

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



# BATI ANADOLU EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

YIL 2024 CİLT 15 SAYI 3

YEAR 2024 VOLUME 15 ISSUE 3

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

**Sahibi Owner**

Tuba GULTEKIN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Tuba GULTEKIN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

**Editörler Editors**

Çınla ŞEKER, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Cınla SEKER, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Sibel ALMELEK İŞMAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Sibel ALMELEK ISMAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Bahar SOĞUKKUYU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Bahar SOGUKKUYU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Esin UÇAL CANAKAY, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Esin UCAL CANAKAY, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

**Alan Editörleri Editors in Chief**

Elif Buğra DEMİR, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Elif Bugra KUZU DEMİR, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Ali Ekber GÜLERSOY, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Ali Ekber GULERSOY, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
İrfan YURDABAKAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir İrfan YURDABAKAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Hale SUCUOĞLU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Hale SUCUOGLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Ahmet Murat ELLEZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Ahmet Murat ELLEZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Semiha ŞAHİN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Semiha SAHIN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Fatma Ebru İKİZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Fatma Ebru IKIZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Mümtaz Hakan SAKAR, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Mumtaz Hakan SAKAR, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Çınla ŞEKER, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Cınla SEKER, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Ali Günay BALIM, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Ali Gunay BALIM, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Gül ÜNAL ÇOBAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Gul UNAL COBAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Serap ÇALIŞKAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Serap CALISKAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Berna CANTÜRK GÜNHAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Berna CANTURK GUNHAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Melis Arzu UYULGAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Melis Arzu UYULGAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Ayşe Dolunay SARICA, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Ayşe Dolunay SARICA, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Rukiye Günseli YILDIRIM, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Rukiye Günseli YILDIRIM, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Tuncay CANBULAT, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Tuncay CANBULAT, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Raziye ÇAKICIOGLU OBAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Banu ÇULHA ÖZBAŞ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Banu CULHA OZBAS, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Ercan UYANIK, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Ercan UYANIK, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Sabahattin ÇAĞIN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Sabahattin CAGIN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Nevin AKKAYA, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Nevin AKKAYA, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Kuthan KAHRAMANTÜRK, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Kuthan KAHRAMANTURK, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Duygu ÖZTİN PASSERAT, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Duygu OZTIN PASSERAT, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
Fatma Feryal ÇUBUKÇU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Fatma Feryal CUBUKCU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir  
İrem ÇOMOĞLU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir İrem COMOGLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

**Yayın Kurulu Editorial Board Members**

Selahattin AVŞAROĞLU, Necmettin Erbakan Üniversitesi Selahattin AVSAROGLU, Necmettin Erbakan University  
Hüseyin ELMAS, Gazi Üniversitesi Huseyin ELMAS, Gazi University  
Fatih BAŞBUĞ, Akdeniz Üniversitesi Fatih BASBUG, Akdeniz University  
Bilgehan GÜLTEKİN, Ege Üniversitesi Bilgehan GULTEKIN, Ege University  
Nejat İRA, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Nejat IRA, Çanakkale Onsekiz Mart University

Aslı UZ BAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi	Asli UZ BAS, Dokuz Eylul University
Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Osman Ferda BEYTEKİN, Ege Üniversitesi	Osman Ferda BEYTEKIN, Ege University
Elçin DOĞAN GÜRBÜZER, Ege Üniversitesi	Elcin DOGAN GURBUZER, Ege University
<b>İngilizce Redaksiyon Proofreading</b>	
Esin KUMLU, DEU Buca Eğitim Fak. İzmir	Esin KUMLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
<b>Mizanpaj Layout</b>	
Hakan ERKAN, DEU Buca Eğitim Fak. İzmir	Hakan ERKAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
<b>Bilgi İşlem Sorumlusu / Teknik Sorumlu IT / Technical Support</b>	
Hakan ERKAN, DEU Buca Eğitim Fak.	Hakan ERKAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

© Dokuz Eylül Üniversitesi 2020 e-ISSN: 1308-8971 Nisan,  
Ağustos ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir.  
*A refereed journal published in April, August and December.*

**Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,  
Türk Eğitim İndeksi (2018- ), TR Dizin (2018- ), ASCI (2024- ) ve EBSCO (2024- ) tarafından taranmaktadır.  
Western Anatolia Journal of Educational Sciences is indexed in  
The Index of Turkish Education (2018- ), TR Dizin (2018- ), ASCI (2024-), and EBSCO (2024-).**

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

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

# İçindekiler / Contents

iii

Editörler'den/ Editorial

Xi

Bu Sayının Hakemleri/ List of Referees

Xii

<b>Derleme Makale/ Review Paper</b>	<b>Metaforun Gücü: Psikolojik Danışma Süpervizyonunda Psikolojik Danışman Adaylarının Deneyimleri</b>	<b>Sibel YAZICI Emine GEZER</b>	<b>2145-2168</b>
<b>1</b>	The Power of Metaphor: Experiences of Psychological Counselor Candidates in Counseling Supervision		
<b>Araştırma Makalesi/ Research Article</b>	<b>Dinleme Becerisine İlişkin Ölçek Geliştirme Süreci: Bir Tematik İçerik Analizi</b>	<b>Esra KARAKUŞ TAYŞI Necati GÜVENÇ</b>	<b>2169-2191</b>
<b>2</b>	The Process of Developing a Scale for Listening Comprehension: A Thematic Analysis Study		
<b>Araştırma Makalesi/ Research Article</b>	<b>Sınıf Öğretmenlerinin Matematiksel Etkinlikleri Hazırlama Yeterliklerinin İncelenmesi</b>	<b>Sibel YILMAZ ELÇELİK Berna TATAROĞLU TAŞDAN</b>	<b>2192-2222</b>
<b>3</b>	Investigation of Classroom Teachers' Proficiency in Preparing Mathematical Activities		
<b>Araştırma Makalesi/ Research Article</b>	<b>Özel Yetenekli Çocukları Olan Ebeveynlerin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi</b>	<b>Canan BALBAY Hakan ÖZAK</b>	<b>2223-2243</b>
<b>4</b>	Investigation Of The Awareness Levels Of Parents With Specially Talented Children		
<b>Research Article/ Araştırma Makalesi</b>	<b>Eğitimde Mesleki Canlılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması</b>	<b>Demet CENGİZ GÜR</b>	<b>2244-2261</b>
<b>5</b>	Adaptation of Professional Vitality Scale in Education into Turkish: The Validity and Reliability Study	<b>İdris ŞAHİN</b>	
<b>Araştırma Makalesi/ Research Article</b>	<b>Eğitimde Mesleki Canlılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması</b>	<b>Muttalip ÖNVER Kemal DURUHAN</b>	<b>2262-2285</b>
<b>6</b>	Adaptation of Professional Vitality Scale in Education into Turkish: The Validity and Reliability Study		
<b>Araştırma Makalesi/ Research Article</b>	<b>Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Süreçlerinin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi</b>	<b>Ayşe GÜL Şenay BAŞ</b>	<b>2286-2304</b>
<b>7</b>	Evaluation of Distance Education Processes of Visual Arts Teacher Candidates in Terms of General Competencies for the Teaching Profession		

<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Popüler Kültür Değerlerimizi Nasıl Etkiliyor?</b> <b>Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi Dersini Alan Öğretmen</b> <b>Adaylarının Değerlendirmeleri</b>	<b>Ayşegül</b> <b>YILMAZER</b>	<b>2305-2331</b>
<b>8</b>	How Does Popular Culture Influence Our Values? Evaluations by Teacher Candidates Enrolled in the Media Literacy and Education Course		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmanın Etkisine Yönelik</b> <b>Tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin (KEA) Geçerlilik</b> <b>Güvenirlilik Çalışması</b>	<b>Tringa</b> <b>SHPENDİ ŞİRİN</b> <b>Mine AKKAYNAK</b>	<b>2332-2352</b>
<b>9</b>	Attitudes of Teacher Candidates towards the Impact of Inclusion: Validity and Reliability Study of the Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ)	<b>Murat BALCI</b>	
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Çocuk Edebiyatında Postmodernist Unsurların Kullanımı:</b> <b>Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları</b> <b>Kitabı Örneği</b>	<b>Enes YAŞAR</b>	<b>2353-2378</b>
<b>10</b>	The Use of Postmodern Elements in Children's Literature: The Example of The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Okuma Çemberi Yönteminin 6. Sınıf Türkçe Derslerinde</b> <b>Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma</b> <b>Motivasyonuna Etkisi</b>	<b>Ülker ARSLAN</b> <b>Elif AKTAŞ</b>	<b>2379-2411</b>
<b>11</b>	The Effect of the Literature Circle Method on Reading Comprehension and Reading Motivation in 6th Grade Turkish Courses		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>İlişkisel Ruminasyon Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve</b> <b>Güvenirlilik Çalışması</b>	<b>Fatma Selda</b> <b>ÖZ SOYSAL</b> <b>Samiye OGAN</b>	<b>2412-2426</b>
<b>12</b>	Relational Rumination Questionnaire: Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Study		
<b>Derleme Makale/</b> Review Paper	<b>Erken Çocuklukta Ekran Maruziyetinin Dil Gelişimine</b> <b>Yansıması Üzerine Bir Derleme</b>	<b>Pınar EREN TUTAR</b> <b>Fikriye Eda KARACUL</b>	<b>2427-2442</b>
<b>13</b>	A Review on the Impact of Screen Exposure on Language Development In Early Childhood		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları ile</b> <b>Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</b>	<b>Gülây TEMİZ</b> <b>Yasemin KARAGÖZ</b>	<b>2443-2460</b>
<b>14</b>	Examining the Relationship between the Attitudes of Primary 8th Grade Students towards the Environment and their Social Skills		

<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyi ve Okul Yaşam Kalitesi</b>	<b>Canan ÇOBAN</b> <b>Ahmet Murat ELLEZ</b>	<b>2657-2687</b>
<b>22</b>	Secondary School Students' Level of Responsibility for Learning and Quality of School Life		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Öğretmenlik Programları için Uygulanan TYT Başarı Sıralamasının Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarına Yansımaları Üzerine Bir Değerlendirme: Bursa Uludağ Üniversitesi Örneği</b>	<b>Dilşah KEÇE</b> <b>Hatice ÇELİKTAŞ</b>	<b>2688-2717</b>
<b>23</b>	An Evaluation on the Reflection of Core Proficiency Test Success Rankings Applied to Teaching Programs to Music Teaching Undergraduate Programs: The Case of Bursa Uludağ University		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Sanatın Sosyo-Kültürel Uzantıları ve Sanat Eğitiminde Kamusal Alan Pedagojisi</b>	<b>Suzan Duygu BEDİR ERİŞTİ</b>	<b>2718-2740</b>
<b>24</b>	The Socio-cultural Extensions of Art and Public Pedagogy in Art Education		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>8. Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Türlerine İlişkin Kavram Tanımları ve Kavram İmgeleri</b>	<b>Burak AKÇAKAYA</b> <b>Ali TÜRKEL</b> <b>Koray ÖZ</b>	<b>2741-2770</b>
<b>25</b>	Concept Definitions and Concept Images that Related to Word Types of 8th Grade Students		
<b>Research Article/</b> Araştırma Makalesi	<b>Classroom Teachers' Views on the Use of Drama</b>	<b>Mehmet DEMIRHAN</b>	<b>2771-2788</b>
<b>26</b>	Sınıf Öğretmenlerinin Drama Kullanımına İlişkin Görüşleri		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Küresel Vatandaşlığa ve Küresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Şanlıurfa İli Örneği</b>	<b>Mehmet Fatih KARACABEY</b> <b>Sevda KATITAŞ</b> <b>Elif KILINÇ</b>	<b>2789-2813</b>
<b>27</b>	Teachers' Views on Global Citizenship and Global Citizenship Education: The Case of Şanlıurfa Province		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Erken Cumhuriyet Döneminden Günümüze Okul Müzik Eğitiminde Ulusal Kimlik İnşası</b>	<b>Zümrüt KAPLAN</b> <b>Mümtaz Hakan SAKAR</b>	<b>2814-2837</b>
<b>28</b>	National Identity Construction in School Music Education from the Early Republican Period to the Present		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>İkinci Üniversite Olarak Müzik Eğitimi: Öğrencilerin Tercih Nedenleri ve Mesleki Algıları</b>	<b>Taner TOPALOĞLU</b>	<b>2838-2857</b>
<b>29</b>	Music Education as a Second University: Reasons for Students' Preferences and Professional Perceptions		

Research Article/ Araştırma Makalesi	<b>The Mediator Role of Social-emotional Learning Skills in the Relationship between Depression and Mental Well-being</b>	<b>Berkan DEMİR Hakan BUYUKCOLPAN</b>	<b>2858-2875</b>
30	Depresyon ve Mental İyi Oluş Arasındaki İlişkide Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Aracı Rolü		
Araştırma Makalesi/ Research Article	<b>İlkokul Ders Kitaplarının Teknolojiye Yer Verme Durumlarının İncelenmesi ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi</b>	<b>Zehra YAŞAR SAĞLIK Gizem TABARU ÖRNEK</b>	<b>2876-2904</b>
31	The Examination of Technology Integration in Elementary School Textbooks and Its Evaluation Based on Teachers' Opinions		
Araştırma Makalesi/ Research Article	<b>Gerçekçi Matematik Eğitime Dayalı ve GeoGebra Destekli Etkinlikleri Geliştirmeye Yönelik Kontrol Listesi</b>	<b>Ali ERİCEK Mehmet AYDIN</b>	<b>2905-2927</b>
32	Checklist for Developing Activities Based on Realistic Mathematics Education and Supported by GeoGebra		
Araştırma Makalesi/ Research Article	<b>Ortaokul Öğrencilerinin Etkin Vatandaşlık Kavramına İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi</b>	<b>Hülya GÖLGESİZ Yaser TUNÇ</b>	<b>2928-2947</b>
33	Examining the Cognitive Structures of the Secondary School Students on Active Citizenship		
Araştırma Makalesi/ Research Article	<b>“Oynarsan Barışırım”: 4-6 Yaş Çocukların Yakın Arkadaşlık Algılarını Keşfetmek</b>	<b>Aylin SOP Zeynep TOPCU BİLİR</b>	<b>2948-2969</b>
34	“I'll Make Peace if You Play”: Exploring the Perceptions of Close Friendship in 4-6 Year-old Children		
Araştırma Makalesi/ Research Article	<b>Sınıf Öğretmenleri Açısından Okul Gezilerinin Barındırdığı Riskler</b>	<b>Nida BAYINDIR</b>	<b>2970-2984</b>
35	Risks of School Trips for Primary School Teachers		
Araştırma Makalesi/ Research Article	<b>Okul Ortamında Öğretmenlerin İlk Yardım Öz Yeterliklerinin İncelenmesi</b>	<b>Mehmet Fatih KARACABEY Ramazan ÖZKUL Emine İNCEBAY</b>	<b>2985-3003</b>
36	An Examination of Teachers' First Aid Self-efficacy in the School Environment		
Araştırma Makalesi/ Research Article	<b>İlköğretim İkinci Kademe Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi: Türkiye, Kanada, Finlandiya Örneği</b>	<b>Ayşe ELİTOK KESİCİ Demet DUMAN</b>	<b>3004-3028</b>
37	Comparative Review of Primary Education Second Level Guidance Programs: The Example of Turkey, Canada and Finland		

<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Okuma Güçlüğü'nün Çözümüne Yönelik Destek Eğitim Odası Modeli: Bir Eylem Araştırması</b>	<b>Mehmet Fatih BİRGÜL</b>	<b>3029-3051</b>
<b>38</b>	Support Education Room Model for the Solution of Reading Difficulties: An Action Research	<b>Erhan AKIN</b>	
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Dijital Liderlik ve Akademik Kadroda Dijital Okuryazarlık: İlişkiler ve Engeller</b>	<b>Aysel ATEŞ</b> <b>Aslı YILDIZCAN</b>	<b>3052-3078</b>
<b>39</b>	Digital Leadership and Digital Literacy among Academic Staff: Relationships and Barriers		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ile Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi</b>	<b>Dilek KIRNIK</b>	<b>3079-3108</b>
<b>40</b>	Investigation of Prospective Teachers' 21st Century Skills and Reflective Thinking Tendencies		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Üniversite Öğrencilerinin Öfke Düzeyleri ile Aile İklimi Arasındaki İlişkide Öfke Ruminasyonunun Aracı Rolü</b>	<b>Nisa DEMİRCAN</b> <b>Sema YAZICI KABADAYI</b>	<b>3109-3131</b>
<b>41</b>	The Mediating Role of Anger Rumination in the Relationship between Anger Levels of University Students and Family Climate		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Üniversite Öğrenimlerine Yeni Başlayan Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Matematiksel Sembol ve Gösterimlerle İlgili Bilgilerinin İncelenmesi</b>	<b>Fikret CİHAN</b>	<b>3132-3158</b>
<b>42</b>	Investigation of the Knowledge of Vocational High School Students Who Have Just Started their University Education about Mathematical Symbols and Notations		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Haber Metinlerinin 2018 Öğretim Programında Yer Alan Kök Değerler Açısından İncelenmesi</b>	<b>Selime KILIÇ</b> <b>Erhan YAYLAK</b>	<b>3159-3183</b>
<b>43</b>	Examination of News Texts in Social Studies Textbooks in Terms of Root Values Included in the 2018 Curriculum		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Öğretmen Adaylarının Sosyal-Duygusal Yalnızlık ve Psikolojik Sağlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</b>	<b>Tuççe SUSKAN</b> <b>Hanife ESEN AYGÜN</b>	<b>3184-3208</b>
<b>44</b>	Examining the Relationship between Social-emotional Loneliness and Psychological Resilience Levels of Pre-service Teachers		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Okul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İş Performansı Arasındaki İlişki: Örgütsel İletişim İkliminin Aracı Rolü</b>	<b>Tufan ULUDAĞ</b> <b>Orkun Osman BİLGİVAR</b>	<b>3209-3228</b>
<b>45</b>	The Relationship Between Distributed Leadership Behaviors of School Principals and Teachers' Job Performance: The Mediating Role of Organizational Communication Climate		



<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Roman Öğrencilerin Eğitime Erişimleri ve Aldıkları Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri</b>	<b>Atakan ARSLAN</b> <b>İdris ŞAHİN</b>	<b>3229-3256</b>
46	Teachers' Views on Roma Students' Access to Education and the Education they Receive Opinions		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>İki Kere Farklı ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeyleri ile Okul Kavramına Yönelik Algıları</b>	<b>Yaşam Gözde BACAĞOĞLU</b> <b>Vesile YILDIZ</b> <b>DEMİRTAŞ</b>	<b>3257-3285</b>
47	The Perception Of Concept Of School And Academic Motivation Levels Of Student Who Show Twice Different And Typcally Developing Children		
<b>Research Article/</b> Araştırma Makalesi	<b>Gender Differences in Digital Literacy: An Analysis</b>	<b>Leyla HARPOTLU</b> <b>Berna GURYAY</b>	<b>3286-3300</b>
48	Dijital Okuryazarlıkta Cinsiyet Farklılıkları: Bir Analiz		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Matematik Eğitiminde Dijital Oyunlar: Tematik İnceleme</b>	<b>Feyza YILDIZ</b> <b>Kamuran TARIM</b> <b>Gülfem SARP KAYA AKTAŞ</b>	<b>3301-3319</b>
49	Digital Games in Mathematics Education: Thematic Review		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Arkadaşım! Müze Rehberim Olur musun?</b>	<b>Nazike KARAGÖZÖĞLU</b> <b>Merve Selcan AKGÜL</b> <b>Semanur POLAT</b> <b>Merve ÖZDEMİR</b>	<b>3320-3338</b>
50	My Friend! Will You Be My Museum Guide?		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Dijital Teknoloji ile Desteklenen Okuduğunu Anlama Test Yanıtlama Stratejileri Öğretim Tasarımının Etkililiği</b>	<b>Okan GÖKHAN</b> <b>Remzi KILIÇ</b>	<b>3339-3359</b>
51	Effectiveness of Digital Technology Enhanced Reading Comprehension Test Taking Strategies Instructional Design		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>İlkokulda Akıl ve Zekâ Oyunlarının Etkileri: Derinlemesine Bir Analiz</b>	<b>Aslıhan AYAR</b> <b>Pınar ÇAVAŞ</b>	<b>3360-3</b>
52	The Effects of Mind and Intelligence Games in Primary School: An In-depth Analysis		

<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Evlilik Uyumunun Yordayıcıları Olarak İletişim Becerileri ve Koşulsuz Kendini Kabul</b>	<b>Beyza BOLAT</b> <b>DEMİRCİOĞLU</b>	<b>3360-3410</b>
53	Predicting Marital Adjustment According to Communication Skills and Unconditional Self-Acceptance	<b>Ahu ARICIOĞLU</b>	
<b>Derleme Makalesi/</b> Review Article	<b>İşitsel İşleme Bozukluğu Olan Çocuklar Bağlamında Müdahale Yaklaşımları: Sistematik Derleme</b>	<b>Fatma ELİBOL</b> <b>Şeyma PEHLİVANOĞLU</b>	<b>3411-3424</b>
54	Intervention Approaches in the Context of Children with Auditory Processing Disorders: A Systematic Review		
<b>Research Article/</b> Araştırma Makalesi	<b>Challenges and Facilitators in the Implementations of Teacher Leadership: A Comparative Study on Turkish and Palestinian Teachers</b>	<b>Najlaa JF ALNAKHALA</b> <b>Necla SAHİN FIRAT</b>	<b>3425-3458</b>
55	Öğretmen Liderliği Uygulamalarındaki Engeller ve Kolaylaştırıcılar: Türkiyeli ve Filistinli Öğretmenler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma		
<b>Research Article/</b> Araştırma Makalesi	<b>University Students' Attitudes towards Distance and Hybrid Education after February 6, 2023 Earthquake in Türkiye</b>	<b>Emel KUCUKALI</b> <b>Halil GUCER</b> <b>Vesile GUL YILMAZ</b>	<b>3459-3485</b>
56	Türkiye'de 6 Şubat 2023 Depremi Sonrası Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan ve Hibrit Eğitime Yönelik Tutumları		
<b>Araştırma Makalesi/</b> Research Article	<b>Afet Sonrası Çocuk Destek Atölyeleri: Deprem Bölgelerinde Sosyal ve Duygusal İyileşme Süreci</b>	<b>Güzin ÖZYILMAZ</b> <b>Koray Öz</b> <b>Naime Öykü MUSLU</b> <b>Ege KÜNTAY</b> <b>Umut KAFADAR</b>	<b>3486-3501</b>
57	Post-disaster Child Support Workshops: Social and Emotional Recovery in Earthquake-affected Regions		
<b>Research Article/</b> Araştırma Makalesi	<b>Exploring Ecological Literacy and Environmental Attitudes in Preservice Teachers for Sustainable Education</b>	<b>Esat KUZU</b> <b>Mert KARAOGLU</b> <b>Nurettin TUREMİS</b>	<b>3502-3518</b>
58	Sürdürülebilir Eğitim için Hizmet Öncesi Öğretmenlerde Ekolojik Okuryazarlık ve Çevresel Tutumların Araştırılması		
<b>Review Article/</b> Derleme Makale	<b>A Critical Glance at Adaptive Learning Systems Using Artificial Intelligence: A Systematic Review and Qualitative Synthesis of Contemporary Research Literature</b>	<b>Rusen MEYLANI</b>	<b>3519-3547</b>
59	Yapay Zeka Kullanılan Uyarlamalı Öğrenme Sistemlerine Eleştirel Bir Bakış: Çağdaş Araştırma Literatürünün Sistematik Olarak İncelenmesi ve Nitel Sentezi		
<b>Derleme Makalesi/</b> Review Article	<b>Bağlama Eğitiminde Bilgi Aktarım Süreçleri: Geleneksel ve Modern Yöntemlerin İncelenmesi</b>	<b>Ümit BAYKARA</b> <b>Emine Ceylan ÜNAL AKBULUT</b>	<b>3548-3562</b>
60	Knowledge Transfer Processes in Bağlama Education: Examination of Traditional and Modern Methods		

## Editörler'den

Değerli Okuyucular,

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün bünyesinde yer alan dergimize, bir kardeş yayın geldiğini mutlulukla haber vermek isteriz. Aralık ve haziran aylarında olmak üzere, yılda iki defa Türkçe veya İngilizce dillerinde yayınlanacak Eğitim Bilimleri Tematik Araştırmalar Dergisi'ne (EBTAD), başarılar diliyoruz. Nice yıllar ve sayılar boyunca, öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri temel alanları, psikolojik danışmanlık, psikoloji, okul dışı eğitim, çevre eğitimi, eğitim teknolojileri, sürdürülebilir teknoloji, sürdürülebilir kalkınma ve hedefleri alanlarında özgün araştırmalara akademik bir platform sunacağını temenni ediyoruz.

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

2025 Eylül ayında, Eğitimde Sürdürülebilirlik temasıyla, değerli akademisyenler Prof. Dr. Feryal Çubukçu ve Prof. Dr. Krunoslav Mikulan editörlüğünde, İngilizce makalelerden oluşan özel bir sayının çıkacağını ve yayın başvurularının kabul edilmeye başladığını duyurmak isteriz.

2024 yılı Aralık sayımız yine, araştırmacıların ve hakemlerin yoğun emeğiyle, sizlerin dikkat ve takdirini bekliyor. Yeni yılda da sağlık ve huzur içinde, yazmak, üretmek ve eğitim dünyasına katkı sunmak dileğiyle; sağlıklı, keyifle ve doğayla barış içinde geleceğe uzanmak temennisiyle, sözlerimizi bitirelim.

Editörler Kurulu Adına

Prof. Dr. Sibel ALMELEK İŞMAN

**Bu Sayının Hakemleri List of Referees**  
**(Cilt 15 - Sayı 3 – Aralık 2024) (Volume 15 - Issue 3 – Aralık 2024)**

- Prof. Dr. Adnan Taşgın Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet Serkan Ece Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Prof. Dr. Arife Figen Ersoy Anadolu Üniversitesi  
Prof. Dr. Ayşegül Ataman Lefke Avrupa Üniversitesi  
Prof. Dr. Ayşenur Büyükgöze Kavas Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Prof. Dr. Celal Teyyar Uğurlu Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi  
Prof. Dr. Dilek Yelda Kağnıcı Ege Üniversitesi  
Prof. Dr. Erkan Dinç Anadolu Üniversitesi  
Prof. Dr. Fatih Başbuğ Akdeniz Üniversitesi  
Prof. Dr. Filiz Yurtal Çukurova Üniversitesi  
Prof. Dr. Hamit Yokuş Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Prof. Dr. Harun Şahin Akdeniz Üniversitesi  
Prof. Dr. Hüseyin Yolcu Kastamonu Üniversitesi  
Prof. Dr. Mahmut Öztürk Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Nuri Kardaş Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Sincar Gaziantep Üniversitesi  
Prof. Dr. Meral Atıcı Çukurova Üniversitesi  
Prof. Dr. Selami Aydın İstanbul Medeniyet Üniversitesi  
Prof. Dr. Selda Öz Soysal Dokuz Eylül Üniversitesi  
Prof. Dr. Sertel Altun Yıldız Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Tazegül Demir Atalay Kafkas Üniversitesi  
Prof. Dr. Türkan Argon Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Prof. Dr. Yılmaz Tonbul Ege Üniversitesi  
Prof. Dr. Zeynep Çetin Hacettepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Abdullah Nejat Töngür Maltepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Alper Yorulmaz Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Doç. Dr. Arcan Aydemir Artvin Çoruh Üniversitesi  
Doç. Dr. Aslı Avcı Akçalı Dokuz Eylül Üniversitesi  
Doç. Dr. Aslıhan Selcen Bingöl Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Aysen Karamete Balıkesir Üniversitesi  
Doç. Dr. Ayşe Derya Işık Bartın Üniversitesi  
Doç. Dr. Ayşegül Oğuz Namdar Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
Doç. Dr. Barış Çukurbaşı Manisa Celal Bayar Üniversitesi  
Doç. Dr. Barış Kardeş Balıkesir Üniversitesi  
Doç. Dr. Basak Gorgoretti Doğu Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Başak Coşkun Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Bayram Bozkurt Gaziantep Üniversitesi  
Doç. Dr. Burcu Durmaz Süleyman Demirel Üniversitesi  
Doç. Dr. Cengiz Taşkıran Muş Alparslan Üniversitesi  
Doç. Dr. Ceren Utkugün Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Ceyhan Ozan Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Cihad Şentürk Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Davut Elmacı Amasya Üniversitesi  
Doç. Dr. Dönay Nisa Kara Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi  
Doç. Dr. Deniz Mertkan Gezgin Trakya Üniversitesi  
Doç. Dr. Deniz Tunçer İstanbul Medeniyet Üniversitesi  
Doç. Dr. Derya Çakmak Karapınar Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Ebru Korkmaz Fırat Üniversitesi  
Doç. Dr. Eda Demirhan Sakarya Üniversitesi  
Doç. Dr. Ekin Su Kuzu Giresun Üniversitesi  
Doç. Dr. Elif Sezgin Uludağ Üniversitesi  
Doç. Dr. Elif Ulu Ege Üniversitesi  
Doç. Dr. Emine Özgür Şen Yozgat Bozok Üniversitesi  
Doç. Dr. Emrah Boylu Bartın Üniversitesi  
Doç. Dr. Emrullah Akcan Gaziantep Üniversitesi  
Doç. Dr. Eray Eğmir Ordu Üniversitesi  
Doç. Dr. Erhan Yaylak Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Erol Esen Manisa Celal Bayar Üniversitesi  
Doç. Dr. Esmâ Genç Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Filiz Karadağ Dokuz Eylül Üniversitesi  
Doç. Dr. Funda Dağ Kocaeli Üniversitesi  
Doç. Dr. Galip Öner Erciyes Üniversitesi  
Doç. Dr. Gökçe Kılıçoğlu Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Gülçin Güven Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Hakan Demircioğlu Hacettepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Hamdi Korkman Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Hüsnüye Durmaz Trakya Üniversitesi  
Doç. Dr. İlker Yakın Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. İsmail Çelik Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi  
Doç. Dr. İsmet Arıcı Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Kemal Altıparmak Ege Üniversitesi  
Doç. Dr. Kerem Çolak Trabzon Üniversitesi  
Doç. Dr. Kıvanç Bozkuş Artvin Çoruh Üniversitesi  
Doç. Dr. Mazhar Bal Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet Emin Bakay İzmir Katip Çelebi Üniversitesi  
Doç. Dr. Melis Seray Özden Yıldırım İstanbul Kültür Üniversitesi  
Doç. Dr. Miray Özözen Danacı İzmir Demokrasi Üniversitesi  
Doç. Dr. Mukaddes Örs Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Murat Gök Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa Aslan Harran Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa Derman Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Nilgün Öztürk İnönü Üniversitesi  
Doç. Dr. Okan Sarıgöz Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi  
Doç. Dr. Oktay Yağız Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Orkide Bakalım İzmir Ekonomi Üniversitesi  
Doç. Dr. Ömür Gürdoğan Bayır Anadolu Üniversitesi  
Doç. Dr. Özlem Özçakır Sümen Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Doç. Dr. Seda Çavuş Güngören Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Doç. Dr. Seda Sakarya Kırıkkale Üniversitesi  
Doç. Dr. Selma Taşkesen Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  
Doç. Dr. Serhat Aydın Erciyes Üniversitesi  
Doç. Dr. Sıtkı Çekirdekci Sinop Üniversitesi  
Doç. Dr. Şerif Ali Değirmençay Giresun Üniversitesi  
Doç. Dr. Şirin Yılmaz Sakarya Üniversitesi  
Doç. Dr. Şükrü İlgin Kafkas Üniversitesi  
Doç. Dr. Tarık Başar Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
Doç. Dr. Temel Topal Giresun Üniversitesi  
Doç. Dr. Tuncay Canbulat Dokuz Eylül Üniversitesi  
Doç. Dr. Tuncay Türkben Aksaray Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Abdulkadir Sağlam Hakkari Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Abdullah Aldemir Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Fevzi Satıcı Marmara Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Alican Bayram Bingöl Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Aslı Kartol Gaziantep Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Ayşe Durmuş Trabzon Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül Eryılmaz Çevirgen Anadolu Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Beril Ceylan Ege Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Çağla Banko Bal Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Deniz Ekinci Vural Dokuz Eylül Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Didem Çetin Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Donald Staub İzmir Ekonomi Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Elif Gamze Özcan Dokuz Eylül Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Erdi Okan Yılmaz Uşak Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Ezgi Doğan Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Ezgi Ertek Babaç Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Fatih Kaya İnönü Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Fehmi Demir Siirt Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Ferhat Çiftçi Muş Alparslan Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Gamze Kırılmazkaya Harran Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Gürcan Kaya Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Hakan İslamoğlu Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Hasan Ferhat Taşlıbeyaz Hakkari Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Kaan Güney Sivas Cumhuriyet Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Meltem Yıldız Bursa Uludağ Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Metin Çelik Siirt Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Mevlüde Doğan Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Muhammed Serhat Semercioğlu Gümüşhane Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Murat Baş Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Mürşet Çakmak Mardin Artuklu Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Naciye Somuncu Demir Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Nami Eren Beştepe Ankara Üniversitesi

- Dr. Öğretim Üyesi Nesime Kübra Terzioğlu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Neşe Uygun Gaziantep Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Nihan Şahinkaya İstanbul Medeniyet Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Nisa Başara Baydılek Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Nurcan Tekin Aksaray Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Nurullah Aykaç Dicle Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Omaç Ruştioğlu Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Osman Söner İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Özlem Çeziktürk Marmara Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Pinar Çelik Demiray Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Rabia Sena Eser Fırat Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Ramazan Yurtseven Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Saniye Nur Ergan Ordu Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Sayra Lotfi İstanbul Medipol Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Selçuk Alkan Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Selman Çutuk İstanbul Esenyurt Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Sevda Gürel Ordu Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Seyit Ahmet Çapan Harran Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Sibel Karabekmez Ağrı Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Sevda Gülşah Yıldırım Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Sıla Doğmaz Tunalı İnönü Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Şener Balat Bingöl Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Şenol Demirtaş Artvin Çoruh Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Şeyda Özcan Sinop Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Tuba Demirci Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Tugba Aydın Yıldız Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Tülin Acar Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Yeliz Çelen Amasya Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Zerrin Ayvaz Reis İstanbul Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Nergis Ramo Akgün Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Dr. Öğretim Görevlisi Ahmet Bolat Hitit Üniversitesi  
Dr. Öğretim Görevlisi Aysel Ferah Özcan Sakarya Üniversitesi  
Dr. Öğretim Görevlisi Ayşen Acun Köksalanlar Bursa Uludağ Üniversitesi  
Dr. Öğretim Görevlisi Barış Çavuş Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
Dr. Öğretim Görevlisi Emirhan Yetiş Fırat Üniversitesi  
Dr. Öğretim Görevlisi Gizem Bolcal Er İzmir Katip Çelebi Üniversitesi  
Dr. Öğretim Görevlisi İhsan Söylemez Muş Alparslan Üniversitesi  
Dr. Öğretim Görevlisi İnci Açıkgöz Ankara Üniversitesi  
Dr. Öğretim Görevlisi Sevda Çimen Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi  
Dr. Öğretim Görevlisi Şeniz Parlaklıç Büyükakgöl Gebze Teknik Üniversitesi  
Dr. Öğretim Görevlisi Yaşar Şahin Trabzon Üniversitesi  
Dr. Öğretim Görevlisi Zülal Şahin Yalova Üniversitesi  
Dr. Araştırma Görevlisi Funda Eryılmaz Ballı Süleyman Demirel Üniversitesi  
Dr. Araştırma Görevlisi Furkan Atmaca Muş Alparslan Üniversitesi  
Dr. Araştırma Görevlisi H. Beyza Canbazoğlu Albayrak Çukurova Üniversitesi  
Dr. Araştırma Görevlisi İlbilge İnal Dicle Üniversitesi  
Dr. Araştırma Görevlisi Olcay Besnili Memiş Atatürk Üniversitesi  
Dr. Seda Akkurt Gümüş Bir Kuruma Bağlı Değildir

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

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

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

e-mail: [editor.baebd@gmail.com](mailto:editor.baebd@gmail.com)







## İlkokul Düzeyinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemiyle Yapılan Lisansüstü Deneysel Çalışmalar: Sistemik Bir Tarama

### Postgraduate Experimental Studies Conducted via the Cooperative Learning Method at Primary School Level: A Systematic Survey

Sayfa | 2145

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

Emine GEZER , Yüksek lisans öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, emnetrkl@hotmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 16 Şubat 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 4 Eylül 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024





**Öz.** Bu araştırma Türkiye'de ilkököl düzeyinde işbirlikli öğrenme yöntemi ile deneysel olarak yürütülmüş lisansüstü tezleri incelemeyi amaçlamıştır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Tez Veri Tabanı'nda "İşbirlikçi Öğrenme," "Kubaşık Öğrenme" ve "İşbirlikli Öğrenme" anahtar kelimeleri kullanılarak taramalar yapılmış, dâhil edilme kriterleri çerçevesinde sekiz doktora ve 27 yüksek lisans tezi tespit edilmiştir. Veriler içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde, işbirlikli öğrenmeyle ilgili deneysel çalışmaların yüksek lisans tezlerinde ağırlık kazandığı tespit edilmiştir. Çalışmaların 2006-2015 yıl aralığında yoğunlaştığı, değişken olarak akademik başarının yanı sıra tutumun sıklıkla ele alındığı belirlenmiştir. Örneklem seçimlerinde rastgele örneklemelerin ön planda yer aldığı ve buna bağlı olarak gerçek deneysel desenlerin ağırlık kazandığı görülmüştür. Deneysel çalışmalar çoğunlukla 4. sınıf düzeyinde ve matematik ile fen bilimleri derslerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları arasında başarı testleri ve tutum ölçekleri daha fazla tercih edilmiş, analizler sıklıkla Kovaryans analizi ve t testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden daha çok grup etkileşimine yönelik öğrenci takımları başarı bölümleri ön planda yer almış, ölçme araçlarının güvenilirlikleri genel olarak KR-20 ve Cronbach alfa ile sağlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İşbirlikli öğrenme, Deneysel çalışmalar, İlkokul düzeyi

**Abstract.** The aim of this study was to review experiments done using the collaborative learning method at the elementary school level in Turkey. In the study, the case study design, a qualitative research method, was utilized. Searches were conducted in the Higher Education Council (YÖK) Thesis Database using the keywords "Collaborative Learning," "Cooperative Learning," and "Collaborative Learning," and a study group consisting of eight doctoral and 27 master's theses was formed within the inclusion criteria framework. The use of content analysis was employed to analyze the data. When the findings were evaluated, it was determined that experimental studies related to collaborative learning were prevalent in master's theses, and these studies were conducted in Social Sciences and Education Sciences Institutes. Between 2006 and 2015, the research was concentrated, and in addition to academic achievement, attitudes toward lessons were frequently addressed as a subject. Real experimental designs were prevalent in the studies because sample selection was dominated by random sampling. The majority of experimental studies were carried out at the fourth-grade level in mathematics and science classes. The most preferred data collection tools were achievement tests and attitude scales, and the analysis methods that stood out were Covariance analysis and t-test. Student teams' achievement divisions were the most preferred collaborative learning technique, and measurement tools were generally reliable through KR-20 and Cronbach's alpha.

