralıklı ve sınırlı alan modellerini tanıma ve manipüle etme yeteneklerini içerir (Bowser, 2021; Fields, 2021; Sanders, 2021). Öğrenim süreçlerinde renk, çizgi, şekil, biçim, uzay gibi kavramlar ve bu kavramların arasındaki ilişkileri ön plana çıkaran öğrenciler renkler ve resimler ile çalışma yoluyla öğrenirler (Doğan, 2023). Görsel – uzamsal zekânın baskın olduğu öğrenciler sanatsal etkinliklere, hayal kurmaya, resim ve çizimler yapmaya, filmlere, slaytlara ve benzer görsel sunumlara ilgi gösteren harita, çizelge, diyagram ve grafiklerin okunması ve anlamlandırılmasında başarılı, görsel özellikleri ön plana çıkan görsel sanatlar gibi derslerde başarılı öğrencilerdir (Saban, 2005; Temiz, 2007).

## **Müzikal – Ritmik Zekâ**

Temel müzikal yetenekleri gösterme, müzikal kalıpları icra etme, besteleme ve takdir etme yeteneği olarak ön plana çıkan müzikal – ritmik zekâ, öğrenmede ve kendini ifade etmede müziğin önemini vurgulamaktadır (Bowser, 2021; Fields, 2021; Sanders, 2021). Ritim, akustik düzen, melodi gibi kavramlara duyarlı olan öğrenciler şarkı besteleme, müzik aleti çalma veya şarkı söyleme konusunda da yetenek sahibi olarak ön plana çıkarlar (Gardner, 1983). Müzikal – ritmik zekânın baskın olduğu öğrenciler şarkıları ve melodileri hatırlama, ritim tutma gibi konularda ve müzik ile ilgili derslerde de başarılıdırlar (Saban, 2005).

## **Bedensel – Kinestetik Zekâ**

Bireyin bireysel vücut hareketleri üzerinde kontrolü sürdürme ve nesnelere ustaca kullanma yeteneği olarak tanımlanan bedensel – kinestetik zekâ, koordinasyon, denge, kuvvet, esneklik ve hız benzeri kimi fiziki niteliklerin yanında kimi dokunsal yetenekleri de içerir (Sanders, 2021, Doğan, 2023). Yaparak, yaşayarak, dokunarak ve hareket ederek yani fiziksel aktiviteleri kullanarak öğrenmenin ön plana çıktığı bu zekâ türünde öğrenciler problemleri çözmek, hareket içeren uygulamalı stratejileri yoluyla ürünler üretmek için vücudu veya vücudun bir bölümünü kullanırlar (Fields, 2021). Bedensel – kinestetik zekânın baskın olduğu öğrenciler koşmak, zıplamak gibi fiziksel aktivitelere, jimnastik, dans ve farklı spor dallarına ilgi duyan el becerileri ve vücut koordinasyonları gelişmiş, fiziksel aktivite içeren beden eğitimi ve oyun öğretimi gibi derslerde başarılı öğrencilerdir (Saban, 2005; Temiz, 2007).

## **Kişilerarası – Sosyal Zekâ**

Bireylerin ruh hallerini, mizaçları, motivasyonları ve niyetleri fark etme ve okuma; diğer insanlarla nasıl iş birliği içinde çalışılacağını anlama yeteneği olarak tanımlanan kişilerarası – sosyal zekâ, diğer insanlarda bulunan yüz ifadeleri, sesler ve mimikler ile ilgili duyarlılığı ve diğer insanlarda farklı özellikleri tanıyarak bunları en iyi şekilde yorumlayabilme ve değerlendirebilme becerilerini kapsar (Gardner, 2006b; Fields, 2021; Doğan, 2023). Kişilerarası – sosyal zekânın baskın olduğu öğrenciler ekip çalışmalarında, takım sporlarında ve akademik gruplarda iyi çalışma sergileyen iş birlikçi öğrenciler olarak tanımlanabilir (Hopkins, 2021). Bununla birlikte bu öğrenciler arkadaş gruplarıyla ve yaşlılarıyla sosyalleşmeye, diğer insanlarla bir arada ders çalışmaya ve oyun oynamaya, diğer insanlarla vakit geçirmeye ilgi duyan, iş birliği halinde paylaşımcı bir tutum içerisinde öğrenen öğrencilerdir (Saban, 2005).

## **İçsel – Özedönük Zekâ**

Bireyin duygularını kabul etme değerlendirme ve davranışlarına rehberlik etme; kendisiyle çalışma ve kendini yansıtırma yoluyla yaşamda etkin bir şekilde yer alma yeteneği olarak tanımlanan içsel – özedönük zekâ, bireyin kendini güçlü ve zayıf yönleriyle değerlendirebilmesi, duygularının, arzularının ve ihtiyaçlarının farkında olabilmesi, kendini iyi bir şekilde disipline edebilmesi ve özgüven sahibi olabilmesi özellikleriyle ön plana çıkmaktadır (Fields, 2021; Sanders, 2021; Doğan, 2023). Öğrenim sürecinde öğrencinin kim olduğu ne yapmak istediği ve ne yapmak istemediği ya da farklı durumlar karşısında ne şekilde davranacağı, nelerden uzakta duracağı ve nelere yöneleceği konularında bilgi sahibi olma becerileriyle işlerlik kazanır (Gardner, 1983). İçsel – özedönük zekânın baskın olduğu öğrenciler, bağımsız hareket etmeyi seven, kendilerinin zayıf ve güçlü yönleri konusunda gerçekçi bir bakış açısına sahip, duyguları, hisleri ve düşünceleri ile ilgili paylaşımcı, özgüvenleri yüksek öğrencilerdir.

## **Doğacı Zekâ**

Sınıflandırmaya, doğadaki örüntüleri gözlemlemeye, doğal ve insan yapımı sistemleri anlamanın yanı sıra öğrenirken karşılaştırma ve gözlem yapma stratejilerine odaklanan doğacı zekâ, doğayı veya biyolojiyi yetkin bir şekilde anlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Adcock, 2014). Bu zekâ alanı bireyin bir biyolog gibi hayvan ve bitki türlerini tanıyabilme, onları belirli karakteristik özelliklere göre sınıflandırabilme ve diğer türlerden ayırt edebilme becerisi, ya da bir doğa bilimci gibi çevreye ve doğal nesnelere (kayalar, yapraklar ve dünyanın diğer doğal bileşenleri gibi) ve bunlara bağlı özelliklere yönelik olarak ilgi ve duyarlılık sahibi olması özellikleriyle ön plana çıkmaktadır (Doğan, 2023). Doğacı zekânın baskın olduğu öğrenciler çevreye yönelik planlar yapmak, doğayı korumak için tasarımlar oluşturmak, geri dönüşüm projeleri organize etmek gibi faaliyetler yürütürler (Hopkins, 2021). Bununla birlikte doğa, hayvanat bahçesi ya da müze gezilerine ilgi duyan, doğada gerçekleşen durumlara karşı duyarlı ve hassas, kuş gibi canlıların beslenmesi ve korunması konusunda etkin rol alan öğrencilerdir (Saban, 2005).

## Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı ilkökul öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarını değerlendirmeye yönelik bir envanter geliştirmektir. Çoklu zekâ araştırmalarında bireylerin baskın zekâ alanlarının değerlendirilmesi, araştırmalar kapsamında önemli bir yol gösterici olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin baskın zekâ alanlarını belirlemek, öğrencilerin zekâ alanlarına yönelik alternatif etkinlikler içeren ders planları ve uygulamalar hazırlamada önemli bir yol gösterici olacaktır. Ülkemizde çoklu zekâ kuramı kapsamındaki çalışmaların genelde orta ve yükseköğrenim dönemlerindeki öğrencilere yönelik olarak gerçekleştirildiği görülmektedir (Doğan, 2023). İlkokul öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarını belirlemeye yönelik çalışmaların nitelik ve nicelik olarak yetersiz olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ilkökul öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirilecek çoklu zekâ kuramı araştırmalarında öğrencilerin zekâ alanlarının değerlendirilmesini sağlayan bir ölçme aracının gerekliliği ortaya konmaktadır. Bu gereklilik doğrultusunda araştırma kapsamında ilkökul öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarını değerlendirmeye yönelik bir envanter geliştirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama aracının geliştirilme süreci ile verilerin toplanması ve analizine ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Araştırma, araştırma ve yayın etiğine uygun şekilde yürütülmüştür.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli bir grubun özelliklerini belirlemek amacıyla verilerin toplanmasını sağlayan, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı ortaya koymaktadır (Karasar, 1999; Büyüköztürk vd., 2008). Bu araştırmada ilkökul öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının değerlendirilmesi amacıyla kullanılacak bir envanterin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada tarama modelinin kullanılması uygun bulunmuştur.

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki ilkökul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında evrenin tamamına ulaşmanın zorluğu göz önünde bulundurularak küme örnekleme yöntemiyle örneklemin seçilmesine karar verilmiştir. Küme örnekleme yöntemiyle büyük bir evren benzer özelliklere sahip daha küçük ve çalışılabilir parçalara ayrılmaktadır (Patton, 2005; Tashakkori ve Teddlie, 2010). Küme örnekleme yöntemi doğrultusunda İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki bir devlet ilkökulunda öğrenim görmekte olan ve evrenin büyüklüğü kapsamında %95 güven düzeyi ve %5 güven aralığında evreni temsil etme yeteneğine sahip olduğu hesaplanan toplam 385 öğrenci araştırmanın örneklemini olarak belirlenmiştir (Cohen, vd., 2000; MEB, 2022).

### Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

1. Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarını Değerlendirme Envanteri'nin geliştirilmesinde Özçelik (2013) tarafından ortaya konan test geliştirme süreçlerinden yararlanılmıştır. Bu süreç dahilinde ilk olarak araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda ölçülecek olan özellik belirlenmiştir.

2. Çoklu zekâ kuramı ve çoklu zekâ alanlarına yönelik alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Yurtiçi ve yurtdışında gerçekleştirilen araştırmalar incelenerek çoklu zekâ alanlarına yönelik anahtar kavramlar belirlenmiştir.

3. Ortaya çıkan anahtar kelimeler bağlamında sınıf öğretmenleri, konu ile ilgili çalışan akademisyenler ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilerek değerlendirme ifadeleri ile ilgili görüşler toplanmış ve bu ifadeler kök ifadeler olarak veri toplama aracına eklenmiştir.

4. Alanyazın taraması ve görüşmeler ile elde edilen görüşler doğrultusunda 100 maddelik madde havuzu ortaya çıkarılmıştır.

5. Ortaya konan madde havuzu iki akademisyen ve iki sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilmiş, birbirine benzeyen, birbirini kapsayan veya kavram karmaşasına sebep olabilecek maddeler madde havuzundan çıkarılarak madde sayısı 80'e düşürülmüştür.

6. Envanter maddelerinin açıklığı, anlaşılabilirliği ve uygunluğunu ortaya koymak için hazırlanan 80 maddelik taslak iki Türkçe eğitimcisi akademisyen gözetiminde 10 öğrenciye uygulanmış. Öğrencilerden

envanter maddeleri ile ilgili görüşleri alınmış ve elde edilen dönütler doğrultusunda envanter maddeleri yeniden düzenlenmiştir.

7. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının gerçekleştirilmesi amacıyla 80 maddeden oluşan envanter formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, son hali verilen 80 maddelik envanterin tek oturumda örneklem grubuna uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Envanter geliştirme çalışmalarında öncelikle var olan gizil yapıyı ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizinden yararlanılır (Brown, 2006; Schumacker & Lomax, 2010). Sonrasında açımlayıcı faktör analizi uygulanan veri setinden farklı bir veri seti kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmalıdır (Schumacker ve Lomax, 2010). Bu doğrultuda açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yapının geçerliği farklı bir veri seti kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yardımıyla gösterilmiş olur. Bu araştırmada geliştirilen envanterin geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla da Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı, analizleri gerçekleştirilmiştir. Cronbach's Alpha, sürekli, eşit aralıklı ya da ardışık maddeler içeren belirli sayıda sorunun yer aldığı bir envanterin, bir eğilimi ölçmedeki gücünü, yeterliliğini ve güvenilirliğini ölçen genel güvenilirlik katsayısıdır. Envanterin genel tutarlılığını ve soru türdeşliğini ölçmekte kullanılmaktadır.

### BULGULAR

Sekiz zekâ alanına yönelik 80 maddelik Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarını Değerlendirme Envanteri'nin tüm maddelerinin Cronbach's Alpha değeri 0,965 olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda her bir zekâ alanı kapsamındaki maddeler ayrı ayrı istatistiksel analize tabii tutulmuştur. Bu kapsamda tüm maddelerinin Cronbach's Alpha değeri 0,967 olarak bulunan Sözel – Dilsel Zekâ alanı kapsamındaki maddeler ile ilgili istatistikleri içeren Tablo 1 aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.

*Sözel – dilsel zekâ alanı kapsamındaki maddeler ile ilgili istatistikler*

Madde No	Ortalama	Standart Sapma	Toplam Korelasyon	Cronbach's Alpha
M1	2,84	1,320	,887	,963
M9	3,09	1,451	,756	,967
M17	2,77	1,407	,820	,965
M25	2,76	1,404	,859	,963
M33	3,01	1,456	,817	,965
M41	2,81	1,402	,884	,962
M49	2,81	1,420	,847	,964
M57	2,70	1,389	,894	,962
M65	2,65	1,415	,887	,963
M73	2,79	1,422	,756	,967

Yukarıdaki tabloda Cronbach's Alpha sütununda ilgili madde silindiği takdirde zekâ alanı kapsamındaki maddelerin Cronbach's Alpha değerleri verilmiştir. Tablodaki değerler incelendiğinde hiçbir maddenin ölçekten çıkarılmasının ölçeğin genel Cronbach's Alpha değeri olan 0,967 değerine katkı sağlamadığı görülmektedir.

Envanter kapsamında tüm maddelerinin Cronbach's Alpha değeri 0,958 olarak bulunan Mantıksal – Matematiksel Zekâ alanı kapsamındaki maddeler ile ilgili istatistikleri içeren Tablo 2 aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.

*Mantıksal – matematiksel zekâ alanı kapsamındaki maddeler ile ilgili istatistikler*

Madde No	Ortalama	Standart Sapma	Toplam Korelasyon	Cronbach's Alpha
M2	3,05	1,356	,711	,957
M10	2,84	1,342	,841	,952
M18	2,75	1,319	,850	,952
M26	2,85	1,299	,818	,953
M34	2,89	1,378	,782	,954
M42	2,51	1,396	,841	,952
M50	2,86	1,312	,828	,952



Tablo 2 devamı...

Madde No	Ortalama	Standart Sapma	Toplam Korelasyon	Cronbach's Alpha
M58	2,60	1,345	,851	,951
M66	2,75	1,322	,839	,957
M74	2,71	1,326	,769	,952

Yukarıdaki tabloda Cronbach's Alpha sütununda ilgili madde silindiği takdirde zekâ alanı kapsamındaki maddelerin Cronbach's Alpha değerleri verilmiştir. Tablodaki değerler incelendiğinde hiçbir maddenin ölçekten çıkarılmasının ölçeğin genel Cronbach's Alpha değeri olan 0,958 değerine katkı sağlamadığı görülmektedir.

Envanter kapsamında tüm maddelerinin Cronbach's Alpha değeri 0,968 olarak bulunan Görsel – Uzamsal Zekâ alanı kapsamındaki maddeler ile ilgili istatistikleri içeren Tablo 3 aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.

*Görsel – uzamsal zekâ alanı kapsamındaki maddeler ile ilgili istatistikler*

Madde No	Ortalama	Standart Sapma	Toplam Korelasyon	Cronbach's Alpha
M3	2,50	1,435	,884	,963
M11	2,66	1,449	,827	,965
M19	2,45	1,432	,885	,963
M27	2,56	1,476	,852	,964
M35	2,41	1,461	,878	,963
M43	2,59	1,436	,876	,963
M51	2,53	1,521	,830	,965
M59	2,62	1,490	,767	,967
M67	2,56	1,444	,838	,965
M75	2,53	1,443	,869	,963

Yukarıdaki tabloda Cronbach's Alpha sütununda ilgili madde silindiği takdirde zekâ alanı kapsamındaki maddelerin Cronbach's Alpha değerleri verilmiştir. Tablodaki değerler incelendiğinde hiçbir maddenin ölçekten çıkarılmasının ölçeğin genel Cronbach's Alpha değeri olan 0,968 değerine katkı sağlamadığı görülmektedir.

Envanter kapsamında tüm maddelerinin Cronbach's Alpha değeri 0,946 olarak bulunan Müzikal – Ritmik Zekâ alanı kapsamındaki maddeler ile ilgili istatistikleri içeren Tablo 4 aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.

*Müzikal – ritmik zekâ alanı kapsamındaki maddeler ile ilgili istatistikler*

Madde No	Ortalama	Standart Sapma	Toplam Korelasyon	Cronbach's Alpha
M4	2,83	1,277	,756	,941
M12	2,68	1,218	,781	,940
M20	2,81	1,291	,763	,940
M28	2,50	1,277	,762	,940
M36	2,57	1,293	,809	,938
M44	2,69	1,272	,801	,939
M52	2,74	1,262	,828	,938
M60	2,81	1,289	,743	,941
M68	2,70	1,316	,806	,938
M76	2,93	1,342	,685	,944

Yukarıdaki tabloda Cronbach's Alpha sütununda ilgili madde silindiği takdirde zekâ alanı kapsamındaki maddelerin Cronbach's Alpha değerleri verilmiştir. Tablodaki değerler incelendiğinde hiçbir maddenin ölçekten çıkarılmasının ölçeğin genel Cronbach's Alpha değeri olan 0,946 değerine katkı sağlamadığı görülmektedir.

Envanter kapsamında tüm maddelerinin Cronbach's Alpha değeri 0,962 olarak bulunan Bedensel – Kinestetik Zekâ alanı kapsamındaki maddeler ile ilgili istatistikleri içeren Tablo 5 aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.

*Bedensel – kinestetik zekâ alanı kapsamındaki maddeler ile ilgili istatistikler*

Madde No	Ortalama	Standart Sapma	Toplam Korelasyon	Cronbach's Alpha
M5	2,83	1,526	,869	,956

Tablo 5 devamı...

Madde No	Ortalama	Standart Sapma	Toplam Korelasyon	Cronbach's Alpha
M13	3,14	1,520	,782	,959
M21	2,70	1,582	,876	,956
M29	2,90	1,572	,833	,957
M37	3,35	1,459	,701	,962
M45	2,72	1,575	,878	,956
M53	2,90	1,528	,867	,956
M61	3,15	1,458	,807	,958
M69	3,00	1,465	,856	,957
M77	3,14	1,460	,806	,958

Yukarıdaki tabloda Cronbach's Alpha sütununda ilgili madde silindiği takdirde zekâ alanı kapsamındaki maddelerin Cronbach's Alpha değerleri verilmiştir. Tablodaki değerler incelendiğinde hiçbir maddenin ölçekten çıkarılmasının ölçeğin genel Cronbach's Alpha değeri olan 0,962 değerine katkı sağlamadığı görülmektedir.

Envanter kapsamında tüm maddelerinin Cronbach's Alpha değeri 0,969 olarak bulunan Kişilerarası – Sosyal Zekâ alanı kapsamındaki maddeler ile ilgili istatistikleri içeren Tablo 6 aşağıda verilmiştir.

Tablo 6.

*Kişilerarası – sosyal zekâ alanı kapsamındaki maddeler ile ilgili istatistikler*

Madde No	Ortalama	Standart Sapma	Toplam Korelasyon	Cronbach's Alpha
M6	2,31	1,392	,882	,965
M14	2,55	1,382	,863	,965
M22	2,56	1,347	,876	,965
M30	2,51	1,377	,863	,965
M38	2,61	1,363	,882	,965
M46	2,57	1,392	,861	,965
M54	2,54	1,390	,867	,965
M62	2,64	1,403	,831	,966
M70	2,85	1,390	,773	,969
M78	2,67	1,373	,855	,966

Yukarıdaki tabloda Cronbach's Alpha sütununda ilgili madde silindiği takdirde zekâ alanı kapsamındaki maddelerin Cronbach's Alpha değerleri verilmiştir. Tablodaki değerler incelendiğinde hiçbir maddenin ölçekten çıkarılmasının ölçeğin genel Cronbach's Alpha değeri olan 0,969 değerine katkı sağlamadığı görülmektedir.

Envanter kapsamında tüm maddelerinin Cronbach's Alpha değeri 0,956 olarak bulunan İçsel – Özedönük Zekâ alanı kapsamındaki maddeler ile ilgili istatistikleri içeren Tablo 7 aşağıda verilmiştir.

Tablo 7.

*İçsel – özedönük zekâ alanı kapsamındaki maddeler ile ilgili istatistikler*

Madde No	Ortalama	Standart Sapma	Toplam Korelasyon	Cronbach's Alpha
M7	3,32	1,322	,661	,956
M15	2,98	1,292	,829	,951
M23	2,82	1,344	,846	,950
M31	2,93	1,351	,806	,952
M39	3,02	1,403	,764	,953
M47	2,86	1,376	,823	,951
M55	2,73	1,426	,833	,950
M63	2,88	1,358	,855	,950
M71	2,82	1,394	,827	,951
M79	2,86	1,356	,837	,950

Yukarıdaki tabloda Cronbach's Alpha sütununda ilgili madde silindiği takdirde zekâ alanı kapsamındaki maddelerin Cronbach's Alpha değerleri verilmiştir. Tablodaki değerler incelendiğinde hiçbir maddenin ölçekten çıkarılmasının ölçeğin genel Cronbach's Alpha değeri olan 0,956 değerine katkı sağlamadığı görülmektedir.

Envanter kapsamında tüm maddelerinin Cronbach's Alpha değeri 0,965 olarak bulunan Doğacı Zekâ alanı kapsamındaki maddeler ile ilgili istatistikleri içeren Tablo 8 aşağıda verilmiştir.

Tablo 8.

*Doğacı zekâ alanı kapsamındaki maddeler ile ilgili istatistikler*

Madde No	Ortalama	Standart Sapma	Toplam Korelasyon	Cronbach's Alpha
M8	2,19	1,320	,813	,962
M16	2,15	1,306	,864	,960
M24	2,40	1,327	,820	,962
M32	2,34	1,323	,832	,961
M40	2,10	1,274	,873	,960
M48	2,18	1,302	,863	,960
M56	2,22	1,315	,851	,961
M64	2,35	1,322	,813	,962
M72	1,99	1,281	,829	,962
M80	2,25	1,308	,840	,961

Yukarıdaki tabloda Cronbach's Alpha sütununda ilgili madde silindiği takdirde zekâ alanı kapsamındaki maddelerin Cronbach's Alpha değerleri verilmiştir. Tablodaki değerler incelendiğinde hiçbir maddenin ölçekten çıkarılmasının ölçüğün genel Cronbach's Alpha değeri olan 0,965 değerine katkı sağlamadığı görülmektedir.

Envanterin tüm maddelerinin ve zekâ alanlarının birbirinden bağımsız olarak ortaya konan Cronbach's Alpha değerleri doğrultusunda tüm analizlerde  $\alpha > 0.90$  değeri elde edilmiştir. Bu durum elde edilen değerlerin çok yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu ve inceleme alanı ile ilgili yüksek geçerlik ve güvenilirlik düzeyinde bilimsel yargıların oluşturulmasında güvenle kullanılabileceği sonucuna ulaşmamızı sağlamıştır (Nunnally ve Bernstein, 1994). Bununla birlikte envantere negatif yönde etki eden herhangi bir madde saptanmaması da bu sonuca olumlu katkı sağlamaktadır.

Sekiz zekâ alanına yönelik 80 maddelik Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarını Değerlendirme Envanteri'nin tüm maddelerinin Tukey'in Toplanabilirlik Testi analizi sonucunda elde edilen istatistikleri içeren Tablo 9 aşağıda verilmiştir.

Tablo 9.

*Maddeler ile ilgili toplanabilirlik analizi istatistikleri*

		KT	df	KO	Ki-Kare	Sig
<b>Bireyler Arası</b>		6047,638	384	15,749		
<b>Maddeler Arası</b>		2209,267	79	27,965	16,062	,000
<b>Bireyler Arası</b>	<b>Toplanabilirlik</b>	362,978	1	362,978	209,916	,000
	<b>Kalan</b>					
	<b>Denge</b>	52454,080	30335	1,729		
	<b>Toplam</b>	52817,058	30336	1,741		
<b>Toplam</b>		55026,325	30415	1,809		
<b>Toplam</b>		61073,963	30799	1,983		

Geliştirilen envanter kapsamındaki her madde toplam skorun bir doğrusal bileşeni olmalıdır. Bu sebeple sorulara verilecek yanıtların toplanabilir özellikte olması gerekir. Üstteki tabloda yer alan toplanabilirlik analizi değerleri incelendiğinde ilgili değerlerin anlamlılık düzeyinin  $p < 0,05$  olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda maddelere verilen yanıtların toplanabilirlik özelliğine sahip olduğu söylenebilir.

Veri setinin açılımlayıcı faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği ve Bartlett'in Küresel Güç Testi analizleri gerçekleştirilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği, temel etmenlerden kaynaklanabilen değişkenlerdeki varyansın oranını gösteren bir istatistik istatistiğidir. Yüksek değerler genellikle bir faktör analizinin elde edilen veriler ile yararlı olabileceğini belirtir. Yapılan analiz sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği değerinin 0.803 olduğu belirlenmiştir. Bu değer açılımlayıcı faktör analizi için ulaşılan örneklem uygunluğunun yeterli olduğunu göstermektedir (Kline, 2005; Büyüköztürk, 2006). Bartlett'in Küresel Güç Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği analizleri sonucunda elde edilen istatistikleri içeren Tablo 10 aşağıda verilmiştir.

Tablo 10.

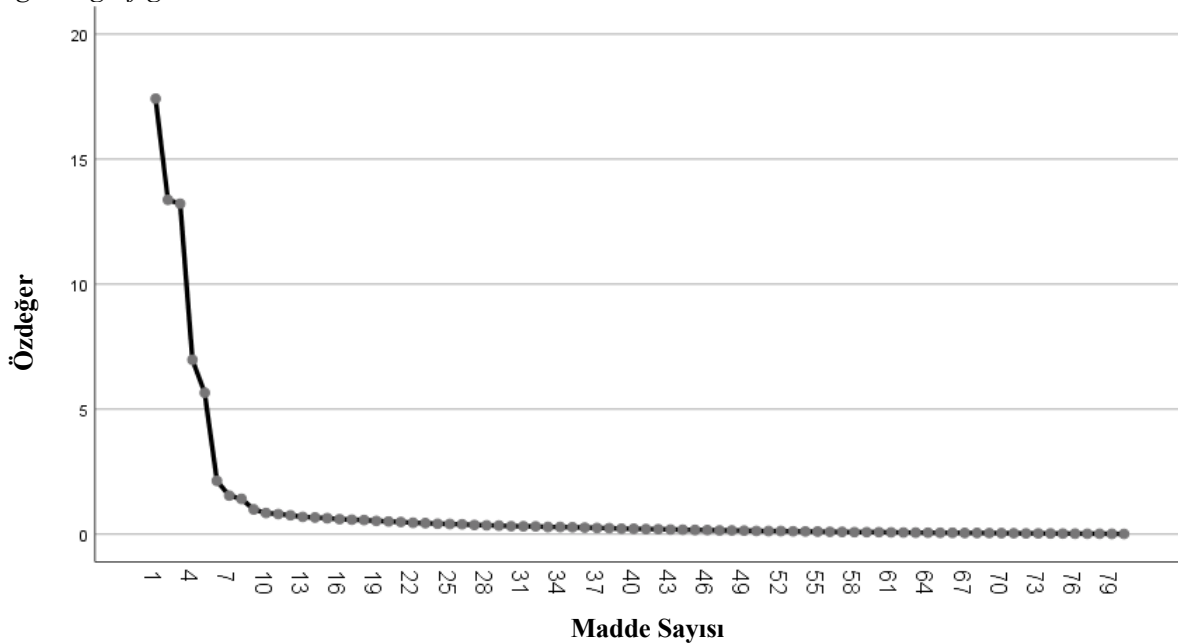
*Bartlett'in küresel güç testi ve Kaiser-Meyer-Olkin örnekleme yeterliliği analizleri istatistikleri*

<b>Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği</b>		,803
	<b>Ki-kare</b>	43994,782
<b>Bartlett'in Küresel Güç Testi</b>	<b>df</b>	3160
	<b>Sig.</b>	,000

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği ve Bartlett'in Küresel Güç Testi analizlerinin ardından envanter maddelerinin betimleyici istatistik analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda tüm maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık dağılımın ortalama etrafındaki simetriden ne kadar saptığını göstermektedir. Basıklık ise verilerin tepe noktalarının durumunun normalden sapması hakkında bilgi verir. Bu ölçütler yorumlanarak bir veri seti dağılımının normal bir dağılım olup olmadığı hakkında bir fikir edinilebilir. Gerçekleştirilen analiz sonuçları incelendiğinde envanter maddelerinin çarpıklık değerlerinin -0,443 ile 0,557 arasında, basıklık değerlerinin ise 0,195 ile 0,603 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda envanter maddelerinin çarpıklık ve basıklık değerleri için normal dağılımın sağlandığı söylenebilir (George ve Mallery, 2013).

Veri setinin faktörleşmeye uygun olduğu sonucuna ulaşılması doğrultusunda açıklayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Veri setinin faktör sayısının ve faktör yapısının belirlenmesi amacıyla temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır (Zwick ve Velicer, 1986). Açıklayıcı faktör analizinde faktör sayısı belirlenirken dikkat edilmesi gereken en önemli nokta Kaiser-Guttman kuralı olarak bilinen her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkının 1'in üzerinde olması gerekliliğidir (Büyüköztürk, 2006). Genel olarak, bir madde hangi faktör ile en yüksek ilişkiyi gösteriyorsa, o faktör altında sıralanır. Araştırmada özdeğeri en az 1 olan faktörler yorumlamaya alınmış ve özdeğeri 1'in üzerinde olan sekiz faktör belirlenmiştir. Elde edilen bu sekiz faktörün toplam varyansın %87,161'ini açıkladığı görülmüştür. Bu kapsamda elde edilen yığılma grafiği Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1.

*Yığılma grafiği*

Envanterdeki maddelerin yapısı hakkında var olan bir hipotez sınanması için yapı geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilerek değerlendirilir (Büyüköztürk, 2006). Bu kapsamda envanter için belirlenmiş olan sekiz faktör ve 80 maddeden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığının test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu kapsamda doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri değerlerinin yer aldığı Tablo 11 aşağıda verilmiştir.

Tablo 11.

*Doğrulamalı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri*

Uyum İndeksi	Model Değeri	Ölçüt Kaynağı
$\chi^2 / sd$	1,630	<2.5 mükemmel uyum (Kline, 2005)
RMSEA	0,068	<0.08 iyi uyum (Schumacher ve Lomax, 2010)
GFI	0,93	>0.90 mükemmel uyum (Schumacher ve Lomax, 2010)
AGFI	0,91	>0.90 mükemmel uyum (Schumacher ve Lomax, 2010)
NFI	0,95	>0.90 mükemmel uyum (Schumacher ve Lomax, 2010)
CFI	0,97	>0.90 iyi uyum (Tabachnick ve Fidell, 2001)
RMR	0,018	<0.050 mükemmel uyum (Schumacher ve Lomax, 2010)
SRMR	0,051	<0.08 iyi uyum (Brown, 2006)

Yukarıdaki tabloda incelendiğinde gerçekleştirilen doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin alanyazında yer alan kaynaklar doğrultusunda oldukça iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda envanterin yapı geçerliğinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarını Değerlendirme Envanteri'nin geliştirilmesi çalışması kapsamında envanterin geçerlik ve güvenilirlik analizlerine yer verilmiştir. Bu kapsamda sekiz zekâ alanında yer alan 80 madde ile ilgili istatistikler incelendiğinde envanterde yer alan maddelerin tamamının envanterin genel tutarlılığına pozitif yönde etki ettiği görülmektedir. Envanter ile ilgili olarak gerçekleştirilen Tukey'in toplanabilirlik analizi değerleri incelendiğinde ilgili değerlerin anlamlılık düzeyinin  $p < 0,05$  olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda maddelere verilen yanıtların toplanabilirlik özelliğine sahip olduğu görülmektedir.

Envanter uygulaması kapsamında elde edilen veri setinin açımlayıcı faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği ve Bartlett'in Küresel Güç Testi analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği değerinin 0.803 olduğu belirlenmiştir. Bu değer açımlayıcı faktör analizi için ulaşılan örneklem uygunluğunun yeterli olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda envanter maddelerinin betimleyici istatistik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Bu analiz kapsamında elde edilen envanter maddelerinin çarpıklık değerlerinin -0,443 ile 0,557 arasında, basıklık değerlerinin ise 0,195 ile 0,603 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda envanter maddelerinin çarpıklık ve basıklık değerleri için normal dağılımın sağlandığı ortaya konmuştur.