**Keywords:** Cooperative learning, Experimental studies, Primary school



### Extended Abstract

**Introduction.** Constructivist learning's placing a student at the centre of education led to the increase in the significance of innovative methods in which students have an active part during learning. One of these methods is cooperative learning. Cooperative learning is the behaviour of small groups in accordance with instructional objectives and learners' ability to work together in a way that they can develop their learning both in group and individually. In this method, the student communicates with his/her peers and teachers and reinforces learning in addition to having an active role in learning. In cooperative learning which supports collaborative learning and creates a learning environment that is more achievement than for examining the learning effect and making comparisons. Experimental studies ensure that primary school students both set out a product and share their social experiences by working with their peers. Experimental studies suitable for the nature of cooperative learning were systematically analysed and a road map for the literature was tried to be formed. Systematic analysis will contribute to the establishment of new research and the increase in research awareness. In line with this aim, the research analysed postgraduate experimental studies conducted via cooperative learning at the primary school level by considering various variables.

**Method.** This research was conducted as a systematic review study. The types, variables, publication years, cooperative learning techniques, related disciplines, designs, sample types and methods, data collection tools, data analysis methods, study periods, reliability determination tools of postgraduate experimental studies conducted through cooperative learning at primary school level were determined. In order to better define the criteria, the inclusion criteria of the study were created. Thirty-five postgraduate theses that met the inclusion criteria were analysed. Theses constituted the data collection tool of the study. In document analysis, which is defined as documentary analysis, data were obtained from the evaluation of existing records and documents. The explicit or implicit meanings of the studies conducted in the thesis centre were evaluated by content analysis.

**Results.** According to the results obtained from the data belonging to the experimental studies conducted via the cooperative learning method at the postgraduate level at primary schools, 28 of the research studies were master's theses and eight were doctoral theses. The Institute of Educational Sciences was at the forefront in doctoral studies, and the Institute of Social Sciences was at the forefront in master's studies. It was seen that topic distributions of the studies were centred on academic achievement and attitude towards the course. The first thesis study encountered was dated 1995, and the research number increased starting from the year 2006. True experimental design types formed the method weight of the research. In the research, random and criterion sampling were preferred the most. Among the samplings, 4th-grade primary school students were encountered the most. Achievement tests were frequently used as data collection tools. Data were mainly evaluated using Analysis of Covariance (ANCOVA) and t-test. When working periods were considered, it was detected that a minimum of one week and a maximum of 16 weeks of experiments were conducted. Among the cooperative learning techniques, student teams achievement divisions (STAD), Jigsaw, and individualisation were frequently used. Experimental studies were performed primarily in Maths and Science and Technology courses. The independent variable that was used most was the cooperative learning method and techniques. The reliability of measurement tools was ensured mainly with KR - 20.



**Discussion and Conclusion.** Results revealed the situations that existed as well as those that did not exist in the relationship between variables and enabled the production of new information. In this respect, conducting experimental studies regarding cooperative learning also made it easy to provide advanced experience. Although the research attracted attention at an equal rate in the Institute of Social Sciences and the Institute of Educational Sciences, the Institute of Educational Sciences was at the forefront in the doctoral thesis. In cooperative learning, subject areas of experimental studies are mainly aimed at academic achievement. The effect of cooperative learning on increasing academic achievement was reflected in topic selections. The experimental studies' gaining acceleration starting from 2006 was evaluated as the influence of the change in primary school curricula in 2005. When the sample groups of the studies were evaluated, it was seen that 4th-grades and were considered more. This case is the result of being able to form heterogeneous groups with upper grades by considering students' features in a healthier way in cooperative learning. The fact that most of the studies were performed in the maths course shows that it is more suitable for experimental studies and cooperative learning. That achievement scales were frequently used among data collection tools was the result of the fact that studies considered course outputs mainly. That analysis of covariance was at the forefront in data analysis showed that studies tried to detect the direction of the relationship between variables. That STAD were mostly preferred in terms of cooperative learning techniques was evaluated as the result of the fact that the technique covers both group and individual processes.



## Giriş

Yapılandırmacı öğrenmenin öğrenciyi eğitimin merkezine yerleştirmesi öğrencilerin öğrenme sırasında aktif rol aldığı yenilikçi yöntemlerin önem kazanmasına yol açmıştır. Bu yöntemlerden biri işbirlikli öğrenmedir. İngilizcede daha çok “Cooperative Learning” olarak tanımlanan kavram Açıköz (1992) tarafından Türkçe’ye, “İşbirlikli öğrenme”, Gömleksiz (1993) tarafından, “Kubaşık Öğrenme” olarak çevrilmiştir. Literatürde kavram sıklıkla “İşbirlikli Öğrenme” olarak ifade edilmektedir (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013).

İşbirlikli öğrenme; küçük grupların öğretim hedefleri doğrultusunda hareketi, öğrenenlerin hem grup hem de bireysel olarak öğrenmelerini geliştirecekleri şekilde bir araya gelerek çalışabilmelerini sağlayan bir yöntemdir (Macaulay ve Gonzales, 1996). Bununla birlikte bir araya gelen tüm gruplar işbirlikli olarak adlandırılmamaktadır (Johnson ve Johnson, 2009). İşbirlikli öğrenmede iki veya daha fazla kişiyle gruplar halinde çalışan öğrenciler karşılıklı olarak anlayış, çözüm, anlam veya bir ürün yaratmak durumundadırlar. Bir grupta öğretim yöntemi olan işbirlikli öğrenmede öğrencilerin diğer grup arkadaşlarının neyi, nasıl yaptığını öğrenmesi ve sorumluluğunu taşıması gerekmektedir (Barkley, Cross ve Major, 2014). Bu açıdan gruplar oluşturulurken geleneksel gruplardan farklı olarak yetenek, cinsiyet, ırk, kişisel ve sosyal özellikler dikkate alınmaktadır (Özer, 2005). Öğrenme fırsatları sağlamak üzere dikkatle yapılandırılmış grupların birlikte çalışarak bilgilerini artırması veya ders müfredatına ilişkin anlayışlarını derinleştirilmesi beklenmektedir (Barkley vd, 2014). Bu açıdan bireylerin işbirliği sağlama biçimi, öğrenme yaşantıları, değerlendirme ve pekiştirme süreçleri, ortak bir amaç doğrultusunda hareket etme becerileri yöntemin işlevliliğini sağlamak açısından önemlidir (Bilen 1995). Ayrıca olumlu bağlılık, bireysel sorumluluk, destekleyici etkileşim, eşit fırsata sahip olma, post grup yansımaları dikkate alınan özelliklerdir (Yeşilyurt, 2019). İşbirlikli öğrenmenin anahtarı, öğrenme gruplarının dikkatlice oluşturulmasıdır (Macaulay ve Gonzales, 1996).

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin tümü, farklı hedeflere ve vurgulara sahip olmasına rağmen, öğrencilerin eşit katılımını ve bireysel sorumluluğunu sağlayacak şekilde grup etkileşimlerinin yapılandırılması önem taşıyan bir durumdur. Bu açıdan işbirlikli öğrenmenin etkileşimli bir ortamda gerçekleşmesi, farklı bakış açıları ve düşünce alternatiflerinin ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır (Tang, 1998). Çalışmalar işbirlikli gruplarda çalışan öğrencilerin geleneksel öğrenme ortamlarına oranla daha başarılı olduklarını göstermektedir (Göktaş, 2017; Gömleksiz, 1993). İşbirlikli öğrenme ortamlarında gruplar ortak bir öğrenme hedefine ulaşmak için birbirleriyle etkileşim içerisinde olduğundan bu durum öğretene ve öğrenene açısından duygusal bir boyut oluşturarak insancıl yaklaşımın öne çıkmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşım fikirlerin paylaşılması, eleştirilmesi ve geri bildirim verilmesini kolaylaştırmaktadır (Özer, 2005). Akranlarıyla birlikte çalışan öğrenciler ürün ortaya koyarken sosyal tecrübede edinmektedir (Çetinkaya ve Durmuş, 2021). Yöntem, bireylerin akademik, sosyal, psikolojik vb. pek çok yönünün gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Bayrakçeken vd, 2013).

İşbirlikli öğrenmede uygulamaların etkin hale gelmesi için sürecin, ortamın ve kullanılacak tekniklerin titizlikle düzenlenmesi gerekmektedir (Ekinci, 2011). Bunun için öğretim öncesi ayrıntılı bir şekilde planlanmalı, etkinlik öğrencilere anlaşılacak şekilde tanıtılmalı, uygulama süreci dikkatle gözlemlenmeli, sonuçlar kapsamlı bir şekilde değerlendirilerek genel süreç ayrıntılı bir şekilde incelenmelidir. İşbirlikli öğretim tekniklerinin amaca uygun bir şekilde kullanılması derin ve etkili bir



öğrenme deneyimi ortaya çıkaracaktır (Johnson, Johnson ve Stanne, 2000). Bunun için çalışmanın doğru teknikler kullanılarak yönetilmesi gerekmektedir. Eğer öğrenmede birlikte çalışma becerisi dikkate alınacaksa birlikte öğrenme, öğrenci takımları ve birleştirme (I-II) tekniklerinin, eleştirel ve yaratıcı düşünme beceri gelişimi için akademik çelişki ve buluş tekniklerinin, derinlemesine araştırma becerisi için grup araştırması tekniklerinin, etkileşimli öğrenme becerisi için birlikte sorulmuş birlikte öğrenim tekniklerinin kullanılması uygun olacaktır (Bilen, 1995; Erden, 1988).

İşbirlikli öğrenme, eğitimin her seviyesinde öğrenci başarısını, sosyal beceri ve motivasyonunu artırma potansiyeline sahip pedagojik bir yaklaşımdır. İşbirlikli öğrenmenin pedagojik etkilerinin incelenerek başarılı işbirliği koşullarının ortaya çıkarılmasında deneysel çalışmalar oldukça etkilidir (Bayrakçı vd., 2013). Deneysel çalışmalar öğrenmedeki farklılıkların nedenlerini, işbirlikli öğrenmeyi destekleyen ve geliştiren faktörleri ortaya çıkaran yöntemlerdir (Özmen, 2019). Deneysel çalışmaların sistematik olarak incelenmesi bu açıdan işbirlikli öğrenmeye ilişkin daha bilinçli ve etkili stratejiler geliştirmeye ve gelecek çalışmaların odak noktalarını oluşturmaya katkı sağlayacaktır (Davey, 2009). Ayrıca analizler yapılarak öğrenmenin hangi koşullarda daha iyi sonuçları verdiği ve hangi stratejilerin daha başarılı olduğu ortaya çıkacaktır. Alanyazın incelendiğinde işbirlikli öğrenmeye yönelik analiz çalışmalarının ağırlıklı olarak akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisine (Bayraktar ve Camnalbur, 2018; Çapar ve Tarım, 2015; Göktaş, 2017; Köseoğlu ve Tümkaya, 2019; Öztürk ve Karakuş, 2016; Springer, Stanne ve Donovan, 1999; Turgut, 2018) yönelik olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra motivasyona (Baran, 2023; Çakır ve Altun, 2019; Kyndt vd., 2013), beceri, sosyal ve psikolojik dinamiklere etkisine (Gillies ve Ashman, 2020; Karakuş, 2020; Köseoğlu ve Tümkaya, 2019; Turgut, 2018) ve teknoloji destekli öğrenmeyle ilişkisine (Karaoğlu Yılmaz, Yılmaz ve Keser 2021; Yurdakul ve Çoklar, 2018; Zheng, Lin ve Kwon, 2022) yönelik analiz çalışmalarının yapıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte lisansüstü deneysel çalışmaların meta analiz yöntemi ile değerlendirildiği (Alacapınar ve Uysal, 2020) ve işbirlikli öğrenmeyle ilgili ilkökul düzeyinde yapılan araştırmaların incelendiği çalışmalar (Çetinkaya ve Durmuş, 2021) alanyazında mevcuttur. Ancak ilkökul düzeyinde işbirlikli öğrenme yöntemi ile deneysel olarak yürütülen lisansüstü tezleri analiz eden bir araştırmaya alanyazında rastlanılmamıştır. Bu yönde yapılacak analiz çalışmaları bilimsel bilgi birikimini arttırmanın yanında (Göktaş vd., 2012), işbirlikli öğrenmeye ilişkin bütüncül bakış açısı oluşturmaya ve yeni çalışmalara rehberlik etmeye katkı sağlayacaktır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Çalışma bu noktalardan hareketle Türkiye'deki ilkökul düzeyinde işbirlikli öğrenme yöntemi ile deneysel olarak yürütülen lisansüstü tezleri incelemeyi amaçlamıştır.

## Yöntem

Bu araştırmada yöntem olarak sistematik literatür incelemesi kullanılmıştır. Sistematik Derleme (SD) olarak da ifade edilen sistematik literatür incelemeleri belli bir konuda hazırlanmış araştırma sorularına yanıt bulmak için, belirlenmiş ölçütlere uygun olarak aynı konuda yapılmış çalışmaların sistemli ve yan tutmadan taranması, bulunan çalışmaların geçerliğinin değerlendirilmesi ve sentezlenerek birleştirilmesidir (Çınar, 2021). Torgerson (2003) sistematik literatür incelemelerinin daha çok sağlık alanındaki çalışmalar için kullanışlı bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte artık sosyal araştırmalar ve eğitim araştırmalarında da birincil araştırmaların sonuçlarının bilimsel olarak özetlenmesi ve bunlar arasındaki tutarlılığın kontrol edilmesi için SD çalışmalarına başvurulduğu görülmektedir (akt. Toker, 2022). Çalışma bu açıardan hareketle işbirlikli öğrenme ile Yazıcı, S. ve Gezer, E. (2024). İlkokul düzeyinde işbirlikli öğrenme yöntemiyle yapılan lisansüstü deneysel çalışmalar: sistematik bir tarama. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2145-2168.*  
DOI. 10.51460/baebd.1438399

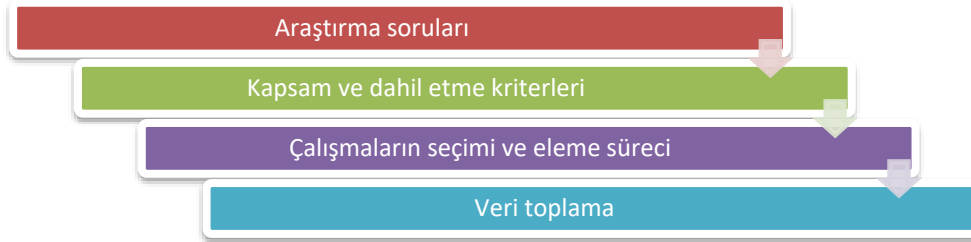
ilgili ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü deneysel araştırmaları ilgili literatürün açık hedefleri doğrultusunda ve belirlenen ölçütleri çerçevesinde inceleyecektir (Bettany-Saltikov, 2016).

### Veri toplama süreci

Sayfa | 2151

Akademik makale sayılarının her geçen gün artması ve teknolojik olanakların bunlara ulaşımı kolaylaştırması, sistematik literatür incelemelerine olan ihtiyacı arttırmıştır. Bu artış nitelik endişelerini de beraberinde getirmiştir. Literatür incelemelerinin sistematize edilmesi için önerilen ve bu endişelere bir çözüm gibi görünen bazı yönergeler ulusal ve uluslararası çalışmalarda itibar görmeye başlamıştır (Toker, 2022). Çalışmanın veri toplama sürecinde PRISMA ölçütleri dikkate alınmış böylece nitelik endişeleri azaltılmak istenmiştir. PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) sistematik incelemeler için araştırmaçıların takip etmesi önerilen asgari bir dizi öneri yönergisidir (Moher, Liberati, Tetzlaff ve Altman, 2009).

Şekil 1’de PRISMA ölçütlerinden hareketle ilkökul düzeyinde işbirlikli öğrenme üzerine yapılan lisansüstü deneysel çalışmaların veri toplama aşamaları belirtilmiştir.



Şekil 1. Çalışmaların incelenme aşamaları

Şekil 1’de belirtilen PRISMA ölçütlerinden hareketle ilkökul düzeyinde işbirlikli öğrenme üzerine yapılan lisansüstü deneysel çalışmaların veri toplama aşamaları ifade edilmiştir.

İlk aşamada araştırma amacı doğrultusunda çalışma soruları belirlenmiştir. İlkökul düzeyinde işbirlikli öğrenme yöntemi ile yapılmış lisansüstü deneysel çalışmaların; türleri, değişkenleri, yayın yılları, işbirlikli öğrenme tekniğeri, desenleri, örneklem yöntemleri, örnekleme türleri, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, deneysel çalışmaların süreleri, güvenilirlik sağlama araçları üzerinden analiz edilecektir.

İkinci aşamada ilkökul düzeyinde işbirlikli öğrenme yöntemi ile yapılmış lisansüstü deneysel çalışmaların dâhil edilme kriterleri belirlenmiştir. Belirli bir standart dahilinde oluşturulan dâhil edilme kriterleri ile araştırma yanlılığı en aza indirilmeye çalışılmıştır (Petitti, 2001).

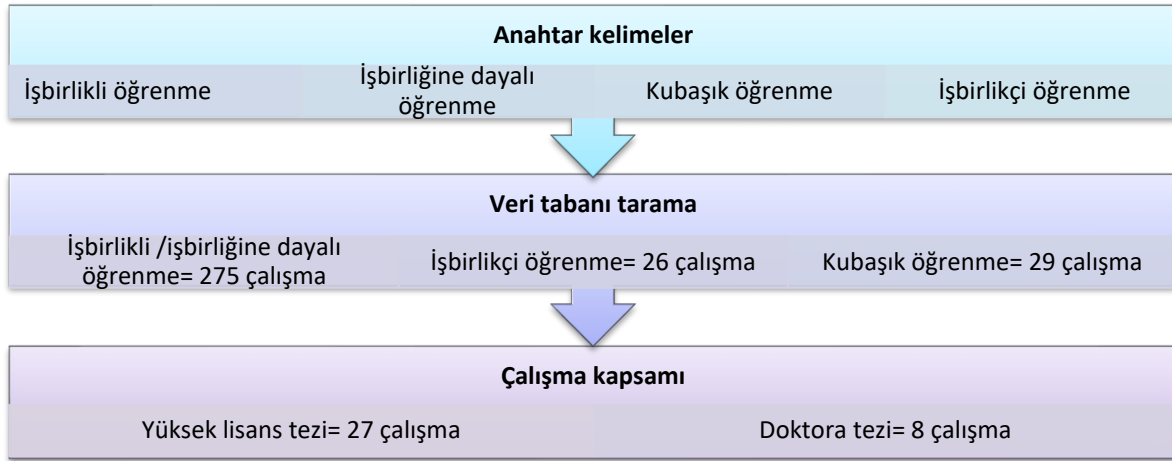
Araştırmanın dâhil edilme kriterleri;

- 1995-2023 yılları arasındaki lisansüstü çalışmalar
- İlkökul düzeyinde yapılan deneysel çalışmalar,
- 2012 yılına kadar ilkökul düzeyinde kabul edilen 5. sınıflarla yapılmış çalışmalar,



- 'İşbirlikli öğrenme', 'işbirliğine dayalı öğrenme', kubaşık öğrenme' ve 'işbirlikçi öğrenme' anahtar kelimelerinden elde edilen çalışmalar,
- Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖK Tez) veri tabanında yer alan açık erişim izni olan tam metin Türkçe çalışmalar,
- Nicel ve karma yöntemler kullanılarak yapılan çalışmalar olarak belirlenmiştir.

Şekil 2'de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyindeki lisansüstü çalışmaların seçimi ve eleme süreci ifade edilmiştir.



Şekil 2. Çalışmaların seçimi ve eleme süreci

Şekil 2'de üçüncü aşama olarak işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyindeki lisansüstü araştırmaların seçimi ve eleme süreçleri belirtilmiştir. İyi yapılandırılmış bir literatür araştırmasının araştırılan konuyla ilgili sağlam kanıtları bulmada en etkili ve verimli yolu anahtar kelimelerin seçimidir (Çınar, 2021). Bunun için literatür incelenerek, işbirlikli öğrenmeyle eşdeğer olan "işbirliğine dayalı öğrenme, işbirlikçi öğrenme, kubaşık öğrenme" kavramları anahtar kelimeler olarak tespit edilmiştir. Anahtar kelimelerle tarama yapılacak veri tabanı lisansüstü araştırmaların yer aldığı YÖK Tez Merkezi olarak belirlenmiştir. Veri tabanında yapılan genel tarama sonucunda işbirlikli öğrenme ve işbirliğine dayalı öğrenme ile ilgili 275, işbirlikçi öğrenme ile ilgili 26, Kubaşık öğrenme ile ilgili 29 toplam 330 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar ilkökul düzeyinde işbirlikli öğrenmeyle ilgili deneysel çalışmaları içerecek şekilde konu başlıkları ve özetleri, yeterli bilgi alınmadığı durumlarda tam metinleri üzerinden değerlendirilmiştir (Moher vd., 2009). Üç hafta arayla iki kez incelenen tüm çalışmaların sonucunda çalışma amacıyla uyumlu 28 yüksek lisans, 8 doktora tezi analiz sürecine dâhil edilmiştir.

İşbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyindeki lisansüstü araştırmaların incelenmesinin dördüncü aşaması verilerin toplanmasıdır. Belgesel tarama olarak da adlandırılan doküman incelemesinden elde edilen veriler (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil ve Nas, 2021; Yin, 1984), yayın sınıflama formu oluşturularak toplanmıştır. Yayın sınıflama formu araştırmacıların literatür taraması yapacakları yayınları düzenlemelerine ve analiz etmelerine yardımcı bir araçtır. Form analiz



sonuçlarının daha sağlam temellere dayanmasını sağlamak adına önemli bir yol göstericidir (Creswell, 2007).

Şekil 3'te işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyindeki lisansüstü araştırmalara ait yayın sınıflama formu ifade edilmiştir.

Yayın Sınıflama Formu	
<b>1. Kimliksel Bilgiler</b>	
Başlık	Açıklama
Yayın Türü	
Değişken Türleri	
Yayın Yılı	
İşbirlikli Öğrenme Teknikleri	
Uygulama yapılan dersler	
<b>2. Metodolojik Bilgiler</b>	
Başlık	Açıklama
Araştırma Yöntemi/Deseni	
Örnekleme Yöntemi ve Türü	
Veri Toplama Yöntemleri	
Veri Analiz Yöntemleri	
Veri Toplama Süreci	

Şekil 3. Yayın sınıflama formu

Şekil 3'te işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyindeki lisansüstü araştırmaların sistematik incelemesi için oluşturulan yayın sınıflama formu yer almaktadır. Yayın sınıflama formu, araştırma yayınlarının sistematik olarak incelenmesi ve sınıflandırılması için kullanılan bir veri toplama aracıdır (Moher vd, 2009). Form araştırma amacı doğrultusunda hazırlanmış, bu konuda işbirlikli öğrenme ile ilgili deneysel çalışma yapmış bir araştırmacıdan uzman görüşü alınmıştır. Yayın sınıflama formu iki bölümden oluşturulmuştur. İlk bölümde incelenecek çalışmalara ait kimliksel bilgiler (yayın türleri, yayın yılları, işbirlikli öğrenme teknikleri ve değişken türleri), ikinci bölümde metodolojik bilgiler başlığı altında; araştırma yöntemi, örnekleme, veri toplama ve analizi ile veri süreci yer almıştır.

#### Veri analizi

Çalışmada dokümanlardan elde edilen veriler Merriam'ın (2009) belirlediği kriterler dahilinde analiz edilmiştir. Şekil 2'de çalışmanın doküman inceleme analiz adımları belirtilmiştir.



Şekil 4. Doküman inceleme adımları



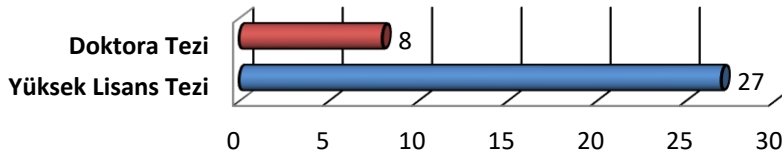


Şekil 4'te belirtilen adımlar çerçevesinde veriler içerik analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizi incelenen yapıda oluşan eğilimleri görmeyi amaçlayan bir analiz yöntemidir. Çalışmada ilkökul düzeyinde işbirlikli öğrenme ile gerçekleştirilen lisansüstü deneysel araştırmaların belirgin veya örtük anlamları sistematik olarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Fraenkel vd., 2012). Yayın sınıflama formunda yer alan veriler excele aktarılmış, her araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunarak kodlanmıştır. Veriler benzerlik ve farklılıklarına uygun bir biçimde kataloglanmış, araştırmacılar arasında uygunluğu tartışmalı durumlar için öncelikle literatürden destek alınmış, belirsizlik halinde sistematik tarama çalışma tecrübesi olan bir uzmandan görüş alınmıştır. Çalışmada araştırmacılar arasında kodlama güvenilirliği .84 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

## Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; Türkiye'de ilkökullarda lisansüstü düzeyde işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılan deneysel çalışmalara ait verilerden elde edilen bulgular grafikler üzerinden sunulmuştur.

Türkiye'de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan deneysel çalışmaların, türleri açısından dağılımı Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Çalışmaların türleri açısından dağılımları

Şekil 5 incelendiğinde Türkiye'de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan deneysel çalışmaların türleri açısından dağılımları; 28'i yüksek lisans, sekizi doktora tezi olarak tespit edilmiştir.

Türkiye'de işbirliğine dayalı öğrenme ile ilkökul düzeyinde yapılan deneysel çalışmaların değişkenleri açısından dağılımları Şekil 6'da verilmiştir.

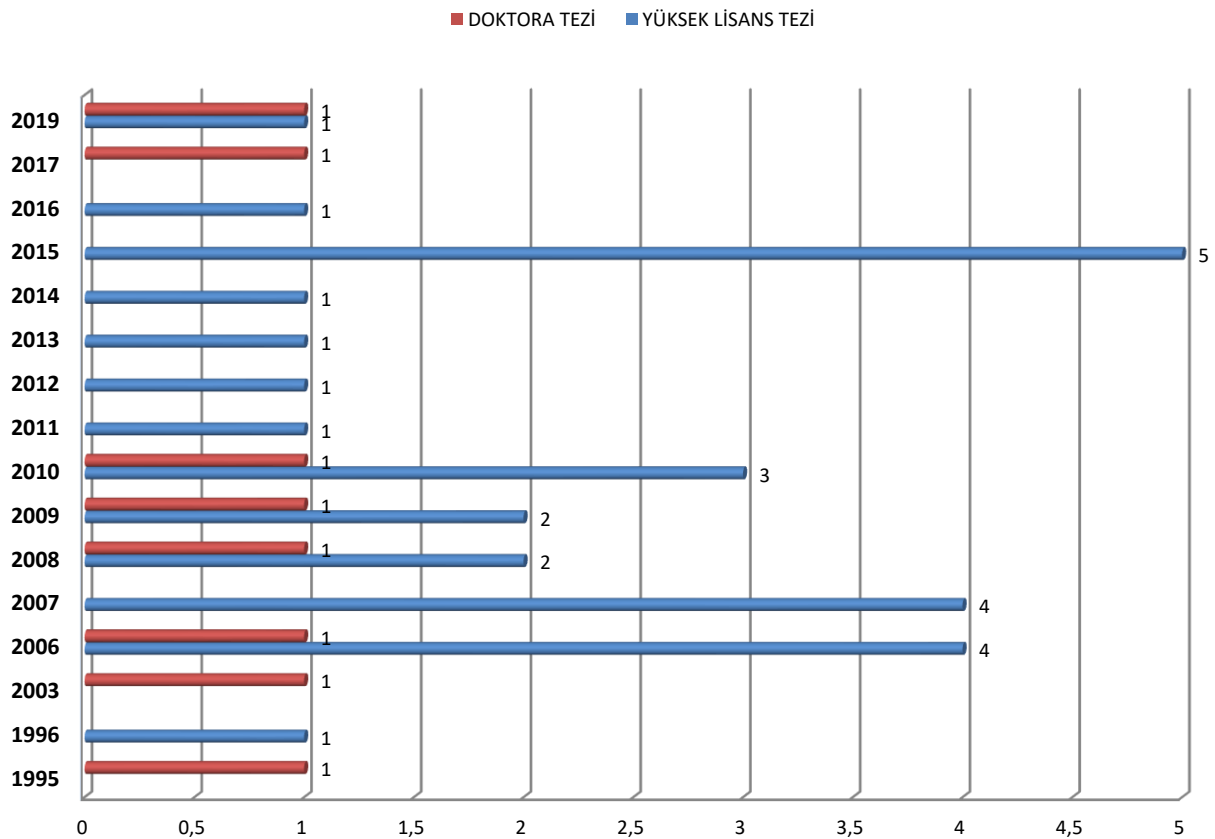


Şekil 6. Çalışmaların değişken dağılımları



Şekil 6 incelendiğinde Türkiye’de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü deneysel çalışmaların değişkenleri değerlendirildiğinde, akademik başarı, tutum ve beceri gelişiminin değişken olarak dikkate alındığı görülmektedir. Bunların dışında öğrenme stilleri, psikososyal etki ve zihinsel yapı çalışmalarda değişken olarak yer almıştır.

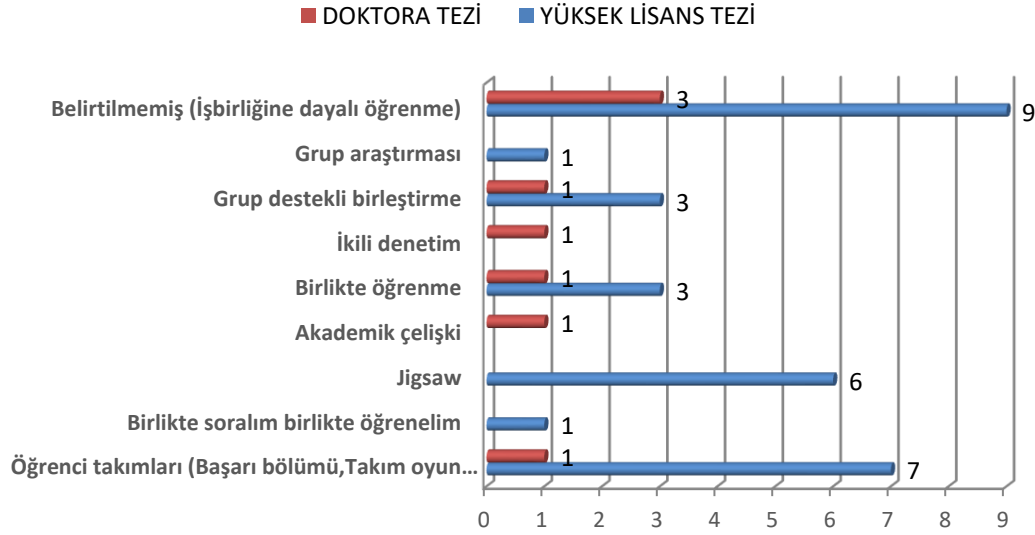
Türkiye’de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan deneysel çalışmaların yayın yılları dağılımları Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. Çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı

Şekil 7 incelendiğinde Türkiye’de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü deneysel çalışmaların ilk olarak 1995 yılında başladığı, 2006 yılından itibaren artış kaydettiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte 2019 yılından sonra ilkökul düzeyinde işbirlikli öğrenme yöntemiyle yapılmış deneysel çalışmanın olmadığı görülmektedir.

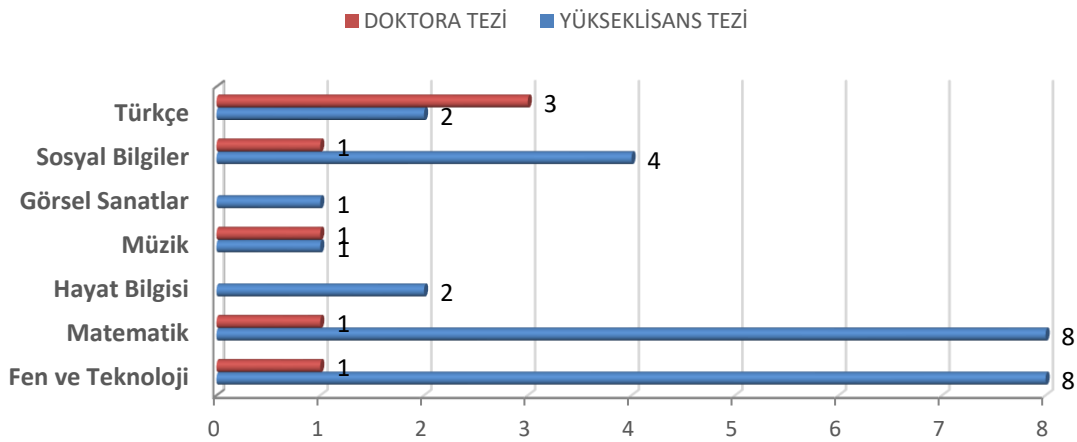
Türkiye’de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan deneysel çalışmaların işbirlikli öğrenme teknikleri açısından dağılımları Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Çalışmalarda işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri

Şekil 8 incelendiğinde Türkiye’de ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü deneysel çalışmalar arasında işbirlikli öğrenme yöntemi belirtilmeyen sadece işbirliğine dayalı yöntemler şeklinde ifade edilen çalışmaların sıklıkla mevcut olduğu tespit edilmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin belirtildiği çalışmalarda daha çok grup etkileşimli Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB), Jigsaw ve Grup Destekli Birleştirme tekniklerine sıklıkla rastlanmaktadır. Ayrıca Birlikte Öğrenme tekniklerinin de kullanıldığı tespit edilmiştir. Bazı çalışmalarda birden fazla tekniğin kullanıldığı tespitler arasındadır.

Türkiye’de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan deneysel çalışmaların uygulandığı disiplinler açısından dağılımları Şekil 9’da verilmiştir.



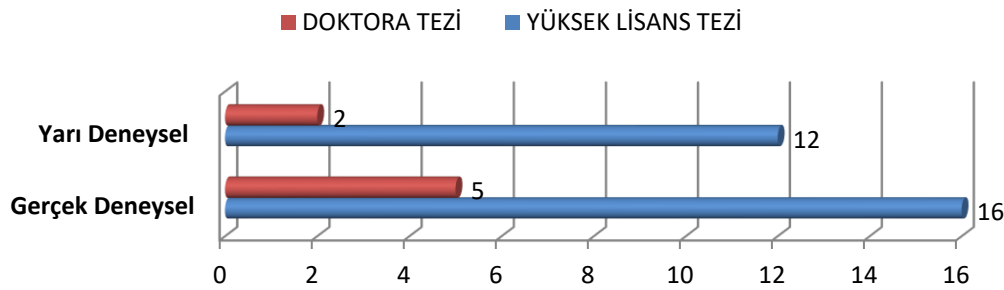
Şekil 9. Çalışmaların uygulandığı disiplinlerin dağılımı



Şekil 9 incelendiğinde Türkiye’de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü deneysel çalışmaların en çok matematik ve fen ve teknoloji disiplinlerinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi de yöntemin etkin kullanıldığı disiplinlerdir. Bununla birlikte müzik, İngilizce ve görsel sanatlarda işbirlikli öğrenmeyle ilgili deneysel çalışmalara daha az rastlanılmıştır.

Sayfa | 2157

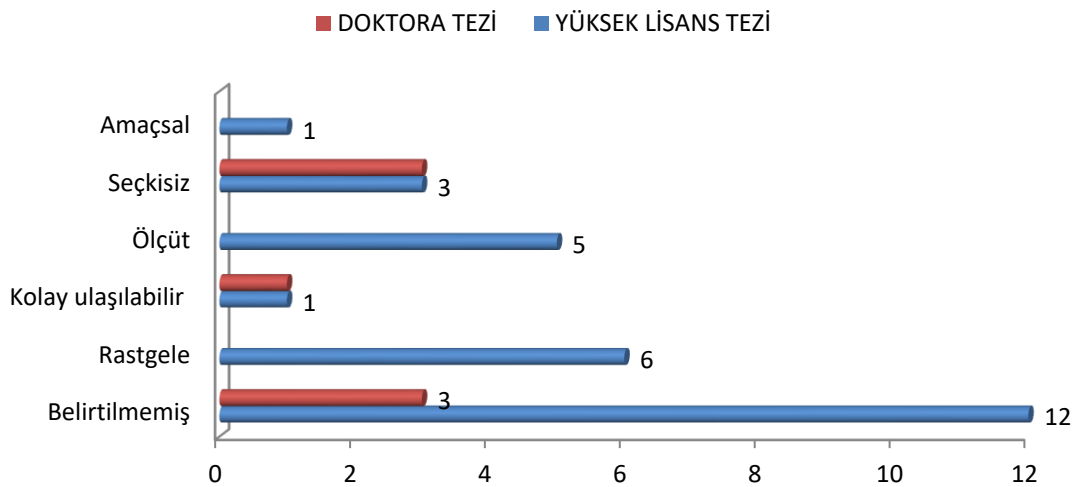
Türkiye’de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü deneysel çalışmaların desenleri açısından dağılımları Şekil 10 ‘da verilmiştir.



Şekil 10. Çalışmaların deneysel desenler açısından dağılımı

Şekil 10 incelendiğinde Türkiye’de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü deneysel çalışmaların gerçek deneysel ve yarı deneysel desen kullanılarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Gerçek deneysel desen çalışmalarının sayıca daha fazla olduğu görülmektedir.

Türkiye’de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü deneysel çalışmaların, örneklem seçim türü dağılımları Şekil 11’de verilmiştir.



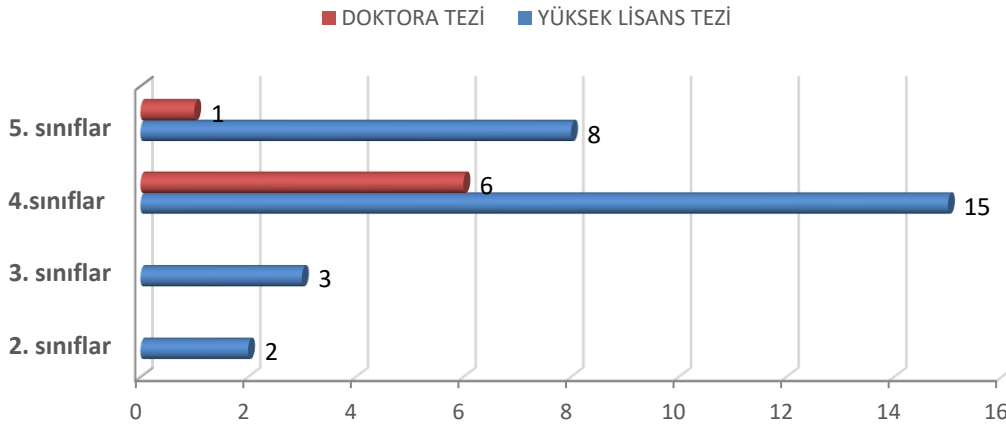
Şekil 11. Çalışmaların örneklem seçim türü



Şekil 11 incelendiğinde Türkiye’de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü deneysel çalışmaların örneklem seçim türünün pek çok çalışmada belirtilmemiş olduğu görülmektedir. Araştırmalarda en çok rastgele (tesadüfi, random) ve ölçüt örneklemin tercih edildiği tespit edilmiştir. Seçkisiz örnekleme ile kolay ulaşılabilir örnekleme daha az tercih edilen yöntemler arasındadır.

Sayfa | 2158

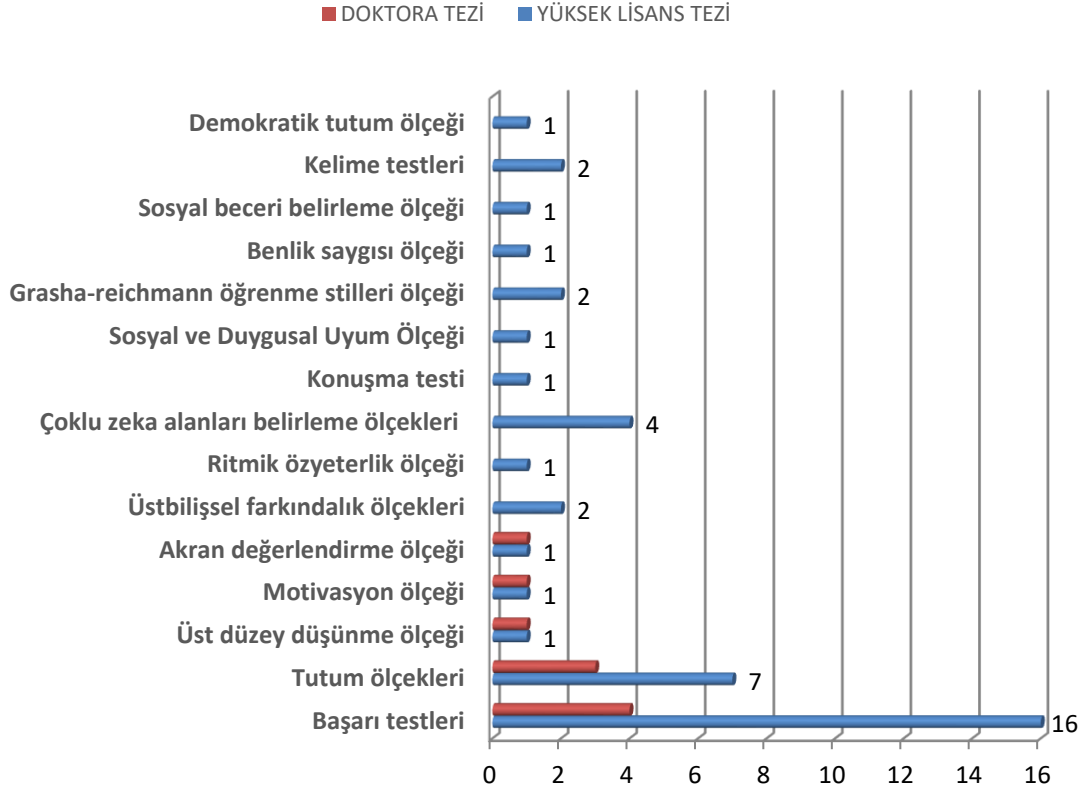
Türkiye’de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan deneysel çalışmaların, örnekleme türü açısından dağılımları Şekil 12’da verilmiştir.



Şekil 12. Çalışmaların örneklem türü yönünden dağılımı

Şekil 12 incelendiğinde Türkiye’de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü deneysel çalışmaların örnekleme türleri arasında en çok ilkökul 4. sınıf öğrencilerine yönelik deneysel araştırmalara rastlanılmaktadır. Ayrıca 2. sınıf ve 3. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir.

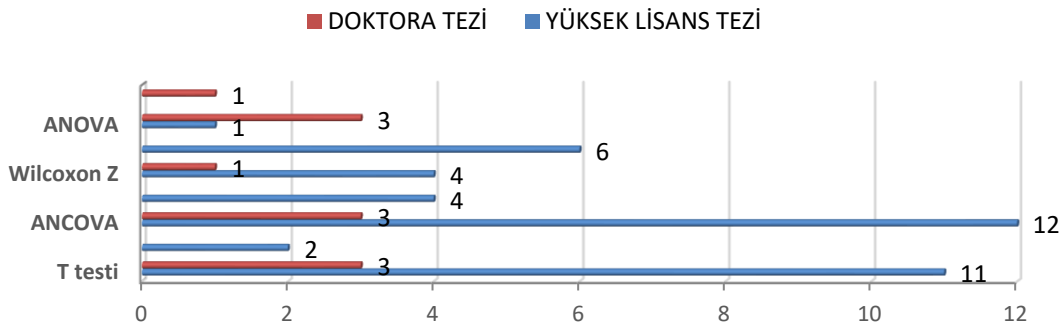
Türkiye’de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan deneysel çalışmaların veri toplama araçları açısından dağılımları Şekil 13’te verilmiştir.



Şekil 13. Çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı

Şekil 13 incelendiğinde Türkiye’de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü deneysel çalışmaların veri toplama araçları açısından çeşitliliği dikkate çekmekle birlikte en çok başarı testlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Tutum ve çoklu zekâ ölçekleri de sık kullanılan veri toplama araçları arasındadır.

Türkiye’de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan deneysel çalışmaların veri analizleri açısından dağılımları Şekil 14’te verilmiştir.



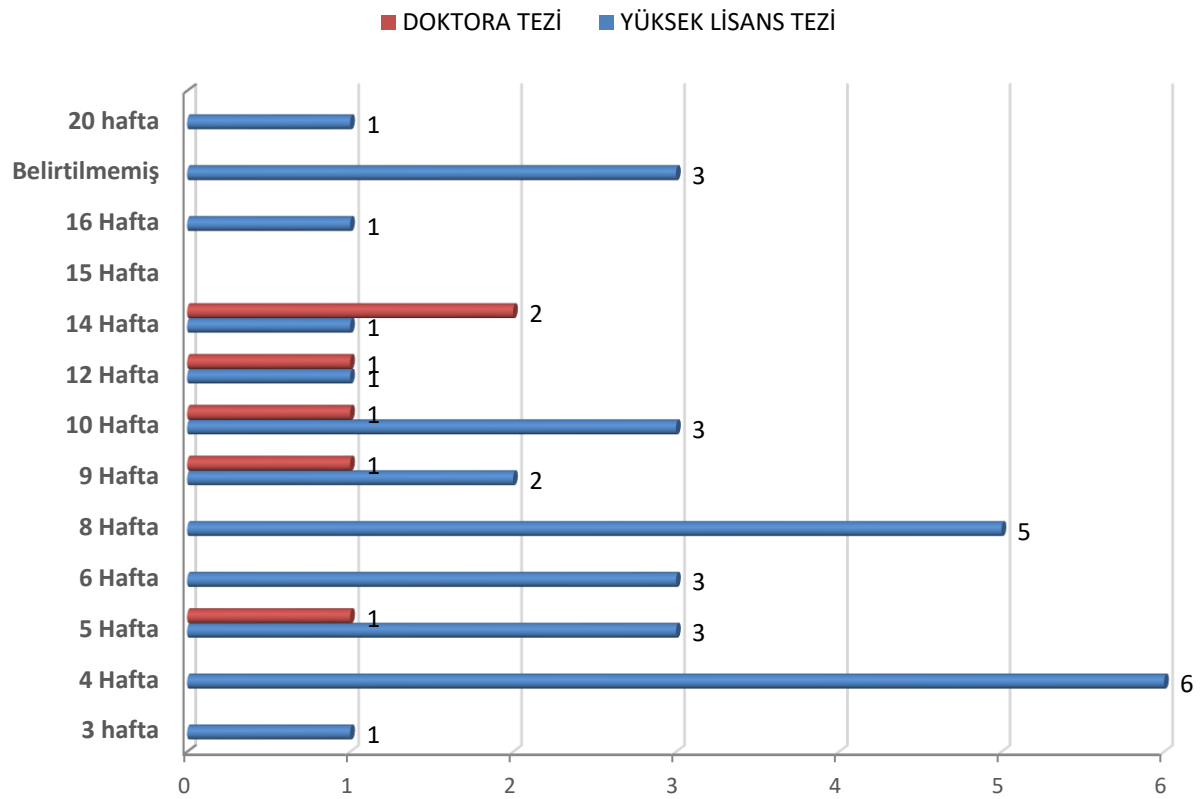
Şekil 14. Çalışmaların veri analizi dağılımları



Şekil 14 incelendiğinde Türkiye’de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü deneysel çalışmaların en fazla Kovaryans (ANCOVA) analiz yöntemi ve t testi kullanılarak analiz edildiği görülmektedir. Ayrıca Varyans analizi (ANOVA) ve Wilcoxon-Z ile Mann Whitney-U’nun da kullanıldığı tespit edilmiştir.

Sayfa | 2160

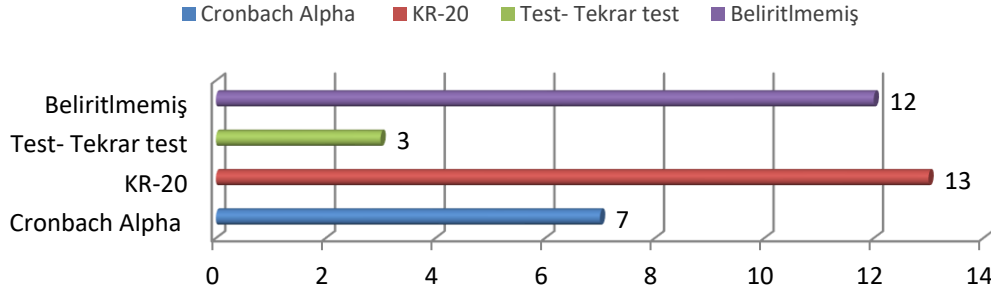
Türkiye’de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan çalışmaların deney süreleri açısından dağılımları Şekil 15’te verilmiştir.



Şekil 15. Deneysel çalışmaların süreleri

Şekil 15 incelendiğinde Türkiye’de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü deneysel çalışmaların süre dağılımlarının üç ile 20 hafta arasında gerçekleştiği tespit edilmiştir. Deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılan sürelerin 4 hafta, 5 hafta, 6 hafta, 8 hafta ve 10 hafta olduğu belirlenmiştir. Süre belirtilmeyen çalışmalarda söz konusudur.

Türkiye’de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan deneysel çalışmaların güvenilirlik belirleme yöntemleri açısından dağılımları Şekil 16’da verilmiştir.



Şekil 16. Çalışmalarda kullanılan güvenilirlik belirleme yöntemleri

Şekil 16 incelendiğinde Türkiye’de işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü deneysel çalışmaların ölçme araç güvenilirliğinin en çok KR -20 ile sağlandığı görülmektedir. Daha sonra Cronbach Alpha ve Test tekrar testin güvenilirlik aracı olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte çalışmaların önemli bir kısmında ölçme aracı güvenilirliği belirtilmemiştir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokullarda işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılmış lisansüstü deneysel çalışmaların incelenmesini amaçlayan araştırmada, değişken olarak belirlenen durumların belirginleştirilerek yeni bilgilerin ve çalışmaların üretilmesine ortam hazırlanmak istenmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında araştırmacılara işbirlikli öğrenme yöntemiyle ilgili deneysel çalışmalar hakkında bilgi oluşturulmuş, yöntemin eğitimdeki uygulamaları hakkında daha derinlemesine bir anlayış oluşturmak hedeflenmiştir.

İşbirlikli öğrenme ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü deneysel araştırmaların türleri değerlendirildiğinde, yüksek lisans tezlerinin ön sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Deneysel çalışmaların yüksek lisans tezlerinde ağırlık taşıması, işbirlikli öğrenme ile ilgili ileri düzeyde deneyimlerin gerçekleştirilmeye çalışıldığını göstermektedir (Nas, Peyman ve Arat, 2017). Bunun yanı sıra deneysel çalışmalar aracılığıyla yenilikçi ve etkili yöntemlerin ilkökul eğitiminde kullanılmaya çalışıldığı görülmektedir. Dahası deneysel çalışmalar aracılığıyla işbirlikli öğrenmenin teorik temellerinin pratiğe dönüştürülmeye çalışıldığı ve potansiyel olarak eğitimdeki kalıcılığının ve sürdürülebilirliğinin yaklaşım olarak değerlendirildiği anlaşılmaktadır.

İşbirlikli öğrenmeyle ilgili deneysel çalışmaların değişken türleri değerlendirildiğinde akademik başarının ön sıralarda yer aldığı tespit edilmiştir. İşbirlikli öğrenmenin akademik başarıyı artırıcı etkisi, çalışmaların yönünün belirlenmesini etkilemiştir (Açıkgöz, 1995; Johnson ve Johnson, 2009; Orçanlı, Bekmezci ve Boztoprak, 2021; Slavin, 2014). Ferguson ve Akhun (2019) yaptıkları analiz çalışmasında daha yüksek başarının ve daha olumlu akran ilişkilerinin rekabetçi veya bireysel hedef yapılarından ziyade işbirlikçi hedef yapılarıyla ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Şimşek, Doymuş ve Şimşek (2008), işbirlikli öğrenme yönteminin özellikle karmaşık üst düzey öğrenmelerde akademik başarıyı artırdığını belirlemişlerdir. Baines, Blatchford ve Kutnick (2003) ise, ilkökul öğrencilerinin genellikle yalnız çalışmayı tercih ettiklerini bununla birlikte işbirliği içinde olduklarında aktif öğrenmenin etkili hale geldiğini tespit etmişlerdir. Bu bulgular, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme süreçlerini





desteklediğini dolayısıyla çalışmaların yönünü belirlediğini göstermektedir. Akademik başarının yanı sıra beceri gelişimi de işbirlikli öğrenme çalışmalarında öne çıkmaktadır. İşbirlikli öğrenme gruplarına öğrencilerin aktif katılım sağlamaları problem çözme gibi becerilerin gelişimine etkiye ulaşabilmektedir. Gillies ve Ashman (2020) öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrenme ortamlarını daha etkili hale getirerek, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Sonuçlar işbirlikli öğrenmenin farklı öğrenme gereksinimlerini karşılayabilecek esneklikte bir öğretim yaklaşımı olduğunu göstermektedir. Çalışmalarda işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki etkisi de sıklıkla dikkate alınmıştır. Özellikle derse karşı tutum oluşturmada yaklaşım dikkate alınmıştır. Derse karşı tutum oluşturmada yöntemin pozitif ya da negatif değer oluşturma süreci işlerlik kazanmasını etkilemiştir (Travers, 1982). Gözlenebilir davranışlarda açıkça görülen yaklaşma ve geri durma eğilimleri tutum ölçekleriyle ortaya çıkarılmaktadır (Tutar, 2023). Zakaria, Chin ve Daud (2010) çalışmalarında, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Bununla birlikte Akgül (2020) yardımseverlik değerine ilişkin deneysel çalışmada, işbirlikli öğrenmenin öğrenci tutumlarında bir farklılık oluşturmadığını belirlemiştir. Bu durum tutumun duyuşsal bir süreç olarak değer gibi soyut alanlarda daha öznel sonuçlar ortaya çıkarabildiği şekilde değerlendirilebilir. Nitekim Alacapınar ve Uysal (2020), işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin bilişsel (başarı), duyuşsal (tutum) ve psikomotor beceriler üzerinde etki oluşturduğunu fakat bilişsel etki büyüklüğünün duyuşsala oranla daha yüksek olduğunu meta analiz çalışmalarında tespit etmişlerdir. Bununla birlikte Çubukçu (2020), işbirlikli öğrenme-öğretme çıktılarının akademik başarının yanında sosyal beceri ve farklılıkların kabullenilmesine etkiye bulunduğunu tespit etmişlerdir. Benzer bir sonuç Kılbaş, Halvaşi ve Bağcı'nın (2022) çalışmalarında da ifade edilmiştir. Bu durum ilkokuldan itibaren sosyal beceri gelişiminin işbirlikli öğrenme ile desteklenebileceğini göstermekle beraber duyuşsal alanlarda durumun daha esnek olduğu anlaşılmaktadır.

İşbirlikli öğrenmeyle ilgili deneysel çalışmaların yayın yılları incelendiğinde Türkiye'de ilk lisansüstü çalışmanın 1995 yılında müzik öğretimine yönelik olarak yapıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmaların 2003 yılından itibaren ivme kazanmaya başladığı, özellikle 2006 yılından itibaren arttığı belirlenmiştir. Bu duruma 2005 yılında ilkokul öğretim programlarının yapılandırma anlayışına göre değiştirilmesinin etki ettiği düşünülmektedir. Özellikle yapılandırma ve işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin birlikte çalışarak yeni bilgileri anlamlandırmalarını, mevcut bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirmelerini ve bu sayede daha derinlemesine bilgi edinme durumlarını dikkate alması ilgiyi arttıran bir faktördür. Ayrıca 2005'teki yeni yaklaşımın öğrenci merkezli öğrenmeyi ön planda tutması, işbirlikli öğrenme gibi öğrenci merkezli yöntemlerin deneysel çalışmalarda ağırlık kazanmasına etki etmiştir. Bununla birlikte analizler, 2019 yılından itibaren işbirlikli öğrenmede deneysel çalışmalara olan ilginin giderek azaldığını göstermektedir. Esasında işbirlikli öğrenme yaklaşımına deneysel çalışmaların dışında kalan alanlarda da ilginin azaldığı Çetinkaya ve Durmuş'un (2021) yaptıkları analiz araştırmalarında da tespit edilmiştir. Yönteme ilginin giderek azalması işbirlikli öğrenme uygulama aşamalarının zorluklarıyla ilişkili olabileceği gibi, teknoloji odaklı öğrenmelerin ön plana çıkararak daha bireyselleştirilmiş öğrenmelerin etkin hale gelmesinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Çalışmalar işbirlikli öğrenme teknikleri açısından değerlendirdiğinde Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB), Jigsaw ve Grup Destekli Birleştirme gibi grup çalışmasına dayalı tekniklerin deneysel çalışmalarda öne çıktığı görülmektedir. Grup çalışması tekniklerinin ön planda yer alması çalışmalarda



daha çok öğrenciler arasındaki etkileşimi artırarak işbirliğini teşvik edilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. ÖTBB aynı zamanda teknik olarak hem grupsal hem bireysel süreci desteklemektedir (Slavin, 1980). Bu teknik, öğrencilere grup içinde öğrenme deneyimlerini zenginleştirme fırsatı sunmanın yanında bireysel performanslarını artırma imkân sağlayabilmektedir.

Sayfa | 2163

İşbirlikli öğrenmeyle ilgili deneysel çalışmaların örneklem seçim türleri incelendiğinde pek çok araştırmada örneklemin açık bir şekilde belirtilmediği görülmektedir. Oysa çalışma geçerliği ve güvenilirliği açısından araştırmacıların inceledikleri olguyu en iyi yansıtan örneklem seçim türünü belirtmesi gerekmektedir (Mertens, 2014). Bu durum işbirlikli öğrenmeyle ilgili deneysel araştırmaların güvenilirliği açısından bir problem olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan örnekleme türleri arasında rastgele örneklemin tercih edilmesi araştırmalarda gerçek deneysel desen kullanımı ile uyumlu bir durumdur. Deneysel çalışmalarda karşılaştırılabilir gruplar oluşturmanın ilk yöntemi, "tesadüfen eşitlenmiş grupları" atamaktır (Campbell ve Stanley, 1963). Örneklemin popülasyonu temsil etme yeteneği bu yolla artırılmaya yanlılık ve dışsal etkenler en aza indirilmeye çalışılmıştır.

İşbirlikli öğrenmeyle ilgili deneysel çalışmaların örneklem grupları incelendiğinde, araştırmaların ilkökul 4. ve 5. sınıf düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Taş ve Akoğlu (2020) çalışmalarında, bu durumun Türkiye'ye özgü bir sonuç olmadığını belirlemişlerdir. Buna neden olan durumlar arasında e işbirlikli öğrenme gruplarının öğrencilerin pek çok özellikleri dikkate alınarak heterojen bir yapıda oluşturulmasının etkili olduğu söylenilebilir. Neticede öğrenci özelliklerinin ilerleyen sınıf seviyelerinde daha belirgin hale gelmesi, işbirlikli öğrenme çalışmalarında ileri sınıf düzeylerinin tercihine etkide bulunmaktadır (Şimşek, Doymuş ve Şimşek, 2008). Bununla birlikte işbirlikli öğrenmenin her sınıf seviyesine uygun bir yöntem olduğu düşünüldüğünde 1. sınıf düzeyinde herhangi bir deneysel çalışmanın olmaması dikkat çekicidir. Benzer bir sonuç Çetinkaya ve Durmuş'un (2021) araştırmalarında da ortaya çıkmıştır.

İşbirlikli öğrenmeyle ilgili deneysel çalışmaların veri toplama araçları incelendiğinde en çok başarı ve tutum ölçeklerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Koç (1985), başarı testlerinin bir konu alanına dayalı testler olarak sınıfların kuvvetli ve zayıf olduğu yönleri belirlemede etkili ve öğretim yöntemlerinde gerekli değişiklikleri yapmaya yardımcı olduklarını belirtmektedir. Bu durum deneysel araştırmaların daha çok ders çıktılarını dikkate alarak işbirlikli öğrenmeyle yön belirlemeye çalışıldığını göstermektedir. Diğer taraftan başarının yanında derse karşı tutumu ele alan veri toplama araçlarının kullanılması duruma pozitif ya da negatif bir değer verme sürecinin işlerlik kazandığını göstermektedir (Travers, 1982). Gözlenebilir davranışlarda açıkça görülen yaklaşma ve geri durma eğilimleri (Tutar, 2023), tutum ölçekleriyle değerlendirilmektedir.

İşbirlikli öğrenmeyle ilgili deneysel çalışmalar veri analizi açısından incelendiğinde normallik dağılımına uygun olarak en çok kovaryans analizinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Kovaryans Analizi (ANCOVA) etkisi test edilen bir faktör veya faktörlerin dışında, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan bir değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesidir (Büyüköztürk, 1998). Bu durum çalışmalarda değişkenler arasındaki ilişkinin yönünün (değişimin) belirlenmeye çalışıldığını göstermektedir. Çalışmalarda kullanılan diğer bir analizi yöntemi bağımsız iki tesadüfi örneklemin karşılaştırılması olan t testidir (Turanlı ve Demirhan, 1997). Bu durum deneysel araştırmalarda daha çok iki değer etkisinin dikkate alındığına işaret etmektedir.



İşbirlikli öğrenmeyle ilgili deneysel çalışmalar süreleri bakımından incelendiğinde en uzun araştırmanın 20 haftaya ulaştığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte sıklıkla kullanılan sürelerin 4-5 hafta aralığında olduğu belirlenmiştir. Tüm zaman aralıkları değerlendirildiğinde işbirlikli öğrenmede deney sürelerinin 3 hafta aralığından bir döneme kadar uzayabildiği görülmektedir.

Sayfa | 2164

İşbirlikli öğrenmeyle ilgili deneysel çalışmalar disiplinler açısından incelendiğinde en fazla matematik dersinde yöntemin tercih edildiği görülmektedir. Davis (1992), matematik öğretmenin eskiden öğrencilere doğru yere doğru şeyleri yazmayı öğretmek olduğunu, günümüzde ise öğrencilerin kendi yapı taşlarını ve dağarcıklarını oluşturma ve geliştirmelerinden hareketle kabiliyetlerinin geliştirilmesine yardımcı olmak haline geldiğini belirtmektedir. Dolayısıyla matematik ders doğasının değişmiş olması işbirlikli öğrenmeyi etkili hale getirmiştir. Ayrıca öğrenci merkezli yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması yönetime olan ilginin artmasına etkiye bulunmuştur. Matematikğin yanı sıra işbirlikli öğrenmenin Fen, Hayat Bilgisi, Türkçe, Müzik, İngilizce ve Görsel Sanatlar gibi ilkökul düzeyindeki pek çok derste kullanılabilirliği çalışmalardan ortaya çıkmıştır. Bu durum işbirlikli öğrenmenin her derste kullanıma uygun bir yöntem olduğu ilkesiyle uyumlu bir sonuç ortaya çıkarmıştır.

İşbirlikli öğrenmeyle ilgili deneysel çalışmalar güvenilirlik belirleme yöntemleri açısından incelendiğinde en çok Cronbach Alpha ve KR-20'nin kullanıldığı tespit edilmiştir. Yang ve Green (2011), güvenilirlik ölçme aracı olarak Cronbach Alpha'nın sıklıkla tercih edilmesine etki eden nedenlerden birinin araştırmacıların daha önce bu katsayıyı kullanmış olmaları ve binlerce kişinin yanıltmış olma olasılığının düşük olması olduğunu belirtmişlerdir. Diğer sık tercih edilen güvenilirlik yöntemi olan KR-20'nin ise tüm maddelerinin birbirleriyle ve ölçeğin tamamıyla iç tutarlılığının tahmin edilmesini kolaylaştırması tercih durumuna yansımıştır (Gay, 1985). Bununla birlikte analizlerde test ölçme araç güvenilirliğinin belirtilmediği çalışmalara da rastlanılmıştır. Bu sonuç güvenilirlik araştırmalarının test puanlarının hatalardan arınık olma düzeyini olumsuz yönde etkileyecek bir durumdur (Baykul, 2010; Crocker ve Algina, 2006).

Çalışmadan elde edilen bulgular dikkate alındığında gelecekteki araştırmalar için aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- İlkokul birinci sınıf dikkate alınarak işbirlikli öğrenme yöntemlerine ilişkin deneysel çalışmaların her sınıf düzeyinde yapılabilmesi,
- İşbirlikli öğrenme yöntemiyle desteklenen stratejilerin öğrencilerin sosyal alanda başarısını arttırdığı ve beceri gelişimine katkı sağladığı dikkate alınarak bu yöndeki deneysel çalışmalara daha fazla ağırlık verilebilmesi,
- İşbirlikli öğrenme yöntemiyle ilgili deneysel çalışmaların beceri gerektiren (görsel sanatlar, resim, müzik, beden eğitimi vb.) derslerde de dikkate alınabilmesi,
- İşbirlikli öğrenmeye ilişkin deneysel çalışmalara ilginin azalma nedenlerinin araştırılması.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2145-2168.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2145-2168.*  
*Derleme Makalesi / Review Paper*

## Kaynakça

- Açıkgöz, K.Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma, uygulama*. Uğurel Matbaası, Malatya.
- Açıkgöz, K. Ü. (1995). İşbirlikli öğrenme ve yabancı dil başarısı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 297-320.
- Alacapınar, F. G. & Uysal, H. (2020). The effect of cooperative learning in education: a meta-analysis study. *Research on Education and Psychology*, 4(1), 54-72.
- Baines, E., Blatchford, P. ve Kutnick, P. (2003). Changes in grouping practices over primary and secondary school. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 9-34.
- Baran, A. (2023). *İşbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı ve tutuma etkisinin incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Barkley, E. F., Cross, K. P. ve Major, C. H. (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Batdı, V. (2014). Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 58, 699-714.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayraktar, D. M. ve Camnalbur, M. (2018). İşbirlikli öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisi: bir meta-analiz çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1149-1172.
- Bettany-Saltikov, J. (2016). *How to do a systematic literature review in nursing: A step-by-step guide*. London: Open University Press.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Blosser, P. (1992). Using cooperative learning in science education. *ERIC CSME Bulletin* 92-1.
- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi (Varyans analizi ile karşılaştırmalı bir binceleme). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 31(1).
- Campbell, D. T. ve Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 171-246). Chicago: Rand McNally.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (six edition)*, Londra: Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. USA:SAGE Publications.
- Çakır, M., & Altun, S. (2019). The impact of cooperative learning on university students' academic achievement and motivation: a meta-analysis study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 19(2), 3-29.
- Çapar, G. ve Tarım, K. (2015). İşbirlikli öğrenme yönteminin matematik başarısı ve tutumuna etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim Bilimleri: Teori ve Uygulama*, 15 (2), 553-559.
- Çetinkaya, S., & Durmuş, T. (2021). İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımına yönelik bir derleme çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 630-649.
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. (Çev: Tuba Gökçek) *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Davis, R. B. (1992). Understanding "Understanding". *Journal of Mathematical Behaviour*, 11, 225- 241.
- Ekinci, N. (2011). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ed. Ö. Demirel, *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (ss. 95-111). Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (1988). Öğrenciler arasındaki işbirliğine dayalı öğretim teknikleri. *Eğitim ve Bilim*, 12(68), 57-60.



- Ferguson, G. A. ve Akhun, İ. (2019). Deneysel araştırmaların yapısı ve planlanması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 14(1), 307-320.
- Gay, L. R. (1985) *Educational evaluation and measurement* (2nd edition). London: A Bell & Howell Company
- Gillies, R. M. ve Ashman, A. F. (2020). A review of the impact of cooperative learning on student outcomes: what we know and what we need to know. *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 835-850.
- Göktaş, E. (2017). *Eğitim politikası bağlamında işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin başarı ve tutuma etkisinin meta analitik biçimde incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. ve Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199
- Gömlüksiz, M. (1993) *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Stanne, M. E. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. *Journal of Research in Education*, 12(1), 201-222.
- Karakuş, G. (2020). İşbirlikli problem çözme alanında yapılan çalışmaların meta değerlendirmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 28-46.
- Karaoğlan Yılmaz, F. G., Yılmaz, R. ve Keser, H. (2021). The effectiveness of cooperative learning on online higher education: A meta-analysis study. *Journal of Computers in Education*, 8(4), 569-592.
- Kaya, H. İ. ve Civelek, T. (2022). A systematic review of cooperative learning in Turkish higher education: Trends, issues, and, solutions. *Journal of Higher Education and Science*, 12(1), 45-63.
- Kılbaş, M., Halvaşi, B. ve Bağcı, H. (2022). Müzik eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanımının incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 17(2), 353-367.
- Koç, N. (1985). Standart başarı testlerinin, bir eğitim sisteminde verilen çeşitli kararlardaki yeri ve önemi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 17(1), 159-172.
- Köseoğlu, F. ve Tümkaya, S. (2019). The effectiveness of cooperative learning on turkish students' academic achievement and attitudes: a meta-analysis study. *Journal of Education and Learning*, 8(2), 123-137.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. ve Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning on perceived social and cognitive outcomes. *Educational Research Review*, 10, 133-149.
- Macaulay, B. A. ve Gonzales, V. G. (1996, March). *Enhancing the collaborative/cooperative learning experience: A guide for faculty development*. Workshop presented at the AAHE National Conference on Higher Education.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. New York: Sage.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nas, S., Peyman, D. ve Arat, Ö. G. (2017). Bireylerin yüksek lisans yapma nedenleri üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(4), 571-599.
- Özdemirli, G. (2011). *İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencinin matematik başarısı ve matematiğe ilişkin tutumu üzerindeki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: işbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *BİLİG, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 105-131.
- Özmen, H. (2019). Deneysel araştırma yöntemi. Edt. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (ss.198-226), Ankara: Pegem Akademi.
- Yazıcı, S. ve Gezer, E. (2024). İlkokul düzeyinde işbirlikli öğrenme yöntemiyle yapılan lisansüstü deneysel çalışmalar: sistematik bir tarama. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2145-2168.  
DOI. 10.51460/baebd.1438399



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2145-2168.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2145-2168.*  
*Derleme Makalesi / Review Paper*

- Öztürk, H. İ. ve Karakuş, M. (2016). Türkiye’de uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin fen bilimleri öğretiminde akademik başarı ve derse karşı tutumlar üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning, 1(1)*, 1-28.
- Petitti, D. B. (2001). Approaches to heterogeneity in meta-analysis. *Statistics in Medicine, 20(23)*, 3625-3633.
- Polat, S., ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 4(2)*, 52-64.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci, teori ve yaklaşımlar (2.basım)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Savaş, A. C. ve Kaymak, Z. D. (2020). The effect of cooperative learning on students' achievement and attitude: A meta-analysis of turkish studies. *Education and Science, 45(203)*, 1-28.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim ve Bilim, 39(173)*, 428-449.
- Slavin, R. E. (1980). Student team learning (*ERIC doküman no: ED260023*). 11.10.2023 tarihinde ERIC veri tabanından alınmıştır.
- Springer, L., Stanne, M. E. ve Donovan, S. S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: a meta-analysis. *Review of Educational Research, 69(1)*, 21-51.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K. ve Şimşek, U. (2008). İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması: II. İşbirlikli öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulanması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1)*, 123-142.
- Tang, C. (1998). Effects of collaborative learning on the quality of assignments. In B. Dart & G. Boulton-Lewis Eds., *Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 102–123). Melbourne, Australia: The Australian Council for Education Research Ltd.
- Taş, G. ve Akoğlu, K. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımının etkisi: Meta-sentez çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18(2)*, 956-983.
- Tatar, Ö. ve Sönmez, M. (2021). Cooperative learning and its effects on students: A systematic review of studies conducted in turkey. *Journal of Educational Technology & Online Learning, 4(2)*, 113-128.
- Toker, A. (2022). Bir araştırma metodolojisi olarak sistematik literatür incelemesi: Meta-sentez yöntemi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(Özel Sayı 2)*, 313-340
- Trawers R. M. W. (1982). *Essentials of learning: The new cognitive learning for students of education*. NewYork: Macmillan
- Turanlı, M. ve Demirhan, D. (1997). T testi, hotelling t, anova ve manova kullanım alanları ve bir uygulama. *Öneri Dergisi, 2(8)*, 3-10.
- Turgut, S. (2018). Türkiye’de işbirlikli öğrenmenin matematik tutumuna etkisi: meta-analitik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(3)*, 1233-1254.
- Tutar, H. (2023). Nitel araştırma deseni belirleme ölçütleri ve gerekçelendirilmesi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 25(1)*, 334-355.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. [https://www.researchgate.net/publication/259828893\\_Learning\\_about\\_Qualitative\\_Document\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/259828893_Learning_about_Qualitative_Document_Analysis)
- Walsh, D. veDowne, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of advanced nursing, 50(2)*, 204-211.
- Xu, Y. (2008). Methodological issues and challenges in data collection and analysis of qualitative meta-synthesis. *Asian Nursing Research, 2(3)*, 173-183.
- Yang, Y. ve Green, S.B. (2011). Coefficient alpha: A reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment, 29(4)* 377-392.
- Yazıcı, S. ve Gezer, E. (2024). İlkokul düzeyinde işbirlikli öğrenme yöntemiyle yapılan lisansüstü deneysel çalışmalar: sistematik bir tarama. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 2145-2168.  
DOI. 10.51460/baebd.1438399



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2145-2168.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2145-2168.  
*Derleme Makalesi / Review Paper*

- Yeşilyurt E. (2019). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi: Tüm teknikleri kapsayıcı bir derleme çalışması. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 14(4), 1941 - 1970. 10.29228/TurkishStudies.23449
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 155-163.
- Yılmaz, A. (2013). İşbirlikçi öğrenmenin kavramsal değişim üzerindeki etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 21-32.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. California: Sage Publications.
- Yurdakul, B. ve Çoklar, A. N. (2018). Cooperative learning in Turkey: A systematic review of the literature. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(3), 569-603.
- Zakaria, E., Chin, L. C. ve Daud, M. Y. (2010). The effects of cooperative learning on students' mathematics achievement and attitude towards mathematics. *Journal of Social Sciences*, 6(2), 272-275.