Veri setinin faktörleşmeye uygun olduğu sonucuna ulaşılmaması doğrultusunda açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve her birinin toplam varyansa yaptığı katkı 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %87,161'ini açıklayan sekiz faktör elde edilmiştir. Elde edilen bu faktör yapısı doğrultusunda envanterdeki maddelerin yapısı hakkında ortaya konan hipotezin sınanması için yapı geçerliği doğrulamalı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Envanterdeki sekiz faktör ve 80 maddeden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığının test edilmesi amacıyla doğrulamalı gerçekleştirilen doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin alanyazında yer alan kaynaklar doğrultusunda oldukça iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarını Değerlendirme Envanteri'nin ilkökul çocuklarının çoklu zekâ alanlarını belirleme ve değerlendirme amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu, bu doğrultuda bilimsel araştırmalar kapsamında kullanılabilir ve uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde çocukların çoklu zekâ alanlarını belirlemeye yönelik bir envanter ihtiyacı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarını Değerlendirme Envanteri'nin sınıflarda, ilkökul düzeyindeki öğrencilere uygulanmasının öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının belirlenmesine katkı sağlayacağı ve bu doğrultuda çoklu zekâ kuramı bağlamında gerçekleştirilecek öğretim faaliyetlerine ışık tutacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Adcock, P. K. (2014). The longevity of Multiple Intelligence Theory in education. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 80(4), 50–57.
- Armstrong, T. (2020). *Multiple intelligences*. American Institute for Learning and Human Development.
- Baykal, İ. A. (2005). *Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Çoklu Zeka Kuramının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Bowser, J. M. (2021). *Anxiety, Preconceived Negative Perceptions, and Self-Efficacy: Impact on Adult Learners' Performance in Introductory Accounting Courses*. Doktora Tezi. Saint Leo University.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chiland, C. (2016). Pioneers in child and adolescent psychiatry: Jean Piaget (1896–1980). *Neuropsychiatrie De L'enfance Et De L'adolescence*, 64481-483.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison K. (2000). *Research Methods in Education* (5th Edition). London: Routledge Falmer.
- Doğan, M. F. (2023). *İlkokul Fen Bilimleri Dersinde Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fields, S. (2021). *Teachers Perceptions of Using Guided Notes for Mathematics Number Systems*. Doktora Tezi. Concordia University.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple intelligences*. New York: Basic Boks.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basicbooks.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basicbooks.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: Completely Revised and Updated*. New York: Basicbooks
- George, D., ve Mallery, P. (2013). *SPSS for windows step by step: A simple guide for reference*. Allyn ve Bacon, Boston.
- Hill, T. (2021). *Exploring the Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement in African American Students*. Doktora Tezi. Tarleton State University.
- Hopkins, K. (2021). *Examining the Perspectives of Urban Elementary Teachers on the Incorporation of Multiple Intelligence into the Classroom*. Doktora Tezi. Northcentral University.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (9. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kline, P. (2005). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2022). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2021/22*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Nunnally, J. C., ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGrawHill.
- Nuzzi, R. (1997). A Multiple Intelligence Approach. *Momentum*. 28 (2), 16–19.
- Özçelik, D.A. (2013). *Test hazırlama kılavuzu*. Beşinci basım. Ankara: PegemA Yayınları.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Saban A. (2005). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sanders, A. C. (2021). *Academic Performance of Local vs. State-Identified Female Gifted Students in South Carolina*. Doktora Tezi. Charleston Southern University.
- Schumacker, R. E., ve Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Routledge
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Harper Collins.
- Tashakkori, A., ve Teddlie, C. (2010). *Sage Handbook Of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Temiz, N. (2007). *Kimim-1? Çoklu zekâ kuramı okulda ve sınıfta*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türküzan, R. (2004). *Çoklu zeka kuramının lise 1. sınıf öğrencilerinin öz kütle konusunu anlamalarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zwick, W. R. ve Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99(3), 432–442.

## EK

### Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarını Değerlendirme Envanteri

Sevgili öğrenci, aşağıdaki formda yer alan ifadelerin senin için ne sıklıkla geçerli olduğunu “Her Zaman”, “Çok Sık”, “Arada Sırada”, “Çok Nadir” ve “Hiçbir Zaman” ifadelerinin altındaki kutucuklara X işareti koyarak işaretlemelisin. İşaretleme ile ilgili bilgilendirme öğretmenin tarafından yapılacaktır. Sormak istediğin bir soru olduğunda öğretmene sorabilirsin. İşaretleme tamamlamak için yeterli zamanın olacak. Bu sebeple her bir ifadeyi anlayarak okuduktan sonra işaretlemelerini yapmalısın.

		Her Zaman	Çok Sık	Arada Sırada	Çok Nadir	Hiçbir Zaman
1	Kitap ve dergi gibi yazılı kaynakları okumayı severim					
2	Makineleri incelemek, onların nasıl çalıştığını anlamaya çalışmak hoşuma gider.					
3	Resim çizmeyi ve boyama yapmayı severim.					
4	Bir müzik aleti çalıyorum veya çalmak istiyorum.					
5	Okul bahçesinde, parkta veya sokakta oynanan oyunları severim.					
6	Ailemle ve arkadaşarımla birlikte vakit geçirmekten zevk alırım.					
7	Yalnız olmayı severim.					
8	Doğa gezilerine katılmaktan zevk alırım.					
9	Günlük tutmayı veya yaşadıklarımı yazmayı severim.					
10	Satranç, dama gibi akıl oyunlarını oynamaktan hoşlanırım.					
11	Fotoğraf çekmekten hoşlanırım.					
12	Şarkı sözlerini kolayca hatırlayabilir ve söyleyebilirim.					
13	Drama etkinliklerine katılmaktan hoşlanırım.					
14	İnsanlara selam verip nasıl olduklarını sorarım.					
15	İşlerimi başkasından yardım istemeden kendim yapmayı tercih ederim.					
16	Evde veya sokakta hayvanları beslemekten hoşlanırım.					
17	Derslerde söz almayı ve ders konuları hakkında konuşmayı severim.					
18	Yapacağım çalışmalardan önce plan yapmayı ve planlı çalışmayı severim.					
19	Resimli hikâye kitaplarını okumayı daha çok severim.					
20	Şarkıların melodilerini dilimle mırıldanarak veya ritim tutarak tekrar edebilirim.					
21	Spor yapmaktan hoşlanırım.					
22	Yeni insanlarla tanışmaktan hoşlanırım.					
23	Güçlü ve zayıf yönlerimin farkında olarak hareket ederim.					
24	Hayvanlar, bitkiler, doğa ve doğal yaşam ile ilgili film ve belgeselleri izlemekten hoşlanırım.					

		Her Zaman	Çok Sık	Arada Sırada	Çok Nadir	Hiçbir Zaman
25	Bilmeceleri ve kelime bulmacalarını çözmekten hoşlanırım.					
26	Mantık bulmacaları üzerinde düşünmeyi ve onları çözmeyi severim.					
27	Resimli bulmacaları ve yap-bozları çözmekten hoşlanırım.					
28	Müzik dinlemeyi severim.					
29	Spor yarışmalarına ve maç etkinliklerine katılmayı severim.					
30	Kendi başıma oynamak yerine arkadaşlarımla takım, grup oyunları oynamayı tercih ederim.					
31	Grup çalışmaları veya ödevleri yerine kendi kendime çalışmayı severim.					
32	Bahçede veya saksıda toprak ile ilgilenmeyi, bitki yetiştirmeyi severim.					
33	Şiir, mektup, yazı veya arkadaşlarıma notlar yazmayı severim.					
34	Evde basit deneyler ve çeşitli denemeler yaparım.					
35	Görsel Sanatlar dersini severim.					
36	Müzik dersini severim.					
37	Sürekli yerimde oturduğum zaman huzursuz olurum.					
38	Arkadaşlarımla ortak kararlar alıp onlarla birlikte hareket ederim.					
39	Başkalarının benimle ilgili yaptığı yorumları dinlemek hoşuma gider.					
40	Çevreyi korumak için üzerime düşenleri yaparım.					
41	Yeni kelimeler öğrenmek ve kelimelerin anlamlarını araştırmaktan hoşlanırım.					
42	Matematik ve Fen Bilimleri derslerini severim.					
43	Harita ve kroki gibi çizimleri incelemekten hoşlanırım.					
44	Tekerlemeler veya ritmik sesler hoşuma gider.					
45	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi derslerini çok severim.					
46	Ders dışı etkinliklere ve kulüp etkinliklerine katılmaktan zevk alırım.					
47	Gelecekte neler yapmak istediğim ile ilgili planlar yaparım.					
48	Hayvanları izlemek ve incelemek hoşuma gider.					
49	Türkçe ve Yabancı dil derslerini severim.					
50	Bir şeyleri ölçmeyi, tartmayı, karşılaştırmayı severim.					
51	Lego veya tak-çıkartılabilir oyuncaklarla oynamaktan zevk alırım.					
52	Yeni duyduğum şarkıları kolayca öğrenirim.					
53	Dans etmeyi, koşmayı, zıplamayı, hareket halinde olmayı severim.					
54	Ailem ve arkadaşlarım benim düşüncelerime önem verir.					



		Her Zaman	Çok Sık	Arada Sırada	Çok Nadir	Hiçbir Zaman
55	Kendimle barışık biriyim ve kendimi severim.					
56	Yağmur, kar, mevsimlerin değişimi gibi doğa olayları ilgimi çeker.					
57	Yazı yazarken yazım ve dilbilgisi kurallarına uygun yazmak için çaba gösteririm.					
58	Okul çantamı, evdeki dolaplarımı ve çalışma masamı düzenli tutarım.					
59	Daha önce gittiğim yerlerde kaybolmadan yolumu bulabilirim.					
60	Çevremde duyduğum sesleri taklit edebilirim.					
61	Arkadaşarımla dokunarak, tutarak veya sarılarak iletişim kurarım.					
62	Karşılaştığım bir problemi kendi başıma çözmek yerine yardımlaşarak çözmeyi tercih ederim.					
63	Duygularımı karşımdaki insanlara kolayca ifade edebilirim.					
64	Ağaçları ve diğer bitkileri izlemek ve incelemek hoşuma gider.					
65	Öğrendiklerimi aileme ve arkadaşarıma anlatmaktan zevk alırım.					
66	Akıldan hesap yapmak bana kolay gelir.					
67	Derslerde gördüğüm resim, grafik ve tablolar aklımda daha çok kalır.					
68	Şarkı söylerken güzel bir sesim olduğunu düşünüyorum.					
69	El becerisi gerektiren el işlerinden hobilerden hoşlanırım.					
70	Grup etkinliklerinde, oyunlarda arkadaşarıma liderlik ederim.					
71	Yaptığım bir davranışımın doğru veya yanlış olması üzerinde düşünürüm.					
72	Hayvanlara ve ağaç gibi bitkilere zarar verilmesinden rahatsız olurum.					
73	Sesli hikayeleri dinlemekten hoşlanırım.					
74	Bilgisayar, tablet ve telefon oyunları oynamaktan hoşlanırım.					
75	Elbiselerimde ve eşyalarımnda renk uyumuna dikkat ederim.					
76	Kendi şarkılarımı yazar ve müziklerini bestelerim.					
77	Konuşurken, ellerimle veya vücudumun geneliyle jest ve mimik gibi hareketler yaparım.					
78	Arkadaşarımla beni ders veya oyun gruplarına almak isterler.					
79	Çoğunlukla özgür olmayı, bana pek karışılmamasını isterim.					
80	Geri dönüşüm ile ilgili çalışmalara katılmaktan zevk alırım.					

## EŞ-ZAMANLI ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME SÜREÇLERİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME UYGULAMALARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

### COOPERATIVE LEARNING IN SYNCHRONOUS ONLINE LEARNING PROCESS: A QUALITATIVE CASE STUDY

Uğur DOĞAN<sup>1</sup>, Süleyman Sadi SEFEROĞLU<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı farklı üniversitelerden gelen ve ortak bir öğrenme yönetim sistemi üzerinde buluşarak eş-zamanlı öğretim gerçekleştiren öğrencilerin, işbirlikli öğrenme uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenerek bu konuya ilişkin bir perspektif çizmektir. Araştırma nitel durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu gönüllülük esasına dayalı olarak uygulamaya katılan 8 öğrenci oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve daha sonra detaylı analizleri yapılmıştır. Çalışmada eş-zamanlı çevrimiçi öğretimde öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışmada akran öğrenmesi, motivasyon, yardımlaşma ve planlı çalışma temaları ön plana çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler arasında geçen etkileşimlerin öğrencilerin öz düzenlemelerini olumlu yönde artırdığı görülmüştür. Farklı üniversiteden aynı dersi alan öğrencilerin bir araya gelerek yaptıkları işbirlikli öğrenme uygulamalarının onların motivasyonunu artırdığı anlaşılmaktadır. Öte yandan bir proje takvimi çerçevesinde ilerlediği için öğrencilerin, kendi zaman çizelgelerini oluşturmalarının kolaylaştığı ve böylece daha planlı çalışma yapabildikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, çevrimiçi gerçekleştirilen işbirlikli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin motivasyonlarını ve öz düzenlemeleri olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda araştırma sonuçları gelecekte yapılacak benzer çalışmalar için yol gösterici olabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Eş-zamanlı Öğrenme, Çevrimiçi Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme

**ABSTRACT:** The aim of this study is to examine students' perspectives on cooperative learning practices among students from different universities who come together in a common online synchronous learning environment. The research was conducted as a qualitative case study. The study group consisted of eight students who participated on a voluntary basis. Data were collected through semi-structured interview forms and then subjected to detailed analysis. The study examined students' views on cooperative learning in synchronous online teaching, and themes such as peer learning, motivation, cooperation, and organized work emerged prominently in the findings. Additionally, it was observed that interactions among students positively increased their self-regulation. It was concluded that cooperative learning practices conducted online among students from different universities increased student motivation. In addition, having a project timeline helped students create their own schedules, and contributing to more organized work. As a result, the study found that cooperative learning practices conducted online had a positive impact on students' behavior. The findings of this research can be helpful for similar future studies.

**Keywords:** Synchronous Learning, Online Learning, Cooperative Learning

**Bu makaleye atf vermek için:**

Doğan, U. ve Seferoğlu, S.S. (2024). Eş-zamanlı çevrimiçi öğrenme süreçlerinde gerçekleştirilen işbirlikli öğrenme uygulamaları üzerine bir inceleme, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1307-1318.

**Cite this article as:**

Dogan, U. & Seferoglu, S.S. (2024). Cooperative learning in synchronous online learning process: a qualitative case study, *Trakya Journal of Education*, 14(2), 1307-1318.

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir/Türkiye, ugurdogan2626@gmail.com, ORCID:0000-0002-1729-6763

<sup>2</sup> Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Ankara/Türkiye, [sadi@hacettepe.edu.tr](mailto:sadi@hacettepe.edu.tr), ORCID: 0000-0002-5010-484X

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Interaction in online education can be categorized as asynchronous and synchronous. When examining case studies on this topic and research on the effectiveness of asynchronous online learning involving behavior analysis, it has been found that learning tools supporting synchronous communication are needed (Hotcomm, 2003). Structured group work is often used in educational practices. One of the mostly preferred practices is cooperative learning. One of the most important elements in cooperative learning is the division of learners into small groups with a common goal, where they can support each other (Acikgoz, 2003). Cooperative learning is learner-centered, with the teacher taking a more passive role while the students are active (Cooper, 1990). Cooperative learning includes practices where learners are expected to benefit from problem-solving, critical thinking, and similar subjects both individually and with other students (Doymus, 2005). Group members who unite around their personal goals need to support each other and help each other for the group to achieve maximum success. In other words, group success affects the performance of group members positively. The reward structure among individuals in the group strengthens social relationships within the group and increases the desire to work together. This study aims to examine the views on cooperative learning practices where students from different universities come together on the same Learning Management System (LMS) platform, in situations where synchronous teaching is conducted, and to reveal findings regarding this issue. It is believed that the evidence presented by the research in line with this assumption will also contribute to the literature in the field.

### Method

In this study, a nested multiple case design was used (Yildirim & Simsek, 2008). The study group consists of students enrolled in the Physiology course in the Fall Semester of 2023-2024 at two state universities' Faculty of Health Sciences. The activities were conducted online synchronously. In this study, which is based on voluntary participation, qualitative interviews were conducted with eight students taking the Physiology course. Initially, in the open coding phase, the interviews were coded simultaneously, and after each interview, field notes were re-evaluated, and notes on the reviewed documents and the interview were evaluated in general. In the coding phase, attempts were made to reach subcategories from the categories obtained in open coding to access answers to research questions. Various themes were derived from these coded data, aiming for these themes to form a meaningful whole, and efforts were made to ensure coherence. The findings were reported, and direct quotations from the participants were included at some points.

### Findings

After conducting interviews regarding students' views on cooperative learning practices and the effects of these practices on their learning, various codes emerged. Upon examining the participants' comments, the themes that emerged from the comments were "peer learning, motivation, cooperation, and structured work." When examining the participants' comments after the activity, it was revealed that discussing with project partners positively affected the students, helped them think from different perspectives, and contributed to the retention of newly learned information. Additionally, some students mentioned making behavioral changes by discussing topics with their peers in other courses, leading to better learning. Furthermore, one of the topics investigated in the study was the impact of cooperative learning practices on students' interactions with each other in online environments. During the interviews with the participants, various questions were asked to understand the advantages or disadvantages of working with partners in cooperative learning, and some themes were identified. Based on the students' responses, it was observed that concepts such as "self-regulation, social interaction, motivation, and brainstorming" were prominent. Upon examining the data obtained from the interviews, it was concluded that the interactions among students increased learners' motivation and helped them be more enthusiastic about the course. Additionally, peer learning was emphasized by the students. Furthermore, it can be said that there were positive developments in students' self-regulation skills due to their wants to complete projects on time and attend meetings with their group partners prepared.

## Discussion and Conclusion

According to findings, it has been found that students come together at certain intervals to create their projects and work together by planning. In these group studies where cooperative learning method is applied, it has been observed that students' previous experiences come to the fore and their personal confidence increases. It has emerged that students' personal abilities increase, and they gain new information from each other in group studies. At North Carolina State University, it was concluded that students' self-confidence increased in educational activities with peer communication dynamics, and peer learning occurred (Haller, 2000). In cooperative learning practices, it has been observed that students are affected positively in terms of their cognitive characteristics. Positive developments were found in students' cognitive characteristics such as learning, problem-solving, and decision-making. Students made efforts to solve problems by taking responsibility in group studies. According to the literature, Ramsay (2000) reached the conclusion that the cooperative learning technique positively affects students' cognitive characteristics. In the findings of the online cooperative learning methods, it was observed that students' social skills improved, they could stand out by taking responsibility in their tasks, and their self-confidence increased as they did so. In a study conducted with teacher candidates from the department of Computer Education and Instructional Technology, it was concluded that participants' awareness of responsibility increased with online cooperative learning, students socialized, and their self-confidence increased with the tasks they performed in group studies (Korkmaz, 2013). It can be stated that the development of students' social skills and the instillation of a sense of responsibility are possible with cooperative learning.

As a result of this research, it can be said that students' motivation increased, their self-regulation was positively affected, and peer learning contributed to its realization. It has been observed that online cooperative learning applications carried out synchronous are beneficial for students taking the same course at different universities. With this perspective, it can be considered that new online cooperative learning practices can be conducted with students from different cities or countries and can contribute to the implementation of these practices.

## GİRİŞ

Geleneksel uzaktan eğitim uygulamalarında zaman ve mekân sınırlamaları ile çeşitli diğer sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu durum öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim faaliyetlerini uygun bir şekilde gerçekleştirmelerini zorlaştırmaktadır (Sauve, 2000). Bununla birlikte, uzaktan eğitimde yaşanan son gelişmeler, öğretmenler ve öğrenciler arasında bir köprü kurulmasını kolaylaştırmış, iletişimin daha kolay olmasını sağlamış ve daha esnek etkileşim kurmalarını sağlamıştır.

Çevrimiçi eğitimde etkileşim; eş-zamansız ve eş-zamanlı olarak kategorize edilebilir. Eş-zamansız öğrenmede, bir öğretici ile bir öğrenci arasındaki etkileşim farklı zamanlarda gerçekleşir. Bu konuda yapılan durum çalışmaları incelendiğinde ve davranış analizini içeren eş-zamansız çevrimiçi öğrenmenin etkinliği üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında, eş zamanlı iletişimi destekleyen öğrenme araçlarına ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır (Hotcomm, 2003). Eş-zamanlı öğrenmede öğretme ve öğrenmenin gerçekleşmesi için her iki tarafın da aynı anda çevrimiçi ortamda bulunması gereklidir. Bu nedenle eş-zamanlı öğrenme "canlı" veya gerçek zamanlı öğrenme olarak da adlandırılır.

Eş-zamanlı öğrenmede video konferans ve diğer çoklu ortam teknikleri kullanılır. Eş-zamanlı öğrenmede öğrencilerin ve öğrencilerin birlikte olmasa bile aynı anda birbirleriyle etkileşim kurmaları sağlanır. Eş-zamanlı öğrenmenin en önemli avantajlarından birisi öğrenenlere anında geri bildirim sağlanabilmesidir. Bu şekilde öğrenciler varsa hatalarını hemen düzeltebilir ve öğrenmelerini pekiştirebilirler. Bu da özellikle karar verme, analiz etme ve beyin fırtınası yapma gibi faaliyetler için gereklidir (Hotcomm, 2003). Eş-zamanlı öğrenme yönteminin tercih edilmesi öğrencilerin motivasyon seviyesinin artmasını destekleyecek ve derse katılma gerekliliği oluşturacaktır. Bu durum öğrenciler açısından öğrenme faaliyetlerinde bulunma zorunluluğu getirecek ve daha iyi öğrenme deneyimleri elde etmelerine yardımcı olabilecektir.

Eğitim uygulamalarında yapılandırılmış grup çalışmaları sık sık kullanılmaktadır. Bu uygulamalardan sıkça tercih edilenlerden birisi de işbirlikli öğrenmedir. İşbirlikli öğrenmedeki en önemli öğelerden birisi öğrenenlerin ortak bir amaca sahip olup birbirlerine destek olabilecekleri küçük gruplara ayrılarak çalışmalarını (Açıkgöz, 2003). İşbirlikli uygulamalarda öğrenciler birbirlerine destek olurken

aynı zamanda birbirlerinden sosyal etkileşimler sayesinde üst düzeyde faydalanabilmektedirler. Öğrenme etkinliklerinde öğrencilerin sosyal etkileşimde bulunması öğrenmenin gerçekleşmesi sürecinde oldukça önemlidir (Asan & Çalışkan, 2022).

İşbirlikli öğrenmenin yapısında grup çalışmaları bulunduğundan tüm bireylerin uygulamaya dahil olması sağlanabilir. Normal koşullarda çeşitli nedenlerle sessiz kalan ya da uygulamalara daha az katılım gösteren öğrenciler işbirlikli öğrenme uygulamalarında yapılacak işlemlerle ilgili paylaşımda rol alabilir böylece işin belirli öğrencilere kalmasının önüne geçilebilir. Kısaca, işbirlikli öğrenme süreçlerinde gruptaki her bireyin sürece destek vermesi sağlanabilmektedir. İşbirlikli öğrenme modeli, öğrencilerin grup halinde ortak bir hedefi gerçekleştirmek için yüz yüze ya da çevrimiçi olarak birlikte çalıştıkları, birbirlerine sosyal ve psikolojik açılarından olumlu katkıda buldukları, her bireyin sorumluluk aldığı bir öğrenme modelidir (Alyar & Doymuş, 2020; Costouros, 2020; Karaçöp & Doymuş, 2012). Bireysel amaçlar çerçevesinde birleşen grup elemanlarının, grubun başarıyı yakalaması için birbirlerine yardım etmeleri, karşılaşılan problemlerde birbirlerini desteklemeleri gerekmektedir. Grup başarısının gruptaki bireylerin performansını artırmada etkili bir rol oynamaktadır. Birlikte sağlanacak başarı bireylerin sosyal ilişkilerini güçlendirerek onları birlikte çalışmaya motive etmektedir (Doymuş, 2005).

İşbirlikli öğrenme yöntemi uygulanırken öğrencilerin düzeyine uygun konuların seçilmesi öğrencilerin kavramları daha kolay anlamasında etkili olmaktadır. Gelişim düzeyleri birbirine yakın olan ve ortak paydada buluşan öğrenenlerin, uygulama süreçlerinde birbirlerine yardımcı olmaları ve kritik yerlerde yol göstermeleri problemlerin çözülmesinde etkili olmaktadır. İşbirlikli öğrenmenin bireylerin zihinsel gelişimlerine olumlu katkı yaptıkları da söylenebilir. Bu yüzden işbirlikli öğrenmeyi ortak paydada buluşabilecek gruplarda yapmak, grup içindeki bireylerin de birlikte çalışmaktan keyif almasını sağlayabilir. Grup içinde çalışırken sözlü ya da yazılı sunumlar hazırlanarak birbirleriyle paylaşım yapmaları hem kendilerinin hem de grup üyelerinin başarılarına olumlu yönde katkı sağlayabilirken aynı zamanda birbirlerinin öğrenmelerine de katkı sunabilir (Gardner,1996).

İşbirlikli öğrenme öğrenen merkezli olup öğrencinin aktif olduğu, öğreticinin ise rehber rolünde kaldığı bir öğrenme yöntemidir (Cooper,1990). İşbirlikli öğrenme, öğrenenlerin kendilerine ve birlikte çalıştığı diğer öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme gibi konularda katkı sağlaması beklenen uygulamaları kapsamaktadır (Doymuş, 2005). Kendi kişisel amaçları etrafında birleşen grup elemanlarının, grubun en üst düzeyde başarı gösterebilmesi için birbirlerini desteklemeleri ve birbirlerine yardım etmeleri gerekmektedir. Başka bir ifadeyle grup başarısı grup üyelerinin performansını artırmada etkilidir. Grupta bireyler arasındaki ödül yapısı grup arasındaki sosyal ilişkileri güçlendirerek birlikte çalışma isteğini artırır.

Öğrenciler işbirlikli öğrenme uygulamalarında kullanılan eşli öğrenmeye dayalı öğrenmeden (pair learning) yararlanarak yeni bilgileri tek başına öğrenme ile deneyimlediklerinden daha hızlı ve daha iyi öğrenirler. Eşli öğrenme aynı zamanda öğretimin iş yükünün azalmasını da sağlar. Çünkü öğrenciler bu süreçte iş yükünü kendi aralarında paylaşmakta böylece kişi başına düşen zaman azalmaktadır (Williams & Kessler, 2000).

### **Araştırmanın Amacı**

Farklı okul kültürlerinden gelen öğrenenlerin bir arada bulunduğu ortamlar öğrenmenin çeşitliliğine duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Öğrenenlerin zihinsel kapasiteleri ve okul başarıları arasındaki farklılıkları anlamak için sosyo-kültürel faktörlerin incelenmesi gerekir (Yavuzer, 2002). Gelişmekte olan toplumların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için dışarıdan gelen destekler önem taşımaktadır. Bu bağlamda bütün bireylerin eğitim almalarını ve öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak için eş-zamanlı öğrenme uygulamalarının yaygınlaşması bir alternatif bir çözüm olarak sunulmaktadır. Öğrenme ortamlarında kullanılan yeni teknolojiler ve araçlar, öğrenenlere ve öğreticilere daha iyi öğrenme ve öğretme imkânı sağlayarak eğitsel uygulama seçeneklerini artırmıştır (Aljabre, 2012). Bu teknolojik araçların kullanıldığı ortamlardan birisi de eş-zamanlı öğrenme ortamlarıdır (Falloon, 2011).

Bu çalışmada farklı üniversitelerden gelen ve ortak bir Öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) üzerinde buluşarak eş zamanlı öğretim gerçekleştiren öğrencilerin, işbirlikli öğrenme uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenerek bu konuya ilişkin bir perspektif çizmek amaçlanmaktadır. Araştırmanın bu varsayımına yönelik kanıtlar ortaya çıkaracak olmasının alanyazına da katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır.

1. Eş-zamanlı çevrimiçi öğretimde öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?
2. Eş-zamanlı çevrimiçi öğretim süreci öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkilemektedir?

3. Eş-zamanlı çevrimiçi öğretimde gerçekleştirilen işbirlikli öğrenme uygulamalarında öğrenenler arası etkileşimler nasıldır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Creswell (2007), zaman içerisinde sınırlandırılmış bir ya da birkaç durumun veri toplama araçlarıyla derinlemesine incelendiği ve duruma bağlı temaların tanımlandığı araştırma yaklaşımını durum çalışması olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Tek bir durum için birden fazla alt tabaka olduğunda birden fazla analiz birimi olacaktır. Bu yolla karşılaştırma yapmak mümkün olacağı için bu desen seçilmiştir. Farklı okul kültürlerinden gelen öğrencilerin öz düzenlemelerindeki değişimleri incelemek ve karşılaştırmak işbirlikli öğrenmenin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırma bir tanesi Marmara bölgesinde diğeri ise Doğu Anadolu bölgesinde bulunan iki devlet üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ise bu üniversitelerin Sağlık Bilimleri Fakültesinin Hemşirelik Bölümünde 2023-2024 Güz Dönemi'nde eğitim görmekte olan ve Halk Sağlığı dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır. Uygulamalar çevrimiçi olarak eş-zamanlı gerçekleştirilmiştir. İki üniversitede bulunan öğrenciler ortak kullanılan bir ÖYS'deki uygulamalara katılmıştır. İlk aşamada öncelikle öğrencilere işbirlikli öğrenmenin ne olduğu ve bu kapsamda uygulamaların nasıl gerçekleştirileceği anlatılmıştır. Dersi alan gönüllü katılımcı öğrenciler proje aşamasında her biri ayrı üniversitelerden olmak üzere ikişerli gruplara ayrılarak birlikte çalışmışlardır. Öğrencilere ayrıca dönem sonunda projelerini sunmaları gerektiği söylenmiştir. Katılımın gönüllülük esasına dayandığı bu çalışmada Halk Sağlığı dersini alan 8 öğrenci ile nitel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Geçerlik ve güvenilirlik kaygısı nedeniyle katılımcıların isim bilgileri gizli tutulmuş, araştırma sürecinde katılımcılarla ilgili kodlar kullanılmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Nitel çalışmalarda araştırmacının katılımcıların görüşlerini derinlemesine anlaması ve deneyimlerini aktarması önemli bir durum olarak değerlendirilmektedir. Nitel çalışmalarda veri toplamanın en yaygın yollarından birisi katılımcılarla yapılan görüşmelerde açık uçlu soruların kullanılmasıdır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış formlarla yapılan odak grup görüşmeleri veri toplama aracı olarak tercih edilmiştir. Bu formlar katılımcıların düşüncelerinin anlaşılmasına imkân vererek, gerektiğinde ek sorular sorarak onların duygularının da anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda odak grup görüşmelerinde gerektiği durumlarda katılımcılardan alınan cevaplara göre yeni sorular sorulmuş olup katılımcıların deneyim ve görüşlerini derinlemesine anlamak amaçlanmıştır. Kısaca formların amacı çevrimiçi olarak gerçekleştirilen işbirlikli öğrenme uygulamasına ilişkin öğrencilerin deneyimlerini anlamak ve onların görüşlerinden faydalanarak uygulama ile ilgili bilgi toplamaktır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Merriam (1998), veri analiziyle elde edilen verilerin anlamlandırılmasının yoğun, yorucu ve karmaşık olduğundan bahsetmektedir. Bu karmaşık analiz sürecinde nitel çalışmalarda kodlama sürecine katkı sağlayan ve aynı zamanda araştırmanın bütünsel bir çerçevede anlaşılmasını sağlayan NVivo programından yararlanılmıştır. Nitel çalışmalarda genel olarak veri toplama ve analiz eş-zamanlı olarak gerçekleştirilir. Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizini gerçekleştirmek için Walcott'un (1994) veri analiz süreci izlenmiştir. Bu veri analiz yöntemi, betimleme, analiz ve yorumlama aşamalarını içermektedir. Bu şekilde analiz yapılarak verilerin anlamlandırılması amaçlanmıştır.