## Dinleme Becerisiyle İle İlişkili Ölçek Geliştirme Süreci: Bir Tematik İçerik Analizi

### The Process of Developing a Scale for Listening Comprehension: A Thematic Analysis Study

Sayfa | 2169

Necati GÜVENÇ <sup>ID</sup>, Yüksek lisans öğrencisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, necati.guvenç@ogr.dpu.edu.tr

Esra KARAKUŞ TAYŞI <sup>ID</sup>, Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, esra.karakus@dpu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 20 Ağustos 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 5 Eylül 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024





**Öz.** Dinleme, daha anne karnında başlayan ve bireylerin yaşamları boyunca hayatı anlamlandırmasını sağlayan; bireysel, sosyal, akademik, kültürel hayatın her alanında varlığını gösteren en önemli becerilerden biridir. Alanyazında, dinlemede tutum, kaygı, motivasyon, özyeterlik gibi unsurları ölçmek için geliştirilmiş olan ölçek çalışmalarını incelemek bu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutması bakımından araştırmacılara, ders sürecinin planlanması ve yürütülmesi bakımından öğretmenlere ve bireysel olarak öğrencilerin kendi dinleme becerilerine değin bilgi edinmesi ve dinleme becerilerine yönelik algılarını ve tutumlarını keşfetmesi bakımından öğrencilere katkı sunar. Bu bağlamda bu çalışmada, dinleme becerisine yönelik araştırmacılar tarafından yayımlanan ölçek geliştirme çalışmalarının "ölçek geliştirme süreçlerinin" belirli ölçütler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Türkiye'de eğitim alanında en bilindik veri tabanlarından olan ULAKBİM Ulusal Veritabanları, ERIC, YÖK Tez Tarama, Google Scholar, WOS ve ölçek taramada en çok kullanılan TOAD gibi indeksler araştırmaya dâhil olma ve araştırmadan hariç tutulma ölçütleri doğrultusunda taranarak 18 dinleme ölçeği geliştirme çalışması araştırma kapsamına alınmıştır. Makalelerde ulaşılan bulgular, tematik içerik analizi şeklinde analiz ve sentez süreçlerinden geçirilerek çalışma gerçekleştirilmiştir. Bulgular, çalışmaların birçoğunda kuramsal temellerin atıldığını ve araştırmanın amacının belirtildiğini göstermektedir. Ayrıca maddelerin yazılmasında uzman görüşüne sıklıkla başvurulurken olumsuz maddelere neredeyse hiçbir çalışmada yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların birçoğunda yapı geçerliğinin belirlenmesinde AFA uygulanırken birçoğunda DFA uygulanmadığı belirlenmiş, güvenirlik analizinde ise daha çok iç tutarlığa başvurulduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Eğitimi, Dinleme, Ölçek Geliştirme, Tematik İçerik Analizi.

**Abstract.** Listening is one of the most crucial skills that begin in the womb and enables individuals to make sense of life throughout their lives. It manifests in every aspect of individual, social, academic, and cultural life. Examining scale studies developed to measure elements such as attitudes, anxiety, motivation, and self-efficacy in listening can provide valuable insights for researchers, teachers, and students. This study aims to examine the "scale development processes" of listening skills scales according to specific criteria. Databases such as ULAKBİM National Databases, ERIC, YÖK Thesis Search, Google Scholar, WOS, and TOAD were screened according to inclusion and exclusion criteria, and 18 listening scale development studies were included. The findings obtained from these articles were analyzed and synthesized through thematic content analysis. The findings indicate that most studies laid theoretical foundations and clearly stated their purpose. Expert opinions were frequently sought in item writing, while almost no negative items were included. Exploratory Factor Analysis (EFA) was commonly used to determine construct validity, while Confirmatory Factor Analysis (CFA) was less frequently applied. Reliability analysis predominantly utilized internal consistency. In summary, this study provides an overview of the methodologies and processes used in developing scales for listening skills. It highlights the importance of theoretical foundations, expert consultations, and the frequent use of EFA in validation. These findings offer valuable insights for future research, teaching practices, and student self-assessment in listening skills.

**Keywords:** Turkish Language Education, Listening, Scale Development, Thematic Content Analysis.



## Extended Abstract

**Introduction.** In today's technological and scientific world, the needs of individuals and society differ significantly from those in the past. It is crucial to identify these needs, understand their causes and formation, and conduct studies to address them. Listening, a fundamental skill in native language education, has also evolved with the changing world. Recognizing that listening is the most used and needed linguistic skill in daily life, it is essential to give it as much importance as other language skills and conduct more research on it (Hamzadayı, 2021). More research on listening skills is necessary to identify individuals' needs, attitudes, and perceptions towards listening. To measure these, certain scales are required.

Scientific research requires that the concepts, topics, or variables being studied are measurable. However, assigning value to concepts such as perceptions, attitudes, and values in social sciences is not as straightforward as in the physical sciences. The subjective evaluation of social phenomena by participants poses challenges for objective measurement. To overcome these, scales are used in social and educational sciences. Scales classify objects or subjects based on certain data and are instruments for collecting data fundamental to scientific research (Altunışık, 2023). Scales can be used to identify various variables such as perceptions, attitudes, anxiety, motivation, and self-efficacy in educational sciences.

The need to measure a psychological variable arises from recognizing the deficiencies of existing scales or the curiosity about a new variable (Erkuş, 2019). If existing scales do not adequately serve the purpose, researchers develop new scales. Scale development involves several stages, including clarifying the general objectives, formulating specific research questions or hypotheses, defining the target population and sample, and writing scale items. Pilot testing and revisions are then conducted, followed by final application and adjustments.

The importance of validity and reliability in scale development is emphasized in many studies (Gürefe and Kan, 2013; Hinkin, 1995; Ercan and Kan, 2004; Karakoç and Dönmez, 2014; Lamm, Lamm, and Edgar, 2020; Şahin ve Derin, 2023; Erkuş, 2020). Recommended measures include expert review, content validity, construct validity using factor analysis, and reliability through internal consistency. Properly developed scales help ensure accurate and reliable measurements. In the context of Turkish language education, numerous listening scales have been developed, but no studies have examined their development processes. This thematic content analysis (meta-synthesis) aims to fill this gap, providing researchers with insights into the general trends in existing scale development studies and aiding in improving future scales' validity and reliability.

**Method.** This study employs a qualitative meta-synthesis approach to analyze and synthesize the processes of developing scales for listening skills in native language education in Turkey. The research aims to evaluate these scales according to established scale development criteria. Key questions addressed include the item writing process, frequency of negative items, sources of expert opinions, preliminary evaluations, number of items and response categories, presentation of items, types of samples used, sample sizes, validity and reliability measures, and factor structures.

The study included 18 relevant scale development studies identified through a comprehensive search of databases such as ULAKBİM, ERIC, YÖK Thesis Database, Google Scholar, WOS, and TOAD, filtering out duplicates and irrelevant studies. The included studies were coded and categorized into themes related to attitudes, self-efficacy, anxiety, proficiency, motivation, and other topics. The

Güvenç, N. ve Karakuş Tayşi, E. (2024). Dinleme becerisiyle ilgili ölçek geliştirme süreci: Bir tematik içerik analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (3), 2169-2191.*

DOI. 10.51460/baebd.1536512



analysis involved synthesizing these themes to highlight similarities and differences among the studies. The findings were then synthesized to draw comprehensive conclusions about the development of scales for listening skills in native language education.

**Results.** This study analyzed and synthesized listening skill scale development research, categorizing the scales by themes such as attitude, self-efficacy, anxiety, proficiency, motivation, and others.

- Attitude Scales: Five scales developed post-2015, used participant feedback and literature review, included negative items, and consulted experts.
- Self-Efficacy Scales: Three scales from 2013, 2019, and 2021, used participant feedback and literature review, no negative items, and consulted experts.
- Anxiety Scales: Two scales from 2013 and 2016, used literature review without participant feedback, no negative items, and consulted experts.
- Proficiency Scales: Two scales from 2014 and 2018, varied methods for item writing, and consulted experts.
- Motivation Scale: One scale from 2021, used participant feedback and literature review, included one negative item, and consulted experts.
- Other Scales: Five scales from 2016 onwards, mostly used participant feedback and literature review, with varying expert consultation practices.
- Table 1: Details introduction and item pool creation processes for each scale.
- Table 2: Information about form, sample, and sample size.
- Table 3: Analysis of scales, showing use of exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA), content validity, and internal consistency measures.

**Discussion and Conclusion.** The findings indicate a lack of sufficient scales for listening skills in native language education, with most existing scales focusing on attitudes and other areas. More scales are needed for motivation, anxiety, proficiency, and self-efficacy. Additionally, scales should be developed for various educational levels, include negative items for better reliability, and consult a diverse range of experts. Future scale development should ensure pre-testing, conduct both EFA and CFA, and consider broader reliability measures beyond internal consistency.



## Giriş

Günümüz teknoloji ve bilim dünyasında bireylerin ve toplumun ihtiyaçları geçmiş gereksinimlere göre farklılık göstermekte, bu ihtiyaçları tespit etmek, neden ve nasıl oluştuğunu belirlemek ve eksiklikleri giderebilmeye yönelik çalışmalar yapmak önem arz etmektedir. Ana dili eğitiminin temel becerilerinden biri olan dinlemeye yönelik ihtiyaçlar da değişen dünya ile birlikte yeniden biçimlenmektedir. Günlük yaşamda en çok kullanılan ve ihtiyaç duyulan dilsel beceri alanının dinleme olduğu düşünüldüğünde bu konuya da diğer dilsel beceri alanları kadar önem verilmesi ve bilimsel bir disiplin olarak üstünde daha çok araştırma yapılması gerektiği söylenebilir (Hamzadayı, 2021). Dinleme becerisine yönelik daha çok araştırma yapılması durumunda ise bireylerin dinleme alanına yönelik gereksinimlerini tespit etmek, dinlemeye yönelik tutum ve algılarını belirlemek gerekmektedir. Bu ölçümün yapılabilmesi için ise belli başlı ölçeklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Bilimsel çalışmalarda bilimsel olmanın temel koşulu, araştırılan konular, kavramlar veya değişkenlerin ölçülebilir nitelikte olmasıdır. Ancak, sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılmakta olan algı, tutum ve değerler gibi kavramlar/yapılar/değişkenlere değer atama işi bilimsel araştırmadaki nesnelere dünyasındaki kadar kolay olmamaktadır. Sosyal olguların algılanması veya değerlendirilmesi tamamen katılımcının veya cevaplayıcının sübjektif değerlendirmesine bağlı olduğundan objektif bir ölçüm yapmanın zorluğu da ortaya çıkmaktadır. Bu zorluğu aşabilmek için sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında ölçekler kullanılmaktadır. Ölçekler, deneklerin veya nesnelere belli veriler esas alınarak tasnif edildikleri araçlar veya mekanizmalardır, bilimsel araştırmalarda temel teşkil edecek olan verilerin toplanmasında kullanılacak olan enstrümanlardır (Altunışık, 2023). Dolayısıyla ölçekler, eğitim bilimlerinde bireylerin özelliklerini veya algı, tutum, kaygı, motivasyon, özyeterlik gibi farklı değişkenlerini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılabilir. Psikolojik bir değişkenin ölçülmesi bir ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Bu ihtiyaç, var olan bir ölçeğin eksikliklerinin görülmesi, yeni bir değişkenin nasıl olduğunun merak edilmesi ve buna dayanarak bazı denenceleri test etme gibi çeşitli nedenlere dayanmaktadır. Mevcut ölçeklerin belirlenen amaca ne denli hizmet ettiğini irdelenmek ise geçerlik çalışmalarını kapsamaktadır (Erkuş, 2019). Bu bağlamda daha önce ölçülmemiş bir değişkenin ölçülmesi, daha önce ölçülen ancak güncelliğini yitirmiş olan bir ölçekle güncel bir ölçümün yapılmasının mümkün olmaması, var olan ölçeklerin belirlenen amaca yeteri kadar hizmet etmediğinin tespit edilmesi durumu araştırmacıları yeni ölçekler geliştirmeye yöneltmektedir.

Bir konu alanında ölçek geliştirmek isteyen bir araştırmacının izlemesi gereken belli başlı aşamalar vardır. Cohen'e (2021) göre bir ölçeği kullanıma hazır hâle getirme süreci, genel bir amaç kümesi oluşturmayı ve bunları gerçek verilerin toplanabileceği somut, araştırılabilir alanlara dönüştürmeyi hedeflemektedir. İlk olarak, bir ölçeğin genel amaçları açıklığa kavuşturulmalı; sonrasında ise genel amaçlar özel bir somut maça veya amaçlara dönüştürülmelidir. Ölçeğin ana hedeflerine karar verdikten sonra planlamanın ikinci aşaması, cevaplanacak araştırma sorularının ve/veya test edilecek hipotezlerin oluşturulması ile ilgilidir. Bunun akabinde araştırmacının hedef kitlesinin (evren) ve örnekleminin belirlenmesi gerekir. Bu aşamayı, araştırmacının amacını gerçekleştirecek alt konuların belirlenerek maddeleştirilmesi işlemi takip eder. Alt konuların belirlenmesi ve maddeleştirilmesinden sonra, bunların her biri ile ilgili özel bilgi gereksinimlerinin formülasyonuna yer verilir. Sonrasında gerekli olan ölçüm, ölçek, soru türlerine karar verilir ve ölçek maddeleri yazılır. Burada ölçek sorularının sırası, uzunluğu, tasarımı ve ölçeğin formatı belirlenir.

Güvenç, N. ve Karakuş Tayşi, E. (2024). Dinleme becerisiyle ilgili ölçek geliştirme süreci: Bir tematik içerik analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (3), 2169-2191.*

DOI. 10.51460/baebd.1536512



Araştırmacı burada her bir konunun işlendiğinden ve birden fazla madde ile temsil edildiğinden emin olmalıdır. Sonrasında pilot bir uygulama yapılarak ölçek üzerinde gereken düzenlemeler gerçekleştirilir. Nihâyetinde ölçeğin son hâli uygulanır ve hatırlatıcılar gönderilir.

Altunışık'a (2023) göre ölçek geliştirmek isteyen bir araştırmacı öncelikle ölçülmek istenen şeyi açıkça belirtmelidir. Ölçek geliştirme çalışması yapılırken muhakkak teorik arka plan sağlanmalıdır. Böyle bir çalışmadan önce her daim ilgili olabilecek tüm sosyal bilim teorileri dikkate alınmalıdır. Ölçülecek yapının ve ölçeğin kendisinin spesifik olması gerekmektedir. Yapının anlamı ve tanımı diğer yapılardan açıkça ayırt edilebilir olmalıdır (Kumar, vd. 2018). Altunışık'a (2023) göre ölçek geliştirmenin ikinci aşamasında ise başlangıç madde havuzunun oluşturulması vardır. Bu bağlamda üzerinde durulması gereken konular arasında amacı yansıtan ifadelerin (maddelerin) seçilmesi, iyi ve kötü madde özellikleri ile maddelerin yazılmasında pozitif ve negatif ifadelerin kullanılmasına yönelik hususlar yer almaktadır. Ölçek geliştirmenin üçüncü aşaması ölçek formatının belirlenmesidir. Burada araştırmacı benimsenecek olan formata karar verirken katılımcıların dil becerilerine ve entelektüel düzeylerine dikkat etmelidir. Ölçek geliştirmenin dördüncü aşamasında başlangıç madde havuzunun uzmanlarca değerlendirilmesi vardır. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirme neticesinde bazı maddeler olduğu gibi kalırken, bazıları iptal edilebilir ve bazıları ise çeşitli değişiklikler yapılarak havuzda tutulabilir. Bu aşamada içerik geçerliği, kapsam geçerliği gibi unsurlar maksimize edilir. Sonraki aşamada ise geçerlik için belirli yapıların veya maddelerin havuza ilave edilmesi vardır. Revize edilen madde havuzuna ilk saha çalışması uygulanır ve ölçeğe ilişkin ilk veriler toplanır. Sonraki aşama ise madde analizi ve faktör analizidir. Sonrasında güvenilirlik analizleri gerçekleştirilir, geçerlik çalışmaları yapılır ve büyük ölçekte bir örneklem üzerinden madde havuzunun test edilmesi sağlanır. Tüm bunlar sonucunda ise nihâi ölçeğin optimizasyonu sağlanarak yeni, geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiş olur.

Ölçek geliştirme sürecinde geçerlik ve güvenilirliğin ne kadar önemli olduğu birçok çalışmada ifade edilmektedir (Ercan ve Kan, 2004; Erkuş, 2020; Gürefe ve Kan, 2013; Hinkin, 1995; Karakoç ve Dönmez, 2014; Lamm vd., 2020; Şahin ve Derin, 2023) Bununla beraber alanyazında araştırmacılara tavsiye edilen geçerlik ve güvenilirlik önlemleri ile ilgili farklı çalışmalarda farklı görüşler olsa da (Aydın vd., 2023; Bajpai ve Bajpai, 2014; McMillan ve Schumacher, 2013; Mohajan, 2017; Slavec ve Drnovsek, 2012; Özbaşı, 2022) ölçek geliştirme çalışmalarında araştırmacılara tavsiye edilen geçerlik ve güvenilirlik önlemleri genel olarak şu şekildedir:

#### Geçerlik Önlemleri;

- Uzman görüşünün alınması: Ölçek maddelerinin ve yapısının doğruluğunu sağlamak amacıyla alanında uzman kişilerin görüşleri alınmalıdır.
- Kapsam geçerliği: Ölçekte yer alan maddelerin, ölçülmek istenen tüm boyutları kapsadığının değerlendirilmesi yapılmalıdır.
- Görünüş geçerliği: Ölçek maddelerinin, yüzeyde ölçmek istenen özelliği temsil edip etmediğinin değerlendirilmesi yapılmalıdır.
- Yapı geçerliği: Faktör analizi yöntemleri (açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi) kullanılarak ölçeğin yapısı doğrulanmalıdır.
- Ölçüt geçerliği: Ölçeğin sonuçlarının, başka bir ölçüt veya başka bir ölçekle uyum içinde olup olmadığı incelenmelidir.



- Veri toplama aracı hakkında bilgi verilmelidir.
- Veri analiz sürecinin ve değerlendirmenin kimler tarafından yapıldığı açıklanmalıdır.
- Varsayımlar ve sınırlılıklar açıkça betimlenmelidir.
- Örneklem özellikleri açıklanmalıdır.
- Katılımcı gönüllülüğü alınmalıdır.
- Ölçek maddeleri yeterli sayıda ve nitelikte olmalıdır.
- Psikometrik nitelikler: Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin detaylı bir şekilde raporlanması ve tekrar test edilmesi.

#### Güvenirlik Önlemleri;

- Uzman görüşünün alınması: Maddelerin ve ölçek yapısının güvenilirliğini sağlamak için uzmanların görüşleri alınmalıdır.
- Pilot uygulama: Ölçeklerin küçük bir örneklem üzerinde ön denemelerinin yapılması ve gerekli düzeltmelerin yapılması gerekmektedir.
- Güvenirlik hesaplamalarının belirtilmesi: İç tutarlık katsayıları (örn. Cronbach alfa) ve diğer güvenilirlik katsayılarının belirtilmesi gerekmektedir.
- Değerlendiriciler arası güvenilirlik çalışmasının yapılması: Farklı değerlendiriciler arasındaki tutarlılık sağlanmalıdır.
- Katılımcı görüşünün alınması: Katılımcıların geri bildirimlerinin alınması ve gerekli düzeltmelerin yapılması gerekmektedir.
- Veriler arasındaki tutarlılığın kontrol edilmesi: Farklı zamanlarda ve farklı örneklemeler üzerinde ölçeğin tutarlılığı kontrol edilmelidir.
- Madde sayısı: Güvenirliği artırmak için yeterli sayıda madde kullanılmalıdır.
- Psikometrik nitelikler: Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin detaylı bir şekilde raporlanması ve tekrar test edilmesi.

DeVellis'e (2011) göre yukarıda ifade edildiği gibi ölçek geliştirme sürecinde geçerliği ve güvenilirliği sağlamak oldukça önemlidir ancak ölçek geliştirmenin temel ölçütü yalnızca geçerlik ve güvenilirliği sağlamak değildir. Geçerlik ve güvenirlüğün sağlanmasının yanı sıra tepki sürecine dikkat etmek, katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri tepkilerin analiz edilmesi, ölçeğin doğru çalıştığını ve beklenen ölçüm sonuçlarını verdiğini doğrulamak açısından önemlidir. Bunun yanında ölçeğin iç ve dış yapısına dikkat etmek gerekmektedir. Ölçeğin iç yapısı, maddeler arasındaki ilişkilerin analiz edilmesiyle değerlendirilirken faktör analizi gibi yöntemlerle ölçeğin ölçmek istediği yapıyı ne kadar iyi temsil ettiğine bakılmalıdır. Ölçeğin dış yapısı, yani dış geçerliliği; ölçüm sonuçlarının başka ölçümlerle veya değişkenlerle olan ilişkisi üzerinden değerlendirilir. Ayrıca sonuçsal geçerliğin sağlanması adına ölçeğin kullanımının sonucunda ortaya çıkan etkiler değerlendirilmelidir (Lamm vd., 2020).

Alanyazın incelendiğinde, ana dili eğitimi alanında birçok dinleme ölçeği geliştirildiği görülmektedir. Ancak geliştirilen bu ölçeklerin, ölçek geliştirme süreçlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda dinleme becerisine yönelik geliştirilen ölçeklerin ölçek geliştirme süreçlerini inceleyen bir tematik içerik analizi araştırması yapmak bu alanda yeni bir ölçek geliştirmek isteyen araştırmacılara var olan araştırmalar hakkında bilgi vermek, var olan ölçek geliştirme çalışmalarındaki genel eğilimi ortaya koymak, kendi çalışmalarını var olan çalışmalardan ayırt edebilmek ve ölçek geliştirme ölçütlerine göre kendi çalışmalarına yön vermek bakımından önemli



görülmektedir. Bunun yanı sıra dinleme becerisine yönelik çalışmaların diğer becerilere göre daha kısıtlı olması, dinleme becerisine yönelik geliştirilen ölçek çalışmalarının da az olması ve mevcut durumun bu araştırma ile ortaya konması bakımından bu çalışmanın önemini ifade etmektedir. Bu bağlamda dinleme becerisine yönelik ölçek geliştirmek isteyen araştırmacıların bu çalışmanın bulgularından yararlanarak ölçek geliştirme süreçlerini iyileştirebilmesi ve daha nitelikli hâle getirebilmesi, geliştirecekleri ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliklerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilmesini desteklemek amaçlanmıştır.

## Yöntem

Bu çalışmada, Türkiye’de ana dili eğitiminin temel becerilerinden dinleme becerisine yönelik geliştirilen ölçeklerin ölçek geliştirme süreçlerinin yorumlanması ve sentezlenmesi için nitel desende tasarlanarak tematik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalık ve Sözbilir’e (2014) göre tematik içerik analizi, aynı konu üzerinde yapılan çalışmaların ana şablonlar veya tema oluşturularak sorgulayıcı bir perspektifle sentezlenmesi ve yorumlanmasıdır. Bir araştırma yöntemi olarak nitel tematik içerik analizi, problem tanımlama, dâhil etme kriterleri, veri toplama, odaklanılan çalışmalar arasındaki farklılık ve benzerliklerin tanımlanması ve bulguların analizini içerir (Thorne vd., 2004). Thomas ve Harden (2008) ise tematik içerik analizini bir tematik sentezleme metodu olarak yorumlamışlardır ve tematik sentezleme yapmak için nitel araştırmaların bulgularını sentezleyen bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Patton (2018) bu tarz çalışmaları değerlendirmenin değerlendirilmesi şeklinde ifade etmiştir. Buradan hareketle mevcut çalışmada, dinleme becerisine yönelik geliştirilen ölçeklerin; ölçek geliştirme ölçütlerine göre değerlendirilmesi yapılmıştır.

Bu çalışmalarda öncelikle araştırma soruları geliştirilir ve ilgili çalışmalar belirlenir. Sonrasında hangi araştırmaların çalışmaya dâhil edileceği dâhil etme ve hariç tutma kriterlerine göre belirlenir ve çalışmaya dâhil edilen araştırmalar değerlendirilir ve ardından analitik olarak gözden geçirilir (Erwin vd., 2011). Bu bağlamda öncelikle aşağıdaki sorular belirlenerek bu sorulara yanıt aranmıştır. Buna göre;

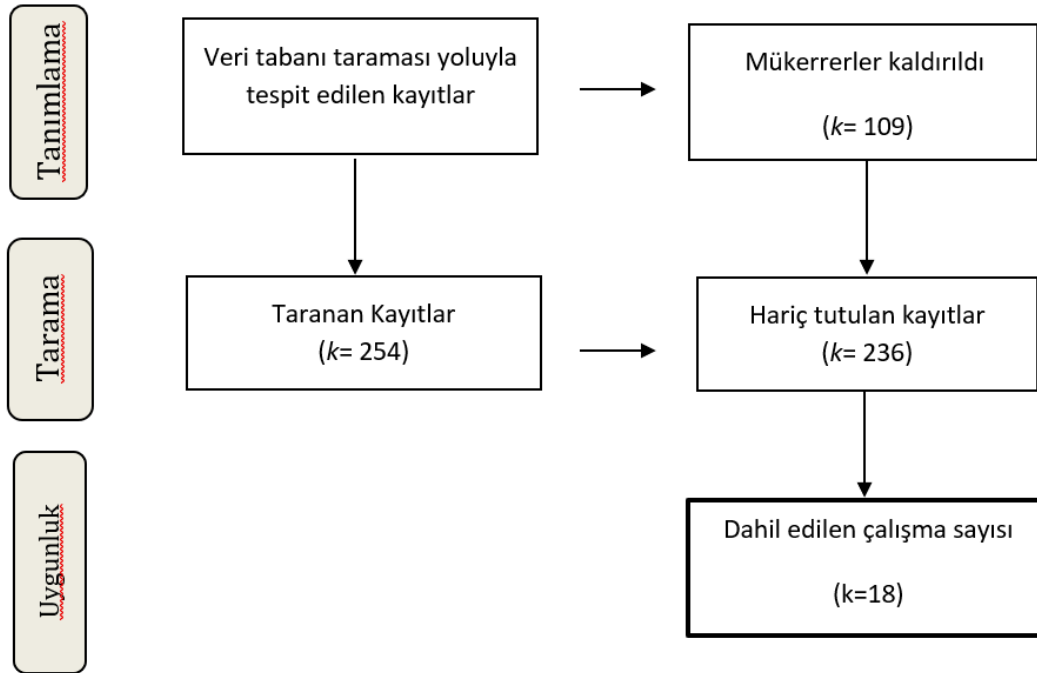
Dinleme becerisine yönelik belirlenen ana temalar doğrultusunda;

1. Geliştirilen ölçeklerde madde yazım süreçleri nasıl gerçekleştirilmiştir?
2. Geliştirilen ölçeklerde olumsuz maddeye yer verilme durumu nasıldır?
3. Geliştirilen ölçeklerde uzman görüşü kimlerden sağlanmıştır?
4. Geliştirilen ölçeklerde ön değerlendirme uygulamasının gerçekleştirilme durumu nasıldır?
5. Geliştirilen ölçeklerde kaç madde sayılarının dağılımı nasıldır?
6. Geliştirilen ölçeklerdeki cevap kategorisi sayısının dağılımı nasıldır?
7. Geliştirilen ölçeklerin maddeleri çalışmada verilme durumu nasıldır?
8. Geliştirilen ölçeklerde hangi tür örneklerle çalışılmıştır?
9. Geliştirilen ölçeklerde örneklem büyüklükleri nasıldır?
10. Geliştirilen ölçeklerde geçerlik nasıl sağlanmıştır? Hangi geçerlik analiz türleri kullanılmıştır?
11. Geliştirilen ölçekte güvenilirlik nasıl sağlanmıştır? Hangi güvenilirlik türleri kullanılmıştır?
12. Geliştirilen ölçeğin faktör boyutunun dağılımı nasıldır?



## Verilerin toplanması

Analiz yapabilmek için bir konu alanında yapılmış optimum sayıda nitel araştırmaya gereksinim duyulur. Yapılan nitel araştırmalar o alandaki kavramı veya problem durumunu açıklamaya yetecek, teori oluşturulabilecek seviyede olmalıdır (Aspfors ve Fransson , 2015). Dolayısıyla doğru ve nitelikli bir yorumlama ve sentezleme işlemi yapılabilmesi için, maksimum çeşitlilik adına 2024 yılına değin ana dili eğitiminde dinleme becerisine yönelik geliştirilen tüm ölçek geliştirme çalışmaları araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın amacı belirlendikten sonra amaca uygun çalışmaları bulabilmek adına Türkiye’de eğitim alanında en bilindik veri tabanlarından olan ULAKBİM Ulusal Veritabanları, ERİC, YÖK Tez Tarama, Google Scholar, WOS ve ölçek taramada en çok kullanılan TOAD gibi indeksler taranmış ve 363 sonuca ulaşılmıştır. Taranan çalışmaların 109’u tekrar eden çalışmalar olduğundan, 236’sı ise uyarılama, ilişkisel çalışmalar, ana dili eğitiminde dinleme ölçeği olmaması gibi nedenlerle hariç tutulmuştur. Tüm bu aşamalardan sonra 18 dinleme ölçeği geliştirme çalışması araştırma kapsamına alınmıştır. İfade edilen süreç PRISMA diyagramı ile aşağıda gösterilmiştir:



## Verilerin analizi

Çalışmada (Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018) tarafından geliştirilen “Ölçek Geliştirme Süreci Formu” araştırmanın amacına göre uyarlanmış, iki alan uzmanından da görüş alınarak kodlar, ana ve alt temalar belirlendikten sonra (Staneva vd., 2015) çalışmaya dâhil edilen araştırmaların analiz edilmesi ile ortak temalarla birlikte bu temalara ait alt temalar oluşturulmuş, çalışmaya dâhil edilen araştırmaların benzer ve farklı yönleri ortaya konmuştur. Çözümleme ve yorumlama sürecinden sonra ise elde edilen bulgular sentezleme sürecinden geçirilerek çıkarımlar yapılmıştır.





Mevcut çalışmaya dâhil edilen araştırmalar aşağıdaki gibi kodlanmıştır:

Tablo 1.  
Makalelere Ait Kodlar ve Ana Temalar

Ana Tema Kodları	Temalar
T	Tutum, ilgi vb. yönelik geliştirilen ölçekler
Ö	Öz-yeterliğe yönelik geliştirilen ölçekler
K	Kaygıya yönelik geliştirilen ölçekler
Y	Yeterliğe yönelik geliştirilen ölçekler
M	Motivasyona yönelik geliştirilen ölçekler
D	Diğer konularda geliştirilen ölçekler

### Geçerlik ve güvenilirlik

Lecompte ve Goetz'a (1982) göre nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanması amacıyla ayrıntılı betimleme yapılmalıdır. Bu bağlamda mevcut araştırmada incelenen ölçek geliştirme çalışmaları detaylı bir şekilde incelenmiş, çözümlenmiş ve betimlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre nitel bir araştırmada tutarlılık, başka bir araştırmacının aynı veriyi kullanarak farklı zamanda aynı sonuca ulaşım ulaşamayacağını belirlemesidir. Bu bağlamda bu çalışmada tutarlılığı artırmak için veriler betimsel bir yaklaşımla sunulmuş, mevcut araştırmaya birden fazla araştırmacı dâhil edilmiş, verilerin incelenmesi, çözümlenmesi, değerlendirilmesi ve sentezlenmesinde başka araştırmacılardan teyit alınmıştır. Kennedy ve Macneela'a (2013) göre içerik analizi çalışmalarında geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için çalışmanın amacı ve araştırma soruları açık olarak belirtilmeli; tematik içerik analizi çalışmalarında geçerliği sağlamak adına veri toplama metodu, dâhil edilme ve hâriç tutulma ölçütleri detaylı bir şekilde açıklanmalıdır. Bu çalışmada da araştırmanın amacı ve araştırma soruları, veri toplama metodu net bir şekilde ifade edilmiş, dâhil olma ve hâriç tutulma ölçütleri açıklanmıştır. Ayrıca yine geçerliği sağlamak adına dinleme becerisine yönelik yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının sayısı ve bu çalışmalardan mevcut araştırmaya dâhil edilenler detaylı bir şekilde gösterilmiştir. Ayrıca güvenilirliği artırmak amacıyla ortak temalar birden fazla alan uzmanı tarafından belirlenmiş ve kodlayıcılar arasındaki tutarlık sağlanmıştır. Verilerin çözümlenmesi ve ortak temaların oluşturulması süreci ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.



## Bulgular

Tablo 1.

Geliştirilen ölçeğin giriş bölümü ve madde havuzunun hazırlanma sürecini kontrol eden form

Ana Tema	Makalenin Kodu	Yayın Yılı	Giriş		Madde Havuzunun Hazırlanması													
			Amacın Belirtilmesi	Kuramsal Temellerin Tanımlanması	Madde Yazım Süreci				Olumsuz Maddeler		Uzman Görüşü		Uzman Nitelikleri				Ön Değerlendirme Uygulaması	
					Görüş Alma	Kaynak Tarama	Diğer	Var	Yok	Hayır	Evet	Konu Alanı	Ölçme ve Değerlendirme	Diğer	Belirtilmiş	Hayır	Evet	
Tutum	T1	2015	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	
	T2	2021	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	
	T3	2017	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	-	✓	-	-	✓	
	T4	2016	✓	✓	✓	-	-	✓	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓	
	T5	2023	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	
Öz Yeterlik	Ö1	2013	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	-	✓	-	-	✓	
	Ö2	2019	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	-	-	-	✓	-	
	Ö3	2021	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓	
Kaygı	K1	2016	✓	✓	-	✓	-	-	✓	-	✓	✓	-	✓	-	✓	-	
	K2	2013	✓	✓	-	✓	-	-	✓	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓	
Yeterlik	Y1	2018	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	
	Y2	2014	✓	✓	-	✓	-	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	
Motivasyon	M1	2021	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	-	-	✓	
Diğer	D1	2022	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓	
	D2	2019	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	
	D3	2016	✓	✓	-	✓	-	-	✓	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓	
	D4	2017	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	
	D5	2022	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	-	-	-	-	✓	



Tablo 1'e bakıldığında "T" ana temasına ait 5 ölçek geliştirme çalışmasının olduğu görülmektedir. Dinlemede tutum ölçmeye yönelik geliştirilen bu ölçeklerin yayın yıllarına bakıldığında ölçeklerin tümünün 2015 ve sonrasında geliştirildiği tespit edilmiştir. Dinlemede tutum ölçmeye yönelik geliştirilen bu ölçeklerin her birinde araştırma amacı belirtilmiş ve kuramsal temeller tanımlanmıştır. Dinlemede tutum ölçmeye yönelik geliştirilen bu ölçeklerin madde yazım sürecine bakıldığında hepsinde katılımcı görüşü alınırken biri hariç hepsinde madde yazım sürecinde kaynak taraması yapıldığı belirlenmiştir. İlgili ölçeklere bakıldığında ikisinde olumsuz madde varken üçünde olumsuz madde yer almamaktadır. İlgili ölçeklerin tümünde uzman görüşü alınmıştır. Ölçeklerin üçünde hem konu alanı uzmanından hem de ölçme-değerlendirme uzmanından görüş alındığı görülürken ölçeklerin birinde yalnızca konu alanı uzmanından görüş alındığı görülmüş, ölçeklerin birinde ise uzman görüşü alınıp alınmadığının belirtilmediği görülmüştür. İlgili ölçeklerin tümünde ön değerlendirme uygulaması yapılmıştır.

Tablo 1'e göre "Ö" ana temasına ait 3 ölçek geliştirme çalışmasının olduğu görülmektedir. Dinlemede öz yeterlik ölçmeye yönelik geliştirilen bu ölçeklerin yayın yıllarına bakıldığında ölçeklerin birinin 2013 yılında, birinin 2019 yılında, diğerinin ise 2021 yılında geliştirildiği tespit edilmiştir. Dinlemede öz yeterlik ölçmeye yönelik geliştirilen bu ölçeklerin her birinde araştırmanın amacının belirtildiği ve kuramsal temellerin tanımlandığı belirlenmiştir. Bu ölçeklerin madde yazım sürecine bakıldığında her bir ölçek geliştirme çalışmasında katılımcı görüşüne ve kaynak taramasına başvurulmuştur. Dinlemede öz yeterliği ölçmeye yönelik geliştirilen bu ölçeklerin hiçbirinde olumsuz maddenin yer almadığı görülürken her bir ölçekte uzman görüşüne başvurulduğu görülmektedir. Ölçeklerde görüşüne başvuru alan uzman niteliklerine bakıldığında ise her bir ölçekte konu alanı uzmanının görüşüne başvurulurken yalnızca birinde ölçme-değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. İlgili ölçeklere bakıldığında iki ölçekte ön değerlendirme uygulamasının yapıldığı, birinde ise yapılmadığı belirlenmiştir.

Aynı tabloda "K" ana temasına ait 2 ölçek geliştirme çalışmasının olduğu tespit edilmiştir. Dinlemede kaygı ölçmeye yönelik geliştirilen bu ölçeklerin yayın yıllarına bakıldığında ölçeklerin birinin 2013 yılında, diğerinin ise 2016 yılında geliştirildiği görülmektedir. Dinlemede kaygı ölçmeye yönelik geliştirilen bu ölçeklerin ikisinde de araştırmanın amacının belirtildiği ve kuramsal temellerin tanımlandığı belirlenmiştir. Bu ölçeklerin madde yazım sürecine bakıldığında iki ölçek geliştirme çalışmasında da katılımcı görüşüne başvurulmadığı görülürken iki ölçekte de kaynak taramasına başvurulmuştur. Dinlemede kaygı ölçmeye yönelik geliştirilen bu ölçeklerin ikisinde de olumsuz maddenin yer almadığı görülürken iki ölçekte de uzman görüşüne başvurulduğu görülmektedir. Ölçeklerde görüşüne başvuru alan uzman niteliklerine bakıldığında ise ölçeklerin birinde yalnızca konu alanı uzmanının görüşüne başvurulurken diğerinde hem konu alanı uzmanının hem de ölçme-değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. İlgili ölçeklere bakıldığında ölçeklerin birinde ön değerlendirme uygulamasının yapıldığı, birinde ise yapılmadığı belirlenmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde "Y" ana temasına ait 2 ölçek geliştirme çalışmasının olduğu tespit edilmiştir. Dinlemede yeterlik ölçmeye yönelik geliştirilen bu ölçeklerin yayın yıllarına bakıldığında ölçeklerin birinin 2014 yılında, diğerinin ise 2018 yılında geliştirildiği görülmektedir. Dinlemede yeterlik ölçmeye yönelik geliştirilen bu ölçeklerin ikisinde de araştırmanın amacının belirtildiği ve kuramsal temellerin tanımlandığı belirlenmiştir. Bu ölçeklerin madde yazım sürecine bakıldığında ölçeklerden



birinde yalnızca katılımcı görüşüne başvurulurken diğerinde ise katılımcı görüşünün yanı sıra kaynak taramasına da başvurulmuştur. Dinlemede yeterlik ölçmeye yönelik geliştirilen bu ölçeklerin ikisinde de olumsuz maddenin yer almadığı görülürken iki ölçekte de uzman görüşüne başvurulduğu görülmektedir. Ölçeklerde görüşüne başvurulmuş uzman niteliklerine bakıldığında ise her iki ölçekte de hem konu alanı uzmanının hem de ölçme-değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulduğu; ölçeklerin birinde ön değerlendirme uygulamasının yapıldığı, birinde ise yapılmadığı belirlenmiştir.

Aynı tabloda “M” ana temasına ait yalnızca 1 ölçek geliştirme çalışmasının olduğu tespit edilmiştir. Dinlemede motivasyon ölçmeye yönelik geliştirilen bu ölçeğin yayın yılına bakıldığında 2021 yılında geliştirildiği; araştırmanın amacının belirttiği ve kuramsal temellerin tanımlandığı görülmüştür. Madde yazım sürecinde hem katılımcı görüşüne hem kaynak taramasına başvurulmuştur. Ölçekte olumsuz maddenin yer aldığı tespit edilmiştir. Ölçekte görüşüne başvurulmuş uzman niteliklerine bakıldığında hem konu alanı uzmanı hem de ölçme-değerlendirme uzmanı olduğu; ön değerlendirme uygulamasının yapıldığı belirlenmiştir.

Tablo 1’e göre “D” ana temasına ait 5 ölçek geliştirme çalışmasının olduğu belirlenmiştir. Dinlemede diğer alanları ölçmeye yönelik geliştirilen bu ölçeklerin yayın yıllarına bakıldığında ölçeklerin 2016 ve sonrasında geliştirildiği görülmektedir. Bu ölçeklerin her birinde araştırmanın amacı belirtilmiş ve kuramsal temeller tanımlanmıştır. Bu ölçeklerin madde yazım süreci incelendiğinde yalnızca birinde katılımcı görüşüne başvurulduğu; her bir ölçek geliştirme çalışmasında kaynak taramasına başvurulduğu görülmektedir. İlgili ölçeklerin yalnızca birinde olumsuz maddenin yer aldığı her bir ölçekte uzman görüşüne başvurulduğu tespit edilmiştir. Ölçeklerde görüşüne başvurulmuş uzman niteliklerine bakıldığında ise bir ölçekte uzman niteliklerinin belirtilmediği, diğer ölçeklerde ise her birinde konu alanı uzmanının görüşüne başvurulurken yalnızca biri hariç hepsinde ölçme-değerlendirme uzmanının da görüşüne başvurulduğu saptanmıştır. İlgili ölçeklerin tümünde ön değerlendirme uygulaması da yapılmıştır.

Tablo 2’deki dinlemede tutum ölçmeye yönelik geliştirilen 5 ölçeğin madde sayısına bakıldığında 50 maddenin üzerinde madde yer alan ölçek bulunmadığı tespit edilmiştir. Tüm ölçeklerin 5’li cevap kategorisine sahip olduğu görülmektedir. Ölçeklerin yalnızca ikisinde maddeler açık şekilde verilmiştir. Ölçeklerin 3’ü ortaokul, 2’si lisans düzeyine yöneliktir. Ölçeklerin örneklem büyüklükleri ise 200-1000 arasında değişmektedir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2169-2191.  
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2169-2191.  
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2.

Geliştirilen ölçeğin formunu ve örneklem büyüklüğünü kontrol eden form

Ana Tema	Makale Kodu	Geliştirilen Form								Örneklem					Örneklem Büyüklüğü						
		Madde Sayısı			Cevap Kategorisi Sayısı				Maddelerin Verilmesi		İlkokul	Ortaokul	Lise	Lisans	Diğer	100' ün altı	100-199	200-299	300-499	500-999	1000 ve üstü
		1-25 arası	25-50 arası	50 üzeri	3' lü	4' lü	5' li	7' li	Evet	Hayır											
Tutum	T1	✓	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-	
	T2	✓	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-	
	T3	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	
	T4	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	
	T5	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	
Öz Yeterlik	Ö1	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	
	Ö2	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	
	Ö3	✓	-	-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	
Kaygı	K1	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	
	K2	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	
Yeterlik	Y1	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	
	Y2	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	
Motivasyon	M1	✓	-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	
Diğer	D1	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	
	D2	✓	-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	
	D3	-	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	
	D4	✓	-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	
	D5	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	



Tablo 2 incelendiğinde dinlemede öz yeterlik ölçmeye yönelik geliştirilen 3 ölçeğin var olduğu ve bunların madde sayısına bakıldığında 50 maddenin üzerinde madde yer alan ölçek bulunmadığı tespit edilmiştir. 2 ölçeğin 5'li, diğer ölçeğin 7'li cevap kategorisine sahip olduğu ve yalnızca birinde maddelerin açık şekilde verildiği görülmüştür. Ölçeklerin 1'i ortaokul, 2'si lisans düzeyine yöneliktir. Ölçeklerin örneklem büyüklükleri ise 200-500 arasında değişmektedir.

Sayfa | 2183

Aynı tabloda dinlemede kaygı ölçmeye yönelik geliştirilen 2 ölçeğin madde sayısına bakıldığında iki ölçeğin de 25-50 madde aralığında madde yer alan ölçek olduğu görülmektedir. 2 ölçeğin de 5'li cevap kategorisine sahip olduğu görülmektedir. Ölçeklerin ikisinde de maddeler açık şekilde verilmemiştir. Ölçeklerin 1'i ortaokul, 1'i lisans düzeyine yöneliktir. Ölçeklerin örneklem büyüklükleri ise 300-1000 arasında değişmektedir.

Tablo 2'ye göre dinlemede yeterlik ölçmeye yönelik geliştirilen 2 ölçeğin madde sayısına bakıldığında 50 maddenin üzerinde madde yer alan ölçeğe rastlanmamıştır. Ölçeklerden birinin 3'lü, diğerinin ise 5'li cevap kategorisine sahip olduğu görülmektedir. Ölçeklerin birinde maddeler açık şekilde verilirken diğerinde maddeler açık şekilde verilmemiştir. Ölçeklerin 1'i ilkökul, 1'i lisans düzeyine yöneliktir. Ölçeklerin birinin örneklem büyüklüğü 100'ün altındayken diğerinin örneklem büyüklüğü ise 1000'in üzerindedir.

Aynı tabloda dinlemede motivasyon ölçmeye yönelik geliştirilen tek ölçeğin madde sayısı 25'in altındadır. Ölçeğin 5'li cevap kategorisine sahip olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan maddeler açık şekilde verilmiştir. İlgili ölçek ortaokul öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiş ve örneklem büyüklüğü 1000'in üzerindedir.

Tablo 2'ye bakıldığında dinlemede diğer alanları ölçmeye yönelik geliştirilen 5 ölçeğin bulunduğu ve bunlarda da 50 maddenin üzerinde madde yer alan ölçeğe rastlanmamıştır. Tüm ölçekler 5'li cevap kategorisine göre hazırlanmıştır. Ölçeklerin biri hariç hepsinde maddeler açık şekilde verilmiştir. Ölçeklerin 4'ü ortaokul, 1'i lisans düzeyine yöneliktir. Ölçeklerin örneklem büyüklükleri ise 300-1000 arasında değişmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde dinlemede tutum ölçmeye yönelik geliştirilen 5 ölçeğin tümünde AFA yapılırken bu 5 ölçekten 3'ünde DFA da yapılmıştır. Ölçeklerin tümünde analiz yapılan gruplar farklıdır ve ölçüt geçerliğini sağlamak adına yalnızca kapsam geçerliğine yönelik uygulama yapılmıştır. Bütün ölçeklerde madde analizi yapılmış ve ölçeklerin iç tutarlığına yönelik çalışılmıştır. Ölçeklerin faktör boyutları ise farklılık göstermektedir.

Tablo 3'e göre dinlemede öz yeterlik ölçmeye yönelik geliştirilen 3 ölçeğin tümünde AFA yapılırken bu 3 ölçekten yalnızca birinde DFA da yapılmıştır. Analiz yapılan grupların ikisi farklıyken bir ölçekte bu soruya cevap bulunamamıştır. Ölçeklerin üçünde de ölçüt geçerliğini sağlamak adına yalnızca kapsam geçerliği çalışması yapıldığı görülmektedir. Ölçeklerin ikisinde madde analizi yapılırken birinde madde analizine yönelik herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Ölçeklerin tümünde iç tutarlık çalışılmıştır. Ölçeklerin faktör boyutları ise farklılık göstermektedir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2169-2191.  
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2169-2191.  
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 3. Geliştirilen ölçeğin analiz sürecini kontrol eden form

Ana Tema	Makale Kodu	Analizler																						
		Yapı Geçerliliği			Hem AFA hem DFA Yapılan Çalışmalardaki Gruplar			Ölçüt Geçerliliği				Madde Analizi			Güvenirlilik			Faktör Boyutu						
		AFA	DFA	Yapılmamı	Aynı	Farklı	Belirtilmem iş	Uygunluk Geçerliliği	Yordama Geçerliliği	Kapsam Geçerliliği	Yapılmamış	Alt-üst grup analizi	Madde test korelasyonu	Yapılmamı	İç Tutarlılık	Test-tekrar test	Eşdeğer formlar	Yapılmamış	1	2	3	4	5	Diğer
Tutum	T1	✓	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-
	T2	✓	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-
	T3	✓	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
	T4	✓	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-
	T5	✓	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	-
Öz Yeterlik	Ö1	✓	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
	Ö2	✓	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
	Ö3	✓	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-
Kaygı	K1	✓	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-
	K2	✓	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
Yeterlik	Y1	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	-
	Y2	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	-
Motivasyon	M1	✓	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
Diğer	D1	✓	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-
	D2	✓	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	-
	D3	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
	D4	✓	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-
	D5	✓	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	-



Aynı tabloda dinlemede kaygı ölçmeye yönelik geliştirilen 2 ölçeğin ikisinde de AFA yapılırken DFA yapılmadığı görülmektedir. Ölçeklerin ikisinde de ölçüt geçerliğini sağlamak adına yalnızca kapsam geçerliği çalışılmıştır. Ölçeklerin ikisinde de madde analizine yönelik madde test korelasyonu yapıldığı görülmektedir. İç tutarlıkları belirlenen ölçeklerin faktör boyutları ise farklılık göstermektedir. Tablo 3'e göre dinlemede yeterli ölçmeye yönelik geliştirilen 2 ölçeğin yalnızca birinde AFA ve DFA yapılırken birinde yapı geçerliğine dair herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Ölçeklerin yalnızca birinde kapsam geçerliği ve iç tutarlık çalışılırken iki ölçekte de madde analizi yapılmıştır. Ölçeklerin faktör boyutları ise benzerlik göstermekte olup iki ölçek de 4 faktörlü bir yapıya sahiptir.

Tablo 3'e bakıldığında dinlemede motivasyon ölçmeye yönelik geliştirilen 1 ölçeğin hem AFA hem DFA çalışmalarının yapıldığı; AFA ve DFA yapılan grupların farklı olduğu; ölçüt geçerliğini sağlamak adına yalnızca kapsam geçerliğine yönelik çalışıldığı saptanmıştır. Ölçeğin madde analizi ise yapılmamıştır. Ölçeğin iç tutarlığına yönelik çalışılırken ölçeğin 3 faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde dinlemede diğer alanları ölçmeye yönelik geliştirilen 5 ölçeğin tümünde AFA yapılırken 1 ölçek hariç kalan ölçeklerde DFA da yapıldığı görülmektedir. AFA ve DFA yapılan gruplara bakıldığında 3 ölçekte çalışılan gruplar farklıyken birinde aynı, birinde ise belirtilmemiştir. Ölçeklerin ölçüt geçerliğine bakıldığında bir ölçekte uygunluk geçerliğine yönelik çalışıldığı görülürken kalan tüm ölçeklerde kapsam geçerliğine yönelik çalışıldığı görülmektedir. Ölçeklerin tümünde madde analizi yapılmış, iç tutarlık çalışılmıştır. Ölçeklerin faktör boyutları ise farklılık göstermektedir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Türkiye'de dinleme becerisine yönelik ölçek geliştirme çalışmalarının tematik içerik analizi kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 2024 yılına değin ana dili eğitiminde dinleme becerisine yönelik geliştirilen tüm ölçek geliştirme çalışmaları ele alınmıştır. Türkiye'de eğitim alanında en bilindik veri tabanlarından olan ULAKBİM Ulusal Veritabanları, ERİC, YÖK Tez Tarama, Google Scholar, WOS ve ölçek taramada en çok kullanılan TOAD gibi indeksler taranmıştır ve 18 dinleme ölçeği geliştirme çalışmasına ulaşılmıştır. Yapılan bu tarama ve çıkan sonuca bakıldığında Türkiye'de ana dili eğitimi alanında birçok ölçek geliştirme çalışması olduğu görülmesine rağmen dinleme becerisine yönelik yeterli ölçek geliştirme çalışmasının olmadığı, yalnızca beş adet tutum ölçeğinin, üç adet öz yeterlik ölçeğinin, iki adet kaygı ölçeğinin, bir adet motivasyon ölçeğinin ve beş adet dinlemede diğer alanları ölçmeye yönelik ölçeğin geliştirildiği görülmüştür.

İncelenen ölçek geliştirme çalışmaları ana temalara göre değerlendirildiğinde ölçeklerin çoğunluğunun tutum ve diğer alanlara yönelik olduğu tespit edilmiştir. Öz yeterlik, yeterlik, kaygı ve motivasyona yönelik ölçek geliştirme çalışmalarının oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Özellikle motivasyona yönelik yalnızca bir ölçek geliştirme çalışmasının olması dikkat çekmektedir. Ele alınan ölçek geliştirme çalışmalarının yıllarına bakıldığında ise neredeyse tüm çalışmaların son 10 yıl içerisinde yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla dinleme becerisine yönelik ölçek geliştirme çalışmalarının son 10 yıldan önce var olmadığı sonucuna ulaşılabilir.





Ele alınan ölçek geliştirme çalışmalarına bakıldığında çalışmaların tümünde kuramsal temellerin atıldığı ve çalışmanın amacının belirtildiği görülmektedir. Çepni'ye (2021) göre akademik bir çalışmanın kuramsal temellere dayandırılması kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda ele alınan ölçek geliştirme çalışmalarının bu kriterle uygun bir şekilde geliştirildiği görülmektedir.

Sayfa | 2186

İncelenen ölçek geliştirme çalışmalarının madde hazırlama süreçlerinde tüm çalışmalarda kaynak taramasına başvurulduğu, birçok çalışmada ise bunun yanı sıra görüş alındığı görülmektedir. Gash (1999) yapmış olduğu çalışmada alanyazın taramasının yalnızca akademik araştırmalarda değil, inovatif her alanda dikkate alınması gereken ilk adım olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla ele alınan ölçek geliştirme çalışmaları kaynak taramasına ve görüş almaya başvurarak sağlam bir adımla işe başlamış denebilir.

Araştırmada yer alan ölçek geliştirme çalışmalarının az bir kısmında olumsuz madde yer aldığı saptanmıştır. Bayat'a (2014) göre derecelendirmeli cevap anahtarlı ölçekleme tekniğinde önermeler tespit edilirken bazı önermelerin olumsuz ifadelerle tasarlanmasının cevaplamayı daha güvenilir hâle getireceği düşünülmektedir. Bu bağlamda ölçek geliştirme çalışmalarında olumsuz maddelere yer vermenin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu durum dinlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmalarında olumsuz maddelere daha çok başvurulmasına sebep olarak görülebilir.

İlgili ölçek geliştirme çalışmalarının madde yazım süreci incelendiğinde tüm çalışmalarda uzman görüşüne başvurulduğu görülmektedir. Alan yazında ölçek geliştirme çalışmalarının çoğunda da uzman görüşüne başvurulduğu belirtilmiştir (Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2022). İlgili ölçek geliştirme çalışmalarında görüşü alınan uzman niteliklerine bakıldığında ise çalışmaların çoğunluğunda hem konu alanı uzmanından hem de ölçme-değerlendirme uzmanı ve diğer uzmanlardan görüş alındığı görülmektedir. Bu durum dinlemeye yönelik geliştirilen ölçeklerin hem disiplinlerarası olarak daha güvenilir olduğunu hem de daha kapsamlı çalışmalar olduğunu gösterebilir.

Erkuş'a (2019) göre ön değerlendirme uygulamasının maddelerin okunabilirliği-anlaşılabilirliğinin belirlenmesi, cevaplayıcılar tarafından anlaşılmayan kısımların tespit edilmesi, yanlış veya hatalı yazılmış kısımların saptanması, ortalama cevaplama süresinin tespiti gibi birçok faydası vardır. İncelenen ölçek geliştirme çalışmalarına bakıldığında çalışmaların büyük bir bölümünde ön değerlendirme uygulamasının gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu bağlamda dinlemeye yönelik geliştirilen ölçeklerin birçoğunda ön deneme uygulamasının yapılmasıyla birlikte bu ölçeklerin belirtilen faydalarla daha güvenilir geliştirilen ölçekler olduğu söylenebilir.

İncelenen çalışmaların çoğunluğunun madde sayısının 1-50 madde aralığında olduğu ve bu maddelerin genellikle 5'li cevap kategorisiyle oluşturulduğu belirlenmiştir. Gökdemir ve Yılmaz, (2023) ölçekteki dereceleme kategorilerinin ve madde sayısının artırılmasının güvenilirliği artırdığını ancak cevaplayanları olumsuz etkileyebileceğini bu nedenle de makul sayıda madde ve ideal olarak beşli ya da yedili likert derecelendirmenin kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ele alınan çalışmalar incelendiğinde bu şartları sağladığı görülebilir.

Araştırmaya dâhil edilen ölçeklerin örneklem büyüklüklerinin en az 200 olduğu görülmektedir. Az sayıda çalışma ise 1000 ve üstü örneklem sayısına sahiptir. Tabachnick ve Fidell (2012) ölçek



geliştirmede en az örneklem sayısının 300 olduğunu ancak yüksek yük değerlerine ulaşabilmek için büyük örneklem gerektirmediğini, 150 civarında örneklem büyüklüğünün yeterli olabileceğini belirtmiştir. Rouquette ve Falissard (2011) ise minimum örneklem büyüklüğünün 300 olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda ele alınan çalışmalara bakıldığında yalnızca 3 çalışmanın 300 kişiden az örneklem sahip olduğu ancak bu çalışmaların da yük değerlerinin yerinde olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla ele alınan ölçek geliştirme çalışmalarının bu ölçütü karşıladığını söylemek yerinde olacaktır.

Yapı geçerliği için incelenen ölçeklerde 1 çalışma hariç tüm çalışmalarda AFA yapıldığı, bunun yanı sıra çalışmaların çoğunluğunda AFA ile birlikte DFA da yapıldığı görülmektedir. Fabrigar ve Wegener'e (2011) göre ölçek geliştirme sürecinde çok önemli bir yere sahip olan açıklayıcı faktör analizi psikoloji, eğitim, sağlık veya diğer disiplinlerde altta yatan gizil yapıyı ortaya çıkarmak için önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda ele alınan çalışmaların biri hariç tümünde AFA yapılması bu önemi göz ardı etmediklerini göstermektedir. DFA ise varsayılan kuramsal yapının verilere ne denli iyi uyduğunu belirlemek için önemlidir (Effendi, vd., 2019). Bu bağlamda ele alınan çalışmalara bakıldığında çalışmaların yarısında DFA yapıldığı görülmektedir. Ele alınan çalışmalara bakıldığında neredeyse bütün çalışmalarda AFA ve DFA yapılan grupların farklı olduğu görülmektedir. Oysa Cabrera-Nguyen'e (2010) göre ölçekte ölçülen yapının tespit edilmesi için analizlere AFA ile başlanıp sonra belirlenen yapının yeni bir örnekleme DFA ile analizinin devam etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda açıklayıcı faktör analizinin yanı sıra doğrulayıcı faktör analizi yapılan çalışmalara bakıldığında doğrulayıcı faktör analizinin yeni bir örnekleme yapıldığı görülüp bu ölçütü karşıladığı söylenebilir.

Ölçekler ölçüt geçerliği açısından değerlendirildiğinde yalnızca bir çalışmada uygunluk geçerliğine yönelik bir uygulamanın gerçekleştirildiği, hiçbir çalışmada yordama geçerliğine yönelik bir uygulama gerçekleştirilmediği ve bir çalışma hariç tüm çalışmalarda kapsam geçerliğine yönelik uygulama gerçekleştirildiği görülmektedir. Acar Güvendir ve Özer Özkan'a (2022) göre de yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının çok azında ölçüt geçerliği incelenmiştir.

Araştırmada yer alan ölçek geliştirme çalışmalarının madde analizleri incelendiğinde bir çalışma haricinde tüm çalışmalarda madde analizi yapıldığı görülmektedir. Özbaş'na (2022) göre ölçekte yer alacak maddelere karar verilirken de maddelerin doğru bir şekilde seçilebilmesi için madde analizlerinin yapılması gereklidir. Bu bağlamda ele alınan ölçeklerin neredeyse tümünde madde analizi yapılarak bu ölçüt karşılanmıştır. Ele alınan ölçeklere bakıldığında 6 çalışmada hem madde-test korelasyonu analizi hem de alt-üst grup analizi yapıldığı görülmektedir.

İlgili ölçek geliştirme çalışmalarının güvenilirlikleri için bir çalışma hariç tüm çalışmalarda iç tutarlığı sağlamak adına cronbach  $\alpha$  katsayısının hesaplandığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde ölçek geliştirme çalışmalarının birçoğunda bu hesaplamanın yapıldığı ve iç tutarlıkla birlikte güvenirliliğin sağlandığı görülmektedir (Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2022; Erkuş, 2019). Tezbaşaran'a (1997) göre likert tipi ölçeklerde, ölçekte yer alan her bir maddenin aynı özelliği ölçmesi sebebiyle iç tutarlığın sınanması gerektiğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra üç ölçek geliştirme çalışmada güvenirliliği sağlamak adına test-tekrar test tekniğinin de uygulandığı tespit edilmiştir.



Araştırmaya dahil edilen ölçek geliştirme çalışmalarının bulguları incelendiğinde ana dili eğitiminde diğer çalışmalarda olduğu gibi ölçek geliştirme çalışmalarında da dinlemenin diğer becerilere göre mahrum bırakıldığı belirtilebilir. Bunun yanı sıra ifade edilen ölçütlerin karşılanmaması, bazı önemli noktaların göz ardı edilmesi gibi nedenlerle dinleme eğitimi alanında ölçek geliştirme süreciyle alakalı sıkıntıların olduğu sonucuna ulaşılabilir. Dinleme eğitime yönelik az sayıda ölçek geliştirilmesi ve geliştirilen ölçeklerin bazılarının temel ölçütleri karşılamaması, ölçeklerin alanda ölçülmek istenen özellikleri doğru ve nitelikli ölçememesi gibi ya da hatalı ölçümler yapma gibi sorunlar yaratacaktır. Bu bağlamda yeni yapılacak çalışmaların ölçek geliştirme ölçütlerine göre yapılması kritik öneme sahiptir. Bu bulgu ve sonuçlardan yola çıkarak şu öneriler sunulabilir:

- Elde edilen bulgular, ana dili eğitimi alanında dinlemeye yönelik geliştirilen ölçeklerin yeterli sayıda olmadığını, bu alanda daha çok ölçeğe ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu sebeple dinleme becerisine yönelik farklı boyutları ölçen ölçek geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Dinlemeye yönelik daha çok tutum ve diğer alanlarla ilişkili ölçeklerin geliştirildiğinden motivasyon, kaygı, yeterlik, öz yeterlik gibi alanlara yönelik daha çok ölçeğe ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle bu alanlara yönelik ölçek geliştirilmelidir.
- Dinlemeye yönelik geliştirilen ölçeklerin hedef kitesinin ağırlıklı olarak ortaokul ve lisans öğrencileri olduğu için ilkökul, lisans ve lisansüstü düzeyde dinleme ölçekleri geliştirilmelidir.
- Bulgulara göre dinlemeye yönelik geliştirilen ölçeklerin çoğunda olumsuz maddeye yer verilmediğini görülmektedir. Daha doğru ve nitelikli sonuçlara ulaşmak için geliştirilecek ölçeklerde olumsuz maddelere yer vermeye özen gösterilmelidir.
- Dinlemeye yönelik geliştirilecek yeni ölçeklerde görüşüne başvurulmuş uzmanların nitelikleri çeşitlendirilmeli, konu alanı uzmanının yanı sıra ölçme-değerlendirme uzmanı, dil uzmanı ve farklı uzmanlara da görüş alma konusunda başvurulmalıdır.
- İncelenen ölçeklerin bazılarında ön değerlendirme uygulamasının yapılmadığı belirlenmiştir. Yeni geliştirilecek ölçeklerde daha doğru ve nitelikli ölçekler geliştirebilmek için ön değerlendirme uygulamasının yapılması daha işlevsel çalışmaların oluşmasını sağlayacaktır.
- Çoğu ölçekte yalnızca AFA yapıldığı, DFA yapılmadığı tespit edilmiştir. Daha geçerli ve nitelikli ölçekler geliştirmek adına AFA'nın yanı sıra DFA da yapılması uygun olacaktır.
- Ölçeklerin neredeyse tümünde güvenilirliği sağlamak adına yalnızca iç tutarlılığa bakıldığını göstermektedir. Geliştirilen ölçeğin yalnızca tutarlılığına yönelik değil, kararlılığına, duyarlılığına yönelik de uygulamalar yapılmalıdır.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2169-2191.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2169-2191.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Acar Güvendir, M., ve Özer Özkan, Y. (2022). *Tüm yönleriyle ölçek geliştirme süreci*. Pegem Akademi.
- Altunışık, P. D. (2023). Sosyal bilimlerde ölçek geliştirme ve değerlendirme süreci. P. Altunışık, D. Boz, P. Gegez, P. Koç, P. Sığı, D. Yıldız, ve P. Yüksel (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: yeni perspektifler içinde*, (s. 225-274). Seçkin Yayıncılık.
- Altunışık, P. D. (2023). Sosyal bilimlerde ölçme ve ölçekler. P. Altunışık, D. Boz, P. Gegez, P. Koç, P. Sığı, D. Yıldız, ve P. Yüksel (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: yeni perspektifler içinde*, (s. 185-186). Seçkin Yayıncılık.
- Aspfors, J., ve Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: a qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, (48), 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Aydın, M., Kılıç, A., ve Şahin, Ş. (2023). *Uygulamalı ölçek geliştirme*. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Bajpai, S., ve Bajpai, R. (2014). Goodness of measurement: reliability and validity. *Review Article*, 3(1), 173-176. <https://doi.org/10.5455/ijmsph.2013.191120133>
- Bayat, B. (2014). Uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında ölçme, ölçekler ve "likert" ölçek kurma tekniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1-24.
- Cabrera-Nguyen, E. P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the journal of the society for social work and research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(2), 99-103. <https://doi.org/10.5243/jsswr.2010.8>
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çepni, S. (2021). Proje, tez ve araştırma makalelerinin kavramsal ve kuramsal çerçevesi nasıl yapılandırılmalı? *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 4(3), 203-216.
- DeVellis, R. F. (2011). *Scale development: theory and applications (applied social research methods)* (Third edition). Sage Publications.
- Effendi, M., Khairani, A., ve Adnan, R. (2019). Exploratory factor analysis for adversity quotient instrument among youth. *Journal of Critical Reviews*, 6(6), 234-242. <https://doi.org/10.22159/jcr.06.06.33>
- Ercan, İ., ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Erkuş, A. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Erkuş, A. (2020). Ölçme araçlarının psikometrik nitelikleri. A. Erkuş, Ö. Sünbül, S. Ömür Sünbül, S. Yormaz, ve S. Aşiret (Ed.), *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme 2 içinde*, (s. 4-26). Pegem Akademi.
- Erwin, E., Brotherson, M., ve Summers, J. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200. [doi:https://doi.org/10.1177/1053815111425493](https://doi.org/10.1177/1053815111425493)
- Fabrigar, L., ve Wegener, D. (2011). *Exploratory factor analysis*. Oxford University Press.
- Gash, S. (1999). *Effective literature searching for research*. Gower Publications.
- Gökdemir, F., ve Yılmaz, T. (2023). Likert Tipi ölçekleri kullanma, modifiye etme, uyarlama ve geliştirme süreçleri. *Journal of Nursology*, 26(2), 148-160. <https://doi.org/10.5152/JANHS.2023.22260>
- Gürefe, N., ve Kan, A. (2013). The study of validity and reliability of the attitude scale on the subjects of geometric objects for the prospective teachers. *Elementary Education Online*, 12(2), 356-366.
- Hamzadayı, E. (2021). Dinleme becerisinin temel kavramları. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde*, (s. 1-18). Anı Yayıncılık.
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management*, 21(5), 967-988. <https://doi.org/10.1177/014920639502100509>
- Karakoç, F., ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*(40), 39-49. <https://doi.org/10.25282/ted.228738>
- Güvenç, N. ve Karakuş Tayşi, E. (2024). Dinleme becerisiyle ilgili ölçek geliştirme süreci: Bir tematik içerik analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (3), 2169-2191.  
DOI. 10.51460/baebd.1536512



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2169-2191.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2169-2191.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Kennedy, L., ve Macneela, P. (2013). Adolescent acculturation experiences: A meta-ethnography of qualitative research. *International Journal of Intercultural Relations*(40), 126-140. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.11.003>
- Kirk, J., ve Miller, M. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage Publications.
- Kumar, V., Leone, R., Aaker, D., ve Day, G. (2018). *Marketing research thirteenth edition* . SPi Global.
- Lamm, K., Lamm, A., ve Edgar, D. (2020). Scale development and validation: methodology and recommendations. *Journal of International Agricultural and Extension Education*, 27(2), 24-35. <https://doi.org/10.5191/jiaee.2020.27224>
- Lecompte, M. D., ve Goetz, J. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 31-60. <https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- McMillan, J. H., ve Schumacher, S. (2013). *Research in education: evidence-based inquiry*. Pearson Education.
- Mohajan, H. (2017). Two criteria for good measurements in research: validity and reliability. *Annals of Spiru Haret University*, 17(3), 58-82. <https://doi.org/10.26458/1746>
- Noblit, G., ve Hare, R. (1988). *Meta-ethnography: synthesizing qualitative studies*, (Vol. 11 b.). Sage Publications.
- Özbaşı, D. (2022). Ölçek Geliştirme sürecinde madde analizi ve güvenilirlik. M. Acar Güvendir, ve Y. Özer Özkan (Ed.), *Tüm yönleriyle ölçek geliştirme süreci içinde*, (s. 58-68). Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. Baskı). (M. Bütün, ve S. Demir, Çev.) Pegem Akademi.
- Rouquette , A., ve Falissard , B. (2011). Sample size requirements for the internal validation of psychiatric scales. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 20(4), 235-349. <https://doi.org/10.1002/mpr.352>
- Slavec, A., ve Drnovsek, M. (2012). A perspective on scale development in entrepreneurship research. *Economic and Business Review*, 14(1), 39-62. <https://doi.org/10.15458/2335-4216.1203>
- Staneva, A., Bogossian , F., ve Wittkowski, A. (2015). The experience of psychological distress, depression, and anxiety during pregnancy: a meta-synthesis of qualitative research. *Midwifery*, 31(6), 563-573. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2015.03.015>
- Şahin , E., ve Derin, S. (2023). Development, validity and reliability of significance quest scale. *International Journal of Educational Research Review*, 8(3), 446-458. <https://doi.org/10.24331/ijere.1226598>
- Tabachnick , B., ve Fidell, L. (2012). *Using multivariate statistics* (6th Edition). Pearson Education.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu* (2 baskı).Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thomas, J., ve Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Thorne, S., Jensen, L., Kearney, M., Noblit , G., ve Sandelowski , M. (2004). Qualitative metasynthesis: reflections on methodological orientation and ideological agenda. *Qualitative Metasynthesis: Reflections on Methodological Orientation and Ideological Agenda*, 14(10), 1342-1365. <https://doi.org/10.1177/1049732304269888>
- Yıldırım, P., ve Şimşek, P. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



## Ek.1 Araştırmaya Dahil Edilen Ölçek Geliştirme Çalışmalarının Listesi

### Makalenin Künyesi

Çarkıt, C., ve Altun, K. (2020). Eleştirel dinleme/izleme özyeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 711-717. <https://doi.org/10.18506/anemon.616010>

Demir-Atalay, T., ve Melanlıoğlu, D. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinleme stratejileri ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (57), 1885-1904. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat1600>

Doğan, B., ve Erdem, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 64-81. <https://doi.org/10.19160/5000204360>

Dölek, O., ve Yıldırım, İ. (2021). Ortaokul öğrencileri için dinleme motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 9(2), 1-16. <https://doi.org/10.29228/ijla.49839>

Erdem, A., ve Erdem, M. (2014). "Dinle-izle-anlat" dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 418-432.

Gazioğlu, M., ve Karakuş, N. (2021). Developing attitude scale towards the effect of listening skills of tales: a validity and reliability study. *Ulakbilge*, 59, 493-503. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-59-01>

Kaplan, K. (2023). Öğretmen adayları için dinleme tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 224-238. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1186618>

Karagöz, B., ve İşcan, A. (2016). Listening anxiety scale for university students: a study of validity and reliability. *Participatory Educational Research (PER)*, 4, 199-203.

Katranlı, M., ve Melanlıoğlu, D. (2022). The listening barriers scale for university students: a study of validity and reliability. *International Journal of Progressive Education*, 18(3), 165-182. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.439.11>

Kurudayıoğlu, M., Yazıcı, E., ve Göktentürk, T. (2021). Turkish teacher candidates' self-efficacies to use listening strategies scale: a validity and reliability study. *Sage Open*, 11(2), 1-18. <https://doi.org/10.1177/21582440211023174>

Kurudayıoğlu, M., ve Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlilik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.

Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 851-876. <https://doi.org/10.16916/aded.77359>

Ocak, G., ve Tiraki, Ö. (2019). Etkili dinleme becerisi ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. In V. *Turkcess Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi Tam Metin Kitapçığı* (ss. 1449-1463). İstanbul, Türkiye.

Onder, R., Aytan, N., ve Unlu, S. (2015). Validity and reliability study of listening skill attitude scale. *International Journal of Educational Researchers*, 6(2), 43-44.

Taşkın, Y. (2017). Öğretmen adayları için eleştirel dinleme tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 116-128. <https://doi.org/10.18033/ijla.3486>

Tayşi, E. K., ve Özbay, M. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 187-199. <https://doi.org/10.16916/aded.50929>

Yalçın, G., ve Özcan, M. (2022). Dinleme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1231-1242. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1214707>

Yıldız, S. (2018). Akademik dinleme becerisi yeterliliği ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1210-1230. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-400747>




## Sınıf Öğretmenlerinin Matematiksel Etkinlikleri Hazırlama Yeterliklerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

### Investigation of Classroom Teachers' Proficiency in Preparing Mathematical Activities

Sayfa | 2192

Sibel YILMAZ ELÇELİK , MEB, yelcelik.1314@gmail.com

Berna TATAROĞLU TAŞDAN , Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, berna.tataroglu@deu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 28 Haziran 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 7 Eylül 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024

<sup>1</sup> Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasından oluşturulmuştur.

Yılmaz Elçelik, S. & Tataroğlu Taşdan, B. (2024). Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2192-2222.

DOI. 10.51460/baebd.1506635



**Öz.** Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerinin incelenmesi ve matematiksel etkinlik hazırlama yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma genel tarama modeline dayalı ve karma desenli bir çalışmadır. Araştırmada nicel veriler için örneklem grubunu İzmir ili Karabağlar ilçesinde resmi ilkokullarda görev yapan 147 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Nitel veriler için çalışma grubunu ise nicel verilerin toplandığı örneklem grubundan gönüllü olarak araştırmaya katılan 10 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları “Kişisel Bilgi Formu”, “Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Etkinlikleri Hazırlama Yeterliklerini Belirlemeye Yönelik Ölçek” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” olmuştur. Verilerin analizinden elde edilen nicel bulgulara göre, mesleki kıdem ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerinde ölçek alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Yapılan nitel analizler ile matematiksel etkinlik hazırlama sürecinde kendini yeterli gören sınıf öğretmenlerinin etkinliklerini tasarladığı veya hazır etkinliklerden faydalandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinliği tasarlarken öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekmesi, öğrenciye yarar sağlaması, öğrenci seviyesine uygunluk, somutlaştırmaya yardımcı olması, anlaşılabilirlik gibi kriterleri gözettiler görülmüştür. Etkinlik tasarlama ve uygulama sürecinde öğretmenler özellikle zaman ayırma konusunda zorluk yaşadıklarını ve zorlukları ağırlıklı olarak düşünmeye zaman ayırarak aşabileceklerini ifade etmişlerdir. Kendini geliştirmelerine ilişkin görüşleri eğitimlere katılma gerekliliği ifadesinde yoğunlaşmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Etkinlik, matematiksel etkinlik, öğretmen yeterlikleri, sınıf öğretmenleri.

**Abstract.** This study was conducted to determine the classroom teachers' competencies in preparing mathematical activities and to determine their views on their competencies in preparing mathematical activities. The study is a mixed design study based on the general survey model. The sample group for quantitative data in the study consisted of 147 classroom teachers working in public primary schools in Karabağlar district of İzmir province. The study group for qualitative data consisted of 10 classroom teachers who voluntarily participated in the study from the sample group where quantitative data were collected. The data were collected through "Personal Information Form", "Scale for Determining Classroom Teachers' Competencies in Preparing Mathematics Course Activities" and "Semi-structured Interview Form". According to the quantitative findings obtained from the analysis of the data, a significant differentiation was observed in the scale sub-dimensions in the variables of professional seniority and in-service training status. With the qualitative analysis, it was concluded that classroom teachers who considered themselves competent in the process of preparing mathematical activities designed their activities or benefited from ready-made activities. While designing mathematical activities, the classroom teachers considered criteria such as attracting the student's attention and interest, benefiting the student, being suitable for the student level, helping to concretize, and comprehensibility. In the process of designing and implementing activities, teachers stated that they had difficulties especially in allocating time and that they could overcome these difficulties mainly by allocating time for thinking. Their views on self-improvement were concentrated in the expression the necessity of attending trainings.