Öncelikli olarak, açık kodlama aşamasında görüşmeler araştırmacı tarafından kodlanmış, her bir görüşmeden sonra alan notları tekrar değerlendirilmiş ve gözden geçirilen belgeler üzerindeki notlarla görüşme genel olarak değerlendirilmiştir. Kodlama aşamasında, araştırma sorularının cevaplarına ulaşmak için açık kodlamada elde edilen kategorilerden daha alt kategorilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Analiz için toplanan ve kaydedilen tüm veriler transkript edilmiştir. Dönem sonunda toplanan veriler iki farklı araştırmacı analiz edilerek dijital ortama aktarılmış ve bu veriler alanyazın dikkate alınarak kodlanmıştır. Kodlanan bu verilerden motivasyon ve öz düzenleme gibi çeşitli temalar elde edilmiş olup, bu temaların anlamlı bir bütün oluşturması hedeflenmiş ve anlam bütünlüğü sağlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular raporlanarak belirli yerlerde katılımcılardan toplanan doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda geçerliği sağlamak için yapılan araştırmada elde edilen sonuçların doğrulanabilir olması gerekmektedir. Bunun için de çalışma tasarımının tutarlı olması gerekmektedir. Bu araştırmanın iç geçerliğini sağlayabilmek için inandırıcılık, iç güvenirliliği sağlamak için ise tutarlılık kriterleri kullanılmış olup, dış geçerlik için aktarılabirlik, dış güvenirlik için ise doğrulanabilirlik kriterleri kullanılmıştır (Yıldırım, 2013). Bu çalışmada iç geçerlik unsurlarını sağlamak için araştırmacı tarafsızlıklarını korumuş, gerekli onaylar alındıktan sonra katılımcılardan görüşler alınmıştır. Yine detaylı raporlamalar yapılarak dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılara sorular benzer şekillerde sorulmuş ve gerekli notlar alınmıştır. Bulgularda ise katılımcıların görüşleri doğrudan ifadelerle aktarılmıştır. Tartışma bölümünde ise çalışmada izlenen süreç benzer çalışmalarda uygulanan geçerlik ve güvenirlik tedbirleriyle kıyaslanmıştır. Bu çalışmada araştırmacılar iç geçerliği korumak ve güvenirliliği sağlamak için katılımcıların görüşlerini olabildiğince objektif şekilde değerlendirmiştir.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

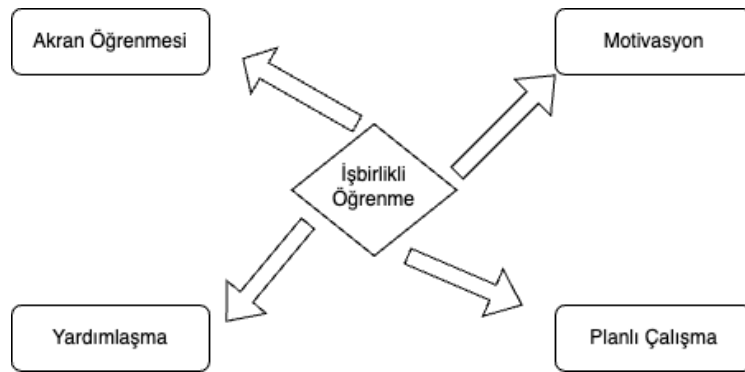
Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkelere gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 17.11.2023 tarihli ve E-61923333-050.99-308688 sayılı belge alınmıştır.

## **BULGULAR**

Bu çalışma, iki devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla çevrimiçi ortamda bir araya gelinerek eş zamanlı olarak gerçekleştirilen işbirlikli öğrenme uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenerek bu konuya ilişkin bir perspektif çizmek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde çalışma grubu ile yapılan görüşmeler sonucu edinilen bulgular araştırma sorularındaki sıraya göre sunulmuştur.

### **Eş zamanlı Çevrimiçi Öğretimde Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Değerlendirmeleri**

İşbirlikli öğrenme uygulamasıyla dersin işlenmesinden sonra öğrencilerin bu uygulama ile ilgili görüşlerini almak amacıyla kendileriyle görüşmeler yapılmıştır. Bu süreçte uygulamanın katılımcı öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkilerine ilişkin çeşitli temalar ön plana çıkmıştır. Katılımcıların yorumları incelendiğinde, yorumlar sonucu ortaya çıkan temalar “akran öğrenmesi, motivasyon, yardımlaşma ve planlı çalışma” şeklinde olduğu anlaşılmıştır (Bkz. Şekil 1).



*Şekil 1. Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme Uygulaması Hakkındaki Görüşleri Sonrası Ortaya Çıkan Temalar*

Katılımcılarla işbirlikli öğrenme uygulamasıyla ilgili yapılan görüşmelerde bir ortakla çalışmanın ders çalışma düzenlerine ve anlatılan konuları öğrenmelerine ilişkin yorumları incelenmiştir. Bu süreç sonunda akran öğrenmesi, motivasyon, yardımlaşma ve planlı çalışma temaları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bu konudaki yorumlarından bazıları aşağıdaki gibidir:

“Bu dersi derste çok iyi dinliyordum ama eve geldiğimde tekrar etmiyordum ancak daha sonra düzenli tekrar etmeye ve zamanında çalışmaya başladım. Böylelikle daha kolay öğrendiğimi ve akılda kaldığını fark ettim.” (Ö1)

“Partnerle çalışmak ne kadar zor da olsa bir o kadar da eğlenceli ve verimli olduğunu düşünüyorum.” (Ö2)

“Derste aldığım bilgiler aklımda daha netleşti ve geçici bir ezber olarak değil kalıcı bir bilgi olarak zihnimde yer etti.” (Ö3)

“İki farklı bakış açısıyla dersi dinlediğim için daha çok aklımda kaldı.” (Ö4)

Bu görüşmeler sonucunda ortaya çıkan anahtar kelimelere ya da kelime gruplarına bakılınca “kalıcılık, tekrar etme, kolay anlama ve önceki bilgilerle ilişkilendirme” gibi kavramların ön plana çıktığı görülmüştür. Katılımcı öğrenciler bir ortakla (partnerle) çalışmanın kalıcı öğrenmeler sağladığını ifade etmişlerdir.

Sorumlu oldukları projeler üzerinde kendi grup ortaklarıyla (partnerleriyle) çalışan öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu sürecin onların ders çalışma düzenlerine olan etkileri incelenmiştir. Yapılan görüşmelerde hangi kavramların vurgulandığı incelenmiştir. Bu konuyla ilgili öğrenci yorumlarından bazıları aşağıdaki gibidir.

“Grup arkadaşımın konu üzerinde tartışırken eksikliklerimi fark ettim ve bu daha iyi öğrenerek çalışmamı sağladı.” (Ö2)

“Daha sonra aldığım dersleri aynı şekilde yakın arkadaşlarımla tartışmaya başladım öyle daha kolay aklımda kaldığını fark ettim.” (Ö3)

“Daha fazla fikir alışverişi olması konulara farklı açılardan bakmamızı sağlasa da bazen ders çalışma düzenimde aksamalar oldu.” (Ö5)

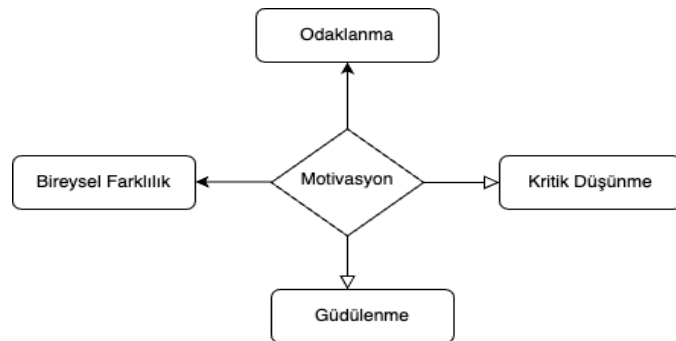
“Başka insanların bakış açısı benim çok yönlü düşünme becerimi olumlu yönde etkiledi.” (Ö6)

“Tartıştığımız konular ben ders çalışırken sürekli aklıma geldi ve bu bilgilerimin daha kalıcı olmasını sağladı.” (Ö8)

Uygulama sonucu katılımcıların yorumları incelendiğinde öğrencilerin proje arkadaşlarıyla tartışma yapmasının öğrencileri olumlu anlamda etkilediği, farklı açılardan düşünmelerine yardımcı olduğu ve öğrenilen yeni bilgilerde kalıcılık sağladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca bazı öğrencilerde davranış değişikliği yaparak diğer derslerinde de arkadaşlarıyla konuları tartışarak daha iyi öğrendikleri belirtilmiştir.

### Eş-zamanlı Çevrimiçi Öğretim Sürecinin Öğrencilerin Motivasyonu Üzerine Etkileri

Bu çalışmanın ikinci araştırma sorusu “Eş-zamanlı çevrimiçi öğretim süreci öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkilemektedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda çevrimiçi öğretim sürecinin öğrencilerin motivasyonları üzerine etkileri incelenmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde gerçekleştirilen öğretim süreçlerinin motivasyonları üzerinde ne gibi etkileri olduğu anlaşılmasına çalışılmıştır. Öğrencilerden alınan cevaplara göre “bireysel farklılıklar, kritik düşünme, güdülenme, odaklanma” temaları ortaya çıkmıştır (Bkz. Şekil 2).





## Şekil 2. Öğrencilerin Motivasyonu Üzerine Ortaya Çıkan Temalar

Eş-zamanlı yapılan çevrimiçi çevrimiçi öğretim sürecinin öğrencilerin motivasyonu üzerine etkilerinin nasıl olduğunu anlamak için katılımcılara konuyla ilgili birtakım sorular sorulmuştur. Bu süreçte katılımcı öğrencilerin konuya ilişkin yaptıkları yorumlardan bazıları aşağıdaki gibi olmuştur.

“Önceden en ufak bir seste ya da yanımda birisi olduğunda çalışamazdım ve kimsenin dediğini kabul etmezdim. Yanlış bileceklerini, kafamı karıştıracaklarını düşünürdüm. Kendim de sesli okuyarak çalışırdım çünkü sessiz okursam anlamayacağımı sanıyordum. Bu ders sonrası bunu biraz da olsa aştım artık başkalarını da dinleyerek ilerleyebiliyorum. Bu şekilde derse olan motivasyonumun arttığını düşünüyorum. Kimseye rahatsızlık vermeden sessizce okuyarak da anlayabileceğimi öğrendim. Eskisi kadar da yanımda birinin olmasından rahatsızlık duymuyorum.” (Ö1)

“Ders esnasında farklı bakış açılarının olması derse olan motivasyonumu artırdı. Konulara daha iyi odaklanarak derste başarılı olabileceğimi anladım.” (Ö3)

“Partnerim daha önce hiç tanımadığım bir kişiydi. Yeni insanlar tanımayı çok seviyorum. Bu durum benim dersten kopmamamı ve konulara daha fazla motive olmamı sağladı. Her hafta bir araya gelip konuşuyorduk, dersin bu yanını çok sevdim. Bir de ders çalışmadaki farklılıklarımız benim daha çok yararına oldu.” (Ö4)

“Partnerimle çevrimiçi olarak bulduğumuzda yaptığımız fikir alışverişleri, diyaloglar, doğru bilgiyi öğrenme isteğimi artırıp çalışma alışkanlığımı olumlu yönde etkiledi. Bu da benim daha fazla motive olmamı sağladı” (Ö5)

Gerçekleştirilen eş-zamanlı çevrimiçi öğretim süreçlerinin öğrenci motivasyonları üzerine etkilerine bakıldığında öğrencilerin birbirleriyle fikir alışverişi yaptıkları ve derslere daha fazla odaklandıkları görülmektedir. Öğrenciler bu durumun derse olan motivasyonlarını arttırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca yapılan uygulamalarda kritik düşünme faaliyetlerinin olması da öğrencilerin motivasyonlarını artıran bir unsur olarak bulunmuştur. Eş-zamanlı gerçekleşen çevrimiçi öğretim uygulamalarının öğrenci güdülenmesini arttırdığı ve bunun öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

## Eş-zamanlı Çevrimiçi Öğretimde Gerçekleştirilen İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarında Öğrenenler arası Etkileşim Durumu

Bu çalışmanın üçüncü araştırma sorusu “Eş-zamanlı çevrimiçi öğretimde gerçekleştirilen işbirlikli öğrenme uygulamalarında öğrenenler arası etkileşimler nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda işbirlikli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin çevrimiçi ortamda birbirleriyle olan etkileşimleri incelenmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, işbirlikli öğrenme sürecinde bir ortakla (partnerle) çalışmanın avantajlarını ya da dezavantajlarını anlamak üzere çeşitli sorular sorulmuş ve buradan hareketle bazı temalar ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin görüşmelerdeki cevaplarından “öz düzenleme, sosyal etkileşim, motivasyon ve beyin fırtınası” kavramlarının ön plana çıktığı görülmüştür (Bkz. Şekil 3).



Şekil 3. Öğrencileri arası Etkileşimle İlgili Temalar

Eş-zamanlı yapılan çevrimiçi işbirlikli öğrenci uygulamalarında öğrenci etkileşimlerinin nasıl olduğunu anlamak için katılımcılara konuyla ilgili birtakım sorular sorulmuştur. Bu süreçte katılımcı öğrencilerin konuya ilişkin yaptıkları yorumlardan bazıları aşağıdaki gibi olmuştur.

*“Önceden en ufak bir seste ya da yanımda birisi olduğunda çalışamazdım ve kimsenin dediğini kabul etmezdim. Yanlış bileceklerini, kafamı karıştıracaklarını düşünürdüm. Kendim de sesli okuyarak çalışırdım çünkü sessiz okursam anlamayacağımı sanıyordum. Bir partnerle çalışmaya başladıktan sonra bunu biraz da olsa aştım artık başkalarını da dinleyerek ilerleyebiliyorum. Eskisi kadar da yanımda birinin olmasından rahatsızlık duymuyorum.” (Ö4)*

*“İstediğim zaman değil de planlı şekilde çalışması düzenli olmamı sağladı.” (Ö5)*

*“Uygulama benim düzenli çalışmamı fazla etkilemedi. Önceden düzenli çalıştığım için, aynı şekilde devam ettim.” (Ö7)*

*“Partner ile çalışmanın fikir alışverişi yapmak gibi birçok olumlu etkisi oldu benim için fakat partnerim ile uyumlu değilsem ya da sorumluluk sahibi birisi değilse benim motivasyonumu olumsuz etkiliyor.” (Ö8)*

Eş-zamanlı olarak gerçekleştirilen çevrimiçi işbirlikli öğrenme uygulamalarında bir konu üzerinde grup çalışması yürütülürken diğer öğrencilerle etkileşimin nasıl gerçekleştiğini anlamak için görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde toplanan verilerden hareketle belirli temalara ulaşılmıştır. Öğrencilerden edinilen bilgilere göre “beyin fırtınası”, “sosyal etkileşim” ve “akran öğrenmesi” kavramları ön plana çıkmıştır. Bu konuyla ilgili öğrencilerden gelen yorumlardan bazıları aşağıdaki şekildedir;

*“Dikkat dağınıklığımı topladığımı düşünüyorum. Ayrıca doğruyu sadece ben değil başkaları da bilebilmiş onu öğrendim. Bir başkasıyla fikir alışverişinde bulunmak bence insanı geliştiriyor. Bu yanlarını sevdim.” (Ö2)*

*“Aklıma gelmeyen farklı fikirlerin onun aklına gelmesi ve karşılıklı fikir alışverişi yapmak.” (Ö4)*

*“Ders çalışmayı daha eğlenceli hale getiriyor ve beni istekli olmaya itiyor.” (Ö6)*

*“Partnerim daha önce hiç tanımadığım bir kişiydi. Yeni insanlar tanımayı çok seviyorum bu yanını çok sevdim. Bir de ders çalışmadaki farklılıklarımız benim daha çok yararına oldu.” (Ö8)*

Görüşmeler sonu elde edilen verilere bakıldığında öğrencilerin arasında geçen etkileşimlerin öğrenenlerin motivasyonunu artırdığı, derse karşı daha istekli olmalarına yardımcı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler tarafından, akran öğrenmesinin de gerçekleştiği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin projeleri zamanında yetiştirmeleri ve grup ortaklarıyla (partnerleriyle) görüşmelere hazır şekilde gitmek istemelerinden ötürü öğrencilerin öz düzenleme becerilerinde olumlu gelişmeler yaşandığı söylenebilir.

## **TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Bu çalışmada amaç, eş-zamanlı olarak gerçekleştirilen çevrimiçi bir dersi işbirlikli öğrenme uygulamaları ile desteklemektir. Bu doğrultuda ilk olarak öğrencilere işbirlikli öğrenme uygulamaları konusunda bilgi verilmiş, daha sonra uygulama esnasında işbirlikli öğrenmeyi nasıl anladıklarına odaklanılmıştır. Bu kapsamda hangi kavramların öne çıktığı bulunarak uygulama bu kavramlar üzerinden incelenmiştir. Çalışma yapılırken öğrenciler arasında yapılan uygulamalarda ve proje çalışmalarını yürütürken elde ettikleri deneyimler anlaşılmaya çalışılmış ve hangi kavramların ön plana çıktığı bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilerin işbirlikli öğrenme uygulamalarıyla ilgili deneyimlerini anlatmanın yanı sıra yaşadıkları sorunları ve sorunlara ne tür çözümler ürettiklerinin incelenmesi de amaçlanmıştır. Eş-zamanlı olarak yapılan çevrimiçi derslerde işbirlikli öğrenme uygulamaları, sürece olası olumlu katkıları nedeniyle üzerinde önemle durulan bir konudur. Bu çalışmada öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye ilişkin görüşleri incelenmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin projelerde bir ortakla (partnerle) çalışmalarının onların ders çalışma alışkanlıkları ile zaman yönetimi gibi durumlarına ne gibi etkilerinin olduğuna odaklanılmıştır.

İşbirlikli öğrenme etkinliklerine katılan öğrenciler projelerini belirli zaman aralıklarında bir araya gelerek oluşturmaktadırlar. Bu amaç doğrultusunda planlama yaparak birlikte çalışmaktadırlar. İşbirlikli öğrenme modelinin uygulandığı bu grup çalışmalarında öğrencilerin daha önceki deneyimlerinin burada ön plana çıktığı ve kişisel güvenlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Grup çalışmalarında ayrıca öğrencilerin kişisel kabiliyetlerinin arttığı ve birbirlerinden yeni bilgiler edindiği ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde Kuzey Karolina Devlet Üniversitesi’nde yapılan işbirlikli öğrenme uygulamasında öğrencilerin akranlar arası iletişim dinamizmiyle eğitim faaliyetlerinde özgüvenlerinin arttığı ve akran öğrenmesinin gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır (Haller, 2000). Ayrıca Jovanović ve

Milosavljević (2022) çevrimiçi öğrenme ortamında yapmış oldukları işbirlikli öğrenme uygulamalarında grupların görev ve sorumluluklarının paylaşarak planlama yapılmasının grup içi etkileşimlerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

İşbirlikli öğrenme uygulamaları, öğrencilerin bilişsel özellikleri üzerinde çeşitli değişikliklere yol açmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada öğrencilerin öğrenme, sorun çözme ve karar verme gibi bilişsel özelliklerinde olumlu gelişmeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler grup çalışmalarında sorumluluk alarak sorunları çözmek için çaba sarfetmişlerdir. Bu sonuca benzer şekilde Ramsay'ın (2000) işbirlikli öğrenme tekniğinin öğrencilerin bilişsel özelliklerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaştığı görülmektedir. İşbirlikli öğrenme modelinin eğitimdeki yararı üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin geleneksel yöntemlere göre işbirlikli öğrenme modelinde bilişsel özelliklerinin daha fazla geliştiği ortaya konulmuştur.

Öğrenme etkinliklerinin bir plan kapsamında yapılmıştır. Bu nedenle öğrenciler, uygulamalarında yapması gerekenleri belirli zaman diliminde yetiştirmek zorunda kalmışlardır. Bu durum nedeniyle öğrencilerin öz düzenlemeleri üzerinde değişiklikler meydana gelmiştir. Öğrenciler, projelerini hazırlarken sürecin hangi aşamasında olduklarını ve karşılaştıkları problemleri hangi araç ve teknikleri kullanarak çözebileceklerini belirlemişlerdir. Öğrenciler bütün bu işlemleri proje süresi içinde kendilerine uygun zaman diliminde gerçekleştirmişlerdir. Bu sonuç, Cappola ve Lawton'ın (1995) işbirlikli öğrenme üzerine yaptıkları çalışmada öğrencilerin çalışma planı geliştirerek hem sosyal becerilerini geliştirdikleri hem de kendi zamanlarını daha iyi kullandıkları şeklindeki sonuçla benzerlikler taşımaktadır. Öte yandan Kumaş (2024) çevrimiçi olarak gerçekleştirdiği işbirlikli grup çalışmalarında günlük ve haftalık takip çizelgelerin hazırlanmasının, öğrencilerin çalışmalara katılımında sürekliliği sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum ise öğrencilerin işbirlikli öğrenme uygulamalarıyla öz düzenleme becerilerinin gelişebileceğini göstermektedir.

Çevrimiçi yapılan işbirlikli öğrenme uygulamasının bir başka sonucu, öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştiği, görevlerinde sorumluluk alarak ön plana çıkabildikleri ve bunları yaptıkça özgüvenlerinin yükseldiği şeklindedir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada (Korkmaz, 2013) katılımcıların çevrimiçi işbirlikli öğrenme ile sorumluluk bilinçlerinin arttığı, öğrencilerin sosyalleştiği ve grup çalışmalarında yaptıkları işlerle özgüvenlerinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesi ve sorumluluk bilincinin aşılmasının işbirlikli öğrenme ile mümkün olabileceği belirtilebilir.

Uzaktan eğitimle çevrimiçi olarak gerçekleştirilen dersler farklı yerde bulunan öğrencileri bir araya toplamak için önemli bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Ayrıca geleneksel öğrenme yerine işbirlikli öğrenme uygulaması gerçekleştirilmenin çeşitli konularda katkı sağladığı belirtilmektedir. Ancak 2 farklı üniversiteden öğrencilerin aynı dersi alırken birbirleriyle eşleşerek işbirlikli öğrenme uygulamaları yapması ilgi çekici bir durum olarak görülebilir.

Bu çalışma kapsamında ulaşılan bir diğer sonuç, eş-zamanlı olarak yapılan çevrimiçi derslerdeki işbirlikli öğrenme uygulamalarının öğrenenlerin dersler konusunda motivasyonlarını artırdığı şeklindedir. Uygulama sağlık bilimleri fakültesinde ders alan öğrencilerle birlikte yürütülmüştür. Sağlık bilimleri öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmalarla ilgili olarak alanyazın incelendiğinde, Amerika Birleşik Devletleri'nde hemşirelik adaylarına işbirlikli öğrenme uygulamaları yapıldığı görülmektedir (Frierson, 1986). Bu çalışmada da benzer şekilde öğrencilerin derslere daha motive olduğu sonucu çıkmıştır. İşbirlikli öğrenme ile yapılan bu uygulamanın o dönem şartlarında siyahi öğrencilerin geleneksel öğrenme yapılan diğer öğrencilerle olan farkına bakılmış, ders motivasyonlarının ve başarılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Öte yandan Özkara (2016) ise araştırmasında çevrimiçi öğrenme ortamında probleme ve iş birliğine dayalı öğrenme modelinin öğrencilerin grup içi uyum motivasyonunu artırdığını belirtmiştir.

Eş-zamanlı olarak yapılan çevrimiçi öğretim uygulamalarının öğrenci motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler derslerde partnerleriyle bir araya gelerek çalıştıkları için bireysel farklılıklara daha fazla dikkat etmişlerdir. Ayrıca derslere daha fazla odaklanarak, ders içi aktivitelerde kritik düşünme faaliyetleri gerçekleştirmişlerdir. Bu durum zaman zaman öğrencilerin farklılıklarından ötürü öğrenci motivasyonunu düşürse de genel olarak öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilemiştir. Alanyazına bakıldığında Erten (2019) çevrimiçi olarak gerçekleşen işbirlikli öğrenme uygulamasının öğrencilere motivasyonları açısından çeşitli avantajlar sağladığını belirtmiştir. Aynı çalışmada özellikle motivasyonu daha yüksek öğrencilerin diğer öğrencilerin motivasyonunu da yükselttiği vurgulanmıştır. Çevrimiçi gerçekleştirilen bu uygulamaların sonucuna bakıldığında öğrencilerin

motivasyonunun aktivitelerle arttığı görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin birbirlerin motivasyonlarını da olumlu etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Yapılan bu araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer sonuç ise bireylerin projelerini yaparken bir takvimi olmasından ötürü kendilerini bu tarihlere göre planlamasıdır. Öğrenciler diğer öğrencilerle projeleri için belirli tarihlerde çevrimiçi platformlarda buluşup tartıştığı için çalışmalarını o tarihleri göz önünde bulundurarak gerçekleştirmişlerdir. Bu durumun katılımcıların öz düzenlemelerinin değişmesine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Güvenç (2011) işbirlikli öğrenme stratejileri kullanarak yaptığı çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri kullanımının olumlu yönde etkilendiğini belirtmiştir. Bu çalışmada ise bazı öğrenciler bu zaman takvimlerine uymakta zorlansa da genel olarak farklı üniversiteden bir öğrenciyle grup çalışma yapılmasının öğrencilerin daha planlı ve programlı çalışmasına yardımcı olduğu dolayısıyla öz düzenlenmelerinin geliştiği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer amacı da öğrencilerin işbirlikli uygulamalar sırasında hangi etkileşim deneyimlerini yaşadıklarının incelenmesidir. Öğrencilerin farklı bir okuldan bireylerle bir arada bulunması ve projelerini yaparken konu hakkında tartışmalar yapması birbirleri arasındaki etkileşimleri anlamak için de bir fırsat oluşturmuştur. Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin derslere ve projelere daha motive olduğu, sosyal etkileşimlerde buldukları ve akran öğrenmesinin gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Grup çalışmaları içerisinde yer alan öğrencilerin etkileşimlerinde bireylerin girişken ya da çekingen olmalarının da etkileşimde önemli bir rol oynadığı anlaşılmıştır. Girişken bireylerin bir araya gelmesi öğrencilerin motivasyonu artırdığı, çekingen bireyleri ise bu durumun zaman zaman zorlamış olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçları farklı üniversiteden olan öğrencilerin çevrimiçi ortamda bir araya gelerek yaptıkları işbirlikli öğrenme uygulamalarına dair görüşlerini ortaya koymaktadır. Yapılan bu uygulamanın, öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı, öz düzenlemelerini olumlu yönde etkilediği ve akran öğrenmesinin gerçekleşmesine katkıda bulunduğu söylenebilir. Eş-zamanlı olarak çevrimiçi ortamda yapılan işbirlikli öğrenme uygulamalarının farklı üniversitelerden olup aynı dersi alan öğrencilere çeşitli katkılar sağladığı görülmüştür. Bu bakış açısının katkısıyla yapılacak olan yeni çevrimiçi işbirlikli öğrenme uygulamalarının farklı şehirlerde ya da ülkelerden bulunan öğrencilerle yapılmasına ve uygulamaların gerçekleştirilmesine yardımcı olabileceği düşünülebilir.

## KAYNAKÇA

- Aljabre, A. (2012). An exploration of distance learning in Saudi Arabian universities: current practices and future possibilities. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 2(2), 132–137.
- Alyar, M., & Doymuş, K. (2020). İşbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılan modellerin, animasyonların ve yedi ilke'nin kimya başarısına etkisi, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 1-25. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.781598>
- Asan, R., & Çalışkan, E. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi işbirlikli öğrenme uygulamalarına yönelik tutum ve görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 13(1), 37-57. <https://doi.org/10.17943/etku.1090217>
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28(2), 149-167.
- Cascallar, E., Boekaerts, M., & Costigan, T. (2006). Assessment in the evaluation of self-regulation as a process. *Educational Psychology Review*, 18, 297-306. <http://doi.org/10.1007/s10648-006-9023-2>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4<sup>th</sup> ed.)*. Sage Publications.
- Cooper, J., & Mueck, R. (1990). Student involvement in learning: Cooperative learning and college instruction. *Journal on Excellence in College Teaching*, 1(1), 68-76.
- Coppola, B. P., & Lawton, R. G. (1995). Who has the same substance that i have?: A blueprint for collaborative learning activities. *Journal of Chemical Education*, 72(12), 1120.
- Costouros, T. (2020). Jigsaw cooperative learning versus traditional lectures: Impact on student grades and learning experience. *Teaching & Learning Inquiry*, 8(1), 154-172. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.8.1.11>
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Dantas-Whitney, M. (2002). Critical reflection in the second language classroom through audiotaped journals. *System*, 30(4), 543-555. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00046-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00046-5)

- Dağyar, M., & Şahin, H. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin ve akademik başarılarının öz yeterlik inançlarını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 396-414. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-596157>
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: I. işbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83.
- Erten, P., Özdemir, O., & Kazu, İ. Y. (2019). Çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamında e-portfolyo uygulamasının motivasyona etkisi. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 20(3). <https://doi.org/10.17679/inuefd.524591>
- Falloon, G. (2011). Making the connection: Moore's theory of transactional distance and its relevance to the use of a virtual classroom in postgraduate online teacher education. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 187-209. <https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782569>
- Frierson, H. T. (1986). Two intervention methods: Effects on groups of predominantly Black nursing students' board scores. *Journal of Research & Development in Education*, 19(1), 18-23.
- Güvenç, H. (2011). Yansıtma materyalleriyle desteklenen işbirlikli öğrenmenin Türkçe öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 139-160
- Haller, C. R., Gallagher, V. J., Weldon, T. L., & Felder, R. M. (2000). Dynamics of peer education in cooperative learning workgroups. *Journal of Engineering Education*, 89(3), 285-293. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2000.tb00527.x>
- Hotcomm (2003) *Synchronous tools and the emerging online learning model*. [Çevrimiçi: <https://hotcomm.com/tec/dlwp.pdf>, Erişim Tarihi: 10.02.2024.]
- Jovanović, A., & Milosavljević, A. (2022). VoRtex Metaverse platform for gamified collaborative learning. *Electronics*, 11(3), 317. <https://doi.org/10.3390/electronics11030317>
- Karacop, A., & Doymuş, K. (2013). Effects of jigsaw cooperative learning and animation techniques on students' understanding of chemical bonding and their conceptions of the particulate nature of matter. *Journal of Science Education and Technology*, 22, 186-203. <https://doi.org/10.1007/s10956-012-9385-9>
- Korkmaz, Ö. (2013). BÖTE öğretmen adaylarının çevrimiçi işbirlikli öğrenmeye dönük tutumları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(1), 283-294.
- Kumaş, A. (2024) Çevrimiçi ortamlarda işbirlikli gruplarda fen bilimleri öğretimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 59, 1-36. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.1299794>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA.
- Myers, J. L. (2001). Self-evaluations of the "stream of thought" in journal writing. *System*, 29(4), 481-488. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00037-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00037-9)
- Özkara, B. Ö. (2016). *Probleme ve işbirliğine dayalı çevrimiçi öğrenmenin öğrenci başarısı, motivasyonu ve memnuniyetine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ramsay, A., Hanlon, D., & Smith, D. (2000). The association between cognitive style and accounting students' preference for cooperative learning: an empirical investigation. *Journal of Accounting Education*, 18(3), 215-228. [https://doi.org/10.1016/S0748-5751\(00\)00018-X](https://doi.org/10.1016/S0748-5751(00)00018-X)
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage Publications.
- Williams, L. A., & Kessler, R. R. (2000, March). The effects of pair-pressure and pair-learning on software engineering education. *In Thirteenth conference on software engineering education and training*, 17(4), 59-65. <https://doi.org/10.1109/CSEE.2000.827023>
- Yavuzer, H. (2002). *Ana-baba ve çocuk. Ailede çocuk eğitimi* (15. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

#### 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BASİT ANLAMA VE ÇIKARIMSAL ANLAMA SORULARINA VERDİKLERİ CEVAPLARIN İNCELENMESİ

### THE STUDY OF ANSWERS GIVEN BY 4-TH GRADE STUDENTS ON LITERAL COMPREHENSION QUESTIONS AND INFERENTIAL COMPREHENSION QUESTIONS

Sema DURAN BAYTAR<sup>1</sup>, Nalan ÇEVİK<sup>2</sup>

**ÖZ:** Okumanın temel amacı olan anlam kurma süreci, bilişsel beceriler ve üst düzey bilişsel beceriler birlikte kullanılarak gerçekleştiğinde daha etkili olmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin derinlemesine anlayarak okuma yapmaları ve derinlemesine anlama becerilerinin sınıf ortamında kazandırılması daha gerekli hale gelmektedir. Ancak sınıflarda öğretimsel amaçla sıklıkla kullanılan ders kitaplarında ağırlıklı olarak basit anlamayı destekleyen düzeyde sorular yer almaktadır. Bu durumun, öğrencilerin basit anlama soruları ve çıkarımsal anlama sorularına verdikleri cevaplarda farklılığa sebep olduğu düşünülmektedir. Okuduğunu anlama becerisi çocukların eğitim yaşamında akademik başarının temeli sayılabileceğinden çocukların basit anlama ve çıkarımsal anlama sorularına verdikleri cevapları incelemek önem kazanmaktadır. Bu noktadan çıkışla araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin basit anlama soruları ve çıkarımsal anlama sorularına verdiği cevapların incelenmesidir. Araştırma, temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni şeklinde kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabılır örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma Edirne ili Merkez ilçede bulunan bir ilkokula devam etmekte olan 4. sınıf öğrencileri (n=105) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anlamayı değerlendirmek için; iki adet "Basit Anlamayı Değerlendirme Testi" ve iki adet "Çıkarımsal Anlamayı Değerlendirme Testi" olmak üzere toplam dört adet başarı testi kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, öğrencilerin basit anlama sorularına verdikleri cevapların doğruluk yüzdesinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Okuduğunu anlama, basit anlama, çıkarımsal anlama

**ABSTRACT:** The process of making meaning, which is the main purpose of reading, is more effective when cognitive skills and higher level cognitive skills are used together. Therefore, it becomes more necessary for students to read with in-depth comprehension and to gain in-depth comprehension skills in the classroom environment. However, the textbooks that are frequently used in classrooms for instructional purposes mainly contain questions at a level that supports simple comprehension. This is thought to cause differences in students' answers to simple comprehension questions and inferential comprehension questions. Since reading comprehension skills can be considered as the basis of academic success in children's educational life, it is important to examine children's answers to simple comprehension and inferential comprehension questions. Starting from this point, the aim of this study is to examine the answers of 4th grade primary school students to simple comprehension questions and inferential comprehension questions. The study was designed as a basic interpretive qualitative research design. The study group of the research was determined by convenience sampling method. The study was conducted with 4th grade students (n=105) attending a primary school in the central district of Edirne province. A total of four achievement tests, two "Simple Comprehension Assessment Test" and two "Inferential Comprehension Assessment Test" were used to assess comprehension. As a result of this study, it was observed that the accuracy percentage of the students' answers to literal comprehension questions was higher.