**Keywords:** Activity, mathematical activity, teacher proficiency, classroom teachers.





## Extended Abstract

**Introduction.** Mathematical activities in the classroom environment based on the constructivist approach enable students to build new knowledge on the knowledge they already have by using mathematical thinking skills, to reveal the result and to discuss and share it in the classroom environment through the tasks created (Toluk Uçar, 2020). Mathematical activities are the most important tools that enable students to construct mathematical concepts and situations in the classroom and develop mathematical thinking. Considering the effectiveness of activities in students' knowledge construction, it is important which activities teachers use. Since classroom teachers know their students and the classroom environment well, it is important that they are competent in designing and preparing activities. In line with the reviewed literature, it was determined that there was only one study (Bozkurt & Kuran, 2016) that examined the opinions of classroom teachers on mathematical activity preparation/design and implementation processes and there were limited number of studies (Su Özenir et al., 2018; Toptaş et al., 2022) that addressed the competencies of classroom teachers towards mathematical activities. In this study, it is thought that an in-depth perspective on the subject will be provided by examining the classroom teachers' competencies in preparing mathematical activities and also determining their opinions about these competencies, and thus the results obtained from the study will contribute to the literature.

**Method.** The research is a mixed design study based on the general survey model. The data were collected in the 2022-2023 academic year. The sample group for quantitative data consisted of 147 classroom teachers working in public primary schools. The study group for qualitative data consisted of 10 classroom teachers who voluntarily participated in the study from the sample group where quantitative data were collected. Quantitative data were collected through "Personal Information Form" and "Scale for Determining Classroom Teachers' Competencies in Preparing Mathematics Course Activities" developed by Su Özenir et al. (2018). Qualitative data were collected with the "Semi-structured Interview Form" developed by the researcher. The interview questions were prepared in relation to the concepts including the concept of mathematics lesson activities preparation proficiencies and its sub-dimensions. Descriptive statistics (frequency, percentage, mean and standard deviation), t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to analyze the quantitative data obtained from the study. Content analysis method was used to analyze qualitative data.

**Results.** The quantitative analyses revealed that the mean score of the scale of classroom teachers' competencies in preparing mathematics lesson activities and its sub-dimensions was "high". A significant differentiation was found in the sub-dimensions of the scale in the variables of professional seniority and in-service training status of the teachers. With the qualitative analysis, it was concluded that six classroom teachers who considered themselves competent in the process of preparing mathematical activities had designed mathematical activities before, while four classroom teachers had not designed mathematical activities before and used ready-made activities in their lessons. While preparing/designing mathematical activities, classroom teachers took into account criteria such as "attracting students' attention and interest, benefiting students/being effective/efficient, being suitable for student level, helping to concretize, comprehensibility, being



less costly, and being suitable for the physical environment". The opinions of the teachers that they aimed to make students gain through the activities were mainly "achieving the outcome, developing friendship relations/collaboration, physical participation". It was determined that classroom teachers mostly used the "question-answer" method in the activity implementation process. Regarding the activity preparation/design process, teachers generally stated that they benefited from technology and that their feelings about these processes were positive. In the process of designing and implementing activities, they stated that they lacked knowledge about the subject and had difficulties in "allocating time and finding appropriate activities". The ways of overcoming difficulties were mainly expressed as "taking time to think, doing research/being open to innovation/continuous self-improvement". They stated that they should "attend trainings" to improve themselves in preparing and implementing mathematical activities.

**Discussion and Conclusion.** In this study, it was observed that classroom teachers who received in-service training on mathematical activities had higher levels of competence in preparing mathematical activities. In the interviews, it was concluded that classroom teachers thought that they could improve themselves by "participating in trainings". In the interviews, it was concluded that classroom teachers think that they can improve themselves by "participating in trainings". Süleymangil (2013) concluded that developing and implementing activities with classroom teachers contributed to teachers' professional development, and Kale Özkan (2013) concluded that the trainings given to classroom teachers about mathematical activities contributed to classroom teachers' knowledge and practice of the activity. In this direction, in-service trainings for both theoretical knowledge and practice can be given to classroom teachers so that they can design their own activities and implement them in their classrooms. In addition, it was observed that classroom teachers with 16+ years of professional seniority had lower levels of competence in preparing mathematical activities in the general technology use dimension of the scale. Eliküçük (2006) also found in his study that teachers with 16-20 and 20+ years of seniority used computers less than teachers with less seniority and thought that the Internet was not very important. In this context, theoretical and practical trainings can be given to classroom teachers from time to time in order to improve their knowledge, skills and competencies in using technology in the process of designing activities and keeping up with the speed of technology. Another result of this study was that classroom teachers stated that they had the most difficulty in designing/preparing activities in terms of "allocating time" and that they could overcome these difficulties by "allocating time for thinking". Similarly, teachers in Bozkurt and Kuran's (2016) study stated that many aspects should be considered and time should be allocated for designing activities. In this context, classroom teachers can be provided with the necessary conditions (environment, time, materials, etc.).



## Giriş

Etkili bir matematik öğretimi için öğrencilerin, yeni bilgilerini eski bilgileri üzerine inşa ederek, anlayarak ve deneyimleyerek öğrenmelerine fırsat verilmesi gerekmektedir (Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi [NCTM], 2000).“Etkinlikler ile matematik öğretimi” bu fırsatı sağlayan matematik öğretiminin önemli yapıtaşlarından biridir. Ülkemizde etkinlik kavramı ilk olarak 2005 yılı öğretim programında tanıtılan yapılandırmacı yaklaşım ile karşımıza çıkmıştır. Bu programda etkinlik örneklerine yer verilmiş ve bu etkinliklerin sınıf içi uygulama ve ölçme değerlendirme süreçleri örneklendirilmiştir. Ardından 2009, 2015 ve 2018 yıllarında da matematik öğretim programındaki değişiklikler ile etkinliklerin sınıf uygulamalarında kullanımına yapılan vurgu görülmektedir. 2018 yılında yayınlanan öğretim programı ile kavramları anlama ve farklı şekillerde temsil etme, öğrendiklerini günlük hayatta uygulama, matematiksel düşünceleri ifade etme, matematiksel akıl yürütme, bilgiyi üretme ve kullanma, matematiksel etkinlikler ile öğrenmeleri inşa etme konularına dikkat çekilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Etkinlik, ulaşılmaması hedeflenen amaçlar doğrultusunda, uygun materyal veya görsellik barındıran, aktiflik ve yapılandırmayı sağlayan, öğrencilerin matematiksel fikir ve becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, süreci ve sonucu ile değerlendirilmesi gereken bir öğrenme süreci olarak ele alınmaktadır (Güneş, 2017; Öcal, 2012; Yiğitcan Nayir ve Bulut, 2020). İyi seçilmiş ve gerçek yaşamla ilişkili etkinlikler öğrencilerin akıl yürütmelerine ve matematiği anlamlandırılmalarına yardımcı olur (NCTM, 2000). Uygun etkinlikler ile desteklendiklerinde öğrenciler bilgileri sadece işlemsel olarak kullanmakla kalmayıp yaptıkları işlemlerin arkasında yer alan anlamı kavramakta ve bu anlamda etkinliklerin kullanımı önemli katkı sağlamaktadır (MEB, 2009, 2015, 2018). İlköğretim çağındaki öğrencilerin yaş grubu ve gelişim özellikleri düşünüldüğünde matematiksel kavramları yapılandırmalarında etkinlikler ile öğretim daha da önem kazanmaktadır. Etkinlikler ile öğrenciler matematiksel soyut kavramları somut hale getirebilmekte ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumlar ile bağlantı kurabilecek hale gelebilmektedir (Avşar Tuncay, 2019). Bunun yanında etkinlikler öğrencilerin bilgiyi anlamlandırarak öğrenmesine, üst düzey zihinsel becerileri kullanmasına, öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesine katkı sağlamaktadır.

Etkinliklerin hazırlanması, geliştirilmesi ve uygulanması ile ilgili çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin etkinliğe dair algısının ve yaklaşımının öğrencilerin etkinliğe olan algı ve yaklaşımlarını etkilediği (Aslan, 2010; Johnson, 2013), etkinliklerle matematik öğretiminin öğrencilerin derse karşı tutum ve ilgilerini arttırdığı (Bozkurt ve Kuran, 2016; Mert Cüce, 2012), etkinliği hazırlama ve uygulamada öğretmen rolünün önemi (Clarke ve Roche, 2018), etkinliklerin matematiği anlamlandırma üzerindeki olumlu etkisi (Avşar Tuncay, 2019) ve nitelikli etkinlik bulma konusunda öğretmenlerin sorun yaşamaları (Avcı, 2022) gibi sonuçlar dikkat çekmektedir. Kösterelioğlu vd.’nin (2014) belirttiği gibi, matematiksel etkinliklerde öğretmenin rolü sadece etkinliği sunmak değil yapılandırmasında organize eden olarak yer almaktır. Etkili bir öğretim için öğretmenler etkinliğin hangi yönünün önemli olduğuna, etkinliği nasıl düzenleyeceklerine, farklı seviyelerde öğrencilere nasıl sorular soracaklarına, onların düşünme süreçlerini ve çalışmalarını nasıl destekleyeceklerine karar vermelidirler (NCTM, 2000). Aslan (2010) matematiksel etkinliklerin başarıyla sonuçlanması için öğretmenlerin kendilerine düşen rolleri mutlaka tasarlayarak belirlemesinin gerekliliğini

Yılmaz Elçelik, S. & Tataroğlu Taşdan, B. (2024). Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2192-2222.*

DOI. 10.51460/baebd.1506635



vurgulamıştır. Benzer şekilde Hammer ve Ufer (2023) de öğretmenlerin etkinlikler içeren dersleri planlama aşamasında mesleki bilgi ve yeterliklerinin önemine işaret etmiştir. Bu durumda etkinlik seçme, hazırlama ve uygulamada öğretmen bilgi ve becerileri ön plana çıkmaktadır (Öztürk ve Öztürk, 2020).

Sayfa | 2197

Öğretmen adayları ve öğretmenlerle yürütülen etkinlik tasarlama çalışmalarına bakıldığında, Çenberci ve Özgen'in (2021) çalışmasındaki matematik öğretmen adaylarının öğrenci düzeyine uygun, kavram yanılıgısı oluşturmayacak ve günlük yaşamla ilişkili etkinlikler tasarlarken zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Öztürk ve Işık (2018) ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının ders planlarındaki etkinlik hazırlama süreçlerini incelediklerinde, öğretmen adaylarının hazır etkinliklere yöneldiğini ve öğretmen adaylarının etkinlik hazırlama sürecinde yaşanan zorluklardan dolayı etkinlik oluşturmaktan kaçındıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterlikleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; Şenses ve Aldan Karademir'in (2022), öğretmenlerin matematik öğretiminde kendilerini yeterli gördükleri ancak etkinlik hazırlama ile ilgili bazı noktalarda (zaman, sınıf sayısı vb.) sorun yaşamalarından dolayı yetersiz hissettikleri ve etkinlik hazırlama ile ilgili eğitim almak istedikleri sonuçlarına ulaştıkları görülmektedir. Toptaş vd. (2022) ise sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterlik düzeylerini bazı değişkenlere göre inceledikleri araştırmasında sınıf öğretmenlerinin etkinlik hazırlamada kendilerini yeterli gördükleri ve cinsiyet değişkenine göre matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Canbazoğlu ve Tarım (2021) araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarından kurdukları problemlere yönelik matematik etkinliği geliştirmelerini istemiş ve bu konudaki yansıtıcı görüşlerini almışlardır. Araştırmada öğretmen adaylarının etkinliği planlama ve kullanacakları materyalleri tasarlama süreçlerinde zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu zorluğun temel sebebi olarak deneyim eksikliğini göstermişlerdir.

İncelenen alanyazın doğrultusunda öğretmen adayları ve öğretmenlerin etkinlikleri seçme, tasarlama, hazırlama ve uygulama süreçlerindeki mesleki bilgi ve becerilerinin önemli olduğu ancak amaca uygun etkinlik bulma, zaman, öğrenci düzeyine uygunluk, bireysel farklılıkları dikkate alma ve öğrencilere verilecek ipucu gibi konularda zorluklar yaşadıkları görülmektedir (Bozkurt ve Kuran, 2016; Çenberci ve Özgen, 2021; Öztürk ve Işık, 2018; Santos vd., 2020; Sullivan vd., 2009). Bunun yanı sıra etkinlik tasarlama çalışmalarının çoğunlukla sınıf (Canbazoğlu ve Tarım, 2021; Thanheiser vd., 2016), ortaokul (Erarslan 2011; Çenberci ve Özgen, 2021; Öztürk ve Işık, 2018; Ünlü, 2023) ve lise (Bilgili ve Çiltaş, 2022; Hacıömeroğlu, 2018; Özgen, 2017, Toprak vd., 2014) öğretmen adayları ile yürütüldüğü, öğretmenler ile yürütülen çalışmaların ise ağırlıklı olarak ortaokul (Liljedahl, 2015; Polat ve Dede, 2020) veya lise (Deniz ve Akgün, 2016; Ekeke, 2018; Ratnayake vd., 2020; Sağıroğlu ve Karataş, 2018; Tekin Dede ve Bukova Güzel, 2013) düzeyindeki öğretmenlerle gerçekleştirildiği, sınıf öğretmenleri (Bozkurt ve Kuran, 2016; Turner vd., 2024) ile sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı dikkat çekmektedir. Dolayısıyla hem yaşanan zorluklar hem de sınırlı sayıdaki çalışma göz önünde bulundurulduğunda sınıf öğretmenlerinin etkinlik hazırlama/tasarlama süreçleri ile ilgili özellikle ulusal alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde etkinlikleri tasarlama, hazırlama ve etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için öncelikle bu konuda kendilerine güvenmeleri ve kendilerini yeterli



görmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. MEB (2017) Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri Kılavuzu'nda yeterlik kavramı “bir işi etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler” olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin matematiksel etkinlikleri hazırlama konusundaki yeterliklerinin belirlenmesi ve yetersiz oldukları durumların belirlenerek bunları giderme yollarının aranması öğretmenlerin matematiksel etkinlikleri tasarlama ve uygulama süreçleri açısından desteklenmeleri için uygun bir başlangıç noktası olabilir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerinin incelenmesi ve ayrıca bu yeterlikleri ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu anlamda konuya derinlemesine bir bakış açısı sağlanacağı ve böylece çalışmadan elde edilecek sonuçların sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri seçme, hazırlama ve uygulama konusundaki sınırlı olan alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerinin düzeyinin ne olduğu ve bu düzeyin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, Matematik Öğretimi dersi alma durumu, hizmet içi eğitim alma durumu ve tamamlanan eğitim düzeyi) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerine ilişkin görüşleri de incelenmiştir.

### Matematiksel etkinlik

Etkinlik kavramı uluslararası alanyazında “task” ve “activity” olarak ele alınmıştır. “Task” sözcüğü görev, “activity” sözcüğü ise aktivite sözcüklerine karşılık gelmektedir. Görev (task); belli bir matematiksel hedef kapsamında öğretmenler tarafından oluşturularak öğrenciler tarafından incelenen sınıf etkinlikleri olarak ifade edilmektedir (Doyle, 1988; Herbst, 2008; Stein ve Smith, 1998; Watson, 2008). Aktivite ise hareketli ve aktif olma durumu olarak ele alınmaktadır (Halsey, 1988; Tuğlacı, 1993). Bir başka tanıma göre etkinlik, bir task'ın pedagojik yaklaşımla uygulanmasıdır (Özmantar ve Bingölbali, 2009). Matematiksel etkinlik ise herhangi bir matematiksel kazanımı hedefleyerek gerçekleştirilebilecek bir görevin, birtakım materyaller aracılığıyla öğrencilerin sorumluluğunda uygulanması sonucu ürün ortaya çıkarılması beklenen her türlü çalışma olarak ifade edilmektedir (Bozkurt, 2012).

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan sınıf ortamındaki matematiksel etkinlikler, oluşturulan görevler aracılığı ile öğrencilerin sahip olduğu bilgiler üzerine yeni bilgileri matematiksel düşünme becerilerini kullanarak inşa etmesini, sonucu ortaya koymasını ve bunu sınıf ortamında tartışmasını ve paylaşmasını sağlamaktadır (Toluk Uçar, 2020). Matematiksel etkinlikler sınıf içinde matematiksel kavramları ve durumları öğrencilerin yapılandırmasını sağlayan ve matematiksel düşünmeyi geliştiren en önemli araçlardır. Öğrenciler matematiksel etkinlikler yoluyla somut materyaller, kavramsal sorular, sembolik modeller yaratarak matematik ile aktif olarak uğraşabilir. Bu şekilde öğrencilerin geleneksel matematik öğretiminden farklı olarak aktif rol üstlendiği öğrenme ortamları oluşturulabilir (Toptaş vd., 2022). Öğrenciler açısından çeşitli katkılar sunan matematiksel etkinlikler ancak iyi tasarlandığında ve hazırlandığında amacına ulaşabilir. Bu durum da iyi bir matematiksel etkinliğin nasıl olması gerektiği sorusunu akla getirmektedir. Öğrencilerin düşünme, açıklama yapma ve problem çözme gibi becerilerini geliştirebilmek için üst düzey düşünmeyi sağlayan etkinliklerle karşılaşmalarını sağlamak önemlidir (Stein ve Lane, 1996). Feldman vd. (2016) etkinliklerin öğrenciler



açısından kavramsal anlamayı desteklemesi ve bilişsel olarak zorlayıcı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Etkinliklerin çeşitlilik ve düzey anlamında farklılık göstermesi öğretmenin öğrencilerini tanıyarak amacına uygun düzeydeki etkinlikleri seçmesini de önemli hale getirmiştir (Yeo, 2007). Etkinliklerin tasarlanma ve hazırlanma sürecindeki amaç, yönergeler, materyal kullanımı, kapsayıcılık, öğrenci rolleri ve hazır bulunuşluk, dikkat ve süre yönetimi, öğretmen müdahalesi ve etkinliği sonlandırma şeklindeki bileşenler öğretmenin etkinlik seçiminde ne kadar titiz davranması gerektiğini ortaya koymaktadır (Bozkurt vd., 2022). Stein vd.'nin (1996) matematiksel etkinlikler ile ilgili ortaya koyduğu matematiksel etkinlikler çerçevesinde öğretmenin sahip olduğu bilgi bileşeni, öğretmenlerin matematiksel etkinlikler ile ilgili sahip olduğu yeterliklerin etkinliklerin hedefine ulaşması için önemli olduğunu göstermektedir.

Etkinlikleri hazırlama/uygulama süreçlerinde öğretmenlerin etkili rolü çalışmalarda da belirtilmiştir (Öztürk ve Işık, 2018; Sullivan vd., 2009). Taylan'a (2020) göre öğretmenlerin mesleki bilgilerinin, matematik öğretiminde ve özellikle matematiksel etkinlik uygulamada önemli bir rol oynadığı yaygın şekilde kabul görmektedir. Dolayısıyla matematiksel etkinliklerin hazırlayıcıları ve uygulayıcıları olan öğretmenlerin sahip olduğu bilgileri, becerileri, tutumları ve değerleri öğrencilerini etkileyecek ve öğrencilerinin matematiksel bilgilerinin, becerilerinin, tutumlarının ve değerlerinin oluşmasında etkin rol oynayacaktır (Johnson, 2013; Sarpkaya Aktaş, 2020). Öğrencinin merkezde olduğu bir sürecin tasarlanması, hazırlanması ve uygulanmasında iyi bir planlama yapmak gerekmektedir. Bu bağlamda etkinliklerin matematik öğretiminde kullanımında öğretmenlerin sahip olduğu yeterlikler de önem kazanmaktadır. Akçamete (2005) "Elimizde en iyi program, en iyi bina ve derslikler, en iyi ders kitabı, en iyi araç gereç de olsa onları çalıştıracak olan öğretmen yeterli değilse, tüm bunlar hiçbir işe yaramaz" ifadesiyle öğretmen yeterliğinin önemine vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla etkinlikleri seçme, hazırlama ve uygulama süreçlerinde öğretmen yeterliklerinin önemli olduğu ifade edilebilir.

## Yöntem

### Araştırmanın modeli/desenini

Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem kullanılan çalışmalarda nicel ve nitel yöntemler birleştirilerek olaylar ifade edilir, çıkarım yapılır ve sunulur (Baki ve Gökçek, 2012). Araştırma açıklayıcı ardışık desende yürütülmüştür. Açıklayıcı ardışık desende önce nicel verilere ulaşılır, nicel veriler ile belirlenen sonuçların daha derinlemesine açıklamasını yapmak için nitel veri veya yöntemler kullanılır (Creswell, 2014/2021). Bu çalışma da iki aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada nicel veriler toplanmış ve veriler analiz edilmiştir. Ardından nicel verilerin analizinden elde edilen bulgular çerçevesinde araştırmanın nitel boyutuna geçilmiştir. Birinci adımda ulaşılan bulguları derinlemesine incelemek için nitel veriler toplanıp analiz edilmiştir.



## Katılımcılar

Araştırmanın nicel kısmının örneklemini uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen, İzmir ili Karabağlar ilçesi 2022-2023 eğitim-öğretim yılında görev yapan 147 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın nicel boyutu katılımcılarına ilişkin detaylı demografik veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Sayfa | 2200

Tablo 1.

Araştırmanın nicel boyutu katılımcılarına ilişkin demografik veriler

Demografik Bilgi	Özellikler	n	%
Cinsiyet	Kadın	123	83.7
	Erkek	24	16.3
Mesleki Kıdem Yılı	0-5 Yıl	5	3.4
	6-10 Yıl	12	8.2
	11-15 Yıl	28	19
	16-20 Yıl	33	22.4
	20+ Yıl	69	46.9
Tamamlanan Eğitim Düzeyi	Lisans	140	95.2
	Yüksek Lisans	7	4.8
	Doktora	0	0
	Diğer	0	0
Mezun Olunan Programda “Matematik Öğretimi Dersi” Alıp Almama	Evet	111	75.5
	Hayır	36	24.5
“Matematiksel Etkinlikler” İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama	Evet	87	59.2
	Hayır	60	40.8

Araştırmanın nitel kısmının çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenen, İzmir ili Karabağlar ilçesi 2022-2023 eğitim-öğretim yılında görev yapan, nicel veriler ile matematiksel etkinlik hazırlama yeterlikleri belirlenen öğretmenlerden gönüllü olan 10 öğretmen oluşturmuştur. Bu öğretmenlerin belirlenmesindeki ölçüt, sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterliklerine yönelik ölçekteki ikinci (“Kendi etkinliklerimi tasarlayabilirim.”) ve üçüncü (“Her kazanıma yönelik etkinlik tasarlayabilirim.”) maddelere “yeterliyim ve çok yeterliyim” seçeneğini işaretlemeleri olmuştur. Ayrıca grubun belirlenmesinde diğer değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem yılı gibi) açısından da çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma katılımcıları, nicel araştırmaya katılım sağlayanlardan belirlendiği için öncelik gönüllülük esası olmuştur (Creswell, 2021). Gönüllü katılımcılar arasından ölçütü sağlayan ve değişkenler açısından çeşitlilik oluşturan 10 öğretmen nitel çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutu katılımcılarına ilişkin özellikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1.  
Araştırmanın nitel boyutu katılımcılarına ilişkin özellikler

Katılımcının Kodu	Cinsiyet	Mesleki Kıdem Yılı	Tamamlanan Eğitim Düzeyi	Matematik Öğretimi Dersi Alma Durumu	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu
Ö1	Erkek	20+ yıl	Lisans	Evet	Hayır
Ö2	Kadın	20+ yıl	Lisans	Hayır	Hayır
Ö3	Kadın	11-15 yıl	Lisans	Evet	Evet
Ö4	Kadın	16-20 yıl	Lisans	Evet	Evet
Ö5	Kadın	6-10 yıl	Lisans	Evet	Evet
Ö6	Kadın	6-10 yıl	Lisans	Evet	Hayır
Ö7	Kadın	20+ yıl	Lisans	Hayır	Hayır
Ö8	Kadın	11-15 yıl	Lisans	Evet	Hayır
Ö9	Erkek	11-15 yıl	Lisans	Evet	Hayır
Ö10	Kadın	0-5 yıl	Lisans	Hayır	Hayır

**Veri toplama araçları**

Araştırmada katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu cinsiyet, mesleki kıdem yılı, tamamlanan eğitim düzeyi, hizmet içi eğitim alma durumu gibi değişkenlere ilişkin bilgi alma amaçlı kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlikleri hazırlama yeterliklerini belirlemek amacıyla Su Özenir vd. (2018) tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Etkinlikleri Hazırlama Yeterliklerini Belirlemeye Yönelik Ölçek”, araştırmacılar tarafından izin alınarak kullanılmıştır. Ölçeğin “Kendini Yeterli Görme-Kendine Güven-Öğrenci Güdüleme” alt boyutu, 1. maddeden 25. maddeye kadar; “Öğretim Stratejileri Geliştirme” alt boyutu, 26. maddeden 39. maddeye kadar; “Genel Teknoloji Kullanımı” alt boyutu da 40. maddeden 42. maddeye kadar yer alan maddeleri içermektedir. Herbir alt boyutta yer alan ölçek maddelerinden örnekler Tablo 3 ile verilmiştir.

Tablo 3.  
Ölçek örnek maddeler

	Ölçeğin alt boyutları		
	Kendini Yeterli Görme-Kendine Güven-Öğrenci Güdüleme	Öğretim Stratejileri Geliştirme	Genel Teknoloji Kullanımı
Örnek madde	<i>Kazanımları pekiştirmeye yönelik etkinlik tasarlayabilirim.</i>	<i>Etkinliklerde öğrencilerin kendi problemlerini oluşturmalarına izin verebilirim.</i>	<i>Etkinlik hazırlarken internetten yararlanabilirim.</i>

Araştırmada nitel verilerin toplanabilmesi için araştırmacılar tarafından hazırlanan sekiz açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular önceden oluşturulur ancak görüşme sürecinde ihtiyaç halinde sorular





düzenlenerek esneklik sağlanabilmektedir (Ekiz, 2020). Görüşme formunun hazırlanması sürecinde yeterli alanyazın taraması yapılarak ve ölçek maddelerinden yararlanılarak sorular belirlenmiştir. Daha sonra alanında uzman iki matematik eğitimcisine danışılmıştır. Uzman görüşlerine dayalı olarak düzeltmeler yapılan forma son şekli verilmiş ve pilot uygulaması bir sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme sorularında yer alan ifadelerden biri olan etkinlik tasarlama ile öğretmenin etkinlik tasarlama ilkeleri doğrultusunda herhangi bir matematiksel kazanıma yönelik olarak özgün şekilde etkinlik oluşturması kastedilmiştir. Etkinlik hazırlama ise hazır olan ya da öğretmen tarafından tasarlanmış bir etkinliğin sınıf içinde uygulanmaya hazır hale getirilmesini içermektedir. Bu çalışmada öğretmenin etkinliği sadece tasarlaması değil mevcut bir etkinliği kullanma durumu da ele alındığından soruların anlaşılabilirliği açısından sorularda geçen hazırlama ifadesi hazırlama/tasarlama olarak değiştirilmiştir. Alınan uzman görüşü ve pilot uygulaması ile görüşme formuna son şekli verilmiştir.

## Uygulama

Araştırmanın veri toplama aşamasında karma yöntem açıklayıcı ardışık desen basamaklarına uygun hareket edilmiştir. Nicel verilerine “Kişisel Bilgi Formu” ve Su Özenir vd. (2018) tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Etkinlikleri Hazırlama Yeterliklerini Belirlemeye Yönelik Ölçek” ile ulaşılrken, nitel verilere ise oluşturulan sekiz adet açık uçlu sorunun bulunduğu “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama sürecine başlanmadan önce gerekli izinler alınmıştır. Ardından araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu ve ölçek katılımcı öğretmenlere online olarak ulaştırılmıştır. Öğretmenlere araştırma hakkında açıklamalar yapılmış ve araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarına dair her bir katılımcıdan Gönüllü Katılımcı Onam Formu alınmıştır. Daha sonra belirlenen gönüllü öğretmenler ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 10-15 dakika sürmüş ve katılımcının izni alınarak kayda alınmıştır.

## Veri analizi

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen veriler önce araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ardından SPSS 25 programı kullanılarak nicel veriler analiz edilmiş ve tanımlayıcı istatistikler (yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma), normal dağılıma uygun olan verilerin ikili karşılaştırmaları için t-testi ve çoklu karşılaştırmalar için ANOVA testi yapılmıştır. Ölçek, eşit aralıklı olduğu için en yüksek ölçüm puanından en düşük ölçüm puanı çıkarılmış ve sonuç likert sayısına bölünüp puan aralığı hesaplanmıştır (Balci, 2021). Aralık değeri  $(5-1)/5 = 0.8$  olarak bulunmuştur. Yapılan hesaplama sonucunda aşağıdaki değerler elde edilmiştir:

- 1.00-1.80 arası olan değerler “Çok Düşük”
- 1.81- 2.60 arası olan değerler “Düşük”
- 2.61- 3.40 arası olan değerler “Orta”
- 3.41- 4.20 arası olan değerler “Yüksek”
- 4.21- 5.00 arası olan değerler “Çok Yüksek”

Verilerin normallliğini kontrol etmek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Tabachnik ve Fidell’e (2013) göre skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri -1.50 ile +1.50



arasında ise verilerin normal dağıldığı kabul edilir. Ölçek ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri -1.50 ile +1.50 arasında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş ve analizler için parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Önce öğretmenlerden elde edilen veriler dijital ortamda yazıya aktarılmış ve tüm veriler tekrar tekrar okunmuştur. Kodlama aşamasına geçildiğinde öğretmenler tarafından her soruya verilen yanıtlar, tek tek gözden geçirilerek araştırma sorusuna yanıt olabilecek değerdeki bilgilere birer etiket verilerek basit kodlamalar yapılmıştır. Yapılan kodlamalar gruplandırılarak alt temalar sonrasında ise temalar oluşturulmuştur. Verilerin orijinal hali korunarak detaylı inceleme yapılmış ve doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarda katılımcılara kod adları verilmiştir. Kodlama iki araştırmacı tarafından yapılarak kodlayıcı güvenilirliği sağlanmış ve ulaşılan bulgular betimsel istatistikler (frekans, yüzde) kullanılarak tablo ve grafikler aracılığıyla düzenlenmiştir. Öğretmenler birden fazla alt temaya ait görüş bildirebildiklerinden alt temalardaki toplam sayı katılımcı öğretmen sayısından fazla olabilmıştır. Çalışmada kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %92 olarak hesaplanmıştır.

### **Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği**

Su Özenir vd. (2018) tarafından, ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemek için dört uzman görüşüne başvurulduğu, ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla ölçeğin 70 sınıf öğretmenine uygulandığı, oluşturulan ölçek ile öğretmen öz yeterlik ölçeği arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki bulunduğu, geçerlik ve güvenilirlik için ölçeğin madde toplam test korelasyonuna bakıldığı ve maddelerin korelasyon katsayılarının 0.48 ile 0.83 arasında yer aldığı, yapı geçerliği için faktör analizlerinin yapıldığı ifade edilmiştir. Dolayısıyla araştırmada kullanılan "Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Etkinlikleri Hazırlama Yeterliklerini Belirlemeye Yönelik Ölçek"inin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür.

Nitel araştırmalarda araştırmacının dış geçerliği sağlaması, sonuçları benzer gruplara genelledebilmesi, iç geçerliliği sağlaması ise veri toplama-analiz-bulgu-yorumlama aşamalarında ele alınanları gerçek bir şekilde ortaya koyabilmesi ve tutarlı olarak açıklayabilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2011) ile mümkün olduğu göz önünde bulundurularak, bu araştırmada iç geçerlilik verilerin toplanması sürecinde araştırmacının uygulamaya rehberlik etmesiyle, dış geçerlilik ise toplanan verilerin ayrıntılı olarak ortaya konulması ile sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda dış güvenilirlik insan davranışlarının yapısı ve doğası gereği tekrarı mümkün olmaması ve iç güvenilirlik ise farklı araştırmacıların durum aynı olsa bile farklı şekillerde ele alabilmesi durumudur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda bu araştırmada güvenilirlik, araştırmada toplanan verilerin saklanması, yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında uzman görüşüne başvurulması, ön uygulama yapılması, görüşme sırasında ses kaydının alınması, yazıya aktarılması ve kodlayıcı güvenilirliği ile sağlanmıştır.



## Bulgular

### Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterlik düzeyleri

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlikleri hazırlama yeterliklerini belirleme ölçeğine verdikleri yanıtlar ölçeğin geneline ve alt boyutlarına göre analiz edildiğinde ulaşılan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Ölçek ve alt boyutlarına yönelik puan ortalamaları

Ölçek ve Alt Boyutları	n	$\bar{x}$	ss	Düzye
Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Etkinlikleri Hazırlama Yeterliklerini Belirleme Ölçeği	147	3.80	0.52	Yüksek
Kendini Yeterli Görme-Kendine Güven-Öğrenci Güdöleme	147	3.78	0.52	Yüksek
Öğretim Stratejileri Geliştirme	147	3.85	0.56	Yüksek
Genel Teknoloji Kullanımı	147	3.80	0.71	Yüksek

Tablo 4'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlikleri hazırlama yeterliklerini belirleme ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{x}=3.80$ ) "yüksek" düzeyde olduğu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında da puan ortalamalarının "yüksek" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır [Alt boyutları sırasıyla  $\bar{x}=3.78$ ;  $\bar{x}=3.85$ ;  $\bar{x}=3.80$ ].

### Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterlikleri belirlendikten sonra bu düzeyin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, Matematik Öğretimi dersi alma durumu, hizmet içi eğitim alma durumu, tamamlanan eğitim düzeyi) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [ $t_{(145)}=-.195$ ;  $p>.05$ ]. Cinsiyet değişkeni ile ölçek alt boyutları puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir [Alt boyutları sırasıyla;  $t_{(145)}=-.521$ ;  $p>.05$ ,  $t_{(145)}=.014$ ;  $p>.05$ ,  $t_{(145)}=1.181$ ;  $p>.05$ ].

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [ $F(4, 142)=.353$ ;  $p>.05$ ]. Sınıf öğretmenlerinin kendini yeterli görme-kendine güven-öğrenci güdüleme boyutunda [ $F(4, 142)=.226$ ;  $p>.05$ ] ve öğretim stratejileri geliştirme boyutundaki yeterlik puanları arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür [ $F(4, 142)=.391$ ;  $p>.05$ ]. Sınıf öğretmenlerinin genel teknoloji kullanımı boyutunda mesleki kıdemlerine göre aradaki farkın anlamlı olduğu



belirlenmiştir [ $F(4, 142) = 2.463; p < .05$ ]. Genel teknoloji kullanımı boyutunda mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin yeterli düzeylerinin, 16-20 yıl ve 20+ yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamalarının  $\bar{x} = 4.10$ , mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamalarının  $\bar{x} = 3.65$  ve mesleki kıdemi 20+ yıl olan öğretmenlerin puan ortalamalarının  $\bar{x} = 3.72$  olduğu bulunmuştur.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterlik düzeylerinin Matematik Öğretimi dersi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [ $t_{(145)} = 1.318; p > .05$ ]. Matematik Öğretimi dersi alma durumu ile ölçek alt boyutları puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [Alt boyutları sırasıyla;  $t_{(145)} = .944; p > .05$ ,  $t_{(145)} = 1.553; p > .05$ ,  $t_{(145)} = 1.943; p > .05$ ].

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterlik düzeylerinin hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonucunda ise ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [ $t_{(145)} = 2.383; p < .05$ ]. Sınıf öğretmenlerinden hizmet içi eğitim alanların ( $\bar{x} = 3.93$ ), hizmet içi eğitim almayanlara ( $\bar{x} = 3.72$ ) göre yeterli düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Hizmet içi eğitim alma durumuna göre ölçek alt boyutları incelendiğinde öğretim stratejileri geliştirme [ $t_{(145)} = 2.873; p < .05$ ] ve genel teknoloji kullanımı [ $t_{(145)} = 2.336; p < .05$ ] boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejileri geliştirme ( $\bar{x} = 4.01$ ) ve genel teknoloji kullanımı ( $\bar{x} = 3.97$ ) alt boyutunda yeterli düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Hizmet içi eğitim alma durumuna göre kendini yeterli görme-kendine güven-öğrenci güdüleme alt boyutunda ise t-testi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [ $t_{(145)} = 1.855; p > .05$ ].

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterlik düzeylerinin tamamlanan eğitim düzeyi durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [ $t_{(145)} = -.478; p > .05$ ]. Tamamlanan eğitim düzeyi ile ölçek alt boyutları puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır [Alt boyutları sırasıyla;  $t_{(145)} = -.085; p > .05$ ,  $t_{(145)} = -.894; p > .05$ ,  $t_{(145)} = -1.089; p > .05$ ].

### **Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerine ilişkin görüşleri**

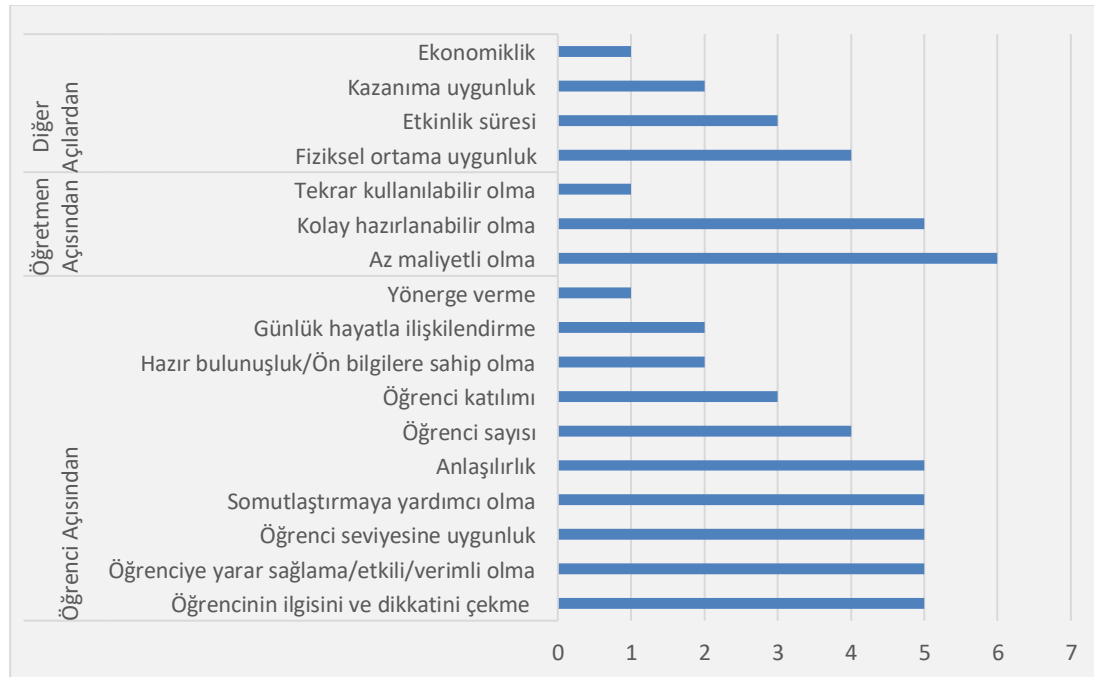
Araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenlere daha önce matematiksel etkinlik tasarlayıp tasarlamadıkları sorulmuş, tasarladılar ise etkinlik hakkında detaylı bilgi vermeleri istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinden altısı (Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9) daha önce matematiksel etkinlik tasarladığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinden dördü ise (Ö1, Ö5, Ö6, Ö10) daha önce matematiksel bir etkinlik tasarlamamıştır. Etkinlik tasarlamayan öğretmenlerin demografik özelliklerine bakıldığında bir öğretmenin 0-5 yıl (Ö10), iki öğretmenin 6-10 yıl (Ö5, Ö6), bir öğretmenin 20+ yıl (Ö1) mesleki kıdeme sahip olduğu görülmüştür.



Etkinlik tasarlamayan sınıf öğretmenlerine görüşmenin devamında yöneltilen sorularda Ö1, Ö6, Ö10 hazır etkinliklerden yararlandıklarını, Ö5 ise hazır etkinlikleri birleştirerek yararlandığını ifade etmişlerdir. Ö1 bu konudaki görüşünü “Yani profesyonel anlamda hiç tasarlamadım... Ben hazır örnekler kullandım hep. Yani akıllı tahta var programlar var bizim tasarlamaya şu ana kadar ihtiyacımız olmadı.” şeklinde ifade ederek teknolojiyi kullandığı için hazır etkinliklerin yeterli olduğunu dile getirmiştir. Ö6 bu konuda “Hayır, tasarlamadım. Çünkü konular ile ilgili bulduğum etkinlikler yeterli geldi.” şeklinde hazır etkinlikler yeterli olduğu için matematiksel etkinlik tasarlamadığını ifade etmiştir. Ö5 ise etkinlik tasarlamayan diğer öğretmenlerden farklı olarak görüşlerini “Sınıf ortamında tasarlamadım. Ya kâğıt üzerinde ya kaynak kitaplar üzerinden ya da öğretmenlerin tasarladıkları soru çeşitleri üzerinden kendi yazdıkları kitaplar oluyor. Onlardan alıyorum. Hazır etkinlikleri birleştiriyorum.” şeklinde ifade ederek var olan etkinlikleri bir araya getirerek yararlandığını belirtmiştir.

Matematiksel etkinlik tasarlayan sınıf öğretmenleri ağırlıklı olarak sayılar ve işlemler öğrenme alanına ait kazanımlara yönelik etkinlik tasarladıklarını belirtmişlerdir. Etkinliklerini tasarlarken yararlandıkları kaynaklar sorulduğunda en çok internetten daha sonra kitaplardan, kendi deneyimlerinden ve sosyal medyadan yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Görüşmelerde sınıf öğretmenlerine ikinci olarak matematiksel etkinlikleri hazırlarken/tasarlarken dikkat ettikleri unsurlar sorulduğunda alınan yanıtlar temalar altında düzenlenerek Şekil 1’de verilmiştir.

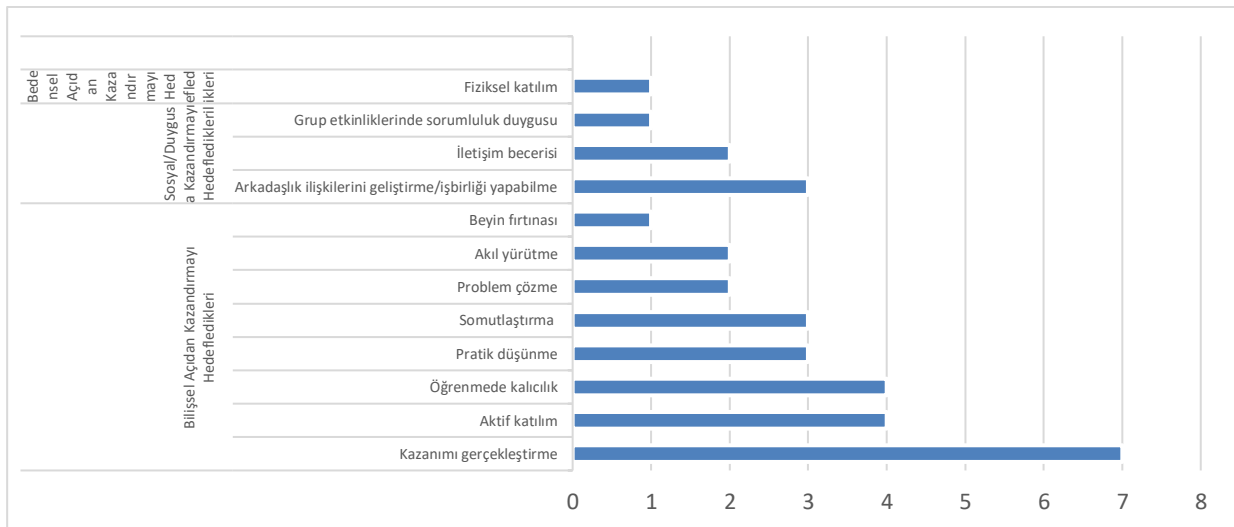


Şekil 1. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlarken/tasarlarken dikkat ettikleri unsurlara yönelik görüşleri



Şekil 1’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlarken/tasarlarken dikkat ettikleri unsurlara yönelik görüşleri öğrenci açısından, öğretmen açısından ve diğer açılardan görüşler şeklinde üç alt başlıkta ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlarken/tasarlarken öğrenci açısından görüşlerinin en çok öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekme, öğrenciye yarar sağlama/etkili/verimli olma, öğrenci seviyesine uygunluk, somutlaştırmaya yardımcı olma ve anlaşılabilirlik ifadelerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Ö1 etkinlik hazırlama/tasarlama sürecinde “Öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekmesine dikkat ederdim. Tasarladığım etkinliğin öğrenciye faydalı olup olmayacağına dikkat ederdim.” şeklinde görüşünü ifade ederek etkinliklerde hem öğrencinin ilgisini çekmeye hem de öğrenciye yarar sağlamasına dikkat ettiğini belirtmiştir. Ö5 ise “Özellikle dikkat çekici olmasına dikkat ederdim. Onların somutlaştırabileceği bir şeyler olmasına dikkat ederdim. Yani bu aklıma gelen. En güzeli dikkat çekici olması.” şeklinde görüşünü dile getirmiş, etkinliklerin öğrencinin dikkatini çekmesi gerektiğini vurgulayarak kavramları somutlaştırmasına da yardımcı olmasının gerekliliğinden bahsetmiştir. Sınıf öğretmenleri matematiksel etkinlikleri hazırlarken/tasarlarken kendileri açısından en çok, etkinliğin az maliyetli olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ö3 bu konudaki görüşünü “Benim açımdan da anlaşılır bir dil kullanılması ve az maliyetli olması aynı zamanda da etkili olması önemli.” şeklinde ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlarken/tasarlarken dikkat ettikleri diğer unsurlar arasında en çok fiziksel ortama uygunluk ifadesi yer almıştır. Ö3 bu konudaki görüşünü “Her öğrencinin katılabileceği bir sınıf düzeni oluşturmaya dikkat ederim.” şeklinde, Ö10 ise “En önemli durumlardan bir tanesi sınıf ortamı ve yeterliliği. Mesela uyguladığımız etkinliklerde bazen sınıf ortamı u düzenine uygunken bazen klasik oturma düzenine uygun olabiliyor. O çeşitlilik önemli.” şeklinde ifade etmiştir.

Görüşmelerde bir sonraki soru olarak sınıf öğretmenlerine yöneltilen “Etkinliğinizde öğrencilere neleri kazandırmayı hedeflersiniz?” şeklindeki soruya alınan yanıtlar temalar altında düzenlenerek Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Sınıf öğretmenlerinin hazırladıkları/tasarladıkları matematiksel etkinlikler ile öğrencilerde kazandırmayı hedeflediklerine yönelik görüşleri

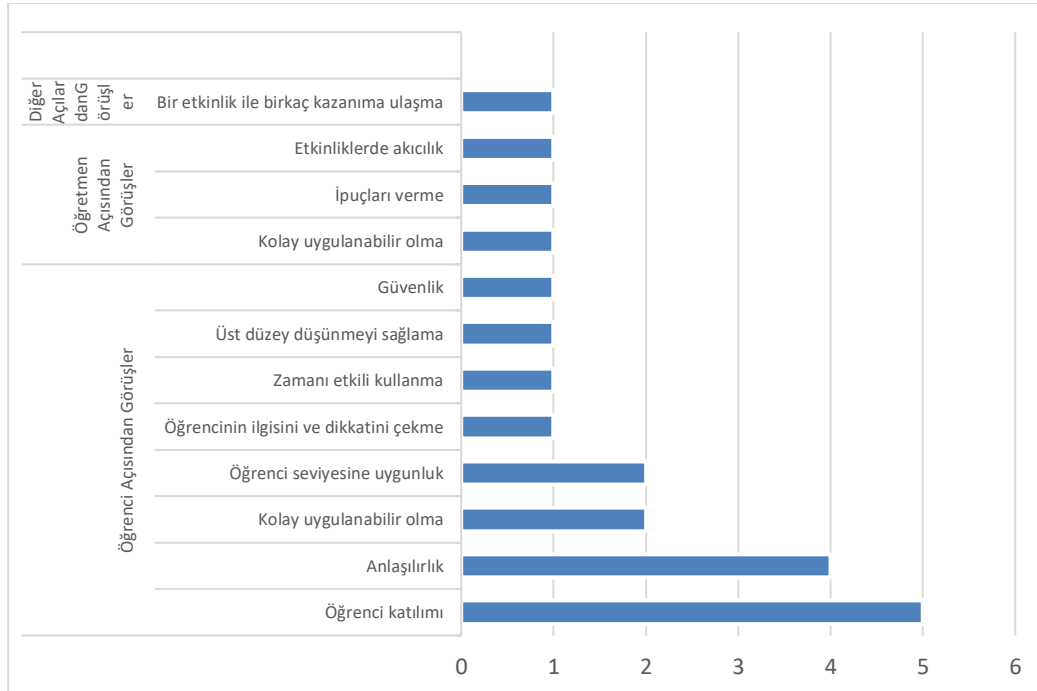
Yılmaz Elçelik, S. & Tataroğlu Taşdan, B. (2024). Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2192-2222.

DOI. 10.51460/baebd.1506635



Şekil 2’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin hazırladıkları/tasarladıkları matematiksel etkinlikler ile öğrencilerde kazandırmayı hedeflediklerine yönelik görüşleri bilişsel, sosyal/duygusal ve bedensel açıdan kazandırmayı hedefledikleri olarak üç grupta toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin hazırladıkları/tasarladıkları matematiksel etkinlikler ile öğrencilerde bilişsel açıdan en çok kazandırmayı hedefledikleri kazanımı gerçekleştirme olmuştur. Ö4 bu konudaki görüşünü *“O gün planım dâhilinde kazanımda ne varsa. Hangi kazanımı gerçekleştirmem gerekiyorsa ona yönelik etkinlik hazırlarım ve onu gerçekleştirmeyi hedeflerim.”* şeklinde dile getirmiştir. Sınıf öğretmenlerinin hazırladıkları/tasarladıkları matematiksel etkinlikler ile öğrencilere sosyal/duygusal açıdan kazandırmayı hedeflediklerinde en çok arkadaşlık ilişkilerini geliştirme/işbirliği yapabilme ifadeleri yer almıştır. Ö4 bu konudaki görüşünü *“...arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeyi, akranları ile iletişim halinde olabilmeyi. Küçük yaş grubu ile çalıştığımız için daha çok bunlara dikkat ediyorum.”* şeklinde dile getirmiştir. Sınıf öğretmenlerinden hazırladığı/tasarladığı matematiksel etkinlikler ile öğrencilerine bedensel açıdan fiziksel katılım sağlamayı hedefleyen bir sınıf öğretmenin ifadesi de yer almıştır. Bu konudaki görüşünü Ö10 *“...sosyalleştirme çocukları aktifleştirme yönünde olabilir. Kendilerini bilişsel anlamın dışında fiziksel olarak da yani kanıtladıkları zaman daha motive olduklarını düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Görüşmelerde sınıf öğretmenlerine etkinlikleri uygularken nelere dikkat ettikleri ve etkinlikleri uygulama yöntemleri de sorulmuştur. Alınan yanıtlar analiz edildiğinde Şekil 3 ve 4 elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri uygularken dikkat ettikleri unsurlar temalar altında düzenlenerek Şekil 3’te verilmiştir.

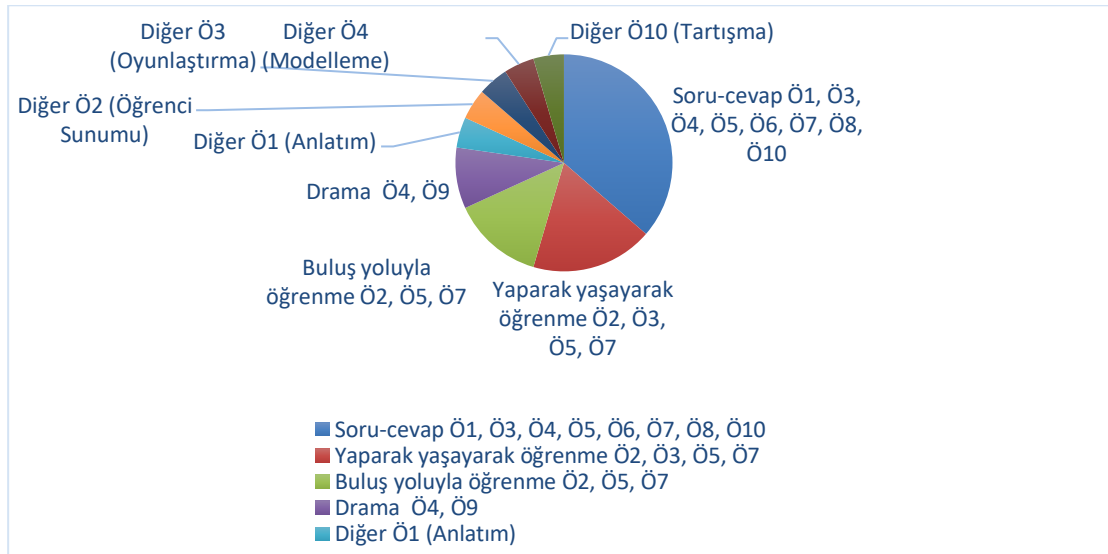


Şekil 3. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri uygularken dikkat ettikleri unsurlara yönelik görüşleri



Şekil 3'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri uygularken dikkat ettikleri unsurlara yönelik görüşleri öğrenci açısından, öğretmen açısından ve diğer açılardan görüşler olmak üzere üç alt başlık halinde ele alınmıştır. Sınıf öğretmenleri matematiksel etkinlikleri uygularken öğrenci açısından dikkat ettikleri unsurlar en çok öğrenci katılımı sonra anlaşılabilirlik olarak yer almıştır. Ö8 bu konudaki görüşünü *“Uygularken her öğrencinin etkinliğe katılmasını isterim işte her öğrenci ders boyunca bu etkinliğe katılım sağlayabilecek mi ve zamanı etkili kullanabilecek mi buna dikkat ederim.”* şeklinde belirtmiştir. Ö5 ise görüşünü *“Etkinliklerin akıcı olmasına, çocuklar açısından anlaşılabilir olmasına dikkat ederim.”* şeklinde ifade ederek etkinliklerin öğrenciler tarafından anlaşılmasına dikkat ettiğini belirtmişlerdir. Matematiksel etkinliği uygularken bir öğretmen güvenlik unsuruna da dikkat ettiğini belirtmiştir. Güvenliğe niçin dikkat ettiğini Ö4 *“Bir güvenliğe dikkat ederim. Benim sınıfımda özel çocuklarda çok olduğu için güvenliğe dikkat ediyorum.”* şeklinde belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri uygularken kendileri açısından dikkat ettikleri unsurlar kolay uygulanabilir olma, ipuçları verme, etkinliklerde akıcılık şeklinde yer almıştır. Sınıf öğretmenleri matematiksel etkinlikleri uygularken kendileri açısından dikkat ettikleri unsurlar ile ilgili görüşlerini *“Sınıf içinde kolay uygulanabilir olmasına...”* (Ö4), *“Etkinliklerin akıcı olmasına... dikkat ederim. Onların kendilerinin yapmasını sağlamayı tercih ediyorum genelde. İpuçları veriyorum. İpuçlarından yola çıkarak kendileri buluyorlar.”* (Ö5) şeklinde ifade etmiştir. Matematiksel etkinlikleri uygularken bir etkinlik ile birkaç kazanıma ulaşmaya dikkat eden bir sınıf öğretmenin ifadesi yer almıştır. Bu konudaki görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Sınıf içinde kolay uygulanabilir olmasına, çocuklara yeri geldiğinde bir etkinlik ile birkaç kazanımı aynı anda verebilmeyi hedeflerim.”* (Ö4)

Sınıf öğretmenlerine matematiksel etkinlikleri uygularken başvurduğu yöntemler sorulduğunda alınan yanıtlar Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri uygularken kullandıkları yöntemler/teknikler





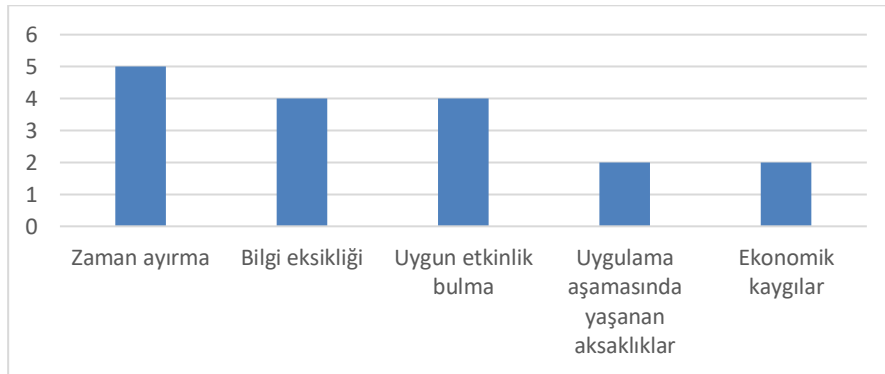
Şekil 4'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri matematiksel etkinlikleri uygularken en çok soru-cevap yönteminden daha sonra sırasıyla yaparak yaşayarak öğrenmeden, buluş yoluyla öğrenmeden, dramadan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerine matematiksel etkinlikleri hazırlama/tasarlama/uygulama süreçlerinde teknolojiden yararlanma durumları sorulduğunda öğretmenlerinin tamamı teknolojiden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri matematiksel etkinlikleri hazırlama/tasarlama/uygulama süreçlerinde teknolojiden en çok internet sitelerinden daha sonra çeşitli programlardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin teknolojiden nasıl yararlandıklarına dair görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

*“Teknolojiden günümüzde yararlanmamak mümkün değil. Hangi kazanımı vermek istiyorsam onunla ilgili ne yapabilirim diye internette bir geziniyorum. Onun dışında materyalleri temin etmede kullanıyorum, materyalleri nasıl uygun şekilde kullanabilirim...” (Ö4)*

*“Paylaşımlardan çok yararlanıyorum ben... Bir de web 2.0 araçları ile ilgili çok paylaşım var, oyunlar var. Matematik oyunları, onların linklerini yakalamaya çalışıyorum.” (Ö7)*

Görüşmelerde bir diğer soru olarak sınıf öğretmenlerine matematiksel etkinlikleri hazırlama/tasarlama sürecinde kendilerini nasıl hissettikleri sorulmuştur. Alınan yanıtlar analiz edildiğinde öğretmenlerin etkinlikleri hazırlarken mutlu, iyi, başarılı gibi olumlu duygulara sahip oldukları belirlenmiştir. Ö2 görüşünü *“Mutlu. Özellikle hazırladıktan, uyguladıktan sonra öğrencilerin yapmış olduğunuz etkinliği başarı anlamında kazanımları aldığını gördüğünüz zaman mutluluğunuz daha da artıyor. Ben çok mutlu oluyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerine matematiksel etkinlikleri hazırlama/tasarlama sürecinde yaşayabilecekleri zorluklar ve bunları giderme yolları sorulduğunda alınan yanıtlar analiz edildiğinde Şekil 5 ve 6 elde edilmiştir.



Şekil 5. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama/tasarlama sürecinde yaşanan zorluklara yönelik görüşleri

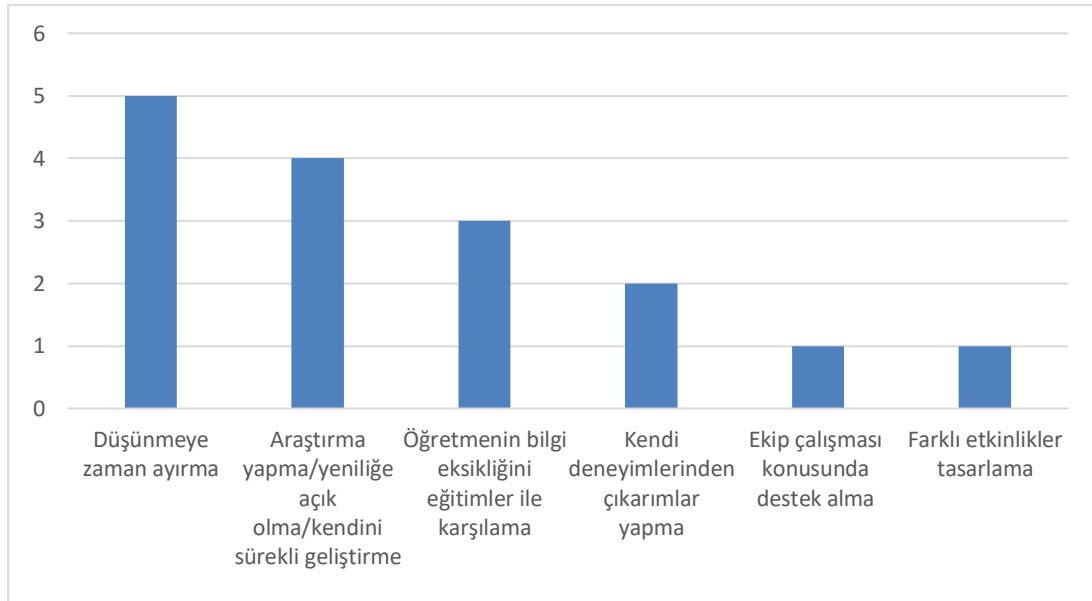
Şekil 5'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri matematiksel etkinlik hazırlama/tasarlamada en çok zorluk yaşadıkları konuyu zaman ayırma olarak dile getirmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin tamamı etkinlik hazırlama/tasarlama süreçlerinde yaşanan zorluklar ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Sınıf öğretmenleri daha sonra bilgi eksikliği ve uygun etkinlik bulma konusunda da zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ö10 bu konudaki görüşünü *“Yeterlilik açısından üst düzeyde olmadığım için önce bir*



*gerekli araştırmam ve eğitimi almam gerektiğini düşünürüm... Bilgi eksikliğinden kaynaklı sorunlar yaşadım.*" şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama/tasarlama sürecinde yaşanan zorlukları nasıl giderebileceklerine ilişkin görüşleri Şekil 6'da verilmiştir.

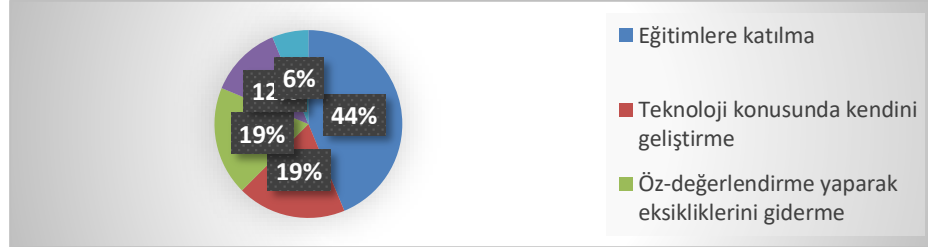
Sayfa | 2211



Şekil 6. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama/tasarlama sürecinde yaşanan zorlukları gidermeye yönelik görüşleri

Şekil 6'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri matematiksel etkinlik hazırlama/tasarlama süreçlerinde yaşanan zorlukları en çok düşünmeye zaman ayırma daha sonra araştırma yapma/yeniliğe açık olma/kendini sürekli geliştirme ile giderebileceklerini ifade etmişlerdir. Ö9 bu konudaki görüşünü *"Kesinlikle düşünmek ve zaman ayırmak... Bir de öğretmen yeniliğe açık olacak ve kendisini geliştirmesi gerekiyor..."* şeklinde ifade ederek hem zaman ayırması hem de öğretmenin kendisini geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Ardından yer alan öğretmenin bilgi eksikliğini eğitimler ile karşılama görüşünü Ö10 *"İlk önce her konuda olduğu gibi bununla ilgili de eğitimi almanın gerektiğini düşünüyorum."* şeklinde dile getirmiştir.

Gerçekleştirilen görüşmelerde son olarak öğretmenlerden matematiksel etkinlik hazırlama/tasarlama konusunda kendilerini geliştirmeye yönelik görüşleri alınmış ve yanıtları Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama/tasarlama konusunda kendilerini geliştirmeye yönelik görüşleri

Şekil 7’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri matematiksel etkinlikler hazırlama/tasarlama konusunda en çok (%44) eğitimlere katılma ile kendilerini geliştirebileceklerini düşünmektedirler. Ö8 düşüncesini “Yani hizmet içi eğitimlere katılabilirim. Daha fazla zaman ayırıp düşünerek ve araştırmalar yaparak ya da yapılan diğer tasarımları inceleyerek kendi yapacağım etkinliklere yeni bakış açıları getirerek kendimi geliştirebileceğimi düşünüyorum.” şeklinde ifade ederek kendisini geliştirebileceğini düşünmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerine ilişkin görüşlerinde en fazla sıklığa sahip olan kodlar Tablo 5 ile özetlenmiştir.

Tablo 5.

Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerine ilişkin görüşlerinde en fazla sıklığa sahip kodlar

Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerine ilişkin görüşleri	Görüşmelerde sıklığı en fazla olarak ortaya çıkan kodlar
Matematiksel Etkinlikleri Hazırlarken/Tasarlarken En Çok Dikkat Ettikleri Unsur	Öğrenci Öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekme Öğrenciye yarar sağlama/etkili/verimli olma Öğrenci seviyesine uygunluk Somutlaştırmaya yardımcı olma Anlaşılabilirlik
Matematiksel Etkinlikler ile Öğrencilerde Kazandırmayı En Çok Hedefledikleri	Öğrenci Kazanımı gerçekleştirme
Matematiksel Etkinlikleri Uygularken En Çok Dikkat Ettikleri Unsur	Öğrenci- Öğrenci Katılımı
Matematiksel Etkinlikleri Uygularken En Çok Kullandıkları Yöntem/Teknik	Soru-cevap
Matematiksel Etkinlikleri Hazırlama/Tasarlama Sürecinde En Çok Yaşadıkları Zorluk	Zaman ayırma
Matematiksel Etkinlikleri Hazırlama/Tasarlama Sürecinde Yaşadıkları Zorlukları Giderebilmeye Yolları	Düşünmeye zaman ayırma
Matematiksel Etkinlikleri Hazırlama/Tasarlama Konusunda Kendilerini Geliştirme Yolları	Eğitimlere katılma



Katılımcı öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulguları özetler nitelikte olan Tablo 5'te de görüldüğü gibi görüşülen sınıf öğretmenleri matematiksel etkinlikleri hazırlarken ve uygularken en çok öğrenci boyutunu dikkate almaktadır. Etkinliklerin uygulanmasından en çok soru-cevap tekniğinden yararlandıkları görülmektedir. Matematiksel etkinlikleri hazırlama sürecinde zaman ayırma konusunda zorluk yaşadıkları, özellikle etkinlikleri planlama/düşünme aşamasında daha fazla zaman ayırmaları gerektiği görüşün ağırlıklı olduğu görülmektedir. Görüşülen öğretmenlerde, matematiksel etkinlik hazırlama konusunda kendilerini geliştirebilmek için konu ile ilgili eğitime katılmaları gerektiği görüşünün hâkim olduğu belirlenmiştir.

## Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerinin incelenmesi ve matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığı bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin ölçek alt boyutlarında da kendilerini yüksek düzeyde yeterli buldukları görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde bu sonuçlar ile benzer sonuçlara ulaşan Toptaş vd. (2022), aynı ölçek ile yaptıkları çalışmada ölçeğin tamamında öğretmenlerin puan ortalamalarının yüksek puana yakın değerlerde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bazı çalışmalarda ise bu çalışmanın sonucundan farklı olarak öğretmenlerin etkinliklere ilişkin kendilerini yetersiz buldukları tespit edilmiştir (Öztürk ve Işık, 2020; Uğurel vd., 2010).

Araştırmada ölçek genel ve alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterlik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterlik düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu bulunmuştur. Bu sonuçtan farklı şekilde Toptaş vd. (2022) aynı ölçeği kullandıkları çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre hem ölçeğin alt boyutlarında hem de genel boyutunda anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Alanyazında konu ile ilgili yeterli sayıda çalışma olmamasından dolayı cinsiyet değişkeni ve yeterlik ile ilgili yapılacak araştırmaların artması halinde bu konuda daha net bir kaniya varılabileceği söylenebilir. Ölçek genel teknoloji kullanımı boyutunda mesleki kıdeme göre sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre genel örneklem bazındaki teknoloji kullanımı boyutunda mesleki kıdemi 11-15 yıl olan sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin, 16-20 yıl ve 20+ yıl mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeylerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Toptaş vd. (2022) çalışmalarında, bu çalışmadan farklı olarak ölçeğin genel teknoloji kullanımı boyutunda anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir. Bu çalışmada genel teknoloji kullanımı boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmasının sebebi sürekli değişen ve gelişen teknoloji çağında mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlere göre 16-20 yıl ve 20+ yıl sahip öğretmenlerin bu hıza yetişemiyor olması olabilir. Eliküçük'ün (2006) yaptığı araştırmada 16-20 ve 20+ yıl üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin bilgisayarları daha az kullanmaları ve Hacıömeroğlu'nun (2018) çalışmasında, genç yaş gruplarının teknoloji destekli etkinlik oluşturması varsayımımızı destekler nitelikte gözükmektedir. Sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerde bu sonucu desteklemektedir. Görüşülen öğretmenlerden 16-20 yıl ve 20+ yıl mesleki kıdeme sahip olanlar, teknoloji kullanımı konusunda kendilerini tam olarak yeterli hissetmediklerini, kendilerini geliştirme konusunda istekli olduklarını Yılmaz Elçelik, S. & Tataroğlu Taşdan, B. (2024). Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2192-2222.*  
DOI. 10.51460/baebd.1506635



belirtmişlerdir. Öğretmenlerin teknoloji kullanımı anlamında yeterlikleri, öğretme-öğrenme sürecinde etkinlikleri geliştirmelerinde direkt etkili olması nedeniyle önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Seferoğlu, 2004). Dolayısıyla çalışmada elde edilen bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerini etkileyebilecek bir unsur olan teknoloji kullanımına önem verilmesi gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Sayfa | 2214

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterlik düzeylerinin Matematik Öğretimi dersi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemesidir. Mezun olduğu programda Matematik Öğretimi dersi alan veya almayan sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlik hazırlama yeterlik düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmeler ile de Matematik Öğretimi dersi almış kendi etkinliklerini tasarlamayan öğretmenler olduğu gibi tam tersi durumun da söz konusu olduğu saptanmıştır. Öztürk ve Öztürk'ün (2020) çalışmalarında Matematik Öğretim dersi kapsamında etkinliğe yönelik ders aldığını söyleyen katılımcıların bu dersin yetersiz kaldığını ifade etmeleri ve Yürekli'nin (2015) çalışmasında akademisyenlerin ders anlatımlarının öğretmenlerin öz yeterliklerini etkileyen en etkili faktör olduğunu belirtmeleri alanyazında konu ile ilgili farklı sonuçların olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ölçek genel boyutunda sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterlik düzeylerinde hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlik hazırlama konusunda eğitim almayan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli düzeyde gördükleri söylenebilir. Hizmet içi eğitim alma durumuna göre ölçek alt boyutları incelendiğinde öğretim stratejileri geliştirme ve genel teknoloji kullanımı boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başka bir deyişle, hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejileri geliştirme ve genel teknoloji kullanımı alt boyutlarında hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli düzeyde gördükleri söylenebilir. Matematiksel etkinlik ile ilgili eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu (Kale Özkan, 2013; Süleymangil, 2013) ve hizmet içi eğitimlerin verilmesinin gerekliliği (Bulut, 2008; Karadağ vd.; 2008) önceki araştırmalarda da belirtilmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda da sınıf öğretmenlerinin etkinlik hazırlama/tasarlama ve uygulama süreçlerinde kendilerini geliştirme ile ilgili düşüncelerinde bilgi eksikliğini gidermeleri gerektiğine yönelik görüş bildirmeleri ve söylemlerinde hizmet içi eğitimin gerekliliğinden bahsetmeleri hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yeterliklerinin yüksek olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Araştırmada tamamlanan eğitim düzeyine göre sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle, lisans veya yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterlik düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu sonuç araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ağırlıklı olarak lisans mezunu olmalarından, yüksek lisans mezunu olan az sayıda öğretmenin olmasından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmaya katılan lisansüstü eğitim ile lisans eğitimi alan sınıf öğretmeni sayısının yakın olmasının sağlanması ile yapılacak çalışmalar bu konuda daha kapsamlı sonuçlar sunabilir.

Araştırmanın ikinci aşaması için belirlenen gönüllü öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerde, matematiksel etkinlik konusunda kendi etkinliklerini tasarlama ve her kazanıma



yönelik etkinlik tasarlama konusunda kendini yeterli ve çok yeterli gören on öğretmenden altı tane öğretmenin kendi etkinliklerini tasarladığı, dört öğretmenin ise daha önce etkinlik tasarlamadığı hazır etkinliklerden faydalandığı ya da hazır etkinlikleri birleştirerek kullandığı belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlik hazırlama konusunda kendilerini yeterli hissetseler bile daha önce hiç kendi etkinliklerini tasarlamamış olabileceklerini göstermiştir. Benzer şekilde Bozkurt ve Kuran (2016) ve Özmantar vd. (2010) de araştırmalarında öğretmenlerin hazır kaynaklardaki ya da kendi geliştirdikleri etkinlikleri kullandığı sonucuna ulaşmışlardır. Kendi etkinliklerini geliştirmeyen öğretmenler söylemlerinde hazır etkinliklerin yeterli olduğunu, hazır etkinlikleri birleştirerek sınıfına uygun hale getirdiğini, akıllı tahtayı etkinliklerde aktif kullandığını ve ders kitabındaki etkinlikler için sürenin anca yettiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Öcal (2012) da çalışmasında öğretmenlerin çoğunun hazır etkinlik kullandığı ve etkinlikleri uygularken süre sorunu ile karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin hazır etkinlikleri kullanmasının bir sebebi etkinlik oluşturma sürecinin zorluğu olabilir. Öğretmenlerin etkinlik oluşturma sürecinde zorluk yaşadıkları önceki çalışmalarda da vurgulanmıştır (Çenberci ve Özgen, 2021; Sağıroğlu ve Karataş, 2018). Matematiksel etkinlik tasarladığını ifade eden sınıf öğretmenlerinin ağırlıklı olarak sayılar ve işlemler öğrenme alanında etkinlik tasarladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin temel hedeflerinden birinin temel işlem becerilerini kazandırmak olduğu düşünüldüğünde örneklerin bu öğrenme alanından ağırlıklı olarak verilmiş olması normal karşılanabilir. Öğretmenlere etkinlik tasarlarken yararlandıkları kaynaklar sorulduğunda internetten, kitaplardan, kendi deneyimlerinden ve sosyal medyadan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Önceki araştırmalarda da katılımcıların benzer kaynaklardan yararlandığı görülmektedir (Avcı, 2022; Öztürk ve Işık, 2018). Öğretmenlerin etkinlik tasarlama sürecinde ağırlıklı olarak internetten yararlanmaları içinde bulunduğumuz teknoloji çağının olağan etkisi olarak düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerine matematiksel etkinlikleri hazırlarken/tasarlarken nelere dikkat ettikleri sorulduğunda, öğrenci açısından sınıf öğretmenlerinin en çok öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekme, öğrenciye yarar sağlama/etkili/verimli olma, öğrenci seviyesine uygunluk, somutlaştırmaya yardımcı olma, anlaşılabilirlik ifadeleri yer almıştır. Öğretmenlerin öğrenciler açısından; öğrenci sayısı, öğrenci katılımı, hazır bulunuşluk/ön bilgilere sahip olma ve günlük hayatla ilişkilendirme, yönerge verme de dikkat ettikleri unsurlar olarak belirlenmiştir. Bu sonuç önceki çalışmalarda katılımcılar tarafından etkinliklerde dikkate alınması gerektiği ifade edilen unsurlar ile benzerlik göstermektedir (Feldman vd., 2016; Hacıömeroğlu, 2018; Öcal, 2012; Öztürk ve Işık, 2018; Öztürk ve Öztürk, 2020; Şenses ve Aldan Karademir, 2022). Görüşülen öğretmenlerin kendileri açısından en çok az maliyetli olma sonrasında kolay hazırlanabilir olmayı ifade ettikleri belirlenmiştir. Diğer açılardan ise en çok fiziksel ortama uygunluk, ardından etkinlik süresi etkinliği hazırlarken/tasarlarken dikkat edilen unsurlar olarak yer almıştır. Etkinliklerin; maliyetli ve zaman alıcı olmasından dolayı avantajlı olmadığı (Açıl, 2011), sınıfın fiziksel ortamına uygun olmasının gerekliliği (Öztürk ve Öztürk, 2020), etkinlik seçiminde etkinliğin süreye uygun olması (Avcı, 2022) görüşleri alanyazında yer almaktadır.