**Keywords:** Reading comprehension, literal comprehension, inferential comprehension.

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Duran-Baytar, S. ve Çevik, N. (2024). 4.sınıf öğrencilerinin basit anlama ve çıkarımsal anlama sorularına verdikleri cevapların incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1319-1331.

#### **Cite this article as:**

Duran-Baytar, S. ve Çevik, N. (2024). The study of answers given by 4-th grade 1 on literal comprehension questions and inferential comprehension questions. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 1319-1331.

<sup>1</sup>İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye, E-mail: [semadm@gmail.com](mailto:semadm@gmail.com) Orcid: 0000-0001-7908-0995

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, E-mail: [nalancevik11@gmail.com](mailto:nalancevik11@gmail.com) Orcid: 0000-0001-9044-2117

\*Bu çalışma, 09-12 KASIM 2023 tarihlerinde Antalya'da 21. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özet kitapçığında yayımlanmıştır.

\*\* Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 21.06.2023 tarihli toplantısında alınan 06/32 numaralı kararı ile araştırmanın bilimsel etik kurallara uygun olduğu kararı verilmiştir.



## **EXTENDED ABSTRACT**

### **Introduction**

Children acquire all four language skills by learning to read and write in primary school, where they come with speaking and listening skills. From the first grade onwards, children are taught how the letters are written and how they should be decoded in reading instruction, which aims to teach them to learn the letters and to correctly pronounce them. Students who develop their reading skills in the first and second grades are involved in reading not only through correct decoding but also by constructing meaning from the moment reading begins. Reading is already an act of constructing meaning in which readers actively participate in the process. Reading without constructing meaning is no different from simply imitating the letters they see. For this reason, students should be taught listening comprehension skills from the time they acquire early literacy skills in preschool periods and reading comprehension skills after they learn to read according to their proficiency levels. Looking at the meaning of words in context instead of their meanings makes it easier to establish meaning as it provides holism. For this reason, texts, therefore, rely on the reader to make sense of them by integrating the reader's prior knowledge and experiences. Reading comprehension starts with the basic comprehension process, which is clearly outlined in the text and easily understood. As students develop their literacy skills, they can acquire higher-level comprehension skills. The skills expressed as higher-level skills include skills such as making inferences from texts, drawing connections between texts, and blending their knowledge with the information in the text. Inferencing skill refers to the ability of the reader to reveal the meaning of the information implicit in the text through their knowledge. A student who can make inferences from a text can be considered to understand the text they read. Comprehension is a prerequisite for inference. It is very important to assess comprehension, which is one of the main purposes of reading. However, since comprehension is a skill that cannot be directly observed, it is assessed indirectly. One of the most common assessment methods involves asking questions. Questions can be asked to students after reading the text for assessment purposes. Textbooks, which are one of the most used resources by teachers, contain a lot of texts and questions. However, it is seen that the quality of the questions in the texts is mostly at the level of literal comprehension. There is a need to assess the inference-making skill, which is one of the important skills of reading comprehension, and to reveal the situation. Therefore, this study aims to examine the answers of fourth-grade primary school students to literal comprehension questions and inferential comprehension questions.

### **Method**

This study, which aims to examine fourth grade students' answers to literal comprehension and inferential comprehension questions, was conducted with qualitative research method. The meaning students constructed from the texts was collected through their answers to the questions. Each text was read silently by the students, and they responded to the questions in writing. A total of 105 fourth grade students participated in the study and four achievement tests were used.

Literal Comprehension Assessment Test-1, Literal Comprehension Assessment Test-2, Inferential Comprehension Assessment Test-1, and Inferential Comprehension Assessment Test-2

The literal comprehension achievement tests used were created by the researchers from the texts in the Turkish textbooks of the Ministry of National Education, which the students participating in the study did not use at school. After the texts and questions belonging to the text were created, they were finalized by taking expert opinion. The inferential comprehension achievement tests were taken from a reading comprehension book prepared for fourth graders.

The applications were carried out in the students' own classrooms with one class hour for each test. The applications were carried out after it was clearly stated to the students that they would voluntarily participate in the study and what they had to do in the test.

### **Findings**

When the findings of the study are examined, there are results regarding the answers given by the students to the literal comprehension questions and the answers given to the inferential

comprehension questions. In both tests in which simple comprehension was assessed, students answered at a high rate. When the results of the literal comprehension tests were analyzed, it was seen that one question had a correct answer below 30%. In all other questions, there were more than 70% correct answers. On the other hand, in the other 2 tests where inferential comprehension was assessed, there were more blank answers and more mistakes than in the simple comprehension tests. When the answers were analyzed in these tests in which inferential comprehension was assessed, it was seen that students had difficulty in answering these questions. In particular, the full score, which is answered completely and effectively, was written by very few students in terms of percentage.

Looking at the general situation of the findings, fourth grade primary school students attending a public school in Edirne had a better understanding of a text with simple comprehension questions. When answering questions measuring inferential comprehension, in which they had to make inferences from all sides, they gave correct answers at a lower rate, sometimes leaving them blank and sometimes giving incorrect answers.

## **Discussion and Conclusion**

In this study, which aimed to examine the answers of fourth grade primary school students to literal comprehension questions and inferential comprehension questions, students answered the literal comprehension questions correctly at a higher rate. According to the averages of their answers to the questions asked at the end of the first of the two narrative texts used to assess literal comprehension, it was determined that the rate of not answering the question was 0.95%, the rate of incorrect answers was 28.80% and the rate of correct answers was 70.95%. According to the averages of the answers given by the fourth grade primary school students to the questions asked at the end of the first of the two narrative texts used to assess inferential comprehension, it was determined that the rate of not answering the question was 37.77%, the rate of giving incorrect answers was 22.69%, the rate of giving incomplete answers was 8.88% and the rate of giving correct answers was 30.63%. When the students' answers to the questions asked at the end of the four narrative texts were analyzed, it was concluded that the number of students who did not answer the literal comprehension questions was low, while they preferred not to answer the inferential comprehension questions more, and that the rate of correct answers to the literal comprehension questions was high, while the rate of correct answers to the inferential comprehension questions was lower. In the study, it was concluded that the students wrote more in-text questions for narrative texts and less inferential questions involving higher level questions. Two of the inferential comprehension questions were writing a question about the text. It was observed that students had difficulty in this question. When the findings are examined, it is thought that the students were afraid of producing questions because it was determined that the students left this question blank instead of answering it. In addition, it is thought that students' difficulty in producing questions that require inference may be caused by the fact that they do not encounter enough in the textbooks and that primary teachers mostly use literal comprehension questions in the classroom. Research has shown that the use of inferential comprehension activities in the classroom can also improve the skills that students have difficulty with, such as making inferences.

## **GİRİŞ**

Çocuklar, doğdukları andan itibaren dil ve dille ilişkili unsurlara maruz kalmaktadırlar. Bu süreçte, dil becerilerinin gelişimi büyük önem taşır ve tüm dil becerileri, okuma öğrenimi için temel oluşturur (Morrow, 2014). İlk olarak dinleme ve konuşma becerileriyle başlayan dil faaliyetleri, ilerleyen aşamalarda okuma ve yazma becerilerini de içine alır. Okuma, yazarın ifadelerini etkileşim kurarak yeniden yapılandırma sürecidir (Morrow, 2014). Ancak, anlam kurma olmadan okuma sadece basit bir ses taklidiyle sınırlı kalır (Paris ve Hamilton, 2014). Okuma, okuyucunun etkin olarak katıldığı bir süreç olup, son araştırmalar kelime tanıma ve anlam kurmanın önemine vurgu yapmaktadır. Okuduğunu anlama; okullar, metinler, öğrenciler, öğretmenler ve okumanın olduğu tüm ortamlarda etkilidir (Pearson, 2014). İlkokul birinci sınıftan itibaren alfabenin ve okuma becerilerinin öğrenilmesi, ilerleyen yıllarda okuduğunu anlamaya yönelik becerilerin geliştirilmesi hedeflenir (Akyol, 2014). Kelimelerin tek başına anlamına odaklanmak genellikle kullanıldıkları bağlama bağlı olduğu için



yetersizdir. Bu nedenle, öğrencilerin metinden anlam çıkarmak için kelimeler arasındaki anlamsal, sözdizimsel ve göndergesel ilişkileri kavramaları gerekmektedir (Basaraba, Yovanoff, Alonzo ve Tindal, 2013). Metinle kurulan etkileşimde ön bilginin kullanılması, birden fazla anlamı olan sözlüksel öğelerin belirsizliğinin giderilmesi ve metin ile ön bilgi arasındaki olası çatışmaların tespit edilmesi için anlamamanın oluşması açısından önemlidir (Elbro ve Buch-Iversen, 2013). Anlam düzeylerinin ilk aşaması olan basit anlama, metinde açıkça belirtilen bilgilerin anlaşılmasını içerir. Derin anlama becerileri ise anlamayı zenginleştirmek ve geliştirmek için önemlidir (Basaraba, Yovanoff, Alonzo ve Tindal, 2013).

Anlamamanın hangi düzeyde gerçekleştiğinin ortaya çıkarılması için yapılan değerlendirmeler, farklı tanımlamalarla çeşitli eğitsel yaklaşımlar kullanılarak yapılmaktadır (Paris ve Hamilton, 2014). Önemli noktalardan olduğu düşünülen küçük çocukların anlama süreçlerinde deneyimleri, kelime dağarcıkları ve dikkat süreleri gibi gelişimsel faktörlerin dikkate alınması anlamamanın sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağlar (Stahl, 2014). Özellikle okuma seviyeleri farklı olan öğrencilerin okuma yaklaşımlarının da çeşitlilik gösterdiği bilindiğinden anlama süreçlerinde de bireysel farklılıklara ve gelişime dikkat etmek önemlidir (Akyol, 2014). Buradan yola çıkarak farklı seviyelerdeki okuyucuların da metni anlamak için çıkarım yapabilme yeteneklerini geliştirmeleri ve farklı bilgi kaynaklarından yararlanmaları gerekmektedir (Çetinkaya, Yalınkılıç, Karakoç-Yurtseven ve Aydın, 2023). Ayrıca metinlerin her zaman tam olarak açık ifadeler içermemesi, okuyucunun ne ima edildiğini anlamasını ve yazarın bıraktığı boşlukları doldurmak için metin temelli çıkarımlar yapabilecek becerilere sahip olmasını gerektirir (Bos, De Koning, Wassenburg ve van der Schoot, 2016).

Okuyucuların metni anlamak için çıkarım yapabilme becerileri, metnin ötesine geçmelerini (Joseph, Wonnacott ve Nation, 2021); metinden ve öğrenilen bilgilerden gelen bilgilerin entegre edilmesini sağlarken (Cain, Oakhill, Barnes ve Bryant, 2001); anlamamanın sağlanması için de kritik öneme sahiptir (Joseph, Wonnacott ve Nation, 2021). Üst düzey anlama becerisi olan çıkarımlar, okuyucunun metinde verilenler ile ön bilgilerini bağlayan satır aralarındaki örtük bilgilerdir (Çetinkaya, Yalınkılıç, Karakoç-Yurtseven ve Aydın, 2023). Alan yazında çıkarım için bir çok farklı sınıflama vardır. En genel manada yapılan sınıflamalardan biri Chikalanga (1997) tarafından oluşturulmuş olan sözcüksel, önermesel ve edimsel çıkarımlardır.

Anlam kurmada hem ders kitaplarında yer alan hem de öğretmenlerin sıklıkla kullandığı araçlardan biri olan sorular anlamamanın değerlendirilmesinde kullanılabildiği gibi öğretim amaçlı da kullanılmaktadır (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013). Anlama okuma başlamasıyla eş zamanlı olarak başlamasına rağmen doğrudan gözlemlenemeyen bir beceri olduğu için sorular, yeniden anlatım, özetleme gibi farklı stratejilerle değerlendirilebilir (Pearson, 2014). Soruların anlama süreçlerindeki önemli rolüne bakıldığında öğrencilerin daha üst düzey düşünme becerileri geliştirmek için bu tür sorulara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Algül ve Bozkurt (2021) çalışmasında çıkarımın anlama ile güçlü bir ilişkisi olduğunu, ancak öğrencilerin üst düzey çıkarım yapmada zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bunun temel sebeplerinden birinin yukarıda bahsedilen ve en yaygın şekilde kullanılan metinler ve sorularının öğrencileri derinlemesine düşünmeye sevk etmemesi olduğu düşünülmektedir. Zamanla okumaya yaklaşımda değişikliklerin olmasına karşın anlamamanın değerlendirilmesinde öğrencilere hâlâ sadece basit anlamaya yönelik sorular sorulduğu görülmektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013). Aile, okul, kitaplarla ve sorularla bu düşünme süreçlerinin ve ilişkilerinin desteklenmesi de çıkarım yapma becerisini artırmaktadır.

Sınıflarda dil becerileri ve anlama çalışmalarında kullanılan ders kitapları da bu açıdan önemlidir. Eğitim ve öğretim açısından önemi büyük olan ders kitaplarının dil becerileri ve anlama çalışmalarının amaçlarına uygun şekilde geliştirilmiş ve nitelikli olması bir zorunluluktur (Gür, Coşkun ve Sağlam, 2013). Bu görüşü destekleyen bir çalışmada ders kitaplarında yer alan metinlerle ilgili soruların üst düzey anlamamanın bir unsuru olan çıkarım yapma becerisini destekleyen ve geliştiren nitelikte olmasının anlamayı gerçekleştirmeye faydalı olacağı ifade edilmiştir (Kaya, Ayabakan ve Aydın, 2021). Bayat ve Çetinkaya (2020) ise öğrencilerin çıkarım becerilerini inceleyerek, çıkarım yapmanın anlamayı yordadığı (Hall, Vaughn, Barnes, Stewart, Austin ve Roberts, 2020) ve çıkarımın anlama için kullanılması gereken bir strateji olduğu fikrini ortaya koymuştur. Çıkarım yapma becerilerinin çocukların okul yıllarının başlangıcında kazandıkları dil becerileriyle yüksek oranda ilişkili

olduğu ve bu durumun, okul öncesi yıllardan itibaren çıkarım yapmanın desteklenmesine yönelik daha etkili bir yaklaşımın, daha zengin ve güçlü kelime dağarcığı geliştirmenin önemini ortaya çıkarmaktadır.

En önemli dil becerilerinden biri olan okumanın amacına ulaşması için başlangıç seviyesinde basit düzeyde anlama, öğrenciler daha bağımsız bir okumaya geçtikten sonra ise derinlemesine bir anlamının gerçekleşmesi önemlidir. Derinlemesine anlamının gerçekleşmesini sağlayan önemli stratejilerden biri de çıkarım yapma becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. İlkokulda çocukların basit anlamı sorularıyla daha fazla karşılaşması ise bu durumu olumsuz olarak etkilediği düşünülmektedir. Çocukların Türkçe derslerinde yer alan okuma ve anlama çalışmaları en fazla metin ve metine yönelik sorular şeklinde sürdürüldüğü için, sorulan soruların niteliği de daha fazla önem kazanmaktadır. Çünkü çocuklar karşılaşmadıkları ve aşına olmadıkları soruları cevaplamakta zorlanmaktadır. Özellikle çıkarım yapmaya yönelik sorularda metinde yer alan bilgilerle kendi bilgilerini nasıl harmanlayacağını ve metinde yer alan örtük bilgilere nasıl ulaşacağını yönelik daha fazla deneyim kazanmaları gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin kendi anlama süreçlerini daha iyi bir şekilde sürdürebilmek için metinlerden çıkarım yapma becerilerini kazanmaları gereklidir. Öğrencilerin basit anlama ve çıkarımsal anlama sorularına verdikleri cevapların incelenmesi, bu incelemeler sonucunda durumlarının belirlenmesi de oldukça önemlidir. Bu noktadan çıkışla “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin basit anlama soruları ve çıkarımsal (derinlemesine) anlama sorularına verdikleri cevaplar nasıldır?” problemine yanıt aranan bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin basit anlama soruları ve çıkarımsal anlama sorularına verdiği cevapları incelemektir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

4.sınıf öğrencilerinin basit anlama ve çıkarımsal anlama sorularına verdikleri cevapların incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımının temel özelliklerini taşıyan ancak herhangi bir desene tam olarak uymayan çalışmalar için temel nitel araştırma kavramı kullanılmıştır (Meriam ve Tisdell, 2016). Nitel yöntemle yapılan araştırmalarda olgular kendi ortamında, gerçek şekilde ve bütünü ele alacak bir biçimde incelenerek açıklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2022/2023 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Edirne ili Merkez ilçede sosyoekonomik düzeyi orta bir bölgede bulunan bir ilkokula devam etmekte olan 4. sınıf öğrencileri (n=105) ile gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada anlamayı değerlendirmek için; iki adet “Basit Anlamayı Değerlendirme Testi” ve iki adet “Çıkarımsal Anlamayı Değerlendirme Testi” olmak üzere toplam dört adet başarı testi kullanılmıştır.

*Basit Anlamayı Değerlendirme Testi- I:* Basit anlamayı değerlendiren 5N1K sorularının uygulanabilmesi için MEB 4. sınıf Türkçe Ders Kitabı’ndan (2019) seçilen bir kısa metin ve metin sonu sorulardan yararlanılmıştır. Basit anlamayı değerlendirmeye yönelik metni belirleyebilmek için beş adet hikaye edici metin, biri Türkçe Eğitimi alan uzmanı, ikisi Sınıf Eğitimi alan uzmanı olmak üzere toplam üç uzmana görüşleri alınmak üzere gönderilmiştir. Uzman görüşlerine bağlı olarak basit anlamayı değerlendirme testi için kullanılacak metin ve sorularına karar verilmiştir. İlk başarı testinde bir hikaye edici metin ve bu metne ait dört soru bulunmaktadır. Metin ve soruların cevaplanması için öğrencilere gerekli zaman verilmiştir.

*Basit Anlamayı Değerlendirme Testi- II:* İkinci basit anlamayı değerlendirme testinde ilk anlama testi ile aynı süreçler uygulanmıştır. Bir hikaye edici metin ve bu metne ait altı soru bulunmaktadır. Birinci ve ikinci hafta bu iki başarı testi uygulanmıştır.

*Çıkarımsal (Derinlemesine) Anlamayı Değerlendirme Testi- I:* Çıkarımsal anlamayı değerlendiren soruların öğrenciye uygulanabilmesi için dördüncü sınıflara yönelik hazırlanan Baştuğ (2020)'de yer alan bir adet hikaye edici metin ve metin sonu sorularından yararlanılmıştır. Çıkarımsal anlamayı değerlendirmeye yönelik metni belirleyebilmek için aynı kaynaktan yer alan beş adet hikaye edici metin, biri Türkçe Eğitimi alan uzmanı, ikisi Sınıf Eğitimi alan uzmanı olmak üzere toplam üç uzmana görüşleri alınmak üzere gönderilmiştir. Uzman görüşlerine bağlı olarak çıkarımsal anlamayı değerlendirme testi için kullanılacak metin ve sorularına karar verilmiştir. Üçüncü başarı testinde bir hikaye edici metin ve bu metne ait altı soru bulunmaktadır.

*Çıkarımsal (Derinlemesine) Anlamayı Değerlendirme Testi- II:* Son başarı testi ise bir hikaye edici metin ve altı sorudan oluşmaktadır. Çıkarımsal Anlamayı Değerlendirme Testi-I ile aynı süreçler izlenerek hazırlanmıştır. Üçüncü ve dördüncü hafta öğrencilere uygulanan Çıkarımsal Anlamayı Değerlendirme Testlerinde, Basit Anlamayı Değerlendirme Testlerinden farklı olarak metinde yer alan olaylarla ilgili çıkarım yapma, nedenlerini sorgulama, metne uygun bir başlık yazma ve soru yazma gibi görevler verilmiştir. Ayrıca çıkarımsal anlamaya yönelik kullanılan metinlerin soruları yanıtların gerekçelendirilmesini istemekte ve öğrencinin cevabı verirken metnin hangi bölümünden ya da hangi ön bilgisinden yararlandığını kanıt olarak sunmasını sağlayacak şekildedir. Çıkarımsal anlamayı değerlendirmek için kullanılan sorulara bir örnek aşağıdaki gibidir (Baştuğ, 2020):

Okuduğunuz metne göre Cemlerin evinde nasıl bir tadilat yapılıyor olabilir?

.....

Bu düşünceye metnin hangi cümlesine dayanarak ulaştınız? Bu cümleleri metin içinden bulup uygun boşluğa yazalım.

.....

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın uygulanmasından önce sınıf öğretmenleri ile görüşülerek çalışmanın içeriği ve ne şekilde uygulanacağı anlatılmıştır. Gerekli etik izinler alındıktan sonra uygulama öncesi öğrencilere de çalışmanın içeriği ve ne şekilde katılacakları anlatılmıştır. Okulda bulunan beş farklı şubede öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencisine yapılan uygulamalarda gönüllü katılım esas alınmıştır. Öğrencilerin sorulara rahat cevap vermelerini sağlamak için gerekli yönerge ve hatırlatmalar yapılarak uygulamalara başlanmıştır. Her bir testin uygulanması için bir ders saati verilmiştir. Bu süre öğrencilerin metni okuyup cevaplaması için yeterli olmuştur. Toplanan verilere rastlantısal olarak 1'den 105'e kadar numara verilmiş; erkek öğrenci katılımcılar için "EÖ" kodlaması, kız öğrenci katılımcılar için "KÖ" kodlaması kullanılmıştır. Örneğin KÖ12 kodlaması 12. sıradaki kız öğrenci katılımcıyı temsil etmektedir. Veriler analiz edilirken cevaplar basit anlama ve çıkarımsal anlama testleri için iki farklı şekilde puanlanmıştır. Puanlama anahtarları oluşturulurken aşağıda verilen puanlama sisteminden yararlanılmıştır (Akyol, 2020).

### *Basit Anlamaya Dayalı Soruları İçin Puanlama Sistemi*

0 = Hiç Cevaplanmayan Sorular

1 = Yarı / Yanlış Cevaplanan Sorular

2 = Tam / Doğru Cevaplanan Sorular

### *Derin Anlamaya Dayalı Soruları İçin Puanlama Sistemi*

0 = Hiç Cevaplanmayan Sorular

1 = Yarı / Yanlış Cevaplanan Sorular

2 = Eksik Cevaplanan Sorular

3 = Tam ve Etkili Şekilde Cevaplanan Sorular

Çıkarımsal anlamayı değerlendirme testlerinin verileri analiz edilirken sorulara verilen cevapların 3 puan alabilmesi için soruların ikinci kısımlarına da cevap verilmiş olmasına dikkat edilmiştir. Soru doğru yanıtlandığı halde metin içinden kanıt gösterilmeyen cevaplar 2 puan almıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde güvenilirliği sağlamak amacıyla dört teste verilen yanıtlardan elde edilen verilerin tamamı iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız şekilde puanlanmıştır. Bu işlem tamamlandıktan sonra puanlamalar karşılaştırılarak puanlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Puanlayıcılar arası uyum yüzdesi belirlenirken, Miles ve Huberman (1994)'nın 'Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100' formülünden yararlanılmış ve uyum yüzdesi %87 olarak hesaplanmıştır.

## BULGULAR

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin basit anlama soruları ve çıkarımsal anlama sorularına verdiği cevapların incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 1.

### *Basit Anlamayı Değerlendirme Testi I'e Ait Bulgular*

Sorular	0		1		2	
	f	%	f	%	f	%
1.Doktor, Nasrettin Hoca'dan niçin perhiz yapmasını ister?	1	0.95	16	15.23	88	83.80
2.Nasrettin Hoca iyileşince canı ne yemek ister?	0	0	3	2.85	102	97.14
3.Nasrettin Hoca dolma yemek için nasıl bir yol izler?	0	0	70	66.66	35	33.33
4.Nasrettin Hoca'da ne zaman sancılar başlar?	1	0.95	32	30.47	73	69.52

Tablo 1'e bakıldığında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden oluşan katılımcıların (n=105) Basit Anlamayı Değerlendirme Testi I'e verdikleri cevaplarda 1. soruda; 1 öğrencinin soruyu boş bıraktığı, 16 öğrencinin yanlış yanıtladığı, 88 öğrencinin ise doğru yanıtladığı görülmektedir. 2. soruda; yanıt vermeyen öğrenci olmadığı, 3 öğrencinin yanlış yanıtladığı, 102 öğrencinin ise doğru yanıtladığı görülmektedir. 3. soruda; yanıt vermeyen öğrenci olmadığı, 70 öğrencinin yanlış yanıtladığı, 35 öğrencinin ise doğru yanıtladığı görülmektedir. 4. soruda; 1 öğrencinin yanıt vermediği, 32 öğrencinin yanlış yanıtladığı ve 73 öğrencinin ise doğru yanıtladığı görülmektedir.

Katılımcı öğrencilerin 1. soruya verdikleri cevaplardan örnekler şöyledir:

KÖ11 "*Doktor hocayı kıvrandır halde görünce.*" (1- yanlış cevap)

EÖ18 "*Doktorun dediklerini yemek veya kontrollü yemek.*" (1- yanlış cevap)

KÖ29 "*Nasrettin Hoca hastalandığı için perhiz yapmasını ister.*" (2- doğru cevap)

Katılımcı öğrencilerin 2. soruya verdikleri yanıtlardan örnekler şöyledir:

KÖ51 "*Hoca hem kıvrandır hemde doktora söylenir.*" (1- yanlış cevap)

EÖ36 "*Nasrettin Hoca acılı dolma yemek istemiş.*" (2- doğru cevap)

Katılımcı öğrencilerin 3. soruya verdikleri yanıtlardan örnekler şöyledir:

EÖ16 "*Şifa niyetine.*" (1- yanlış cevap)

KÖ27 "*Şifa niyetine adlı bir yol izlemiş.*" (1- yanlış cevap)

KÖ32 "*İlk karısından şifa niyetine bir dolma ister ve karısı verir. Sonra kızından şifa niyetine bir dolma ister kızı verir. Sonrada küçük oğlundan şifa niyetine bir dolma ister.*" (2- doğru cevap)

Katılımcı öğrencilerin 4. soruya verdikleri yanıtlardan örnekler şöyledir:

KÖ7 "*Karısı evden gidince başlar.*" (1- yanlış cevap)

EÖ3 "*Şifa niyetine acılı dolmaları yedikten sonra başlar.*" (2- doğru cevap)

Tablo 2.

*Basit Anlamayı Değerlendirme Testi II'ye Ait Bulgular*

Sorular	0		1		2	
	f	%	f	%	f	%
1. Metinde geçen olay nerede yaşanmıştır?	1	0.95	61	58.09	43	40.95
2. Metinde geçen olay ne zaman yaşanmıştır?	9	8.57	59	56.19	37	35.23
3. Üzüm yetiştiren adam, niçin en iyi üzümü yetiştiren kişi olarak anılıyormuş?	3	2.85	23	21.90	79	75.23
Yaşlı adam, işlerini neden oğluna bırakıyor?	2	1.90	7	6.66	96	91.42
4. Delikanlının, babasına bir türlü üzüm getirememesinin sebebi nedir?	3	2.85	30	28.57	72	68.57
5. Babası, oğlu üzüm getiremeyince ne söylemiş?	3	2.85	47	44.76	55	52.38

Tablo 2'ye bakıldığında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden oluşan katılımcıların (n=105) Basit Anlamayı Değerlendirme Testi II'ye verdikleri cevaplarda 1. soruda; 1 öğrencinin soruyu boş bıraktığı, 61 öğrencinin yanlış yanıtladığı, 43 öğrencinin ise doğru yanıtladığı görülmektedir. 2. soruda; 9 öğrencinin soruyu boş bıraktığı, 59 öğrencinin yanlış yanıtladığı, 37 öğrencinin ise doğru yanıtladığı görülmektedir. 3. soruda; 3 öğrencinin soruyu boş bıraktığı, 23 öğrencinin yanlış yanıtladığı, 79 öğrencinin ise doğru yanıtladığı görülmektedir. 4. soruda; 2 öğrencinin yanıt vermediği, 7 öğrencinin yanlış yanıtladığı, 96 öğrencinin ise doğru yanıtladığı görülmektedir. 5. soruda; 3 öğrencinin yanıt vermediği, 30 öğrencinin yanlış yanıtladığı, 72 öğrencinin ise doğru yanıtladığı görülmektedir. 6. soruda; 3 öğrencinin yanıt vermediği, 47 öğrencinin yanlış yanıtladığı, 55 öğrencinin ise doğru yanıtladığı görülmektedir.

Katılımcı öğrencilerin 1. soruya verdikleri yanıtlardan örnekler şöyledir:

EÖ13 "*bağın yanında.*" (1- yanlış cevap)

KÖ33 "*Civarda*" (1- yanlış cevap)

KÖ2 "*Bilinmiyor.*" (1- yanlış cevap)

EÖ41 "*Ege Bölgesinde.*" (2- doğru cevap)

Katılımcı öğrencilerin 2. soruya verdikleri yanıtlardan örnekler şöyledir:

EÖ73 "*Aradan geçen zamanda.*" (1- yanlış cevap)

KÖ47 "*Birgün.*" (1- yanlış cevap)

EÖ23 "*Üzüm yetiştiriciliğinin önemli olduğu bir dönemde.*" (2- doğru cevap)

Katılımcı öğrencilerin 3. soruya verdikleri yanıtlardan örnekler şöyledir:

KÖ17 "*Mevsim gelmiş ve salkım salkım büyük büyük üzümler yetiştirmiş.*" (1- yanlış cevap)

KÖ21 "*En güzel ve iri üzümleri o yetiştirdiği için.*" (2- doğru cevap)

Katılımcı öğrencilerin 4. soruya verdikleri yanıtlardan örnekler şöyledir:

EÖ76 "*Oğlunu çok özlediğinden.*" (1- yanlış cevap)

KÖ5 "*Çok yaşlandığı için.*" (2- doğru cevap)

Katılımcı öğrencilerin 5. soruya verdikleri yanıtlardan örnekler şöyledir:

KÖ31 "*Üzümlerin tadına bakmak istemediği için.*" (1- yanlış cevap)

EÖ45 "*Cimri olduğu için büyük salkımlar yerine küçük salkımlar arayıp bulamadığı için.*" (2- doğru cevap)

Katılımcı öğrencilerin 6. soruya verdikleri yanıtlardan örnekler şöyledir:

EÖ82 "*Bedduva etmiş.*" (1- yanlış cevap)

EÖ15 "*Kuş ol da hep büyük hep büyük diye ötüver yaz kış diye beddua etmiş.*" (2- doğru cevap)

Tablo 3.

*Çıkarımsal Anlamayı Değerlendirme Testi I'e Ait Bulgular*

Sorular	0		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Okuduğunuz metne başlık yazmayı unutmayalım!	8	7.61	3	2.85	0	0	94	89.52
2.Yukarıda okuduğunuz metinle ilgili aşağıya bir soru yazalım.	92	87.61	0	0	0	0	13	12.38
3.Okuduğunuz metinden hareketle Kuzey'in yaptığı planın tamamı tutmuş mudur?	27	25.71	33	31.42	20	19.04	25	23.80
4.Okuduğunuz metne göre Kuzey'in annesi tüm olanları nasıl anlamış olabilir?	11	10.47	40	38.09	22	20.95	32	30.47
5.Okuduğunuz metne göre Kuzey yapılacak matematik sınavından yüksek not almış olabilir mi?	46	43.80	26	24.76	14	13.33	19	18.09
6.Okuduğunuz metne göre Kuzey'in yaşadığı olayla ilgili hangi atasözünü kullanabiliriz?	54	51.42	41	39.04	0	0	10	9.52

Tablo 3'e bakıldığında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden oluşan katılımcıların (n=105) Çıkarımsal Anlamayı Değerlendirme Testi I'e verdikleri cevaplarda 1. soruda; 8 öğrencinin soruyu boş bıraktığı, 3 öğrencinin yanlış yanıtladığı, eksik yanıtlayan öğrenci olmadığı, 94 öğrencinin ise doğru yanıtladığı görülmektedir. 2. soruda; 92 öğrencinin soruyu boş bıraktığı, yanlış ya da eksik yanıtlayan öğrenci olmadığı, 13 öğrencinin ise doğru yanıtladığı görülmektedir. 3. soruda; 27 öğrencinin soruyu boş bıraktığı, 33 öğrencinin yanlış yanıtladığı, 20 öğrencinin eksik yanıtladığı, 25 öğrencinin ise doğru yanıtladığı görülmektedir. 4. soruda; 11 öğrencinin yanıt vermediği, 40 öğrencinin yanlış yanıtladığı, 22 öğrencinin eksik yanıtladığı, 32 öğrencinin ise doğru yanıtladığı görülmektedir. 5. soruda; 46 öğrencinin yanıt vermediği, 26 öğrencinin yanlış yanıtladığı, 14 öğrencinin eksik yanıtladığı, 19 öğrencinin ise doğru yanıtladığı görülmektedir. 6. soruda; 54 öğrencinin yanıt vermediği, 41 öğrencinin yanlış yanıtladığı ve 10 öğrencinin ise doğru yanıtladığı görülmektedir.

Katılımcı öğrencilerin 1. soruya verdikleri yanıtlardan örnekler şöyledir:

EÖ74 "*Buluşmak*" (1- yanlış cevap)

KÖ75 "*Kuzey'in Maç Planı*" (3 – doğru/tam cevap)

EÖ67 "*Kuzey'in Yalanı*" (3 – doğru/tam cevap)

Katılımcı öğrencilerin 2. soruya verdikleri yanıtlardan örnekler şöyledir:

KÖ101 "*Kuzey'in kramponlarına ne bulaşmış?*" (3 – doğru/tam cevap)

EÖ61 "*Kuzey ile Fırat derslerini çalışmayıp nereye gitmişler?*" (3 – doğru/tam cevap)

Katılımcı öğrencilerin 3. soruya verdikleri yanıtlardan örnekler şöyledir:

EÖ97 "*Evet tutmuştur.*" (1- yanlış cevap)

EÖ92 "*Hayır tutmamıştır.*" (2 – eksik cevap)

KÖ8 "*Hayır tutmamıştır. Çünkü annesine yakalanmıştır. Annesi maç kaç kaç bitti diye sormuştur.*" (3 – doğru/tam cevap)

Katılımcı öğrencilerin 4. soruya verdikleri yanıtlardan örnekler şöyledir:

KÖ26 "*Gülümsemesinden.*" (1- yanlış cevap)

EÖ52 "*Çamurlu kramponlardan.*" (2- eksik cevap)

KÖ25 "*“Annesi kramponundan dolayı anladı. Çamurlu kramponlarını kenara çıkartırken annesiyle göz göze geldi.”* (3- doğru/tam cevap)

Katılımcı öğrencilerin 5. soruya verdikleri yanıtlardan örnekler şöyledir:

KÖ104 "*Evet olabilir.*" (1- yanlış cevap)

EÖ6 "*Hayır olamaz. Çünkü çalışmadı.*" (2- eksik cevap)

EÖ43 "*Hayır olamaz. Çünkü sınava hazırlanmak yerine maça gittiği için çok az puan almıştır.*" (3 – doğru/tam cevap)

Katılımcı öğrencilerin 6. soruya verdikleri yanıtlardan örnekler şöyledir:  
 KÖ38 “*Sinirle kalkan zararlar oturur.*” (1- yanlış cevap)  
 EÖ24 “*Sakla samanı gelir zamanı.*” (1- yanlış cevap)  
 EÖ58 “*Bugünün işini yarına bırakma.*” (1- yanlış cevap)  
 KÖ55 “*Yalancının mumu yatsıya kadar yanar.*” (3- doğru/tam cevap)

Tablo 4.  
 Çıkarımsal Anlamayı Değerlendirme Testi II’ye Ait Bulgular

Sorular	0		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Okuduğunuz metne başlık yazmayı unutmayalım!	10	9.52	2	1.90	0	0	93	88.57
2.Yukarıda okuduğunuz metinle ilgili aşağıya bir soru yazalım.	53	50.47	11	10.47	0	0	41	39.04
3.Okuduğunuz metne göre Cemlerin evinde nasıl bir tadilat yapılıyor olabilir?	12	11.42	24	22.85	37	35,23	32	30.47
4.Okuduğunuz metinden hareketle Cem’in odasının duvarları hangi renkte olabilir?	8	7.61	15	14.28	20	19,04	62	59.04
5.Okuduğunuz metinden hareketle Emre, “Cem’in pantolonu dâhil her yer bitti.” diyerek niçin kahkaha atmıştır?	51	48.57	23	21.90	21	20	10	9.52
6.Okuduğunuz metne göre evin mutfağı ile Cem’in odası aynı katta olabilir mi?	32	30.47	28	26.66	14	13.33	31	29.52

Tablo 4’e bakıldığında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden oluşan katılımcıların (n=105) Çıkarımsal Anlamayı Değerlendirme Testi II’ye verdikleri cevaplarda 1. soruda; 10 öğrencinin soruyu boş bıraktığı, 2 öğrencinin yanlış yanıtladığı, eksik yanıtlayan öğrenci olmadığı, 93 öğrencinin ise doğru yanıtladığı görülmektedir. 2. soruda; 53 öğrencinin soruyu boş bıraktığı, 11 öğrencinin yanlış yanıtladığı, eksik yanıtlayan öğrenci olmadığı, 41 öğrencinin ise doğru yanıtladığı görülmektedir. 3. soruda; 12 öğrencinin soruyu boş bıraktığı, 24 öğrencinin yanlış yanıtladığı, 37 öğrencinin eksik yanıtladığı, 32 öğrencinin ise doğru yanıtladığı görülmektedir. 4. soruda; 8 öğrencinin yanıt vermediği, 15 öğrencinin yanlış yanıtladığı, 20 öğrencinin eksik yanıtladığı, 62 öğrencinin ise doğru yanıtladığı görülmektedir. 5. soruda; 51 öğrencinin yanıt vermediği, 23 öğrencinin yanlış yanıtladığı, 21 öğrencinin eksik yanıtladığı, 10 öğrencinin ise doğru yanıtladığı görülmektedir. 6. soruda; 32 öğrencinin yanıt vermediği, 28 öğrencinin yanlış yanıtladığı, 14 öğrencinin eksik yanıtladığı ve 31 öğrencinin ise doğru yanıtladığı görülmektedir.

Katılımcı öğrencilerin 1. soruya verdikleri yanıtlardan örnekler şöyledir:

KÖ4 “*Cemin Tablet Üzgünlüğü*” (1- yanlış cevap)

EÖ71 “*Sarı Damlacıklar*” (3- doğru/tam cevap)

KÖ49 “*Cem’e Sürpriz*” (3- doğru/tam cevap)

Katılımcı öğrencilerin 2. soruya verdikleri yanıtlardan örnekler şöyledir:

EÖ57 “*Cem’e kapıyı kim açtı?*” (1- yanlış cevap)

EÖ39 “*Cem akşamüstü eve döndü?*” (1- yanlış cevap)

Eö28 “*Cem akşamüstü eve döndüğünde tabletin üstünde ne vardı?*” (3- doğru/tam cevap)

Katılımcı öğrencilerin 3. soruya verdikleri yanıtlardan örnekler şöyledir:

KÖ19 “*Merdiven tadilatı.*” (1- yanlış cevap)

EÖ35 “*Boya yapılıyor olabilir.*” (2- eksik cevap)

KÖ90 “*Evde badana yapılıyor. Kenarda bırakılmış plastik kova ve fırçalar var.*”

(3- doğru/tam cevap)

Katılımcı öğrencilerin 4. soruya verdikleri yanıtlardan örnekler şöyledir:

EÖ12 “*Bilinmiyor bence mavi olmalı.*” (1- yanlış cevap)

Kö20 “*Sarı renktir.*” (2- eksik cevap)

EÖ9 “*Sarı renktir tabletin üzerinde sarı sarı damlacıklar vardır.*” (3- doğru/tam cevap)

Katılımcı öğrencilerin 5. soruya verdikleri yanıtlardan örnekler şöyledir:

- KÖ105 “Çünkü Cem’in pantolonu sarıydı.” (1- yanlış cevap)  
KÖ70 “Cem’in pantolonu boya olmuş olabilir.” (2- eksik cevap)  
EÖ53 “Sandalyede boya olabilir böylece Cem’in pantolonu boyanmıştır.” (3- doğru/tam cevap)  
Katılımcı öğrencilerin 6. soruya verdikleri yanıtlardan örnekler şöyledir:  
EÖ37 “Olabilir.” (1- yanlış cevap)  
KÖ83 “Aynı katta değil.” (2- eksik cevap)  
KÖ64 “Aynı kat olamaz Cem tabletine olanları annesine söylemek için merdiven indi.”  
(3- doğru/tam cevap)

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin basit anlama soruları ve çıkarımsal anlama sorularına verdiği cevapların incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, basit anlamayı değerlendirmek amacıyla kullanılan iki hikaye edici metinden birincisinin sonunda sorulan sorulara verdikleri yanıtların ortalamalarına göre, soruya yanıt vermeme oranının %0.95, yanlış yanıt verme oranının %28.80 ve doğru yanıt verme oranının ise %70.95 olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yine basit anlama sorularına verdikleri yanıtları incelemek üzere kullanılan ikinci hikâye edici metin sonunda sorulan sorulara verdikleri yanıtların ortalamalarına bakıldığında, soruya yanıt vermeme oranının %3.32, yanlış yanıt verme oranının %36.02 ve doğru yanıt verme oranının ise %60.71 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikaye edici metin sonunda sorulan basit anlama sorularına doğru yanıt verme oranlarının yüksek olduğu görülmüştür.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, çıkarımsal anlamayı değerlendirmek amacıyla kullanılan iki hikâye edici metinden birincisinin sonunda sorulan sorulara verdikleri yanıtların ortalamalarına göre, soruya yanıt vermeme oranının %37.77, yanlış yanıt verme oranının %22.69, eksik yanıt verme oranının %8.88 ve doğru yanıt verme oranının ise %30.63 olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yine çıkarımsal anlama sorularına verdikleri yanıtları incelemek üzere kullanılan ikinci hikâye edici metin sonunda sorulan sorulara verdikleri yanıtların ortalamalarına bakıldığında, soruya yanıt vermeme oranının %26.34, yanlış yanıt verme oranının %16.34, eksik yanıt verme oranının %14.6 ve doğru yanıt verme oranının ise %42.69 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin sonunda sorulan çıkarımsal anlama sorularına yanıt vermeme oranlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin dört hikâye edici metin sonunda sorulan sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde; çıkarımsal anlama sorularına yanıt vermemeyi daha fazla tercih ederken basit anlama sorularını yanıtlamayan öğrenci sayısının az olduğu, basit anlama sorularına yüksek oranda doğru yanıt verilirken çıkarımsal anlama sorularına verilen doğru yanıt oranının daha düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kudret ve Baydık (2016) başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerilerini inceledikleri araştırmada, iki grup öğrencinin de en fazla zorlandıkları soruların çıkarımsal anlamayı gerektiren ana düşüncüyü bulma ve ön bilgileri kullanarak çıkarım yapma soruları olduğunu ortaya koymuşlardır. Çıkarımsal anlama sorularında iki sorunun “okunan metne başlık yazılması” olduğu ve ilkokul Türkçe dersinde işlenen metin sonu sorularda genellikle çıkarımsal anlamayı kazandırmak adına “Metne yeni bir başlık yazınız.” etkinliği yer aldığı için öğrencilerin özellikle bu iki soruya doğru yanıt vermesinin genel doğru yanıt oranını etkilediği düşünülmektedir.

Çıkarımsal anlama sorularından ikisi metne yönelik bir soru yazılmasıdır. Bu soruda öğrencilerin zorlandığı görülmüştür. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin bu soruyu cevaplamak yerine boş bıraktığının tespit edilmesi sebebiyle soru üretmekten çekindikleri düşünülmektedir. Yekeler-Gökmen ve Aktaş, (2021) araştırmasında ilkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik yazdıkları soruları incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin hikâye edici metinlere yönelik daha fazla metin içi soru yazdıkları, daha üst düzey soruları içeren çıkarım sorularına az yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Farklı bir çalışmada öğrenciler düşük düzeyde bilişsel sorular yazmıştır (Yurtbakan, 2022). Bu sonuçlar araştırmamızda öğrencilerin çıkarımsal anlamaya yönelik sorular yazmakta zorlanmaları ile paralel bir duruma işaret etmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin çıkarım gerektiren türde soru üretmede zorlanmalarına hem ders kitaplarında yeterince karşılaşmalarını hem de sınıf öğretmenlerinin sınıfta çoğunlukla basit anlama sorularına yer vermesinin Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, (2013) sebep



olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle ders kitaplarında üst düzey düşünme sorularına daha fazla yer verilmesinin öğrencilerin derinlemesine anlama becerilerine fayda sağlayacağı ifade edilmiştir (Can ve Yıldız, 2023). Çıkarım gibi üst düzey becerilerin öğrenciler tarafından tek başına kazanılamayacağı bu nedenle öğretmenin model olması ve bu yönde çalışmaların yapılması gerektiği ifade edilmektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013). İlkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile derinlemesine okuma stratejisi kullanılarak yapılan çalışmaların okuduğunu anlamayı geliştirdiği yönünde bir sonuca ulaşan Güçlüer ve Baştuğ (2022)'un araştırması da derinlemesine anlamaya yönelik etkinliklerin sınıfta kullanılmasının öğrencilerde çıkarım yapma gibi zorlandıkları becerileri de geliştirebileceğini göstermiştir.

### Öneriler

- Anlamanın tam olarak gerçekleşmesi için metinde yazılanlarla ön bilgileri harmanlayarak satır aralarında ima edilenlerin de okunabiliyor olması gerekmektedir. Satır arası okuyabilme çıkarım yapma becerisini gerektirdiğinden öğretmenler sınıflarında çıkarım becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermelidirler.
- Temel materyal olan ders kitaplarında çıkarımsal anlamaya yönelik soruların artırılması öğrencilerin çıkarım yapma becerilerini geliştirmek adına faydalı olacaktır.
- Ayrıca çıkarımsal anlamaya yönelik soruların ders kitaplarında yer alması öğretmenlerin kolay ulaşabilmesi ve uygulayabilmesi sebebiyle faydalı olacaktır.

### KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2019). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. & Kırkkılıç, A. (2014). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. *H. Akyol (Der.), Okuma (s 15 48) Ankara: Pegem A Yayıncılık*.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Algül, Ö. & Bozkurt, B. Ü. (2021). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım becerisine ilişkin belirlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 175-204.
- Bahap Kudret, Z. & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346.
- Basaraba, D., Yovanoff, P., Alonzo, J. & Tindal, G. (2013). Examining the structure of reading comprehension: Do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist? *Reading and writing*, 26, 349-379.
- Baştuğ, M. (2020). *Başarı için okuduğunu anlama: İlkokul 4*. İstanbul: Rega Yayınları.
- Bayat, N. & Çetinkaya, G. (2020). Çıkarım becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 177-190.
- Bos, L. T., De Koning, B. B., Wassenburg, S. I. & van der Schoot, M. (2016). Training inference making skills using a situation model approach improves reading comprehension. *Frontiers in Psychology*, 7, 173447.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A. & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skills, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & cognition*, 29(6), 850-859.
- Can, M. & Yıldız, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde sordukları soruların incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 11(2), 95-109.
- Chikalanga, I. (1992). A suggested taxonomy of inferences for the reading teacher. *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 697-709.
- Çetinkaya, G., Yalınkılıç, K., Karakoç Yurtseven, T. & Aydın, M. (2023). Çıkarım becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(3), 473-490.

- Elbro, C. & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific Studies Of Reading*, 17(6), 435-452.
- Güçlüer, S. & Baştuğ, M. (2022). İlkokulda derinlemesine okuma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 297-316.
- Gür, T., Coşkun, İ. & Sağlam, F. (2013). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları bütüncesinin kelime hazinesini geliştirme eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1561-1570.
- Hall, C., Vaughn, S., Barnes, M. A., Stewart, A. A., Austin, C. R. & Roberts, G. (2020). The effects of inference instruction on the reading comprehension of English learners with reading comprehension difficulties. *Remedial and Special Education*, 41(5), 259-270.
- Joseph, H., Wonnacott, E. & Nation, K. (2021). Online inference making and comprehension monitoring in children during reading: Evidence from eye movements. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 74(7), 1202-1224.
- Kaya, E., Ayabakan, M. & Aydın, Y. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin sorularının çıkarım türlerine göre incelenmesi. *Dil Dergisi*, 172(2), 77-95.
- MEB. (2019). *İlkokul Türkçe Ders Kitabı*. Devlet Kitapları.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley ve Sons.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. CA: Sage Publications.
- Morrow, L. M. (2014). Literacy development in the early years: Helping children read and write. In *Handbook of instructional practices for literacy teacher-educators* (s. 171-178). Routledge.
- Paris, S. G. & Hamilton, E. E. (2014). The development of children's reading comprehension. In *Handbook of research on reading comprehension* (s. 56-77). Routledge.
- Pearson, P. D. (2014). The roots of reading comprehension instruction. In *Handbook of research on reading comprehension* (s. 27-55). Routledge.
- Stahl, K. A. D. (2014). Assessing the comprehension of young children. In *Handbook of research on reading comprehension* (s. 452-472). Routledge.
- Yekeler Gökmen, A. D. & Aktaş, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 726-739.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara, 446.
- Yurtbakan, E. (2022). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre soru sorma becerilerinin karşılaştırılması. *TEBD*, 20(3), 843-865. <https://doi.org/10.37217/tebd.1106775>

## THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL RESPECTABILITY AND ORGANIZATIONAL IDENTIFICATION IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS

### BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNDE ÖRGÜTSEL SAYGINLIK İLE ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Selman ÇUTUK<sup>1</sup>, Mehmet ÖZCAN<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde örgütsel saygınlık ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 220 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin analizinde, değişkenlere ait ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. İlk olarak örgütsel saygınlık ölçeği ve örgütsel özdeşleşme ölçeğinin normal dağılım hipotezine uyup uymadığı çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmak suretiyle tespit edilmiş ve parametrik test yöntemleri tercih edilmiştir. Çalışmanın değişkenleri olan örgütsel saygınlık ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Sonuç olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel saygınlık düzeyleri ile örgütsel özdeşleşme seviyeleri arasında anlamlı, orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel saygınlık seviyeleri arttıkça örgütsel özdeşleşme seviyelerinin de arttığı söylenebilir.

**Anahtar kelimeler:** Beden eğitimi, örgütsel saygınlık, örgütsel özdeşleşme

**ABSTRACT:** The aim of this study is to examine the relationship between organizational prestige and organizational identification in physical education and sport teachers. The research was designed in relational survey model. The sample of the study consisted of 220 physical education and sports teachers determined by simple random sampling method. In the analysis of the data, descriptive statistics such as mean and standard deviation of the variables were used. Firstly, it was determined whether the organizational prestige scale and organizational identification scale complied with the normal distribution hypothesis by looking at the skewness and kurtosis coefficients and parametric test methods were preferred. The relationship between organizational dignity and organizational identification, which are the variables of the study, was examined with Pearson Product Moment Correlation Coefficient. As a result, it was determined that there was a significant, moderate, positive relationship between organizational prestige levels and organizational identification levels of physical education and sports teachers. In other words, it can be said that as the organizational prestige levels of physical education and sports teachers increase, their organizational identification levels also increase.

**Keywords:** Physical education, organizational reputation, organization identification

#### Bu makaleye atf vermek için:

Çutuk, S. ve Özcan, M. (2024). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde örgütsel saygınlık ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1332-1343.

#### Cite this article as:

Çutuk, S. ve Özcan, M. (2024). The relationship between organizational respectability and organizational identification in physical education and sports teachers. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 1332-1343.

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### Giriş

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel saygınlık ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki, günümüz iş dünyasında ve eğitim sektöründe giderek artan bir araştırma alanını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin kurumlarına yönelik algıları ile bu algıların bireylerin örgütsel bağlılık düzeyleri

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Esenyurt Üniversitesi, e-mail: selmancutuk@esenyurt.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-7802-2440

<sup>2</sup> Uzm., İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, e-mail: mehmetozc1@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0004-3851-6931

üzerindeki etkisi, iş yaşamının karmaşıklığını anlamak açısından hayati bir konudur. Örgütsel saygınlık, bir kuruluşun dış dünyadaki itibarını ifade ederken, örgütsel özdeşleşme bireylerin örgütleriyle kimliklerini özdeşleştirmesini yansıtmaktadır. Bu bağlantı, öğretmenlerin mesleki kimliklerini, motivasyonlarını ve iş tatmin düzeylerini etkileyerek, eğitim sektöründeki örgüt dinamiklerine daha kapsamlı bir bakış sunmaktadır. Örgütsel saygınlık, liderlik, etkili iletişim, adalet, kariyer gelişimi, ödüllendirme, tanıma ve kuruluş kültürü gibi faktörlere dayanarak gelişir. Bu faktörler, çalışanların ve öğrencilerin kuruluşlarına duydukları saygıyı ve değerlendirmeyi etkiler. Örgütsel saygınlık, motivasyonu artırır, bağlılığı güçlendirir, iş birliğini teşvik eder ve iletişimi geliştirir. Bu da kurumun başarısına katkıda bulunur ve sağlıklı bir çalışma veya öğrenme ortamı oluşturur. Günümüz iş örgütleri, değişen iş ortamında rekabet avantajı elde etmeye ve sürdürmeye yönelik çeşitli değişimlere adapte olmak zorundadır. Bu değişimler, çalışanların önemli bir etken olduğunu vurgulayarak örgütlerin başarılı olabilmesi için gerekli olan uyum yeteneğini ortaya koymaktadır. Eğitimin kalitesi, öğretmenin alan bilgisi yanında ruh sağlığı ve etkin kişiliği ile de yakından ilişkilidir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel saygınlık düzeyleri ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın hipotezleri H1: beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel saygınlık düzeyleri ile örgütsel özdeşleşme arasında anlamlı bir ilişki vardır. H0: beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel saygınlık düzeyleri ile örgütsel özdeşleşme arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

## **Yöntem**

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 220 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Hatipoğlu (2022) tarafından geliştirilen Örgütsel Saygınlık Ölçeği ile Mael ve Ashforth (1992) tarafından geliştirilen Tak ve Aydemir (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS 25.0 istatistik programı kullanılmıştır. Analiz sürecinde ilk olarak Örgütsel Saygınlık Ölçeği ve Örgütsel Özdeşleşme Ölçeğinin normal dağılım hipotezine uyup uymadığı çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılarak belirlenmiş ve parametrik test yöntemleri tercih edilmiştir. Daha sonra betimsel istatistikler (ortalama ve standart sapma) uygulanmıştır. Analizlerde bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Parametrik testlerin kullanılmasının ardından gruplar arasında anlamlı farklılıkların olduğu boyutlarda, bu farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey HSD testi uygulanmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

## **Bulgular**

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel saygınlık ölçeği ortalama puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna karşın örgütsel özdeşleşme puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaştığı, kadınların örgütsel özdeşleşme ölçeği puan ortalamalarının erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Mesleki kıdem açısından beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ortalama puanları arasındaki fark anlamlıdır. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel saygınlık düzeyleri ile örgütsel özdeşleşme seviyeleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel saygınlıkları arttıkça örgütsel özdeşleşmeleri de artmaktadır.

## **Tartışma ve Sonuç**

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerine yapılan bu çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin örgütsel saygınlık düzeyleri ile örgütsel özdeşleşme seviyeleri arasında anlamlı, pozitif yönlü bir ilişki olduğu diğer bir ifadeyle öğretmenlerin örgütsel saygınlıkları arttıkça örgütsel özdeşleşmelerinin de arttığı bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel saygınlık algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ölçeği'ne katılım düzeyleri incelendiğinde, çalıştıkları okullarla yüksek düzeyde özdeşleştikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları ortaöğretim kurumlarının çevresel itibarının yüksek olması, saygın bir kurumda çalıştıkları algısını desteklemekte ve bu saygınlık duygusu diğer kurumsal tutum ve davranışlar üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır.

Bu çalışmanın sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel saygınlık düzeylerinin artması için ilk olarak çalıştıkları kurumlarda yöneticileri tarafından takdir edilmeleri ve ödüllendirilmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fikir ve düşünceleri alınmalıdır. Okul yöneticilerinin örgütsel saygınlık ve örgütsel özdeşleşme konularında eğitimlere katılmaları önerilmektedir. Böylece eğitim kurumlarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hem bağlılıkları hem de motivasyonları artacaktır.

## INTRODUCTION

The relationship between organisational prestige and organisational identification of physical education and sport teachers constitutes an increasing area of research in today's business world and education sector. In this context, teachers' perceptions of their organisations and the effect of these perceptions on the organisational commitment levels of individuals is a vital issue in terms of understanding the complexity of business life. While organisational prestige refers to the reputation of an organisation in the outside world, organisational identification reflects the identification of individuals with their organisations.

The concept of organizational prestige entails various definitions in the literature. As described by Gioia and Thomas (1996), it is characterized as a perception originating from external components, taking into account whether the perceived thoughts are normative or manipulative. Meanwhile, Smidts, Pruyn, and Riel (2001) delve into the thoughts of organizational members regarding how outsiders perceive the organization. Çiftçioğlu and Tak (2009) elucidate the ideas formed in the minds of both organizational members and external stakeholders regarding how organizations are perceived in the external world. Sharma (2019) summarizes employees' subjective thoughts and beliefs concerning how organizations are perceived by outsiders. The concept of organizational identification holds significant importance in terms of employee satisfaction and organizational productivity, rooted in social identity theory (March and Simon, 1958; Kelman, 1958). A chronological examination of the relevant literature reveals a plethora of definitions for this concept. Lasswell (1935) delineates identification as a process guided by emotional bonds established with others, where the perception of similarity plays a crucial role. Buchanan (1974) describes it as the alignment of individuals with the organization or their cognitive harmony with the organization's values and goals. Tajfel (1985) explicates identification by evaluating how an organization defines itself and shapes individuals' perception of the world. Reade (2001) characterizes it as the psychological bond reflecting the alignment of individual and organizational characteristics, leading to mutual recognition. Ashforth, Harrison, and Corley (2008) propose the acceptance of a set of shared goals, beliefs, values, behaviors, knowledge, and skills as part of one's own identity. Evans and Davis (2014) define it as the process whereby the organization becomes integrated into an individual's identity within the relevant literature.

This linkage provides a more comprehensive view of organisational dynamics in the education sector by influencing teachers' professional identities, motivation and job satisfaction levels. This study will examine this important relationship between organisational prestige and organisational identification in detail in order to understand the organisational commitment of physical education and sport teachers. Organisations need to interact with their external environment to ensure their sustainability. In this process, concepts such as organisational prestige, organisational image, organisational identity and organisational reputation play an important role, as these elements help an organisation to gain a prestigious position in the eyes of society and increase the likelihood of being preferred by shaping its perception in the outside world (Hatipoğlu & Nayır, 2021).

This study will examine this important relationship between organisational prestige and organisational identification in detail in order to understand the organisational commitment of physical education and sport teachers. Organisations need to interact with their external environment to ensure their sustainability. In this process, concepts such as organisational prestige, organisational image, organisational identity and organisational reputation play an important role, as these elements help an organisation to gain a prestigious position in the eyes of society and increase the likelihood of being preferred by shaping its perception in the outside world (Hatipoğlu & Nayır, 2021). In general terms, the external appearance of organisations plays a decisive role in terms of preference and sustainability through factors such as organisational prestige, image, identity and reputation. Therefore, organisations should adopt the goal of creating a positive external image by focusing on these elements (Hatipoğlu & Nayır, 2021). Job motivation is a vital factor to increase employees' commitment to the organisation and is directly related to job satisfaction levels. In addition, status differences in the work environment can also affect organisational

commitment. In this framework, creating a working environment that supports employees' individual goals and providing training opportunities can increase work motivation and reinforce employees' commitment to the organisation.

Employees with high levels of job satisfaction feel more loyalty to their organisations and perform at a higher level (Karahan, 2008). Organisational prestige develops with the combination of factors such as leadership practices, effective communication strategies, fair management practices, career opportunities, reward systems and corporate culture. These factors affect employees' and students' appreciation and respect for their organisations.

Organisational prestige increases employees' motivation, strengthens their commitment, encourages cooperation and improves communication. This contributes to the success of the organisation and ensures the formation of a healthy working or learning environment. Today's business world has to adapt to various changes in order to gain and maintain competitive advantage by adapting to changing conditions (Karabey & İşcan, 2007). These changes reveal that employees are an important factor by emphasising the adaptability necessary for organisations to be successful. The quality of education is in a close relationship with teachers' mental health and effective personality as well as their field knowledge. The attitude of the teacher can directly affect the classroom atmosphere, education and training. Therefore, in the teaching profession, individuals are expected to have a positive attitude towards their profession, students and the institution they work for, in addition to their formal education (Üzüm, Yalçın, Biçer, Yüktaşır, & Yıldırım, 2015). In this context, the study aims to examine the relationship between organizational prestige and organizational identification in physical education and sports teachers. Studies on this subject are limited in the literature and it is aimed to contribute to the literature.

## METHOD

In this section, the research model, the research population and sample, the data collection tools used in the research, the application of these tools and the statistical methods and techniques used in analysing the data obtained are explained in detail. This research was designed within the framework of relational survey model. Relational model is defined as a model in which the relationship between one or more variables is determined (Fraenkel & Wallen, 2006). Within the scope of this study, the relationship between organisational prestige levels of Physical Education and Sports Teachers and organisational identification was examined. This study was conducted to determine the significant relationship between organisational prestige levels of physical education and sport teachers and organisational identification.

### Universe and Sample

The sample of this study consisted of 220 physical education and sport teachers selected by simple random sampling method. The personal information of these 220 physical education and sport teachers who participated in the study is presented below. The answers, frequency and percentage information about the gender distribution of the participants are given in Table 1.

Table 1.

*Distribution of physical education and sports teachers by gender n=220*

	Personal Characteristics	F	%
Gender	W	72	32,7
	M	148	67,3

As seen in Table 1, 148 (67.3%) of the physical education and sports teachers were male and 72 (32.7%) were female.

Table 2.

*Distribution of physical education and sports teachers according to their marital status n=220.*

	Personal Characteristics	F	%
Marital Status	Single	72	32,7
	Married	148	67,3

As seen in Table 2, 148 (67.3%) of the physical education and sport teachers were married and 72 (32.7%) were single.

Table 3.

*Distribution of physical education and sports teachers according to their age n=220*

	<b>Personal Characteristics</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Age Status	22-27	28	12,7
	28-35	92	41,8
	36-41	62	28,2
	42-47	18	8,2
	48+	20	9,1

As seen in Table 3, when the age status of physical education and sport teachers was analysed; 28 (12,7%) were between 22-27 years old, 92 (41,8%) were between 28-35 years old, 62 (28,2%) were between 36-41 years old, 18 (8,2%) were between 42-47 years old, 20 (9,1%) were 48 years old and above.

Table 4.

*Distribution of physical education and sports teachers according to educational background n=220*

	<b>Personal Characteristics</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Education Status	Licence	178	80,9
	High Licence	42	19,1

As seen in Table 4, 178 (80.9%) of the physical education and sport teachers were undergraduate graduates and 42 (19.1%) were postgraduate graduates.

Table 5.

*Distribution of Physical Education and Sports Teachers according to their seniority N=220*

	<b>Personal Characteristics</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Professional Seniority	1-5	64	29,1
	6-11	96	43,6
	12-17	36	16,4
	18-23	12	5,5
	24+	12	5,5

As can be seen in Table 5, when the professional seniority of physical education and sport teachers is analysed; 64 (29,1%) of them have 1-5 years, 96 (43,6%) of them have 6-11 years, 36 (16,4%) of them have 12-17 years, 12 (5,5%) of them have 18-23 years, 12 (5,5%) of them have 24 years and above.

### **Data Collection Tools**

Information about the scales used in the data collection process of this research and the reliability values of the instruments used for this study are detailed below. The Organisational Respectability Scale was developed by Hatipoğlu in 2022 and designed to assess organisational respectability. The scale has a 12-item structure and a 5-point Likert-type scale was used for the participants to express their opinions. The evaluation scale is coded as "Strongly Disagree" for a score of "1" and "Strongly Agree" for a score of "5". There is no reverse scored question in the scale and the lowest score is 1 and the highest score is 5. The Cronbach's alpha coefficient of the Organisational Respectability Scale was found to be .86. In the analyses conducted within the scope of this study, the Cronbach's alpha internal consistency reliability coefficient of the scale was found to be .82.

Organisational Identification Scale is a one-dimensional scale consisting of six statements developed by Mael and Ashforth (1992) and later adapted into Turkish by Tak and Aydemir (2004). The original version of the scale is in 5-point Likert type as "Strongly Agree, Agree, Undecided, Disagree, Strongly Disagree" and the "Undecided" option was changed to "Moderately Agree" in this study. The reliability coefficient of the scale adapted into Turkish by Tak and Aydemir (2004) was found to be .87. The Cronbach's alpha coefficient of the Organisational Identification Scale was found to be .76. In the analyses conducted within the scope of this study, the Cronbach's alpha internal consistency reliability coefficient of the scale was found to be .79.

## Analysing The Data

In this study, which was conducted using IBM SPSS 25.0 programme, descriptive statistics such as mean and standard deviation were used. Firstly, whether the Organisational Respectability Scale and Organisational Identification Scale fit the normal distribution hypothesis was determined by looking at the skewness and kurtosis coefficients and parametric test methods were preferred (Table 6).

Table 6.  
*Skewness and kurtosis values of the scales*

Scale	N	Skewness	Kurtosis
Organisational Respectability Scale	220	-,210	-,343
Organisational Identification	220	,185	-,098

As stated by Seçer (845, p. 28), it has been suggested that it is a more accurate approach to look at skewness and kurtosis values in evaluating the assumption of normal distribution. Tabachnick and Fidell (843), on the other hand, accept that normal distribution is provided when skewness and kurtosis values are between +1.5 and -1.5. As a result of the analyses performed, it was concluded that the variables exhibited a normal distribution.

As can be seen in Table 6, the skewness and kurtosis coefficients of the Organisational Reputation and Organisational Identification Scales are between the desired values. Therefore, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson Product Moment Correlation analysis techniques were used in the analyses. Following the use of parametric tests, Post Hoc test was performed to examine the differences between the groups. In the dimensions where there were significant differences between the groups, Tukey HSD test was applied to determine which group or groups these differences originated from and the significance level was set as .05. Tukey HSD test is a statistical tool used to determine whether the relationship between two data sets is statistically significant. Since the variances were equal, Tukey HSD test was preferred to determine the origin of the differences between the groups. In addition, "Pearson Correlation" analysis was used to determine whether there is a significant relationship between Organisational Respect and Organisational Identification. All the results obtained were evaluated within the framework of the criteria where statistical significance is evaluated at  $p < 0.05$  level.

## Adherence to Ethical Standards

The research protocol received official approval from the Nişantaşı University Scientific Research and Ethics Committee, substantiated by decision number 2022/07, dated February 2, 2022. This endorsement underscores the study's commitment to upholding ethical standards throughout its conduct.

## FINDINGS

In this section, the results of the analyses conducted within the framework of the research questions are presented and the findings are interpreted.

### Results of Descriptive Analyses for Variables

The variables of the study consist of Organisational Respectability Scale and Organisational Identification Scale. Descriptive statistics related to the variables are presented in Table 7.

Table 7.  
*Descriptive analysis results for variables*

Scale	N	Min	Maks	Mean	SD
Organisational Respectability Scale	220	1,00	4,67	3,07	,80
Organisational Identification	220	1,00	4,67	2,57	,80



The total mean of the Organisational Respectability Scale responses of the physical education and sport teachers included in the study was determined as ( $\bar{X}=3,07$ ). The total mean of the Organisational Identification responses of the physical education and sports teachers was determined as ( $\bar{X}=2,57$ ).

Table 8.

*Descriptive analysis results for organisational respectability scale*

Scale	Mean	SD
1. My school is recognised as one of the best schools in this area.	2,65	1,34
2. Students graduating from this school have an outside privilege	3,07	1,33
3. People feel sorry for me when I say that I work in this school.	4,23	1,21
4. The management style of our school gives a positive image to the environment.	2,42	1,18
5. The facilities of my school are appreciated by the people in the neighbourhood.	2,76	1,33
6. The school where I work is ahead of other schools in many aspects.	2,97	1,42
7. Students graduating from my school are respected outside.	3,04	1,35
8. I feel that I belong to the school where I work.	2,04	1,11
9. I hesitate to tell the school where I work.	4,53	1,04
10. I do not recommend other teachers to work in this school.	4,16	1,16
11. There is a strong bond between our school and teachers.	2,45	1,21
12. People in the neighbourhood think that the school where I work is a good school.	2,52	1,28

It was determined that physical education and sport teachers responded to the question "I hesitate to tell the school where I work" with the highest mean ( $\bar{X}=4,53$ ).

### Descriptive Analysis of Organisational Identification Scale

Table 9.

*Descriptive analysis results for organisational identification scale*

Scale	Mean	SD
1. When someone else criticises the school where I work, I perceive it as a negative criticism and insult against me.	2.99	1.32
2. I care too much about what other people think about the school where I work.	3.14	1.26
3. When talking about the school where I work, I use the expression "we" instead of "they".	1.96	1.05
4. I accept the achievements of the school where I work as my personal achievements.	2.54	1.18
5. When someone else speaks highly of the school where I work, I accept it as a praise and compliment directed towards me.	2.48	1.20
6. If there is a negative and critical news about the school where I work in the media, I feel uncomfortable and embarrassed.	2.31	1.08

It was determined that physical education and sports teachers responded to the question "I care a lot about what other people think about the school where I work" with the highest mean ( $\bar{X}=3,14$ ).

### Findings Related to Organisational Respectability and Organisational Identification Scales

In this part of the study, the differences between the mean scores obtained from the Organisational Respectability Scale and the Organisational Identification Scale according to the socio-demographic distribution of the physical education and sports teachers constituting the research group will be discussed.

Table 10.

T-Test results regarding the examination of organisational respectability and organisational identification according to gender status

Variables	Gender	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Organisational Reputation	Woman	72	3,11	,79	,477	,634
	Male	148	3,05	,80		
Organisational Identification Variables	Woman	72	2,86	,68	3,811	,000
	Male	148	2,43	,82		

According to the findings obtained from Table 10, the differentiation of physical education and sport teachers' mean scores of Organisational Respectability depending on gender categorical variable is not statistically significant ( $p > .05$ ). However, according to the same table, the difference in the mean scores of Organisational Identification of physical education and sport teachers depending on gender categorical variable is statistically significant ( $t = 3,811$ ,  $p < .05$ ). According to this finding, the mean organisational identification scores of female physical education and sport teachers ( $\bar{X} = 2,86$ ) were statistically higher than the mean organisational identification scores of male physical education and sport teachers ( $\bar{X} = 2,43$ ).

Table 11.

T-test results related to the examination of organisational respect and organisational identification according to marital status

Variables	Marital Status	N	$\bar{X}$	Ss	T	p
Organisational Reputation	Single	72	3,04	,82	-,394	,694
	Married	148	3,08	,78		
Organisational Identification	Single	72	2,61	,80	,533	,594
	Married	148	2,55	,81		

According to Table 11 above, the difference in the mean scores of Organisational Respectability of physical education and sports teachers in terms of marital status categorical variable ( $p > .05$ ) is not significant.

Table 12.

Regarding the examination of organisational respect and organisational identification according to age status (ANOVA- TUKEY HSD)

Variables	Age	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Group Difference
Organisational Reputation	22-27(1)	28	2,62	,58	3,989	,004	2>1,3 3>1
	28-35(2)	92	3,23	,89			
	36-41(3)	62	3,14	,76			
	42-47(4)	18	2,93	,53			
	48-53(5)	20	2,87	,66			
Organisational Identification	22-27	28	2,13	,57	5,361	,000	2>1
	28-35	92	2,80	,74			
	36-41	62	2,56	,82			
	42-47	18	2,24	,79			
	48-53	20	2,43	,98			

\* Group Difference

According to the findings obtained from Table 12, the difference in the mean scores of physical education and sport teachers' Organisational Respectability depending on the age categorical variable is statistically significant ( $F = 3,989$ ,  $p < .05$ ). Similarly, according to the same table, the difference in the mean scores of Organisational Identification of physical education and sport teachers depending on the age categorical variable is statistically significant ( $F = 5,361$ ,  $p < .05$ ). These findings show that age is an effective variable on the organisational behaviours of physical education and sports teachers.

Table 13.

*T-test results regarding the examination of organisational prestige and organisational identification according to educational background*

Variables	Gender	N	$\bar{X}$	Sd	T	p
Organisational Reputation	Licence	178	3,09	,77	,954	,341
	Postgraduate	42	2,96	,89		
Organisational Identification	Licence	178	2,58	,74	,483	,630
	Postgraduate	42	2,52	1,04		

According to the findings in Table 13, the difference in the mean scores of physical education and sport teachers' Organisational Respectability according to the categorical variable of education level is not statistically significant ( $p > .05$ ). According to the same table, the difference in the mean scores of Organisational Identification of physical education and sport teachers according to the categorical variable of education level is not statistically significant ( $p > .05$ ). These results show that the level of education does not have a significant effect on the organisational behaviours of physical education and sport teachers.

Table 14.

*Regarding the examination of organisational respect and organisational identification according to professional seniority (anova- tukey hsd)*

Variables	Professional Seniority	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Group Difference
Organisational Reputation	1-5	64	3,02	,83	1,891	,113	
	6-11	96	3,21	,77			
	12-17	36	2,98	,72			
	18-23	12	2,74	1,13			
	24+	12	2,79	,39			
Organisational Idetification	1-5	64	2,52	,71	4,377	,002	1>4
	6-11	96	2,72	,82			2à4
	12-17	36	2,50	,75			3>4
	18-23	12	1,75	,61			
	24+	12	2,69	1,04			5>4

\* Group Difference

According to the findings in Table 14, the difference in the mean scores of organisational prestige of physical education and sport teachers depending on the categorical variable of professional seniority is not statistically significant ( $p > .05$ ).

However, according to the same table, the difference in the mean scores of Organisational Identification of physical education and sport teachers depending on the categorical variable of professional seniority is statistically significant ( $F=4.377$ ,  $p < .05$ ).

In the related part of this study, the relationship between the levels of Organisational Respectability and Organisational Identification of physical education and sports teachers was examined using "Pearson Correlation Analysis", one of the parametric test methods. In all analyses, statistical significance was evaluated at  $p < 0.05$  level.

Table 15.

*The relationship between organisational respectability and organisational identification levels of physical education and sports teachers (Pearson Product Moment Correlation Analysis)*

Variables	1.	2.
1.Organisational Respectability Scale	$r_p$	1
	P	,410
2.Organisational Identification	$r_p$	1
	P	,000

According to the Pearson Correlation test results in Table 15, it was determined that there was a significant, positive and moderate relationship between the organisational prestige levels of physical education and sport teachers and their organisational identification levels ( $r=0,410$ ,  $p < .001$ ). These findings show that physical education and sport teachers' perceptions of organisational prestige are related to their organisational identification levels. Therefore, the hypothesis "H1: There is a significant relationship between organisational prestige levels of physical education and sport teachers and organisational identification" is accepted.

## DISCUSSION AND CONCLUSION

This study aimed to examine the views of physical education and sport teachers working in educational institutions associated with the Organisational Respectability Scale. In this direction, the relationship between Organisational Respect and Organisational Identification of physical education and sport teachers was investigated and the following results were obtained:

When Organisational Respectability and Organisational Identification were examined in terms of age variable, it was determined that the mean scores of Organisational Respectability of physical education and sport teachers differed ( $F=3,989$ ,  $p<.05$ ).

Likewise, it was determined that the mean scores of organisational identification of physical education and sport teachers differed depending on the age categorical variable ( $F=5,361$ ,  $p<.05$ ). On the other hand, when Organisational Respectability and Organisational Identification were examined in terms of education variable, it was found that the mean scores of Organisational Respectability of physical education and sports teachers did not show a significant relationship ( $p>.05$ ). When examined in terms of professional seniority variable, it was determined that the mean scores ( $p>.05$ ) of organisational esteem of physical education and sport teachers did not differ. However, it was determined that the mean scores of Organisational Identification of physical education and sport teachers ( $F=4.377$ ,  $p<.05$ ) differed in terms of the same variable. This situation shows that professional seniority creates a significant difference in Organisational Identification levels. In the analyses made between the levels of Organisational Respectability and Organisational Identification ( $r=0.410$ ,  $p<.001$ ), it was seen that there was a significant and positive relationship. In other words, it was determined that as the organisational esteem levels of physical education and sport teachers increased, their organisational identification levels also increased.

Conclusions, It shows that the hypothesis "H1: There is a significant relationship between organisational prestige levels of physical education and sport teachers and organisational identification" is accepted. According to the results of the study, teachers' perceptions of organisational prestige were generally determined at a high level. This situation shows that teachers working in secondary education institutions think that their schools are appreciated by the society around them and that this situation creates an effect that increases their self-confidence. According to a perspective put forward by Dutton et al. (1994), being a member of an organisation that is valued by the society can contribute to individuals' pride and increase their self-esteem. In addition, it is seen that teachers think that the secondary education organisations they work for have a good reputation in their environment. According to the social identity theory, individuals are divided into social categories according to their preferences and values, and these categories affect individuals' choice of the organisation they will work for. In Abrams and Hogg's (1988) study, it is emphasised that as a result of personal comparisons, individuals tend to be part of an organisation according to the social category they find most appropriate for themselves.

The high environmental reputation of the secondary education institutions where teachers work supports the perception of teachers that they work in a reputable institution and this sense of respectability has a positive effect on other organisational attitudes and behaviours. (Herrbach & Mignonac, 2006) emphasised that the effective use of external communication increases the ability of organisations to receive feedback from their environment.

Considering that educational institutions are open systems, external communication plays an important role in the development of organisational reputation (Smidts et al., 2001). Employees can obtain information about the state of their organisation through various sources such as feedback from the environment, interpersonal communication with outsiders and internal communication processes of the organisation (Dutton & Dukerich, 1991). Moreover, when the relationships of organisations with their stakeholders are considered, it is understood that an organisation has more than one image and each stakeholder group evaluates the organisation from a different perspective (Freeman, 1984). The concept of organisational reputation has been defined as a form of organisational image and it has been stated that it includes the opinions of organisational members about their organisations (Dutton et al., 1994). In this context, it was stated that the reputation perception of teachers working in secondary education institutions supports the view that their organisations are reputable.

The examination of teachers' level of participation in the Organisational Identification Scale shows that teachers have a high level of identification with the schools where they work. This situation indicates that teachers see themselves as a part of the school where they work and with this identification process, individuals' social identities become compatible with the group prototype. (Hogg, 2014). Social identity theory considers identification processes as a basic precondition of group behaviours and conceptualises organisational identification as the perception of unity (Ashforth & Mael, 1989). It has been stated that the level of identification with the organisation increases with the internalisation of organisational norms and

values (Van Knippenberg & Van Schie, 2000; Reynolds et al., 2010). In this context, it is concluded that organisational identification means that individuals personalise themselves with their organisations and start to see themselves as a part of the organisation.

As a result of this study, the suggestion is that physical education and sports teachers should be appreciated and rewarded by the managers of the institutions they work in, so that they can increase their levels of organizational identification and organizational respect, and their levels of organizational identification and organizational respect can be increased by taking the ideas and thoughts of physical education teachers. In this context, it is important to create environments in educational institutions to increase the levels of organizational identification and organizational respect. In this context, it is recommended that the levels of organizational identification and organizational respect be increased in physical education and sports teachers and that school administrations participate in training on these issues. As a result of these suggestions, the commitment and motivation of physical education and sports teachers working in educational institutions will increase and their motivation will reach a higher level. As a result of these suggestions, teachers' job performance will increase, the quality of the education they provide will reach a higher level, and their levels of organizational identification and organizational respect will increase.

## REFERENCES

- Abrams, D., Hogg, M.A. (1988). Comments on the motivational status of self-esteem in social identity and intergroup discrimination.
- Ashforth, B.E. (2001). *Role transitions in organizational life: An identity based perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ashforth, B.E. ve Mael F. (1989). "Social identity theory and the organizations", *academy of management review*, 14, 20-39. N. Karabey, Ö.F. İşcan (2007), *Örgütsel Özdeşleşme, Örgütsel İmaj ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 21 Haziran 2007 Sayı: 2.
- Ashforth, B. E., Harrison, S. H., ve Corley, K. G. (2008). Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of Management*, 34(3), 325–374. <https://doi.org/10.1177/0149206308316059>.
- Atasoy, T. (2023). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki benlik sayguları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul, 2023.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: the socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19(4), 533–546. <https://doi.org/10.2307/2391809>.
- Çiftçioğlu, A., ve Tak, B. (2009). Algılanan örgütsel prestij ile örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 18, 100-116.
- Dutton, J., Dukerich, J.ve Harquail C.V. (1994). Organizational images and membership commitment, *Administrative Science Quarterly*, 34, 239-263.
- Dutton, J. E. ve J. M. Dukerich (1991). Keeping an eye on the mirror: image and identity in organisational adaptation, *Academy of Management Journal*, 34, 517–554.
- Fraenkel R.J. & Wallen E.N. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill, New York.
- Gioia, D. A., ve Thomas, J. B. (1996). Identity, image, and issue interpretation: Sensemaking during strategic change in academia. *Administrative science quarterly*, 370-403.
- Hatipoğlu, G., Nayır, F. (2021). Örgütlerin sembolik rollerine ilişkin kavramların incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 1105-1122.
- Herrbach ve Mignonac, (2006). How organisational image affects employee attitudes. *Human resource management journal*.
- Hogg, M. (2014). *Social Identity Processes in Organizational Contexts*.
- İşcan, Ö. F., & Karabey, C. N. (2007). Örgüt iklimi ile yeniliğe destek algısı arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 180-193.
- Karahan, A. (2008). Çalışanların örgüt kültürünü algılamalarına yönelik ampirik bir çalışma. *The Journal of Selcuk University Socail Sciences Institute*, 457-478.
- Karahan, A. (2008). Çalışma ortamındaki statü farklılıklarının örgütsel bağlılığa etkisi (elektronik versiyon), *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (3).
- Kelman, H. C. (1958). Compliance, identification, and internalization three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, 2(1), 51–60. <https://doi.org/10.1177/002200275800200106>.
- Lasswell, H. D. (1935). *World politics and personal insecurity*. Whittlesey House (Mcgrawhill).
- March, J. G. ve Simon, H. A. (1958). *Organizations*. New York: John Wiley ve Sons.
- Reade, C. (2001). Antecedents of organizational identification in multinational corporations: Fostering psychological attachment to the local subsidiary and the global organization. *International Journal of Human Resource Management*, 12(8), 1269–1291. <https://doi.org/10.1080/09585190110083794>

- Reynolds, H. L. (2010). *Teaching environmental literacy: Across campus and across the curriculum*. Bloomington: Indiana University Press.
- Sharma, A. (2019). Meaningfulness of Work and Perceived Organizational Prestige as Precursors of Organizational Citizenship Behavior. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(1), 316-323.
- Smidts, A., Pruyn, A. T. H., ve Van Riel, C. B. (2001). The impact of employee communication and perceived external prestige on organizational identification. *Academy of Management Journal*, 44(5), 1051–1062.
- Smidts, A., Pruyn, A.T.H. ve Riel, van C.B.M. (2001). The impact of employee communication and perceived external prestige on organizational identification. *Academy of Management Journal*, 44(5): 1051.
- Tajfel, H. (1985). John c. Turner. The Social Theory of Intergroup Behavior. *In Psychology of Intergroup Relations*, edited by Austin Worchel, 7-24.
- Tak, B. ve B.A. Aydemir, (2004). Örgütsel özdeşleşme üzerine iki görgül çalışma, 12. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Özdamar, K. (1999). *Paket program ile istatistiksel veri analizi*, Kaan Kitabevi, 2.
- Üzüm H., Yalçın H.B., Biçer B., Yühtaşır B., Yıldırım Y. (2015) Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleklerine karşı tutumları, *Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences*. (2015) 1-7.
- Van Knippenberg, D. ve Van Schie E.C.M. (2000). Foci correlates of organizational identification, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 137-14.
- Yalçın H.B., Üzüm, H., Yühtaşır, B. (2015). Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı, *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2015, 20(1-4), 19-31.



## ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN SESSİZ İSTİFA ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ VE ÖĞRETMENLERİN SESSİZ İSTİFAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

### DEVELOPMENT OF THE QUIET QUITTING SCALE FOR TEACHERS AND EXAMINATION OF TEACHERS' VIEWS ON QUIET QUITTING IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ<sup>1</sup>, Sevda KATITAŞ<sup>2</sup>, Meltem ÖKDİM<sup>3</sup>

**ÖZ:** Bu araştırma "Öğretmenlere İlişkin Sessiz İstifa Ölçeği" geliştirerek bu konuda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ortaya koymak ve bu ölçek ile öğretmenlerin sessiz istifaya ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modelinde desenlenen araştırma, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiş iki farklı çalışma grubu (250 ve 424 öğretmen/katılımcı) ile yürütülmüştür. Yapı geçerliliğini test etmek için Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi'nden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, Türkiye bağlamında öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarını ölçmede kullanılabilecek 28 maddeden ve "iş koşulları", "iş verimi" ve "işin özel yaşama etkisi" olmak üzere üç alt boyuttan oluşan beşli Likert tipinde, geçerli ve güvenilir sonuçlar üreten bir ölçme aracı ortaya çıkmıştır. Araştırmada, katılımcıların sessiz istifa davranışlarının cinsiyet, okul kademesi ve branş değişkenlerine göre farklılaşmazken; yaş ve mesleki kıdeme göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Sessiz İstifa, Öğretmen, Ölçek Geliştirme, Açıklayıcı Faktör Analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi

**ABSTRACT:** This study was conducted to develop a valid and reliable measurement tool about teachers' quiet quitting behaviors by developing "the Quiet Quitting Scale for Teachers" and to examine teachers' views on quiet quitting in terms of various variables. The research, which was designed in descriptive survey model, was conducted with two different study groups (250 and 424 teachers/participants) determined by convenience sampling method. Exploratory Factor Analysis and Confirmatory Factor Analysis were utilized to test construct validity. As a result of the research, a five-point Likert-type measurement tool that can be used to measure teachers' quiet quitting behaviors in the Turkish context, which consists of 28 items and three sub-dimensions, namely "work conditions", "work efficiency", and "the impact of work on private life", have emerged, producing valid and reliable results. In the study, it was concluded that the quiet quitting behaviors of the participants did not differ according to gender, school level and branch variables, while they differed according to age and professional seniority.

**Keywords:** Quiet Quitting, Teacher, Scale Development, Exploratory Factor Analysis, Confirmatory Factor Analysis

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Karaman Kepenekçi, Y., Katıtaş, S., & Ökdem, M. (2024). Öğretmenlere İlişkin Sessiz İstifa Ölçeği'nin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sessiz istifaya ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1344-1363.

#### **Cite this article as:**

Karaman Kepenekçi, Y., Katıtaş, S., & Ökdem, M. (2024). Development of the Quiet Quitting Scale for Teachers and examination of teachers' views on quiet quitting in terms of various variables. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 1344-1363.

### EXTENDED ABSTRACT

<sup>1</sup> Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Ankara/Türkiye, ykepenekci@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8455-5593

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, sevda.katitas@yildiz.edu.tr, ORCID 0000-0003-3512-6677

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Çankaya Üniversitesi, Ankara/Türkiye, meltem@cankaya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9155-6922

## **Introduction**

Recently, quiet quitting has affected educational organizations as well as working and business life, and has begun to be discussed within the scope of the problems experienced in this regard. For this reason, it can be said that the phenomenon of quiet quitting of teachers has become an issue that needs to be examined in depth in terms of education policies and human resources management. In this context, this study aimed to develop a valid and reliable measurement tool on this subject by developing “the Quiet Quitting Scale for Teachers” and to examine teachers' opinions on quiet quitting in terms of various variables.

## **Method**

This research, which was designed in descriptive survey model, was conducted with two different study groups consisting of 250 and 424 teacher participants determined by convenience sampling method. Study Group-1, consisting of 250 participants, was used for Exploratory Factor Analysis (EFA). Study Group-2, consisting of 424 participants, was used in Confirmatory Factor Analysis (CFA) and in the basic analyses to answer the sub-problems of the study. EFA and CFA were used to test the construct validity of the scale, and Cronbach Alpha and McDonalds  $\omega$  coefficient were used to determine the reliability. Descriptive statistics were used to determine teachers' views on quiet quitting. While examining teachers' quiet quitting mean scores according to demographic characteristics, independent sample t test was used for variables with two categories, and one-way analysis of variance (ANOVA) was used for variables with more than two categories.

## **Findings**

In the study, a valid and reliable scale was developed to measure teachers' quiet quitting behaviors. The scale consists of 28 items of 5-point Likert type. As a result of EFA, it was found that the scale supported a three-dimensional structure with eigenvalues higher than 1. Accordingly, the total variance explained in the scale with 28 items is %54.21. Factor loadings of the items varied between .34 and .90. After EFA, CFA was applied to test whether the construct validity of the scale was confirmed. As a result of the analysis, the ratio of Chi-square (1674,757) to degrees of freedom (344) ( $\chi^2/sd$ ) was 4.86. The fit index values for the Quiet Quitting Scale for Teachers were  $\chi^2/sd= 4.86$ , RMSEA=0.07, CFI= 0.945, NFI=0.955, TLI=0.940 and SRMR=0.05. These fit index values were within the range of acceptable fit criteria and showed that the construct validity of the three-dimensional scale was confirmed. It was concluded that Cronbach Alpha and Omega reliability coefficients for all sub-dimensions of the scale had high reliability. In the study, it was concluded that the quiet quitting behaviors of the participants did not differ according to gender, school level and branch variables, while they differed according to age and professional seniority.

## **Discussion and Conclusion**

In the study, teachers' behaviors regarding quiet quitting were found to be low in all sub-dimensions. When the findings regarding demographic variables were considered, it was revealed that teachers' perceptions of the sub-dimensions of quiet quitting, namely work conditions, work efficiency and the impact of work on private life, did not differ significantly according to gender, school level and branch. In addition, no significant difference was found between age and seniority and the sub-dimensions of work efficiency and the impact of work on private life of teachers' quiet quitting behaviors. On the other hand, a significant difference was found between age and seniority and the other dimension of quiet quitting, which is work conditions. It was observed that the level of quiet quitting behavior decreased as teachers' age and seniority increased. Considering that teachers' job satisfaction is greatly affected by job conditions, there are some studies in the literature that show that there is a positive relationship between teachers' professional seniority and job satisfaction (Drafke, 2009; Nurgaliyeva et al., 2023; Thakur, 2007; Weiss, 2002) and between teachers' age and job satisfaction (Davis, 1998; Lee & Wilbur, 1985; Şahin & Dursun, 2009). These findings suggest that as teachers get older and progress in their professional careers, they become more satisfied with their jobs, which has a positive impact on their overall well-being. As a matter of fact, there are many studies (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006; Salanova, Bakker, & Llorens, 2006; Simbula, Guglielmi, & Schaufeli, 2011) showing that there is a relationship between teachers' working conditions at school and their well-being. In this context, it is possible to say that the increase in age and professional seniority directly affects teachers' well-being and job satisfaction positively, and the positive change in these variables decreases quiet quitting behavior. In other words, it can be said that older and more experienced teachers are more resilient to challenging work conditions and have more skills in managing these



conditions and adapting to the organization; therefore, they show lower levels of quiet quitting behavior compared to relatively young and inexperienced teachers.

## GİRİŞ

Sessiz istifa, çalışanların iş yerlerinde fiziksel olarak bulunmalarına rağmen, kendilerinden beklenen ek görev ve sorumlulukları üstlenme konularında gösterdikleri isteksizlikle ifade edilen bir kavramdır. Çalışanların mesleki rolleri kapsamında yerine getirmeleri gereken temel yükümlülüklerini sürdürürken, işlerine karşı duydukları psikolojik bağlılığın ve ilginin azalması; dolayısıyla asli görevlerinin gerekli kıldığı çabayı sarf etmekten kaçınma eğilimleriyle açıklanabilir. Sessiz istifa olgusunun, özellikle yönetim ve örgüt biliminde çalışanların motivasyonu, iş doyumu, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları gibi farklı faktörlerle ilişkilendirilerek incelendiği bilinmektedir. Bu kapsamda, sessiz istifa günümüzde, çağdaş iş dünyasında örgütlerde karşılaşılan sorunlara/zorluklara uyum sürecinin bir parçası olarak değerlendirilebilir. Öyle ki son yıllarda adından sıkça söz ettiren sessiz istifa fenomeni, geniş ölçekli örgütlerden küçük iş yerlerine kadar küresel çapta pek çok sektörü ve çalışma ortamını etkilemektedir. Sessiz istifa kavramının örgütsel kültür, performans yönetimi ve iş gücü dinamikleri üzerindeki etkileri dikkate alındığında, yönetim ve örgütsel davranış alanlarıyla ilişkili literatürde de önemli bir araştırma alanı haline geldiğini söylemek mümkündür.

Sessiz istifa, küresel çapta toplumlar ve geniş iletişim platformları arasında giderek artan bir endişe konusu haline gelmiş ve gerek akademik çevrelerde gerekse genel kamuoyunda, yaygın sosyal hareketlerin ve derinlemesine incelemelerin odağına yerleşmiş durumdadır. Bu bağlamda, sessiz istifa, çalışanların iş yerindeki memnuniyetsizliklerini açıkça ifade etmek yerine, sessizce geri çekilme eğilimlerini vurgulamaktadır (Hamouche, Koritos ve Papastathopoulos, 2023; Serenko, 2023). Sessiz istifa, bir çalışanın mevcut işini terk etme konusunda güçlü bir arzu veya niyet geliştirdiği; ancak aktif bir şekilde alternatif iş arayışlarına girmek yerine, sessiz kalmayı ve işiyle bağlantısını kesmeyi tercih ettiği durumu ifade etmektedir (Formica ve Sfodera, 2022). İşten ayrılma düşüncesi taşıyan çalışanlar, fiili olarak istifayı gerçekleştirmeden veya kendi önceliklerini tekrar değerlendirmeden mevcut iş pozisyonlarında kalırlar (Ratnunga, 2022). Atalay ve Dağistan (2023, 2) sessiz istifayı, “çalışanların görevlerine sessiz bir şekilde ilgisiz kalması ve zamanla örgütle olan bağlarını azaltarak iş performanslarını bilinçli olarak düşürmeyi hedefledikleri bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Sessiz istifa kavramı, davranışın pasif karakterine vurgu yapmaktadır. Farklı bir ifadeyle, çalışan örgütte işinden duyduğu memnuniyetsizlik hakkında tartışmalara katılmayabilir, endişelerini dile getirmeyebilir ya da durumunu iyileştirmek adına çaba göstermeyebilir. Bunların yerine gerçek niyetini işverenden veya meslektaşlarından gizleyerek, motivasyon düşüklüğü, ilgisizlik, çekilme ve azalmış üretkenlik davranışları gösterebilir (Aboramadan, Turkmenoglu, Dahleez ve Cicek, 2020; Formica ve Sfodera, 2022). Sessiz istifa bu yönüyle normal iş yaşamına ilişkin bir tür direniş olarak yorumlanabilir.

Sessiz istifa, sosyal değişim teorisi kapsamında incelendiğinde, çalışanların verdikleri emek ile aldıkları ödüller arasında bir dengesizlik hissettiklerinde, işlerine olan ilgi ve bağlılıklarının azalmasıyla açıklanmaktadır. Buna göre, örgütlerde maaş, iş yükü ya da takdir edilme gibi konularda adaletsizlik yaşanması, bu dengesizlik hissiyle ilişkilendirilmektedir. Çalışanlar, adil bir muamele görmediklerini düşündüklerinde, güven ve sadakatleri azalmaktadır (Arar, Çetiner ve Yurdakul, 2023). Buna göre, sessiz istifa, bireylerin memnuniyetsizliklerini açıkça ifade etmek yerine; içe dönük bir tepki geliştirme eğiliminde oldukları davranış biçimi olarak değerlendirilebilir. Bu davranışın özellikle iş yaşamında, örgüt ve çalışan arasındaki alışverişlerde algılanan adaletsizlik ve dengesizliklere karşı gelişen bir tepki olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Sessiz istifanın altında yatan nedenlerin çok yönlü olduğu söylenebilir. Çalışan performansının göz ardı edilmesi, saygısızlık algısı, toksik iş ortamları, iş doyumu eksikliği ve işin anlamlılığının sorgulanması, bu nedenlerden en belirgin olanlarıdır (De Smet, Dowling, Hancock ve Schaninger, 2022; Parker ve Mehashe-Horowitz, 2022). Ayrıca, çalışanların kendi özgün beceri ve yeteneklerinin mevcut iş tanımları ile uyumsuz olduğunu düşünmeleri de bu süreci tetiklemektedir. Demokratik ve kapsayıcı çalışma ortamının eksikliği, çalışanların, kişisel ve mesleki gelişim sürecinde örgütlerinden yeterli desteği ve takdiri alamadıklarını hissetmeleri, yaratıcılıklarını serbestçe kullanamama duyguları, bireylerin potansiyellerini keşfetmelerini ve bunları iş ortamında sergileme fırsatlarını kısıtlamaktadır. Örgütsel kültürün zayıflığı, değişen iş düzenlemelerine ve çalışma koşullarına uyum sağlayamama ve işlerin dönüşen çalışma koşullarına göre yeniden tasarlanmaması gibi faktörler de sessiz istifaya neden olmaktadır (Kobal ve Batı, 2022).

Son zamanlarda sessiz istifa, çalışma ve iş yaşamını olduğu gibi eğitim örgütlerini de etkisi altına almış ve bu konuda yaşanan sorunlar kapsamında tartışılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sessiz istifasını, eğitim sisteminin karşı karşıya olduğu ciddi sorunlardan biri olarak değerlendirmek mümkündür. Bu süreç, her ne kadar öğretmenlerin mesleki ve kişisel anlamda kendilerini ifade etme biçimi olarak ortaya çıksa da okullar ve öğrenciler üzerinde önemli olumsuz etkilere sahiptir. Öğretmenler, öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrencileri motive etme, öğrencilerin entelektüel ve kişisel gelişimlerine destek olma konularında kritik rollere sahiptir. Ancak ne var ki modern eğitim yaklaşımının talepleri ve baskıları, öğretmenler üzerinde zamanla önemli bir yük oluşturmakta, öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerini artırmakta, motivasyon ve iş doyumlarında düşüşe yol açmaktadır (Ingersoll ve Strong, 2020). Bu nedenle bazı öğretmenler mesleği açıkça terk etmeyi tercih ederken, bazıları ise sessiz bir çekilme yaşayarak öğretmenlik görevlerini yerine getirmeye devam etmektedir. Bu durum, mesleki ortamlarında hayal kırıklığına uğramış veya desteklenmemiş hisseden öğretmenlerin sessiz bir protestosu şeklinde yorumlanabilir.

Sessiz istifanın öğretmenlerin motivasyonlarının kademeli olarak aşınması, heyecanlarının azalması ve mesleklerine olan ilgi ve bağlılıklarının düşmesiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Sessiz istifa yaşayan öğretmenler, öğrencilerle aktif olarak etkileşimde bulunmadan veya örgütsel amaçlara ulaşmayı hedeflemeden öğretim süreçlerini yürütebilirler. Bu durum hem öğrenme çıktılarını hem de okul etkililiğini olumsuz yönde etkilemektedir. Oysaki öğretmenler, bilgi aktarımının yanı sıra öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimlerini desteklemede de önemli roller üstlenmektedirler. Bu bağlamda, sessiz istifa yaşayan öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarının ötesinde sosyal becerileri ve duygusal sağlıkları üzerinde olumsuz etkiler bırakabilirler. Öğretmenin sessiz istifası, öğrenci-öğretmen ilişkileri bağlamında ciddi sorunlar oluşturmakta ve bu durum öğrenme ortamının etkileşimci ve destekleyici yapısının azalmasına neden olabilmektedir. Makro düzeyde değerlendirildiğinde ise eğitim-öğretim süreçlerinin yürütülmesinde, toplum için nitelikli ve yararlı bireylerin yetiştirilmesinde aktif rol üstlenen öğretmenlerin sessiz istifasının, mevcut eğitim sisteminin kalitesini ciddi şekilde sekteye uğratacağını söylemek mümkündür. Buna göre, öğretmenlerin sessiz istifası olgusunun, eğitim politikaları ve insan kaynakları yönetimi açısından derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, ilgili alan yazında farklı sektörlerden çalışanların ve üniversite öğrencilerinin (Avcı, 2023; Boz, Duran, Karayaman ve Deniz, 2023; Karaşin ve Öztürk, 2023; Savaş ve Turan, 2023) sessiz istifa davranışlarını belirlemeye ilişkin geliştirilen ölçeklerin bulunduğu görülmüştür. Ancak özellikle öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarını belirlemede kullanılabilecek ölçme araçlarının sınırlı sayıda (Yücedağlar, Gılıç, Uzun ve İnandı, 2024) olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada, “Öğretmenlere İlişkin Sessiz İstifa Ölçeği”ni geliştirerek bu konuda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ortaya koymak ve öğretmenlerin sessiz istifaya ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından inceleyerek literatüre katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre sessiz istifayı değerlendirmek üzere nasıl bir ölçek geliştirilebilir?
2. Öğretmenlerin sessiz istifalarına neden olan iş koşullarına, iş verimine ve işin özel yaşama etkisine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin sessiz istifaya ilişkin görüşleri a) cinsiyetlerine, b) yaşlarına, c) kıdemlerine, d) branşlarına ve e) çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Betimsel tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2013; Karasar, 2012). Bu çalışma ile hem öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi hem de bazı demografik özelliklere göre var olan durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

### Çalışma Grupları

Öğretmenlere İlişkin Sessiz İstifa Ölçeği'nin geliştirilmesi aşamasında yapı geçerliliğini sağlamada Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için Çalışma Grubu-1 ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile araştırma sorularının yanıtlanması için Çalışma Grubu-2 kullanılmıştır. Çalışma grupları Ankara'da kamu

okullarında görev yapan öğretmenler arasından kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma gruplarının demografik değişkenlere göre dağılımına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.  
*Çalışma gruplarının demografik değişkenlere göre dağılımı*

Değişken	Çalışma Grubu-1		Çalışma Grubu-2	
	f	%	f	%
Cinsiyet				
Erkek	55	22	103	24,3
Kadın	195	78	321	75,7
Çalışılan Okul Kademesi				
İlkokul, okulöncesi ve BİLSEM	84	33,6	107	25,2
Ortaokul	66	26,4	105	24,8
Lise	79	31,6	194	45,8
Diğer	21	8,4	18	4,2
Yaş				
34 yaş ve altı	21	8,4	42	9,9
35-39	37	14,8	60	14,2
40-44	49	19,6	84	19,8
45-49	51	20,4	85	20,0
50-54	55	22,0	100	23,6
55 yaş ve üstü	37	14,8	53	12,5
Kıdem				
10 yıl ve daha az	25	10,0	54	12,7
11-15	37	14,8	60	14,2
16-20	43	17,2	67	15,8
21-25	54	21,6	91	21,5
26-30	55	22,0	96	22,6
31 yıl ve daha fazla	36	14,4	56	13,2
Branş				
Sözel Alanlar	173	69,2	272	64,2
Sayısal Alanlar	33	13,2	63	14,9
Diğer	44	17,6	89	21,0
<b>Toplam</b>	<b>250</b>	<b>100</b>	<b>424</b>	<b>100</b>

Tablo 1’deki verilere göre, birbirinden bağımsız iki çalışma grubuyla araştırma yürütülmüştür. Bunlardan 250 katılımcıdan oluşan Çalışma Grubu-1, AFA için kullanılmıştır. 424 katılımcıdan oluşan Çalışma Grubu-2 ise DFA ve araştırmanın alt problemlerine yanıt aramak için temel analizlerde kullanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında, örneklem sayısının belirlenmesinde ölçek madde sayısının 3-10 katı olacak şekilde katılımcıya ulaşılmasının yeterli olduğu ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2014). Bu çalışmada, 30 maddelik ölçek formu 250 katılımcıya uygulanmıştır. Dolayısıyla bu sayının AFA için önerilen örneklem büyüklüğünü yeterli düzeyde karşıladığını söylemek mümkündür. Tablo 1’deki veriler incelendiğinde, her iki çalışma grubunda da katılımcıların cinsiyet, yaş, kıdem, branş ve çalışılan okul kademesi açısından dağılımlarının farklılık gösterdiği görülmektedir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada öncelikle öğretmenlerin sessiz istifaya ilişkin görüşlerini belirlemeye üzere ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda, araştırmacılar tarafından, ilgili alan yazın taraması doğrultusunda taslak ölçek formu için 45 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Eğitim yönetimi ile ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman üç öğretim üyesi taslak ölçek formunu hem maddelerin anlaşılabilirliği hem de yapıyı ölçme düzeyi açısından değerlendirmiştir. Uzman değerlendirmeleri doğrultusunda 15 madde havuzdan çıkarılmıştır. Ölçek formunda kalan maddelerin

kapsam geçerliğini sağlar nitelikte olduğu (Balcı, 2004) konusunda görüş birliğine varılmıştır. Kalan 30 madde beşli Likert tipinde (“1” Hiç katılmıyorum, “2” Katılmıyorum, “3” Kısmen katılıyorum, “4” Katılıyorum, “5” Tamamen katılıyorum) düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. İki bağımsız çalışma grubuyla yürütülen araştırmada veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Gerekli Etik Kurul İzni alındıktan sonra, araştırmada gönüllülük esasına göre Çalışma Grubu-1 için 280 katılımcıdan ve Çalışma Grubu-2 için 450 katılımcıdan veri toplanmıştır.

Araştırmada verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin sınanmasında AFA’dan ve güvenilirliğin belirlenmesinde iç tutarlılık katsayısından (Cronbach Alpha) yararlanılmıştır. AFA incelemelerine Çalışma Grubu-1 için 280 gözlem ile başlanmıştır. Normallik dağılımı, çoklu bağlantılılık sorunu, kayıp ve uç değerler açısından incelenen veri setinde kayıp değer olmadığı; ancak z skorlarına göre değerlendirilen uç değer incelemesinde 30 gözlemin uç değer olduğu belirlenmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Ölçeğin DFA incelemesi ile çalışmanın ikinci ve üçüncü alt problemleri doğrultusunda yapılan analizlere Çalışma Grubu-2 için 450 gözlem ile başlanmıştır. Normallik testleri ve z skorları incelemesiyle uç değerlerin olup olmadığı incelenmiş ve 26 uç değer veri setinden çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin sessiz istifaya ilişkin görüşlerini belirlemek için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin ölçek maddelerindeki ifadelerle katılma durumları yüzde ve frekans değerleriyle özetlenmiş ve her bir ifadeye verilen yanıtların ortalamaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin sessiz istifa puan ortalamalarının demografik özelliklere göre incelenmesinde, iki kategorili değişkenler için bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla kategorili değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi, iki grubun puan ortalaması farklarını; ANOVA ise iki ya da daha fazla grubun puan ortalaması farklarını belirlemeye yarayan istatistiksel tekniklerdendir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012). Bağımlı değişkenler olan ölçek boyutları puanlarının bağımsız değişkenlerin her bir düzeyi için betimsel istatistikleri ile varyansların homojenliği testi sonuçları tüm alt boyutlar için sağlanmıştır. Bu doğrultuda, cinsiyet değişkeni için bağımsız örneklem t testi; kıdem, çalışılan okul kademesi, yaş ve branş değişkenleri için ANOVA uygulanmıştır. Manidar çıkan farkların incelenmesinde ise Tukey çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır.

### Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup Çankaya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 10.03.2023 tarihli ve E-90705970-050.99-124281 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

## BULGULAR

### Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Araştırmada veri seti AFA’nın varsayımları açısından incelendiğinde, normal dağılıma uygun olduğu ve çoklu bağlantılılık sorununun olmadığı görülmüştür. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır ve KMO değeri 0.92 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan KMO değerinin 0.60’tan yüksek çıkması veri setinin faktör analizi uygulaması için uygun olduğunu (Büyüköztürk, 2011) ve .90’ın üzerinde olması ise mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Kaiser, 1974). Varimax döndürme yöntemi ile öngörülen üç boyuta ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

#### Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Madde No	Faktör Yüğü			Öz Değer	Açıklanan Varyans (%)
	İş Koşulları	İş Verimi	İşin Özel Yaşama Etkisi		
m10	,789				
m14	,758				
m13	,713				
m26	,710			11,75	26,16
m6	,682				
m5	,679				
m11	,648				

Tablo2. devamı...

Madde No	Faktör Yüğü			Öz Değer	Açıklanan Varyans (%)
	İş Koşulları	İş Verimi	İşin Özel Yaşama Etkisi		
m1	,636				
m27	,619				
m4	,610				
m3	,572				
m28	,561				
m30	,480				
m7	,471				
m29	,451				
m2	,435				
m8	,426				
m9	,340				
m19		,893			
m18		,841			
m16		,787			
m17		,781		2,91	18,24
m15		,701			
m20		,701			
m22		,587			
m25			,902		
m24			,898	1,64	9,81
m23			,653		
<b>Toplam</b>					<b>54,21</b>

Tablo 2’deki AFA sonuçları incelendiğinde, ölçekte bulunacak faktör sayısını belirlemede dikkate alınan öz değer katsayılarının Kaiser kriterine göre 1 veya 1’den büyük olduğu (Kartal ve Bardakçı, 2018) görülmektedir. Ölçeğe AFA uygulandıktan sonra Kaiser kriterine göre öz değeri 1’den yüksek üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. AFA’ya göre, belirlenen boyutta bir maddenin yer alabilmesi için madde faktör yükünün .30 ve üzerinde olması gerekmektedir (Seçer, 2013). Bu kapsamda, faktör yükleri .30’un altında bulunan “İş Koşulları” boyutundaki 12. madde ve “İş Verimi” boyutundaki 21. madde ölçekten çıkarılmıştır. 28 madde ile toplamda açıklanan varyans %54,21’dir. İş koşulları boyutunda 18 madde ile açıklanan varyans %26,16; ikinci boyut olan iş verimi için açıklanan varyans %18,24 ve son olarak işin özel yaşama etkisi boyutunda açıklanan varyans %9,81’dir. Maddelere ilişkin faktör yükleri .34 ile .90 arasında değişmektedir. Bu yapıya ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

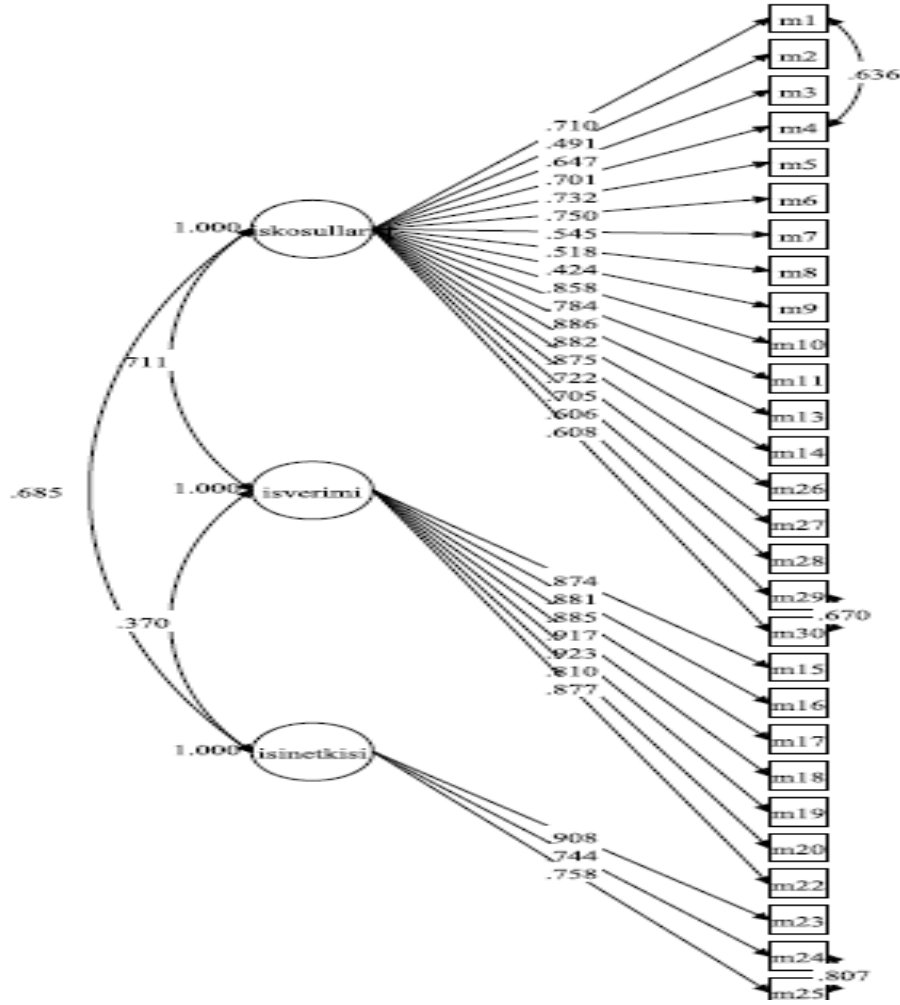
*Ölçeğe ilişkin betimsel istatistikler (Çalışma grubu-1)*

Boyutlar	$\bar{X}$	ss	En küçük değer	En büyük değer	Çarpıklık	Basıklık
1.İş Koşulları	47,75	15,40	18,00	86,00	0,089	-0,587
2.İş Verimi	13,66	6,74	7,00	35,00	1,043	0,505
3.İşin Özel Yaşama Etkisi	7,08	3,33	3,00	15,00	0,562	-0,615

Tablo 3’teki verilere göre, öğretmenlerin sessiz istifaya ilişkin en yüksek ortalamasının iş koşulları boyutunda ( $\bar{X}=47,75$ ), en düşük ortalamasının ise işin özel yaşama etkisi boyutunda ( $\bar{X}=7,08$ ) olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri alt boyutlardaki puanların normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, AFA sonucunda 28 madde ve üç boyuttan oluşan ölçeğin (EK 1) yapı geçerliğini doğrulamak için DFA uygulanmıştır. Modelin DFA’da uyumlu çalışıp çalışmadığını test etmek için farklı

uyum iyiliği indeks değerleri kullanılmıştır. Bu kapsamda, cmin/df ( $\chi^2/sd$ ), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index) ve SRMR (Standardized Root Mean Square Residuals) uyum indeksleri dikkate alınmıştır. Analiz sonucuna ilişkin bulgular Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Ölçeğe ilişkin DFA bulguları (Çalışma grubu-2)  
( $\chi^2=1674,757$ ;  $sd=344$ ;  $RMSEA=0.07$ ;  $CFI=0.945$ ;  $NFI=0.955$ ;  $TLI=0.940$ ;  $SRMR=0.05$ )

Şekil 1 incelendiğinde, tüm yol katsayılarının manidar olduğu ve .50’nin üzerinde olduğu görülmektedir. Model uyum indekslerinin ( $\chi^2/sd=4.86$ ;  $RMSEA=0.07$ ;  $CFI=0.945$ ;  $NFI=0.955$ ;  $TLI=0.940$ ;  $SRMR=0.05$ ) kabul edilebilir uyum ölçütleri aralığında (Browne ve Cudeck, 1992; Şimşek, 2007) bulunduğu tespit edilmiştir. Modelde kovaryanslara ilişkin düzeltme indeksleri kontrol edilerek “İş Koşulları” boyutunda birinci ve dördüncü ile yirmi dokuzuncu ve otuzuncu, “İşin Özel Yaşama Etkisi” boyutunda ise yirmi dördüncü ve yirmi beşinci maddeler arasında kovaryans çizilerek hata varyansları birleştirilmiştir. Bunun nedeni bu maddelerin birbirlerine yakın ifadeleri ve yanıtları içermesidir. Analiz çıktılarına göre, üç boyutlu ölçeğin toplanan veri ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmış ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir. DFA modelinin çalıştırıldığı ve analizlerin yapıldığı gruba ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Ölçeğe ilişkin betimsel istatistikler (Çalışma grubu-2)

	$\bar{X}$	ss	En küçük değer	En büyük değer	Çarpıklık	Baskınlık
1.İş Koşulları	47,94	15,15	18,00	90,00	0,162	-0,725
2.İş Verimi	13,75	6,87	7,00	35,00	1,017	0,281
3.İşin Özel Yaşama Etkisi	7,12	3,22	3,00	15,00	0,508	-0,565

Tablo 4’te ölçeğe ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, Çalışma Grubu 1’dekine benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür. En yüksek ortalama puan iş koşulları ( $\bar{X}=47,94$ ) boyutundayken en düşük ortalama işin özel yaşama etkisi ( $\bar{X}=7,12$ ) boyutundadır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin AFA ve DFA grupları için hesaplanan Cronbach Alfa ve  $\omega$  (Omega) katsayıları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.  
*AFA ve DFA güvenirlilik analizleri*

Boyutlar	Çalışma Grubu-1		Çalışma Grubu-2	
	Cronbach Alfa	Omega	Cronbach Alfa	Omega
1.İş Koşulları	.93	.93	.92	.92
2.İş Verimi	.93	.94	.93	.93
3.İşin Özel Yaşama Etkisi	.89	.89	.87	.89

Tablo 5’teki bulgulara göre, güvenirlilik analizlerinde, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (cronbach alpha) ve faktör yüklerinin birbirine eşit olmadığı durumlarda tercih edilen McDonalds’ın  $\omega$  (omega) katsayısı kullanılmıştır (Zinbarg, Revelle, Yovel ve Li, 2005). Güvenirlilik katsayıları incelendiğinde, tüm alt boyutlar için Cronbach Alpha ve Omega güvenirlilik katsayılarının yüksek güvenirliliğe işaret ettiği görülmüştür.

### Öğretmenlerin Sessiz İstifaya İlişkin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin “iş koşulları” alt boyutunda sessiz istifaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi için ilgili boyuttaki maddelere verilen yanıtlardan elde edilen yüzde ve frekans dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.  
*İş koşulları boyutunda sessiz istifaya ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı*

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katlıyorum		Tamamen Katlıyorum		$\bar{x}$
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
<b>İş Koşulları</b>											
1. İşimin bana uygun olmadığını düşünüyorum.	239	56,4	77	18,2	62	14,6	21	5,0	25	5,9	1,85
2. İşimin maddi ihtiyaçlarımı karşılamadığını düşünüyorum.	24	5,7	20	4,7	87	20,5	92	21,7	201	47,4	4,00
3. İşimin manevi ihtiyaçlarımı karşılamadığını düşünüyorum.	80	18,9	70	16,5	133	31,4	75	17,7	66	15,6	2,94
4. İşimin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum.	256	60,4	78	18,4	48	11,3	22	5,2	20	4,7	1,75
5. İşimin beni geliştirmediğini düşünüyorum.	132	31,1	99	23,3	112	26,4	46	10,8	35	8,3	2,41
6. İşimin beni tükettiğini düşünüyorum.	66	15,6	73	17,2	112	26,4	80	18,9	93	21,9	3,14
7. İş arkadaşlarıma yakınlık hissetmiyorum.	163	38,4	111	26,2	103	24,3	26	6,1	21	5,0	2,12
8. İşimdeki yöneticilerime yakınlık hissetmiyorum.	87	20,5	100	23,6	115	27,1	56	13,2	66	15,6	2,79
9. İş güvencemin olmadığını düşünüyorum.	147	34,7	107	25,2	93	21,9	42	9,9	35	8,3	2,31

Tablo 6 devamı...

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{x}$
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
<b>İş Koşulları</b>											
10. İşe gelirken ayaklarım geri geri gidiyor.	151	35,6	105	24,8	100	23,6	49	11,6	19	4,5	2,24
11. İşten erken çıkmak istiyorum.	90	21,2	96	22,6	120	28,3	66	15,6	52	12,3	2,75
13. İşimi yaparken sıkılıyorum.	174	41,0	118	27,8	86	20,3	31	7,3	15	3,5	2,04
14. İşim beni heyecanlandırmıyor.	137	32,3	107	25,5	98	23,1	50	11,8	32	7,5	2,37
26. İşim yüzünden kendimi mutsuz hissediyorum.	166	39,2	86	20,3	105	24,8	31	7,3	36	8,5	2,25
27. Kendimi geliştirebileceğim bir işimin olmasını istiyorum.	111	26,2	67	15,8	83	19,6	76	17,9	87	20,5	2,90
28. Geliri daha iyi bir işimin olmasını istiyorum.	39	9,2	39	9,2	70	16,5	69	16,3	207	48,8	3,86
29. Esnek çalışma saatlerine sahip bir işimin olmasını istiyorum.	78	18,4	66	15,6	111	26,2	53	12,5	116	27,4	3,14
30. İstedğim yerden çalışabileceğim bir işimin olmasını istiyorum.	91	21,5	77	18,2	104	24,5	51	12,0	101	23,8	2,98
<b>Toplam</b>											<b>2,66</b>

Tablo 6 incelendiğinde, bu alt boyuta ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam puan aritmetik ortalamasının düşük düzeyde ( $\bar{X}=2,66$ ) olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların iş koşulları boyutunda bulunan ifadelerine genel olarak düşük düzeyde katıldıklarını söylemek mümkündür. Bununla birlikte, “İşimin maddi ihtiyaçlarımı karşılamadığını düşünüyorum” ifadesine verilen yanıtların en yüksek ortalamaya ( $\bar{X}=4,00$ ), “İşimin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum” ifadesinin ise en düşük ortalamaya ( $\bar{X}=1,75$ ) sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca en çok “hiç katılmıyorum” yanıtının verildiği ifadenin “İşimin bana uygun olmadığını düşünüyorum” (n=239) ifadesi olduğu; en çok “tamamen katılıyorum” yanıtının ise “Geliri daha iyi bir işimin olmasını istiyorum” (n=207) ifadesine verildiği gözlenmiştir.

Öğretmenlerin “iş verimi” alt boyutunda sessiz istifaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi için ilgili boyuttaki maddelere verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

*İş verimi boyutunda sessiz istifaya ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı*

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{x}$
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
<b>İş Verimi</b>											
15. İşimin sadece asgari gerekliliklerini yerine getiriyorum.	227	53,5	91	21,5	65	15,3	26	6,1	15	3,5	1,84
16. İşim için gerekli olandan fazla çaba göstermiyorum.	219	51,7	99	23,3	58	13,7	30	7,1	18	4,2	1,88
17. İşim için gerekli olandan fazla zaman ayırmıyorum.	211	49,8	102	24,1	57	13,4	37	8,7	17	4,0	1,93



Tablo 7 devamı...

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{x}$
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
<b>İş Verimi</b>											
18. İşim için gerekli olandan fazla yeteneklerimi kullanmıyorum.	182	42,9	99	23,3	81	19,1	41	9,7	21	5,0	2,10
19. İşim için gerekli olandan fazla performans sergilemiyorum.	205	48,3	99	23,3	65	15,3	41	9,7	14	3,3	1,96
20. İşimin sadece görev tanımında yer alan sorumluluklarını yerine getiriyorum.	211	49,8	99	23,3	59	13,9	31	7,3	24	5,7	1,95
22. İşimde kendimi verimli hissetmiyorum.	182	42,9	107	25,5	83	19,6	31	7,3	21	5,0	2,06
<b>Toplam</b>											<b>1,96</b>

Tablo 7’de verilen betimsel istatistikler incelendiğinde, bu alt boyuta ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam puan aritmetik ortalamasının oldukça düşük düzeyde ( $\bar{X}=1,96$ ) olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin iş verimine ilişkin ifadelerle çok düşük düzeyde katılım gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca en yüksek ortalamaya sahip ifadenin “İşim için gerekli olandan fazla yeteneklerimi kullanmıyorum” ( $\bar{X}=2,10$ ) şeklinde olduğu, en düşük ortalamanın ise “İşimin sadece asgari gerekliliklerini yerine getiriyorum” ( $\bar{X}=1,84$ ) ifadesinde yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, en çok “hiç katılmıyorum” denilen ifadenin “İşimin sadece asgari gerekliliklerini yerine getiriyorum” (n=227); en çok “tamamen katılıyorum” denilen ifadenin ise “İşimin sadece görev tanımında yer alan sorumluluklarını yerine getiriyorum” (n=24) şeklinde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin “işin özel yaşama etkileri” alt boyutunda sessiz istifaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesinde ilgili boyuttaki maddelere verilen yanıtların dağılımı Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

*İşin özel yaşama etkisi boyutunda sessiz istifaya ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı*

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{x}$
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
<b>İşin Özel Yaşama Etkisi</b>											
23. İş yaşamı-özel yaşam dengesi kurmakta zorlanıyorum.	182	42,9	110	25,9	81	19,1	34	8,0	17	4,0	2,04
24. İşim yüzünden hobilerime zaman ayıramıyorum.	99	23,3	115	27,1	106	25,0	59	13,9	45	10,6	2,61
25. İşim yüzünden yakınlarıma zaman ayıramıyorum.	109	25,7	118	27,8	115	27,1	52	12,3	30	7,1	2,47
<b>Toplam</b>											<b>2,37</b>

Tablo 8’de verilen dağılımlar incelendiğinde, diğer alt boyutlara benzer şekilde bu alt boyuta ilişkin öğretmen görüşlerinin de toplam puan aritmetik ortalamaları ( $\bar{X}=2,37$ ) düşük çıkmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin sessiz istifanın işin özel yaşama etkilerine ilişkin ifadelerine düşük düzeyde katılım gösterdikleri söylenebilir. Yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde, “İşim yüzünden hobilerime zaman ayıramıyorum” ifadesinin en yüksek ( $\bar{X}=2,61$ ), “İş yaşamı-özel yaşam dengesi kurmakta zorlanıyorum” ifadesinin ise en düşük ortalamaya ( $\bar{X}=2,04$ ) sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca en çok “hiç katılmıyorum” denilen ifadenin “İş yaşamı-özel yaşam dengesi kurmakta zorlanıyorum” (n=182); en çok “tamamen katılıyorum” denilen ifadenin ise “İşim yüzünden hobilerime zaman ayıramıyorum” (n=45) şeklinde olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerin sessiz istifasının iş koşulları, iş verimi ve işin özel yaşama etkisi boyutlarına ilişkin görüşleri belirlendikten sonra son araştırma probleminin yanıtlanması için yapılan analizlerde demografik değişkenler sırasıyla sunulmuştur. Buna göre, öğretmenlerin iş koşulları, iş verimi ve işin özel yaşama etkileri puanlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

*Öğretmenlerin sessiz istifanın alt boyutlarındaki puanlarının cinsiyete göre bağımsız örneklem T testi sonuçları*

Alt Boyutlar	Grup	N	Ortalama	Ss	t	sd	p
İş Koşulları	Kadın	321	48,04	15,20	0,233	422	0,816
	Erkek	103	47,64	15,07			
İş Verimi	Kadın	321	13,43	6,97	-1,692	422	0,091
	Erkek	103	14,74	6,48			
İşin Özel Yaşama Etkisi	Kadın	321	7,17	3,28	0,565	422	0,572
	Erkek	103	6,97	3,07			

Tablo 9’deki bulgulara göre, öğretmenlerin iş koşulları ( $t=0,233$ ;  $p>.05$ ), iş verimi ( $t=-1,692$ ;  $p>.05$ ) ve işin özel yaşama etkisi ( $t=0,565$ ;  $p>.05$ ) puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin iş koşulları, iş verimi ve işin özel yaşama etkileri puanlarında yaşlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Yaş değişkenine göre ortalama puanlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

*Öğretmenlerin sessiz istifanın alt boyutlarındaki puanlarının yaşa göre dağılımı*

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{x}$	Ss
İş Koşulları	34 yaş ve altı	42	50,95	13,70
	35-39	60	52,28	15,65
	40-44	84	49,98	12,99
	45-49	85	45,72	15,93
	50-54	100	46,33	14,17
	55 yaş ve üstü	53	44,00	17,78
İş Verimi	34 yaş ve altı	42	14,45	7,29
	35-39	60	15,40	6,93
	40-44	84	13,69	6,42
	45-49	85	13,84	6,77
	50-54	100	12,45	6,21
	55 yaş ve üstü	53	13,73	8,21
İşin Özel Yaşama Etkisi	34 yaş ve altı	42	7,80	3,54
	35-39	60	6,85	3,04
	40-44	84	7,47	3,37
	45-49	85	6,97	3,21
	50-54	100	7,03	3,15
	55 yaş ve üstü	53	6,77	3,11

Tablo 10’da öğretmenlerin yaşlarına göre iş koşulları, iş verimi ve işin özel yaşama etkisi alt boyutlarındaki ortalamaları verilmiştir. Buna göre, iş koşulları ( $\bar{X}=52,28$ ) ve iş verimi ( $\bar{X}=15,40$ ) alt boyutlarında en yüksek ortalama puan 35-39 yaş grubundaki öğretmenlere; işin özel yaşama etkisi alt boyutunda ( $\bar{X}=7,80$ ) ise en yüksek ortalamanın 34 yaş ve altı öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. En düşük ortalama puanlar ise iş koşulları alt boyutunda ( $\bar{X}=44,00$ ) 55 yaş ve üstü öğretmenlerde; iş verimi alt boyutunda ( $\bar{X}=12,45$ ) 50-54 yaş grubundaki öğretmenlerde ve işin özel yaşama etkisi ( $\bar{X}=6,77$ ) alt boyutunda ise 55 yaş ve üstü gruptaki öğretmenlerde görülmüştür.

Sessiz istifanın “iş koşulları”, “iş verimi” ve “işin özel yaşama etkisi” boyutlarında öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

*Sessiz istifanın alt boyutlarındaki puanlarının yaşa göre ANOVA sonuçları*

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p	Anlamlı Fark
İş Koşulları	Gruplar arası	3362,679	672,536	5	2,996	0,011	35-39 ile 55 yaş ve üstü
	Gruplar içi	93837,963	224,493	418			
	Toplam	97200,642		423			
İş Verimi	Gruplar arası	354,177	70,835	5	1,508	0,186	-
	Gruplar içi	19632,821	46,968	418			
	Toplam	19986,998		423			
İşin Özel Yaşama Etkisi	Gruplar arası	43,898	8,780	5	0,841	0,521	-
	Gruplar içi	4365,225	10,443	418			
	Toplam	4409,123	672,536	423			

Tablo 11’de verilen sonuçlara göre, öğretmenlerin iş koşulları ( $F_{(5,418)}=2.996$ ;  $p<.05$ ) puanlarında yaşa göre anlamlı fark bulunmuştur. İş verimi ( $F_{(5,418)}=1.508$ ;  $p>.05$ ) ve işin özel yaşama etkisi ( $F_{(5,418)}=0,841$ ;  $p>.05$ ) puanlarında ise yaşa göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. İş koşulları alt boyutundaki anlamlı farkın hangi yaş gruplarından geldiğinin belirlenmesi için Tukey çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Testin sonuçlarına göre, 35-39 yaş grubundaki öğretmenlerin iş koşulları boyutundaki puan ortalamaları ( $\bar{X} =52,28$ ), 55 yaş ve üstü öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $\bar{X} =44,00$ ) anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre sessiz istifanın iş koşulları, iş verimi ve işin özel yaşama etkisi alt boyutlarındaki puan ortalamaları incelenmiş ve bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

*Öğretmenlerin sessiz istifanın alt boyutlarındaki puanlarının kıdeme göre dağılımı*

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{x}$	Ss
İş Koşulları	10 yıldan az	54	52,37	14,46
	11-15	60	48,03	13,49
	16-20	67	52,62	13,93
	21-25	91	47,08	15,25
	26-30	96	46,26	15,65
	31 yıl ve üstü	56	42,25	15,74
İş Verimi	10 yıldan az	54	15,09	7,29
	11-15	60	13,31	5,92
	16-20	67	14,14	6,44
	21-25	91	14,79	7,35
	26-30	96	13,04	6,98
	31 yıl ve üstü	56	11,98	6,60
İşin Özel Yaşama Etkisi	10 yıldan az	54	7,68	3,45
	11-15	60	6,65	2,82
	16-20	67	7,68	3,31
	21-25	91	6,80	3,13
	26-30	96	7,20	3,44
	31 yıl ve üstü	56	6,82	3,00

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin kıdemlerine göre en yüksek ortalama puanları iş koşulları alt boyutunda 16-20 yıl kıdemi olan ( $\bar{X}=52,62$ ) öğretmenlerde; iş verimi alt boyutunda 10 yıldan az kıdemi olanlarda ( $\bar{X}=15,09$ ) ve işin özel yaşama etkisi alt boyutunda 10 yıldan az ( $\bar{X}=7,68$ ) ve 16-20 yıl kıdemi olan ( $\bar{X}=7,68$ ) öğretmenlerde görülmüştür. En düşük ortalama puanlar ise iş koşulları ( $\bar{X}=42,25$ ) ve iş verimi ( $\bar{X}=11,98$ ) alt boyutlarında 31 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenlerde; işin özel yaşama etkisi alt boyutunda ise 11-15 yıl arası ( $\bar{X}=6,65$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin en düşük ortalamalara sahip olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre ölçek alt boyutlarında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analiz sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.

*Sessiz istifanın alt boyutlarındaki puanlarının kıdeme göre ANOVA sonuçları*

Boyutlar		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	f	p	Anlamlı Fark
İş koşulları	Gruplar arası	4682,158	5	936,432	4,231	,001	10 yıldan az ile 31 yıl ve üstü; 16-20 yıl ile 31 yıl ve üstü
	Gruplar içi	92518,484	418	221,336			
	Toplam	97200,642	423				
İş Verimi	Gruplar arası	441,121	5	88,224	1,887	,095	
	Gruplar içi	19545,876	418	46,760			
	Toplam	19986,998	423				
İşin Özel Yaşama Etkisi	Gruplar arası	66,919	5	13,384	1,288	,268	
	Gruplar içi	4342,203	418	10,388			
	Toplam	4409,123	423				

Tablo 13'teki analiz çıktılarına göre, öğretmenlerin iş koşulları ( $F_{(5,418)}=4,231$ ;  $p<.05$ ) puanlarında kıdemlerine göre manidar farklar vardır. Bununla birlikte, iş verimi ( $F_{(5,418)}=1,887$ ;  $p>.05$ ) ve işin özel yaşama etkisi ( $F_{(5,418)}=1,288$ ;  $p>.05$ ) puanlarında kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, iş koşulları alt boyutunda 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X}=52,37$ ) puan ortalamaları, 31 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden ( $\bar{X}=42,25$ ); 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ( $\bar{X}=52,62$ ) ise 31 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden ( $\bar{X}=42,25$ ) anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre sessiz istifanın iş koşulları, iş verimi ve işin özel yaşama etkisi boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

*Öğretmenlerin sessiz istifanın alt boyutlarındaki puanlarının çalışılan okul kademesine göre dağılımı*

Boyutlar	Grup	N	$\bar{x}$	Ss
İş Koşulları	Okul Öncesi ve İlkokul	107	46,90	15,58
	Ortaokul	105	50,61	16,09
	Lise	194	46,97	14,25
	Diğer	18	48,88	15,80
İş Verimi	Okul Öncesi ve İlkokul	107	14,28	7,41
	Ortaokul	105	14,47	7,22
	Lise	194	13,19	6,41
	Diğer	18	12,44	5,97
İşin Özel Yaşama Etkisi	Okul Öncesi ve İlkokul	107	7,26	3,34
	Ortaokul	105	7,21	3,06
	Lise	194	6,89	3,28
	Diğer	18	8,27	2,69

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre en yüksek ortalama puanları iş koşulları ( $\bar{X}=50,61$ ) ve iş verimi ( $\bar{X}=14,47$ ) alt boyutlarında ortaokulda çalışan öğretmenlerde; işin özel yaşama etkisi alt boyutunda ise diğer okul kademelerinde ( $\bar{X}=8,27$ ) çalışan öğretmenlerde görülmüştür. En düşük ortalama puanlar ise iş koşulları alt boyutunda okul öncesi ve ilkokulda çalışan ( $\bar{X}=46,90$ ) öğretmenlerde, iş verimi alt boyutunda diğer okul kademelerinde ( $\bar{X}=12,44$ ) çalışan öğretmenlerde ve işin özel yaşama etkisi alt boyutunda ise ( $\bar{X}=6,89$ ) liselerde çalışan öğretmenlerde gözlenmiştir.

Öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarının iş koşulları, iş verimi ve işin özel yaşama etkileri puanlarında okul kademelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ilişkin analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15.

*Sessiz istifanın alt boyutlarındaki puanlarının okul kademelerine göre ANOVA sonuçları*

Boyutlar		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	f	p
İş koşulları	Gruplar arası	1063,119	3	354,373	1,548	,201
	Gruplar içi	96137,523	420	228,899		
	Toplam	97200,642	423			
İş Verimi	Gruplar arası	176,831	3	58,944	1,250	,291
	Gruplar içi	19810,167	420	47,167		
	Toplam	19986,998	423			
İşin Özel Yaşama Etkisi	Gruplar arası	36,939	3	12,313	1,183	,316
	Gruplar içi	4372,184	420	10,410		
	Toplam	4409,123	423			

Tablo 15'e göre, sessiz istifanın iş koşulları ( $F_{(3,420)}=1,548$ ;  $p>.05$ ), iş verimi ( $F_{(3,420)}=1,250$ ;  $p>.05$ ) ve işin özel yaşama etkisi ( $F_{(3,420)}=1,183$ ;  $p>.05$ ) boyutları ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademeleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 16'da sessiz istifanın iş koşulları, iş verimi ve işin özel yaşama etkisi boyutlarında öğretmenlerin branşlarına göre ortalama puanları verilmiştir.

Tablo 16.

*Öğretmenlerin sessiz istifanın alt boyutlarındaki puanlarının branşa göre dağılımı*

Boyutlar	Grup	N	$\bar{x}$	Ss
İş Koşulları	Sözel Branşlar	272	48,78	15,30
	Sayısal Branşlar	63	48,58	15,61
	Diğer	89	44,91	14,11
İş Verimi	Sözel Branşlar	272	13,98	7,00
	Sayısal Branşlar	63	13,20	6,83
	Diğer	89	13,43	6,51
İşin Özel Yaşama Etkisi	Sözel Branşlar	272	7,25	3,27
	Sayısal Branşlar	63	7,09	2,96
	Diğer	89	6,76	3,27

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin branşlarına göre en yüksek ortalama puanlarının tüm alt boyutlar ( $\bar{X}=48,78$  (iş koşulları boyutu);  $\bar{X}=13,98$  (iş verimi boyutu);  $\bar{X}=7,25$  (işin özel yaşama etkisi boyutu)) için sözel branşlarda; en düşük ortalama puanların ise iş koşulları ( $\bar{X}=44,91$ ) ve işin özel yaşam etkisi ( $\bar{X}=6,76$ ) alt boyutlarında diğer branş öğretmenlerinde, iş verimi ( $\bar{X}=13,20$ ) alt boyutunda ise sayısal branşlarda olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin branşlarına göre sessiz istifa ölçeğinin alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17.

*Sessiz istifanın alt boyutlarındaki puanlarının branşa göre ANOVA sonuçları*

Boyutlar		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	f	p
İş koşulları	Gruplar arası	1038,458	2	519,229	2,273	0,104
	Gruplar içi	96162,183	421	228,414		
	Toplam	97200,642	423			
İş Verimi	Gruplar arası	41,862	2	20,931	0,442	0,643
	Gruplar içi	19945,136	421	47,376		
	Toplam	19986,998	423			
İşin Özel Yaşama Etkisi	Gruplar arası	16,153	2	8,076	0,774	0,462
	Gruplar içi	4392,970	421	10,435		
	Toplam	4409,123	423			

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin sessiz istifasının iş koşulları ( $F_{(2,421)}=2,273$ ;  $p>.05$ ), iş verimi ( $F_{(2,421)}=0,442$ ;  $p>.05$ ) ve işin özel yaşama etkisi ( $F_{(2,421)}=0,774$ ;  $p>.05$ ) boyutlarındaki puanlarında branşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada, öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarını belirlemeye ilişkin bir ölçme aracı geliştirmek ve öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek Likert tipinde derecelendirilmiş 28 maddeden oluşmaktadır. Teorik olarak anlamlı olan ölçeğin, AFA sonucunda öz değerleri 1'den yüksek üç boyutlu bir yapıyı desteklediği bulunmuştur. Buna göre 28 madde ile ölçekte açıklanan toplam varyans %54,21'dir. Alt boyutlarda açıklanan varyans, 18 maddelik iş koşulları boyutunda %26,16, 7 maddelik iş verimi boyutunda %18,24 ve 3 maddelik işin özel yaşama etkisi boyutunda %9,81'dir. Maddelere ilişkin faktör yükleri .34 ile .90 arasında değişmektedir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Bu durum ölçek maddelerinden elde edilen puanlar ile öğretmenlerin sessiz istifa davranışları arasında paralel bir ilişkinin varlığıyla açıklanabilir. Farklı bir ifadeyle ölçek puanları arttıkça öğretmenlerin sessiz istifa davranış düzeyleri yükselmektedir.

AFA sonrasında farklı bir çalışma grubu ile tekrar veri toplanmış ve ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için DFA uygulanmıştır. Analiz sonucunda, Ki-karenin (1674,757) serbestlik derecesine (344) oranı ( $\chi^2/sd$ ) 4.86 çıkmıştır. Öğretmenlere İlişkin Sessiz İstifa Ölçeği'ne ilişkin uyum indeks değerleri  $\chi^2/sd= 4.86$ , RMSEA=0.07, CFI= 0.945, NFI=0.955, TLI=0.940 ve SRMR=0.05 olarak belirlenmiştir. Bu uyum indeks değerleri kabul edilebilir uyum ölçütleri aralığında bulunmakta olup üç boyutlu ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulandığını göstermiştir.

DFA sonrasında ölçeğin güvenilirliğinin sınanması için iç tutarlılık katsayısı (cronbach alpha) ve McDonalds'ın  $\omega$  (omega) değerleri incelenmiştir. AFA'nın yürütüldüğü Çalışma Grubu-1 için ölçeğin alt boyutlarından iş koşulları için McDonalds  $\omega$  ve Cronbach Alfa değeri .93, iş verimi için McDonalds  $\omega$  değeri .94 ve Cronbach Alfa değeri .93 ve işin özel yaşama etkisi için McDonalds  $\omega$  ve Cronbach Alfa değeri .89 olarak belirlenmiştir. DFA'nın yürütüldüğü Çalışma Grubu-2 için ölçeğin alt boyutlarından iş koşulları için McDonalds  $\omega$  ve Cronbach Alfa değeri .92, iş verimi için McDonalds  $\omega$  ve Cronbach Alfa değeri .93 ve son olarak işin özel yaşama etkisi için McDonalds  $\omega$  değeri .89 ve Cronbach Alfa değeri .87 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları değerlendirildiğinde, tüm alt boyutlar için Cronbach Alpha ve Omega güvenilirlik katsayılarının yüksek güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında elde edilen tüm bulgular dikkate alındığında, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarını belirlemek amacıyla yürütülecek araştırmalarda kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, öğretmenlerin sessiz istifaya ilişkin görüşleri demografik bulgular kapsamında değerlendirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarına ilişkin betimsel bulgular ortaya konmuştur. Buna göre öğretmenlerin sessiz istifaya ilişkin davranışları tüm alt boyutlarda düşük düzeyde çıkmıştır. Literatürde her ne kadar eğitim örgütlerinde sessiz istifaya ilişkin yapılan araştırmalar (Özen ve diğerleri, 2024; Thekkechangarapatt, 2023) sınırlı da olsa farklı sektörlerde yürütülen çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, farklı bulguların ortaya çıkması dikkat çekicidir. Örneğin, Avcı'nın (2023) belediye çalışanlarıyla, Örcü ve Hasırcı'nın (2024) banka çalışanlarıyla yürüttüğü araştırmalarında, katılımcıların sessiz istifaya ilişkin algıları orta düzeyde bulunmuştur. Diğer taraftan, Saygılı ve Avcı'nın (2023) çalışmasında ise katılımcıların yüksek düzeyde sessiz istifa davranışı gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, özellikle hizmet sektöründeki çalışanların eğitim sektöründekilere kıyasla sessiz istifaya ilişkin algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, COVID-19 pandemi sürecinin özellikle hizmet sektöründeki işletmeler ve çalışanlar üzerindeki olumsuz etkilerinin "sessiz istifa" olgusunu ortaya çıkarmasıyla (Williams ve Kayaoğlu, 2020) ilişkilendirilebilir. Yapılan araştırmalara (Ali, Usman, Soetan, Saeed ve Rofcanin, 2022; Anasori, De Vita ve Gürkan Küçükergin, 2023) göre, pandemi sürecinde birçok çalışanın işle ilişkili stres ve olumsuz ruh sağlığı gibi durumlardan etkilendiği gözlenmiştir. Bu süreçte işverenler tarafından belirlenen yükümlülükler yerine getirilemediğinden çalışanlar, beklentilerin ve sözlü taahhütlerin karşılanmadığı algısına kapılmışlar ve iş ilişkilerini eleştirel bir bakış açısıyla yeniden değerlendirme ve düşünme eğilimine girmişlerdir (Kruse ve MDiv, 2023; Shamsudin, Bani-Melhem, Abukhait, Pillai ve Quratulain, 2023). Farklı bir ifadeyle, bu süreçte işten çıkarmalar, enflasyon ve ekonomik durgunluk gibi nedenlerle özellikle Y ve Z kuşaklarından bireyler, kendilerinden önceki nesillere göre kariyerlerinde daha fazla kesintiye uğramışlar ve bu durum, kariyer beklentileri bağlamında onlarda bir hayal kırıklığına sebep olmuştur. Bu hayal kırıklığı, bireylerin iş ve çalışma yaşamı üzerine yeniden düşünmelerine yol açmıştır (Kruse ve MDiv, 2023; Ford, 2023). Her ne kadar işten ayrılma eğilimi, bireyleri kariyerlerinden vazgeçmeye yönlendirebilse de (Azeem, Bajwa, Shahzad ve Aslam, 2020) iş dünyasının mevcut belirsizliği içerisinde

çalışanların fiziksel olarak işlerinden ayrılmaları her zaman mümkün ya da mantıklı bir seçenek olmamaktadır. Bu nedenle sessiz istifa davranışı gösteren pek çok çalışan, işlerinde kalarak görevlerini sadece zorunlu seviyede yerine getirmektedirler.

Araştırmada demografik değişkenlere ilişkin bulgular ele alındığında, öğretmenlerin sessiz istifanın alt boyutları olan “iş koşulları”, “iş verimi” ve “işin özel yaşama etkisi”ne ilişkin algılarının, cinsiyete, görev yapılan okul kademesine ve branşa göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmenler arasında sessiz istifasında cinsiyet, okul kademesi ve branş değişkenlerinin etkili olmadığını göstermiştir. Dolayısıyla sessiz istifanın önlenmesinde bu demografik değişkenlerden çok, öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu artırmaya odaklanacak iş koşullarını ve çalışma ortamını güçlendirmenin daha önemli olduğu ifade edilebilir. Öyle ki öğretmenlerin sessiz istifaya neden olan iş koşulları, iş verimi ve işin özel yaşama etkisi boyutlarında yaşadıkları zorlukların evrensel olduğunu ve dolayısıyla geliştirilen ve/veya uygulanan eğitim politikalarının öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmek için kapsamlı bir şekilde yeniden şekillendirilmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

Araştırmada öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarının iş verimi ve işin özel yaşama etkisi alt boyutları ile yaş ve kıdem arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer taraftan, sessiz istifanın diğer boyutu olan iş koşulları ile yaş ve kıdem arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşları ve kıdem süreleri arttıkça sessiz istifa davranış düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Bu bulgu iş koşullarının öğretmenlerin sessiz istifa davranışları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir. Yaş ve kıdem arttıkça, öğretmenlerin iş koşullarından kaynaklanan sessiz istifa davranışlarının azaldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin iş doyumunun iş koşullarından büyük ölçüde etkilendiği göz önünde bulundurulduğunda, literatürde öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile iş doyumları (Drafke, 2009; Nurgaliyeva ve diğerleri, 2023; Thakur, 2007; Weiss, 2002) ve yaşları ile iş doyumları (Davis, 1998; Lee ve Wilbur, 1985; Şahin ve Dursun, 2009) arasında pozitif yönlü ilişkinin bulunduğunu ortaya koyan araştırmalara rastlanmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin yaşları arttıkça ve mesleki kariyerlerinde ilerledikçe, işlerinden daha fazla memnuniyet duyduklarını ve bu durumun, onların genel anlamda iyi oluşları üzerinde de olumlu bir etki yarattığını göstermektedir. Nitekim öğretmenlerin okuldaki çalışma koşulları ile iyi oluşları arasında da ilişkinin var olduğunu ortaya koyan birçok çalışma (Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006; Salanova, Bakker ve Llorens, 2006; Simbula, Guglielmi ve Schaufeli, 2011) bulunmaktadır. Bu bağlamda, yaş ve mesleki kıdemdeki artışın doğrudan öğretmenlerin iyi oluşlarını ve iş doyumlarını olumlu yönde etkilediğini ve bu değişkenlerdeki olumlu değişimin ise sessiz istifa davranışını azalttığını söylemek mümkündür. Farklı bir ifadeyle, yaşça büyük ve daha deneyimli öğretmenlerin görece genç ve deneyimsiz öğretmenlere kıyasla zorlu iş koşullarına karşı daha dirençli ve bu koşulları yönetme ve örgüte uyum sağlama konusunda daha fazla beceriye sahip oldukları; dolayısıyla daha düşük düzeyde sessiz istifa davranışı gösterdikleri söylenebilir.

Sonuç olarak, özellikle COVID-19 pandemi sürecinden sonra ortaya çıkan ve farklı iş sektörlerinde çalışanlar arasında hızla yayılan sessiz istifa kavramını, eğitim alanında da karşılaşılan ciddi sorunlardan biri olarak değerlendirmek mümkündür. Öyle ki yetersiz maaş, artan iş yükü, yönetsel destek eksikliği, performansın değer görmemesi, birey-örgüt uyumsuzluğu, olumsuz örgüt iklimi ve neoliberal eğitim politikaları gibi nedenlerle kendilerini kişisel ve mesleki anlamda kısıtlanmış hisseden öğretmenler zamanla sessiz istifa davranışı gösterebilmektedirler. Sessiz istifa yaşayan öğretmenlerin eğitim sistemi üzerindeki etkileri hem derin hem de çok boyutlu olabilmektedir. Farklı bir ifadeyle, öğretmenlerin sessiz istifası sadece sınıf içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin bilişsel, sosyal ve akademik gelişimlerini olumsuz yönde etkilemekle kalmayıp, aynı zamanda genel olarak eğitim kalitesinin düşmesine neden olmaktadır. Bu durum, eğitim sisteminin temel amacı olan nitelikli ve yararlı bireyler yetiştirme hedefine de zarar vermektedir. Bu bağlamda, eğitim yöneticileri ve politika yapımcıları için, öğretmenlerin sessiz istifasını önlemek, onları motive etmek ve eğitim sürecine tam olarak katılımlarını sağlamak büyük önem taşır. Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyici politikaların yapılması, kaynaklarının ve maaşlarının artırılması, sosyal ve mesleki destek sistemlerinin güçlendirilmesi, adil değerlendirme sistemlerinin sağlanması ve öğretmenlerin karar verme süreçlerine dahil edilmesi gibi adımların atılması gerekmektedir. Böylece öğretmenlerin mesleki doyumları ve motivasyonları artırılabilir ve sessiz istifanın önüne geçilebilir. Ayrıca öğretmenler sadece temel iş gerekliliklerini yerine getirmekten öte eğitimde mükemmelliği hedefleyerek öğrencilerin bütünsel gelişimine katkıda bulunabilirler. Politika yapımcılar ve uygulayıcıların yanı sıra bu çalışmada araştırmacılar için de bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Ankara’da kamu okullarında görev yapan öğretmen görüşleriyle sınırlı olan bu araştırmada, geliştirilen ölçme aracının farklı illerde ve özel okullar gibi farklı eğitim kurumlarında uygulanmasının öğretmenlerin sessiz istifaya yönelik algılarının değerlendirilmesinde ve eğitim politikalarının bu bulgular ışığında geliştirilmesinde daha geniş bir perspektif sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın farklı

değişkenlerin (motivasyon, iş doyumunu, örgütsel bağlılık vb.) öğretmenlerin sessiz istifası ile ilişkisinin incelenebileceği nicel araştırmalara ve eğitim sektöründe sessiz istifanın nedenlerine ve sonuçlarına odaklanarak derinlemesine bir anlayış ortaya koyacak nitel araştırmalara temel oluşturabileceğini söylemek mümkündür.

## KAYNAKÇA

- Aboramadan, M., Turkmenoglu, M. A., Dahleez, K. A., & Cicek, B. (2020). Narcissistic leadership and behavioral cynicism in the hotel industry: The role of employee silence and negative workplace gossiping. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 33(2), 428-447.
- Ali, M., Usman, M., Soetan, G. T., Saeed, M., & Rofcanin, Y. (2022). Spiritual leadership and work alienation: Analysis of mechanisms and constraints. *The Service Industries Journal*, 42(11-12), 897-918.
- Anasori, E., De Vita, G., & Gürkan Küçükergin, K. (2023). Workplace bullying, psychological distress, job performance and employee creativity: The moderating effect of psychological resilience. *The Service Industries Journal*, 43(5-6), 336-357.
- Arar, T., Çetiner, N., & Yurdakul, G. (2023). Quiet quitting: Building a comprehensive theoretical framework. *Journal of Academic Researches and Studies*, 15(28), 122-138.
- Atalay, M., & Dağistan, U. (2023). Quiet quitting: A new wine in an old bottle? *Personnel Review*, 1-16.
- Avcı, N. (2023). Örgütsel sinizm, örgütsel sessizlik, işte sözde var olma ve sessiz istifa arasındaki ilişkiler: İstanbul Maltepe Belediyesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 14(39), 968-989.
- Azeem, M. U., Bajwa, S. U., Shahzad, K., & Aslam, H. (2020). Psychological contract violation and turnover intention: The role of job dissatisfaction and work disengagement. *Employee Relations: The International Journal*, 42(6), 1291-1308.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Boz, D., Duran, C., Karayaman, S., & Deniz, A. (2023). Sessiz istifa ölçeği. C. Duran (ed.) *Sessiz istifa* (s. 9-40). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Davis, K. (1988). *İşletmede insan davranışı: Örgütsel davranış*. (Çev. K. Tosun). İstanbul: İÜ İşletme Fakültesi Yayınları.
- De Smet, A., Dowling, B., Hancock, B., & Schaninger, B. (2022). The great attrition is making hiring harder. Are you searching the right talent pools? *McKinsey Quarterly*, 1-13.
- Drafke, M. (2009). *The human side of organizations*. NJ: Pearson Education, Inc.
- Ford, A. (2023). *The truth behind quiet quitting*. <https://www.iofficecorp.com/blog/truth-behind-quiet-quitting/> (Erişim Tarihi: 20.02.2024).
- Formica, S., & Sfodera, F. (2022). The great resignation and quiet quitting paradigm shifts: An overview of current situation and future research directions. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 31(8), 899-907.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Hamouche, S., Koritos, C., & Papastathopoulos, A. (2023). Quiet quitting: Relationship with other concepts and implications for tourism and hospitality. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 35(12), 4297-4312.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karaşin, Y., & Öztürk, M. (2023). Sessiz istifa tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(4), 1443-1460.
- Kartal M., & Bardakçı S. (2018). *SPSS ve AMOS uygulamalı örneklerle güvenilirlik ve geçerlik analizleri*. Ankara: Akademisyen Yayınevi.



- Kobal, G., & Batu, S. (2022). *Eski bir alışkanlık, yeni bir akım: Sessiz istifa yaşayanlar anlatıyor, uzmanlar yorumluyor*. <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/eski-bir-aliskanlik-yeni-bir-akim-sessiz-istifa-yasayanlar-anlatiyor-uzmanlar-yorumluyor-42127939> (Erişim Tarihi: 19.02.2024).
- Kruse, G. C., & MDiv, B. T. M. (2023). A movement to redefine our relationship with work. *American Journal of Health Promotion*, 37(4), 579-582.
- Lee, R., & Wilbur, E. R. (1985). Age, education, job tenure, salary, job characteristics, and satisfaction: A multivariate analysis. *Human Relation*, 38(8), 781-791.
- Nurgaliyeva, S., Iztleuova, Z., Maigeldiyeva, S., Zhussupova, Z., Saduakas, G., & Omarova, G. (2023). Examining the relationships between teachers' job satisfaction and technological competencies. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 11(4), 898-912.
- Örücü, E., & Hasırcı, I. (2024). Hiyerarşi kültürünün sessiz istifa davranışı üzerindeki etkisinde banka çalışanlarının eğitim durumlarının düzenleyici rolü. *İzmir İktisat Dergisi*, 39(2), 389-408.
- Özen, H., Korkmaz, M., Konucuk, E., Çeven, B., Sayar, N., Menşan, N. Ö., & Chan, T. C. (2024). Evaluation of quiet quitting: Is the bell ringing? *Journal of Qualitative Research in Education*, 38, 108-142.
- Parker, K., & Mehashe-Horowitz, J. (2022). Majority of workers who quit a job in 2021 cite low pay, no opportunities for advancement, feeling disrespected. *Pew Research Center*. Retrieved from <https://www.pewresearch.org/short-reads/2022/03/09/majority-of-workers-who-quit-a-job-in-2021-cite-low-pay-no-opportunities-for-advancement-feeling-disrespected/>
- Ratnatunga, J. (2022). Quiet quitting: The silent challenge of performance management. *Journal of Applied Management Accounting Research*, 20(2), 13-20.
- Salanova, M., Bakker, A. B., & Llorens, S. (2006). Flow at work: Evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness Studies*, 7(1), 1-22.
- Savaş, B. Ç., & Turan, M. (2023). Sessiz istifa ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Online Journal of Recreation and Sports (TOJRAS)*, 12(3), 442-453.
- Saygılı, Z., & Avcı, N. (2023). Çalışanların görev odaklı ve insan odaklı liderlik tarzı algılarının adanmışlıktan sessiz istifaya değin farklılaşması üzerine bir inceleme. *Anlambilim MTÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 3(1), 212-227.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Serenko, A. (2023). The human capital management perspective on quiet quitting: Recommendations for employees, managers, and national policymakers. *Journal of Knowledge Management*, 28(1), 27-43.
- Shamsudin, F. M., Bani-Melhem, S., Abukhait, R., Pillai, R., & Quratlain, S. (2023). The role of leader favoritism, unfairness, and employability in employee psychological withdrawal behavior. *Business Ethics, the Environment & Responsibility*, 32(4), 1185-1200.
- Simbula, S., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 285-304.
- Şahin, H., & Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 160-174.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Thakur, M. (2007). Job satisfaction in banking: A study of private and public sector banks. *The IUP Journal of Bank Management*, 6(4), 60-68.
- Thekkechangarapatt, M. (2023). Quiet quitting in the education sector: Enumeration of three cases. *EPR International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR)*, 9(5), 83-88.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173-194.
- Williams, C. C., & Kayaoglu, A. (2020). COVID-19 and undeclared work: Impacts and policy responses in Europe. *The Service Industries Journal*, 40(13-14), 914-931.
- Yücedağlar, A., Gılıç, F., Uzun, N. B., & İnandı, Y. (2024). Öğretmenlerde sessiz istifa ölçeği: Bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (69), 227-251.
- Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I., & Li, W. (2005). Cronbach's  $\alpha$ , Revelle's  $\beta$ , and McDonalds  $\omega$ : Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70(1), 123-133.

## EK 1. ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN SESSİZ İSTİFA ÖLÇEĞİ

Boyutlar	İfadeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
İş Koşulları	İşimin bana uygun olmadığını düşünüyorum.					
	İşimin maddi ihtiyaçlarımı karşılamadığını düşünüyorum.					
	İşimin manevi ihtiyaçlarımı karşılamadığını düşünüyorum.					
	İşimin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum.					
	İşimin beni geliştirmediğini düşünüyorum.					
	İşimin beni tükettiğini düşünüyorum.					
	İş arkadaşlarıma yakınlık hissetmiyorum.					
	İşimdeki yöneticilerime yakınlık hissetmiyorum.					
	İş güvencemin olmadığını düşünüyorum.					
	İşe gelirken ayaklarım geri geri gidiyor.					
	İşten erken çıkmak istiyorum.					
	İşimi yaparken sıkılıyorum.					
	İşim beni heyecanlandırmıyor.					
	İşim yüzünden kendimi mutsuz hissediyorum.					
	Kendimi geliştirebileceğim bir işimin olmasını istiyorum.					
	Geliri daha iyi bir işimin olmasını istiyorum.					
	Esnek çalışma saatlerine sahip bir işimin olmasını istiyorum.					
	İstedğim yerden çalışabileceğim bir işimin olmasını istiyorum.					
İş Verimi	İşimin sadece asgari gerekliliklerini yerine getiriyorum.					
	İşim için gerekli olandan fazla çaba göstermiyorum.					
	İşim için gerekli olandan fazla zaman ayırmıyorum.					
	İşim için gerekli olandan fazla yeteneklerimi kullanmıyorum.					
	İşim için gerekli olandan fazla performans sergilemiyorum.					
	İşimin sadece görev tanımında yer alan sorumluluklarını yerine getiriyorum.					
	İşimde kendimi verimli hissetmiyorum.					
İşin Özel Yaşama Etkisi	İş yaşamı-özel yaşam dengesi kurmakta zorlanıyorum.					
	İşim yüzünden hobilerime zaman ayıramıyorum.					
	İşim yüzünden yakınlarıma zaman ayıramıyorum.					