Sınıf öğretmenlerine etkinlikte öğrencilere neleri kazandırmayı hedefledikleri sorulduğunda bilişsel açıdan öğrencilerde kazandırmayı hedefledikleri en çok kazanımı gerçekleştirme sonra sırasıyla aktif katılım ve öğrenmede kalıcılık, pratik düşünme ve somutlaştırma olmuştur. Bu sonuç önceki çalışmalarda katılımcıların etkinliklerde kazandırmayı hedefledikleri ile benzerlik



göstermektedir (Açıl, 2011; Bozkurt, 2012; Canbazoglu ve Tarım, 2020; Kösterelioğlu vd., 2014; Özmantar vd., 2010). Etkinliklerin öğretmenlerin öğretmeyi hedefledikleri ile uyumlu olması gerekliliği (Sullivan vd., 2012) düşünüldüğünde öğretmenlerin ağırlıklı olarak kazanımı kazandırmayı hedeflemeleri önem görülmektedir. Görüşülen öğretmenler öğrencilerde sosyal/duygusal açıdan en çok arkadaşlık ilişkilerini geliştirme/iş birliği yapabilmeyi, bedensel açıdan ise fiziksel katılımı kazandırmayı hedeflediklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar ile benzer olarak etkinliklerin sosyal yönden becerilere katkı sağlamasını etkinliğin sağladığı avantajlar olarak gördüğünü (Açıl, 2011), etkinliklerin sosyalleşmeyi, ilişkileri ve iletişim becerisini geliştirmeyi desteklediğini (Kösterelioğlu vd., 2014), etkinliklerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği ve iletişimlerine katkı sağladığını (Koç, 2019) ifade eden görüşler alanyazında yer almaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerde hedefledikleri aslında zengin öğretim ortamı yaratmak ile ilişkilidir. Öğrencilerin öğrenmeleri için zengin öğretim ortamların hedeflenmesi etkili öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Avşar Tuncay, 2019). Bu anlamda bu çalışmada görüşülen sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri kullanarak öğrencilere kazandırmayı hedefledikleri öğelerin zengin bir öğrenme ortamını tarif ettiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerine matematiksel etkinlikleri uygularken nelere dikkat ettikleri sorulduğunda öğrenciler ile ilgili dikkat ettikleri unsurlar en çok öğrenci katılımı sonra sırasıyla anlaşılabilirlik, kolay uygulanabilir olma ve öğrenci seviyesine uygunluk şeklinde belirlenmiştir. Kendileri açısından dikkat ettikleri unsurlar kolay uygulanabilir olma, ipuçları verme, etkinliklerde akıcılık; diğer açılardan ise bir etkinlik ile birkaç kazanıma ulaşma olarak belirlenmiştir. Matematiksel etkinlikleri uygularken öğretmenlerin en çok öğrenci katılımına daha sonra öğrenci tarafından anlaşılır olmaya dikkat etmesi matematik öğretim programının amaçları ile örtüşmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım ve ona uygun şekilde oluşturulan etkinlik uygulamalarında öğrencinin aktif katılımı önem arz etmektedir (Aslan, 2010; Güneş, 2017). Etkinliği uygularken sınıfın katılımı, etkinliğin anlaşılır, kullanışlı, uygulanabilir, farklı öğrenci seviyelerine hitap edebilir olması (Açıl, 2011), öğretmenlerin etkinlikleri uygularken etkinliğin anlaşılabilirliği konusunda sorun yaşamaları (Öcal, 2012), öğretmenlerin öğrencilere verilecek ipuçları açısından zorluk yaşamaları (Santos vd., 2020) gibi görüşler alanyazında da yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerine etkinliği uygularken kullandıkları yöntemler sorulduğunda soru-cevap yöntemi en çok kullanılan yöntem olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenler bunu takiben yaparak yaşayarak öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, drama yöntemlerini de sıklıkla tercih ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin ifade ettikleri etkinlikleri uygularken kullandığı yöntemler aslında çocuğun birden fazla duyu organına hitap ederek eğlenceli ve verimli kalıcı öğrenme ortamı bununla beraber yaparak yaşayarak öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Avşar Tuncay, 2019).

Sınıf öğretmenlerine matematiksel etkinlikleri hazırlama/tasarlama/uygulama süreçlerinde teknolojiden yararlanma durumları sorulduğunda öğretmenlerin tamamı teknolojiden hazırlama/tasarlama ve uygulama süreçlerinde yararlandığını belirtmişlerdir. Teknolojiden nasıl yararlandıkları açıklamaları istendiğinde hazırlama/tasarlama süreçlerinde özellikle internetten, sınıfta uygulama sürecinde ise özellikle akıllı tahta kullanımından faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin en çok internet sitelerinden daha sonra çeşitli programlardan yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bazı öğretmenler web 2.0 araçları ve sosyal medyadan da yararlandığını ifade etmiştir. Teknolojinin matematik derslerinde kullanımının bu yaş dönemindeki öğrencilerin süreci daha kolay anlamlandırabilmesi ve öğrenmelerinin kalıcılığını sağlayabilmesi açısından da



önemli olduğu (Boz ve Özerbaş, 2020) göz önüne alındığında, görüşülen öğretmenlerin matematiksel etkinlikleri hazırlama/tasarlama/uygulama süreçlerinde teknolojiden yararlanıyor olmaları olumlu bir sonuç olarak görülebilir. Sınıf öğretmenlerine etkinlikleri hazırlama/tasarlama sürecindeki duyguları sorulduğunda büyük çoğunluğu kendilerini mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin gerekli ortamlara, şartlara ve yeterliklere sahip olmaları durumunda matematiksel etkinlikler tasarlayarak ya da bu konudaki eksikliklerini tamamlayarak öz güvenlerine katkı sağlayacakları ifade edilebilir. Buna örnek olarak Süleymangil (2013) çalışmasındaki katılımcı öğretmenlerin etkinlik tasarlama ve uygulama süreçlerinin mesleki anlamda becerilerini geliştirdiğini ve öz güvenlerine katkı sağladığını ifade etmeleri gösterilebilir.

Sınıf öğretmenlerine matematiksel etkinlik hazırlama/tasarlama sürecinde yaşayabilecekleri zorluklara ilişkin görüşleri en çok zaman ayırma sonra sırasıyla bilgi eksikliği ve uygun etkinlik bulma, uygulama aşamasında yaşanan aksaklıklar ve ekonomik kaygılar şeklinde belirlenmiştir. Alanyazında etkinlik tasarlamada zor olduğu ve yeterli olmadıklarını (Canbazoğlu ve Tarım, 2020; Öcal, 2012, Öztürk ve Işık; 2018), etkinlik hazırlama/uygulama süreci ile ilgili bilgi eksiklikleri olduğunu (Öztürk ve Işık, 2020) ifade eden görüşler yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerine etkinlikleri hazırlama/tasarlama sürecinde yaşadıkları zorlukları nasıl giderebilecekleri sorulduğunda ise en çok düşünmeye zaman ayırma sonra sırasıyla araştırma yapma/yeniliğe açık olma/kendini sürekli geliştirme, öğretmenin bilgi eksikliğini eğitimler ile karşılama, kendi deneyimlerinden çıkarımlar yapma, ekip çalışması konusunda destek alma ve farklı etkinlikler tasarlama şeklinde ifadeler kullanıldığı görülmüştür. Benzer olarak Öztürk ve Işık (2018) da çalışmalarına katılan öğretmen adaylarının etkinlik oluşturma sürecinde yaşadıkları zorlukları daha fazla zaman ayırarak ve araştırma yaparak aştıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri söylemlerinde özellikle matematiksel etkinlikleri tasarlama sürecinde zamana ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenlerin etkinlik planlamaları için zamana ihtiyaç duyduğu önceki çalışmalarda da yer almaktadır (Bozkurt ve Kuran, 2016; Sullivan vd., 2012; Turner vd., 2024). Sınıf öğretmenlerine etkinlik hazırlama/tasarlama konusunda kendilerini nasıl geliştirmeyi düşündükleri sorulduğunda eğitimlere katılma, teknoloji konusunda kendini geliştirme ve öz değerlendirme yaparak eksikliklerini giderme şeklinde ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerde çoğunlukla eğitimlere katılarak kendilerini geliştirme düşüncesi hâkimdir. Çalışmanın bu sonucu Bozkurt'un (2012) etkinlik geliştirebileceği mesleki gelişim ortamları önermesi ve Koç'un (2019) çalışmasındaki sınıf öğretmenlerinin de etkinlikler konusunda kendilerini geliştirmesi gereken yönlerinin olduğunu ifade etmeleri ile bağdaşmaktadır. Görüşülen tüm sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirebileceğine dair ifadeler kullanması, öğretmenlerin matematiksel etkinlik geliştirmeye ilişkin mesleki gelişimleri konusunda istekli olmaları anlamında önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

## Öneriler

Bu çalışmada ulaşılan matematiksel etkinlikler ile ilgili hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlik hazırlama yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna bağlı olarak, sınıf öğretmenlerine kendi etkinliklerini tasarlamaları ve sınıflarında uygulayabilmeleri için hem teorik bilgi hem de uygulamaya dönük hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmektedir. Ayrıca mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinin ölçeğin genel teknoloji kullanımı Yılmaz Elçelik, S. & Tataroğlu Taşdan, B. (2024). Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2192-2222.*  
DOI. 10.51460/baebd.1506635





boyutunda matematiksel etkinlik hazırlama yeterlik düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerine etkinlik tasarlama sürecinde teknoloji kullanımı ve teknoloji hızına yetişebilmesi konusunda bilgi, beceri ve yeterliklerin gelişebilmesi için ara ara teorik ve uygulamalı eğitimler verilebilir. Bu çalışmanın bir diğer sonucu sınıf öğretmenlerinin etkinlik tasarlama/hazırlama konusunda en çok “zaman ayırma” yönünden zorluk yaşadıklarını ve en çok “düşünmeye zaman ayırma” ile bu zorlukları giderebileceklerini ifade etmeleri olmuştur. Bu sonuca bağlı olarak, Milli Eğitim Bakanlığı ve okul müdürlükleri tarafından sınıf öğretmenlerine gerekli şartlar (ortam, zaman, materyal vb.) sağlanması önerilmektedir.

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin kendilerine yönelik var olan yeterliklerinin incelendiği bir tarama çalışmasıdır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlik hazırlama ile ilgili genel yeterliklerinin belirlenmesi ve bu yeterliğe etki eden değişkenlerin incelenmesi amaçlanmış ve öğretmenlerin yeterlikleri ölçeğe verdikleri yanıtlar ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların derinlemesine incelenmesi için görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Böylece katılımcı grubun matematiksel etkinlik hazırlama yeterlik düzeyleri ve bu düzeye etki eden değişkenler ile ilgili sonuçlara ulaşılabilmektedir. Bu sonuçlar ile sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikler hazırlamaları ile ilgili sınırlı sayıdaki çalışmanın yer aldığı alanyazına katkı sağlanması umut edilmektedir. Çalışma kapsamında katılımcı öğretmenlerden etkinlik oluşturma/hazırlamaları istenmemiştir. Konu ile ilgili yapılacak olan ileriki çalışmalarda farklı araştırmacılar, sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlik hazırlama/tasarlama ve sınıf içi uygulama süreçlerini inceleyebilir. Bununla birlikte ölçeğin uygulanması sürecinde ulaşılmaması hedeflenen sınıf öğretmeni sayısına ulaşılamaması ve katılımcıların belirlenmesi sürecinde zorluk yaşanması çalışmanın bir sınırlılığı olarak ortaya çıkmıştır. Farklı illerde veya tüm ülke genelinde daha kapsamlı uygulamaların yapılacağı araştırmalar ile daha kapsamlı sonuçlar sunulabilir. Bununla birlikte araştırma sonuçları farklı değişkenler açısından karşılaştırılabilir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2192-2222.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2192-2222.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Açıl, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin etkinlik algısı ve uygulanışına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Akçamete, A. G. (2005, 1-3 Mart). *Açılış konuşması: Öğretmen yetiştirmede kalite sorunları çalıştayı (s:8)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara: Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı
- Aslan, B. (2010). *Matematiksel etkinliklerin uygulanması sırasında ortaya çıkan öğretmen ve öğrenci rolleri* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. International Journal of Social Science and Religion (IJSSR). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijssresearch/issue/33399/371641>
- Avcı, Z. (2022). *Matematiksel etkinliklerin tasarım ve adaptasyon boyutlarına dair akademisyen ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Avşar Tuncay, A. (2019). Etkinlik temelli öğretim yaklaşımının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin matematiksel kavramları öğrenme düzeylerine etkisi (The effect of activity-based teaching approach on students' learning mathematical concepts). *Turkish Journal of Primary Education*. 4(1), 1-14.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balcı, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi. 15. Baskı
- Bilgili, S. ve Çiltaş, A. (2022). Matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme etkinliği oluşturma süreçleri ve öğretim deneyimlerine yansımaları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 559-585. <https://doi.org/10.35675/befdergi.8971000>
- Boz, İ. ve Özerbaş, M. A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde teknoloji kullanımlarına ilişkin görüşleri. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 56-66.
- Bozkurt, A. (2012). Matematik öğretmenlerinin matematiksel etkinlik kavramına dair algıları. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 101-115.
- Bozkurt, A. ve Kuran K. (2016). Öğretmenlerin matematik ders kitaplarındaki etkinlikleri uygulama ve etkinlik tasarlama deneyim ve görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 377-398. <https://doi.org/10.12984/egeefd.280750>
- Bozkurt, A., Özmantar, M. F., Agaç, G. ve Güzel, M. (2022). *Matematik öğretiminde etkinlik tasarımı ve uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), 521-546.
- Canbazoğlu, H. B. ve Tarım, K. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı problemi kurma becerileri ve matematik etkinliği geliştirme süreçleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 147-172. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.743434>
- Clarke, D. ve Roche, A. (2018). Using contextualized tasks to engage students in meaningful and worthwhile mathematics learning. *The Journal of Mathematical Behavior*, 51, 95-108. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2017.11.006>
- Cresswell J. W. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (Çev. Ed. M. Sözbilir). Pegem Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2014).
- Çenberci, S. ve Özgen, K. (2021). Matematik öğretmen adaylarının etkinlik tasarımında günlük yaşamla ilişkilendirmeyi yansıtmaya becerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 70-95. <https://doi.org/10.51460/baebd.838118>
- Deniz, D. ve Akgün, L. (2016). Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin model oluşturma etkinliği tasarım prensiplerine uygun etkinlik tasarlayabilme yeterlikleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-14.
- Doyle, W. (1988). Work in mathematics classes: The context of students' thinking during instruction. *Educational Psychologist*, 23(2), 167-180.

Yılmaz Elçelik, S. & Tataroğlu Taşdan, B. (2024). Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2192-2222.  
DOI. 10.51460/baebd.1506635



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2192-2222.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2192-2222.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Ekeke, B. (2018). *Matematik eğitiminde dinamik geometri yazılımı ile öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesi ve etkinlikler hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Eliküçük, H. (2006). *Öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanma yeterlilikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Eraslan, A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının model oluşturma etkinlikleri ve bunların matematik öğrenimine etkisi hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(1), 365-377.
- Feldman, Z., Thanheiser, E., Welder, R., Tobias, J., Hillen, A., & Olanof, D. (2016). When is a mathematical task a good task? In L. Hart, S. Oesterle, S. Auslander, & A. Kajander (Eds.), *The Mathematics education of elementary teachers: Issues and strategies for content courses* (pp. 9–24). Charlotte: Information Age Publishing.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682130>
- Güneş, F. (2017). Alıştırmalardan etkinliklere: eğitimdeki gelişmeler. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 103-210.
- Hacıömeroğlu, G. (2018). Emoji Nesline Öğretmek: Öğretmen adaylarının bir matematik etkinliği geliştirmesine yönelik yansıtıcı görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 5(1), 11-22.
- Halsey, W. D. (1988). *Macmillan Contemporary Dictionary* (1. Basım). ABC Tanıtım Basımevi. İstanbul.
- Hammer, S., & Ufer, S. (2023). Professional competence of mathematics teachers in dealing with tasks in lesson planning. *Teaching and Teacher Education*, 132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104246>
- Herbst, P. (2008). The teacher and the task. In O. Figueras, J. L. Cortina, S. Alatorre, T. Rojano, & A. Sepulveda (Eds.), *Proceedings of the 32nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. I, pp. 125–131). Morelia: PME
- Johnson, E. (2013). Teachers' mathematical activity in inquiry-oriented instruction. *The Journal of Mathematical Behavior*, 32(4), 761-775. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2013.03.002>
- Kale Özkan, G. (2013). *Matematiksel etkinlik tasarımı üzerine hazırlanan bir mesleki gelişim programının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Karakuş, M. ve Yeşilpınar, M. (2013). İlköğretim altıncı sınıf matematik dersinde uygulanan etkinliklerin ve ölçme-değerlendirme sürecinin incelenmesi: bir durum çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 35-54.
- Koç, M. H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin etkinliği hazırlama ve uygulama önerisinin değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 33(1), 69-84. <https://doi.org/10.33308/26674874.201933193>
- Kösterelioğlu, İ., Bayar, A. ve Kösterelioğlu, M. A. (2014). Öğretmen eğitiminde etkinlik temelli öğrenme süreci: bir durum araştırması. *Turkish Studies (International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic)*. 9(2), 1035-1047. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6406>
- Liljedahl, P. (2015). Numeracy task design: a case of changing mathematics teaching practice. *ZDM Mathematics Education* 47, 625–637. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0703-6>
- Mert Cüce, A. P. (2012). *Etkinlik temelli matematik öğretimi yapılan sınıf ortamından yansımalar: aksiyon araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim matematik dersi 1-5 sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *İlkokul matematik dersi (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Yılmaz Elçelik, S. & Tataroğlu Taşdan, B. (2024). Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2192-2222.  
DOI. 10.51460/baedb.1506635



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2192-2222.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2192-2222.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Öcal, H. (2012). *Etkinlik temelli öğretimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Özgen, K. (2017). Matematiksel öğrenme etkinliği türlerine yönelik kuramsal bir çalışma: fonksiyon kavramı örnekleme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1437-1464. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338839>
- Özgen K. ve Alkan H. (2011). Matematik öğretmeni adaylarının öğrenme tarzına göre etkinliklere yönelik tercih ve düşüncenin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2011(41), 325 – 338.
- Özmantar, M. F., ve Bingölbali, E. (2009). Sınıf öğretmenleri ve matematiksel zorlukları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 8(2).
- Özmantar, M. F., Bozkurt, A., Demir, S., Bingölbali, E. ve Açıl, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin etkinlik kavramına ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 379-398.
- Öztürk, F. ve Işık, A. (2018). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının etkinlik hazırlama süreçlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), 513-545.
- Öztürk, F. ve Işık, A. (2020). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının etkinlik kavramına yönelik algılarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 47-63. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.522307>
- Öztürk, B. ve Öztürk, F. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının etkinlik kavramına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 2009-2018.
- Polat, D. ve Dede, Y. (2020). Matematik öğretmenlerinin matematiksel görev oluşturma durumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 210-239.
- Ratnayake I., Thomas M., ve Kensington-Miller B. (2020). Professional development for digital technology task design by secondary mathematics teachers. *ZDM*, 52, 1423-1437. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01180-8>
- Sagıroğlu, D. ve Karataş, İ. (2018). Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme yöntemine yönelik etkinlik oluşturma ve uygulama süreçlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 102-135. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.506423>
- Santos, L., Oliveira, H., da Ponte, J. P., & Henriques, A. (2019, February). Pre-service teachers' experiences in selecting and proposing challenging tasks in secondary classrooms. In *Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (No. 30). Freudenthal Group; Freudenthal Institute; ERME.
- Sarpkaya Aktaş, G. (2020). Etkili matematik öğretimi ile oluşturulan beceriler. M. Ünlü (Ed.), *Uygulama örnekleriyle matematik öğretiminde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 67-90). Pegem Akademi.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45.
- Stein, M. K., & Lane, S. (1996). Instructional tasks and the development of student capacity to think and reason: An analysis of the relationship between teaching and learning in a reform mathematics project. *Educational Research and Evaluation*, 2(1), 50-80.
- Stein, M. K. & Smith, M. S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection: From research to practice. *Mathematics teaching in the middle school*, 3(4), 268-275. <https://doi.org/10.5951/MTMS.3.4.0268>
- Stein, M. K., Grover, B. W. ve Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American educational research journal*, 33(2), 455-488. <https://doi.org/10.3102/00028312033002455>
- Su Özenir, Ö., Avcı, E. ve Çoşkuntuncel, O. (2018). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlikleri hazırlama yeterliklerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 155-165.
- Yılmaz Elçelik, S. & Tataroğlu Taşdan, B. (2024). Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2192-2222.  
DOI. 10.51460/baebd.1506635



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2192-2222.

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2192-2222.

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

Sullivan, P., Clarke, D., & Clarke, B. (2009). Converting mathematics tasks to learning opportunities: an important aspect of knowledge for mathematics teaching. *Mathematics Education Research Journal*, 21(1), 85–105.

Süleymangil, M. (2013). *Sınıf içi öğretim etkinliği geliştirme ve kullanma çalışmalarının sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri üzerindeki rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Şenses, S ve Aldan Karademir, Ç. (2022). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterliklerinin ve etkinlik hazırlama deneyimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 1(2), 43-55.

Tabachnik, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (sixth ed.). Pearson, Boston.

Taylan, R. D. (2020). Etkinliklerin sınıf içinde uygulanması. Y. Dede, M. F. Doğan, F. Aslan-Tutak (Ed.), *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları* içinde (s. 189-208). Pegem Akademi.

Tekin Dede, A. ve Bukova Güzel, E. (2013). Matematik öğretmenlerinin model oluşturma etkinliği tasarım süreçlerinin incelenmesi: obezite problemi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1100-1119.

Thanheiser, E., Olanoff, D., Hillen, A., Feldman, Z., Tobias, J. M., & Welder, R. M. (2016). Reflective analysis as a tool for task redesign: The case of prospective elementary teachers solving and posing fraction comparison problems. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19(2–3), 123–148. <https://doi.org/10.1007/s10857-015-9334-7>

Toluk Uçar, Z. (2020). Matematiksel etkinlik kavramının teorik ve felsefi temelleri. Y. Dede, M. F. Doğan, F. Aslan-Tutak (Ed.), *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları* içinde (s. 17-42). Pegem Akademi.

Toptaş, V., Usluoğlu, B. ve Toptaş, B. (2022). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlikleri hazırlama yeterlilikleri ile matematiksel merakları arasındaki ilişki. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 280-292.

Toprak, Ç., Uğurel, I. ve Tuncer, G. (2014). Öğretmen Adaylarının Geliştirdikleri Matematik Öğrenme Etkinliklerinin Seçilen Konu, Amaç, Uygulama Şekli Bileşenleri Açısından Analizi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 5(1), 39-59. <https://doi.org/10.16949/turcomat.33839>

Tuğlacı, P. (1993). *Illustrated English Turkish Dictionary*. (5. Baskı). Novaprint Basımevi. İstanbul.

Turner, E. E., Bennett, A. B., Granillo, M., Ponnuru, N., Roth McDuffie, A., Foote, M. Q., ... & McVicar, E. (2022). Authenticity of elementary teacher designed and implemented mathematical modeling tasks. *Mathematical Thinking and Learning*, 26 (1), 47–70. <https://doi.org/10.1080/10986065.2022.2028225>

Uğurel, I., Bukova Güzel, E. ve Kula, S. (2010). Matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinlikleri hakkındaki görüş ve deneyimleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 103-123.

Ünlü, M. (2023). Matematik eğitiminde etkinlik geliştirmede QR kod uygulamaları. *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi*, 13(2), 164-179. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1248351>

Watson, A. (2008). Task transformation is the teacher's responsibility. In O. Figueras, J. L. Cortina, S. Alatorre, T. Rojano, A. Sepulveda (Eds.), *Proceedings of the 32nd Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, 147-153). Morelia: PME

Yeo, J. B. W. (2007) Mathematical tasks: Clarification, classification and choice of suitable tasks for different types of learning and assessment. Technical Report ME2007-01 July 2007, Mathematics and Mathematics Education, National Institute of Education. Retrieved February, 7, 2017 from [http://math.nie.edu.sg/bwjyeo/publication/MMETechnicalReport2007\\_MathematicalTasks](http://math.nie.edu.sg/bwjyeo/publication/MMETechnicalReport2007_MathematicalTasks).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Yiğitcan Nayir, Ö. ve Bulut, S. (2020). Etkinlik kavramının matematik öğretimindeki tarihsel gelişimi. Y. Dede, M. F. Doğan, F. Aslan-Tutak (Ed.), *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları* içinde (s. 43-74). Pegem Akademi.

Yürekli, B. (2015). *Prospective teachers' self-efficacy for preparing and implementing worth while mathematical tasks*. [Yayımlanmamış doktora tezi] ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz Elçelik, S. & Tataroğlu Taşdan, B. (2024). Sınıf öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri hazırlama yeterliklerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2192-2222.


DOI. 10.51460/baebd.1506635




## Özel Yetenekli Çocukları Olan Ebeveynlerin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

### Investigation Of The Awareness Levels Of Parents With Specially Talented Children

Sayfa | 2223

Canan BALBAY , Psikolojik Danışman, Bandırma BİLSEM, cananbalbay@hotmail.com

Hakan ÖZAK , Dr.Öğr.Üyesi, Düzce Üniversitesi, hakanozak@duzce.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 14 Mart 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 12 Eylül 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024

<sup>1</sup> Bu makale 6-8 Mayıs 2024 tarihlerinde gerçekleştirilen IX. Ulusal Üstün Yetenekliler Eğitimi Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

Balbay, C. ve Özak, H. (2024). Özel yetenekli çocukları olan ebeveynlerin farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2223-2243.

DOI. 10.51460/baebd.1452821



**Öz.** Ailenin, tüm çocukların hayatında olduğu gibi özel yetenekli çocukların yetenek ve potansiyellerinin gelişiminde de kritik bir rolü vardır. Ebeveynler, özel yetenekli çocuklarının bireysel yeteneklerinin farkında olmalı ve onların kapasitelerini en üst düzeyde geliştirmelerine destek olabilmelidir. Çocuklarının yeteneklerini, ilgi alanlarını ve kapasitelerini en üst düzeye çıkarma sorumluluğu; onları dikkatlice gözlemleyerek, anlamaya çalışarak, doğru ve olumlu yönlendirmelerde bulunarak yerine getirilebilir. Bu çalışmada, özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarına yönelik farkındalık düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Afat (2013b) tarafından geliştirilen "Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği" ve bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 26 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılında çocukları Bandırma Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim gören 155 ebeveyn katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ebeveyn farkındalıkları ölçeği alt puanlarının cinsiyet türü değişkenine göre mükemmeliyetçilik alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Eğitim düzeyi, meslek ve özel yetenekli çocukları ile ilgili eğitime katılmaları değişkenine göre mükemmeliyetçilik, stres-çatışma, motivasyon-başarı ve kendi kendini yönetme-sorumluluk tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin büyük çoğunluğunun farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Özel yetenekli çocuklar gerektiğinde ve doğru destek sağlandığında tam potansiyellerini kullanarak daha da başarılı olabilmektedirler, bu çocukların farkında olarak gelişimlerine destek olabilmek önemli görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Özel Yetenekli Çocuk, Özel Yetenek, Üstün Zeka, Ebeveyn Farkındalığı.*

**Abstract.** The family, as in the lives of all children, has a critical role in developing the talents and potential of gifted children. Parents should be aware of the individual talents of their gifted children and should be able to support them in developing their capacities to the highest level. The responsibility of maximizing the talents, interests and capacities of their children can be fulfilled by carefully observing them, trying to understand them and providing correct and positive guidance. This study aimed to determine the awareness levels of parents of gifted children towards their children. The study was conducted using the quantitative research method. The "Parental Awareness Scale" developed by Afat (2013b) and a personal information form were used to collect the data. The obtained data were analyzed using the SPSS 26 program. One hundred fifty-five parents whose children were studying at the Bandırma Science and Art Center in the 2022-2023 academic year participated in the study. According to the research results, it was determined that the sub-scores of the parental awareness scale showed a significant difference in the perfectionism sub-dimension according to the gender type variable. There was no significant difference in all sub-dimensions of perfectionism, stress-conflict, motivation-success, and self-management-responsibility according to the variable of education level, profession, and participation in education related to their gifted children. It was determined that the awareness levels of most parents participating in the study were high. Gifted children can be even more successful by using their full potential when necessary and providing them with the right support. It is considered important to be aware of these children and support their development.

**Keywords:** *Special Talented Child, Special Ability, Gifted Intelligence, Parental Awareness.*



## Extended Abstract

**Introduction.** The impact of the family on an individual's life begins before birth and continues throughout life. Every baby is born with a certain potential; some are fully developed, while some are not adequately realized. The parents and family environment are the fundamental elements that create differences in the lives of two babies who start life with the same potential. Development is seen as a dynamic interaction between the experiences provided by children, their families, and their social environment. A child's first learning environment is the family, and much of their developmental period is spent within the family. Therefore, while spending time with their children, families have the opportunity to recognize their interests and abilities earlier, guide them, and create an environment that supports their development. Research highlights the relationship between intelligence and family dynamics. The family plays a critical role in creating appropriate environments that foster attitudes and behaviors that develop a child's potential and provide personal and social satisfaction. Raising a gifted child presents a new and often challenging experience for most families (Hall & Skinner, 1980). Many parents struggle with uncertainties about the concept of giftedness, whether their children meet these criteria, and how best to support them. As a result, gifted children are often unprepared to have their needs met and may experience feelings of inadequacy (Afat, 2013). Gifted children are noted to need more adult guidance than their peers and benefit more from a supportive family (VanDeur, 2011). Therefore, the more aware families are of the education of gifted children, the more supportive measures they can take (Herrmann, 2011).

**Method.** A scale was developed by Afat (2013b) to assess the awareness levels of parents of children with special needs. This scale consists of four subscales and a total of 39 items. The research sample comprises parents of students identified as gifted between the 2nd and 8th grades during the 2022-2023 academic year, with a total of 155 parents participating. Data analysis was conducted using the SPSS 26 software program.

**Results.** The analysis of the subscale scores of the EFÖ-ÜZÇE according to gender, conducted using the independent samples t-test, revealed a significant difference in the perfectionism subscale. It was observed that female parents exhibit higher levels of perfectionism compared to male parents. Regarding parents' education level, profession, and whether they have received training related to gifted individuals, significant differences were observed in the subscales of perfectionism, stress-conflict, motivation-achievement, and self-management-responsibility.

**Discussion and Conclusion.** The research findings were examined based on educational level, profession, and participation in special education programs related to families' awareness of their gifted children. When analyzing the findings related to the gender variable of parents of gifted students, a significant difference was found in the perfectionism sub-dimension, with female parents exhibiting higher levels of perfectionism than male parents. There were no significant differences in stress-conflict, motivation-achievement, or self-management-responsibility sub-dimensions based on gender. According to Yuen (2005), mothers of gifted children experience more stress compared to mothers of typically developing children, and they attribute this stress primarily to their children. The present study found no significant differences based on gender, educational level, employment





status, or participation in special education programs of parents with gifted children. Karakuş's (2014) research found no differences in parents' perceptions of their children's education based on educational level, profession, age, or parent status, aligning with the results of the present study.

When examining the findings of the study regarding the variable of participation in special education programs for parents of gifted students, it was observed that there were no significant differences in the sub-dimensions of perfectionism, stress-conflict, motivation-achievement, and self-management-responsibility. Dettmann vd. (1980) proposed that one of the most significant needs of parents of gifted children is to understand the concept of "giftedness." It has been noted that how families raise their gifted children relates to how they perceive them (Solow, 2001). The study examined the educational level variable of parents of gifted students. The findings revealed that there was no significant relationship between the educational levels (pre-undergraduate: primary school, middle school, high school; associate's-bachelor's; and graduate: master's-doctorate) and the sub-dimensions of perfectionism, stress-conflict, motivation-achievement, and self-management-responsibility in parents' awareness of their children. On the other hand, Karakuş (2014) found that parents with a graduate education level perceived themselves as sufficiently adequate, with this perception being followed by parents with high school and bachelor's degrees. These results differ from the findings of the present study. In the study, when examining the findings related to the occupational variable of the parents of gifted students, it was revealed that there is no significant difference between working and non-working parents in terms of the dimensions of perfectionism, stress-conflict, motivation-achievement, and self-management-responsibility.



## Giriş

Ailenin, bireyin yaşamı üzerindeki etkisi doğumdan önce başlar ve yaşamın sonuna kadar devam eder. Her bebek, belli bir potansiyelle doğar, bazıları bu potansiyeli sonuna kadar geliştirirken bazıları da yeterince geliştiremez. Anne-baba ve aile ortamı unsurları, hayata aynı potansiyelle başlaması beklenen iki bebeğin yaşamında fark yaratacak temel unsurlardır. Gelişim, çocuklar ile aileleri ve sosyal çevreleri tarafından sağlanan deneyimler arasındaki dinamik bir etkileşim olarak görülmektedir (Upshur, 1991). Yapılan araştırmalarda zekâ ile aile arasında bir ilişkinin olduğu vurgulanmaktadır. Aile; çocuğun çevre koşullarını oluşturması, potansiyelini ortaya koyması ve geliştirmesi, kendini ve toplumu mutlu edecek tutum ve davranışlar kazanması açısından oldukça önemlidir.

Her çocuğun ilk öğrenme ortamı ailedir ve çocukların gelişim çağının büyük bir bölümü aile içinde geçer. Böylece aileler, çocukları ile vakit geçirirken onların ilgi ve yeteneklerini daha erken fark ederek rehberlik etme ve gelişimleri için ortam hazırlama fırsatına sahip olurlar. Ebeveynlerin çocukları ile ilgili en önemli ihtiyaçları, 'özel yetenek' kavramının farkındalığında olmaktadır (Dettmann vd., 1980). Özel yetenek kavramının birçok kuram ve araştırmacıya göre farklı tanımları yapılmıştır. Bu kavramı açıklamaya yönelik ilk bilimsel çalışma Galton'un (1869) çalışmalarıyla başlamıştır (Özgüven, 2007). Galton'dan günümüze özel yeteneklilik başlangıçta yalnızca akademik konuları içeren testlerden alınan yüksek puanlarla sınırlıyken; zamanla yaratıcılık, liderlik ve motivasyon perspektifi gibi unsurları içeren daha geniş bir tanıma evrilmiştir (Robinson, 2005). Gagné (2005), Mönks vd., (2005) özel yetenekliliğin farklı türlerini tanımlamışlardır; burada üstün yeteneklilik, bir veya daha fazla alanda ortalamanın üzerinde yeteneklere veya potansiyele sahip bir bireyi ifade etmektedir. Ataman'a (2004) göre özel yetenekliler, zihinsel yetenek veya zekanın çoğu alanında akranlarına göre üstün potansiyele sahip, son derece yaratıcı ve başladığı işi tamamlamaya kararlı olan kişilerdir.

Özel yetenek; belirli bir konuda olağanüstü yetenek gösterme, üst düzeyde yaratıcı özelliklere sahip olma, bir alanda sorumluluk üstlenme ve genel olarak özel beceri gösterme durumu olarak tanımlanabilir (Koç, 2016). Yaşlılarından farklı yeteneklere sahip olma ve üst düzeyde iş yapma potansiyeli olarak ifade edilmektedir (Clark, 1997; Akt: Karakuş, 2010). Özel yetenekli kişi; zihinsel kapasite, akademik beceri, yaratıcı düşünme becerisi, sanat, liderlik ve psikomotor beceri gibi bir veya daha fazla alanda yüksek başarı gösteren ve yaşlılarından farklı olan kişi olarak tanımlanmaktadır (Çağlar, 2003). Kirk ve Gallagher'ın (1989) tanımına göre ise özel yetenekli birey; zihinsel beceriler, yaratıcılık, sanat ve liderlik gibi alanlarda yüksek düzeyde performans sergileyen veya sahip olduğu kapasiteyi geliştirme hususunda akranlarıyla devam ettiği eğitim ortamlarının yetersiz kaldığı özel eğitime ihtiyaç duyan bireydir.

Bir diğer araştırmacı Renzulli (2005), üstün zekanın ortalamanın üzerindeki genel veya özel yetenekler, yaratıcılık ve motivasyon arasındaki etkileşimin sonucu olduğuna inanmaktadır. Bu unsurların herhangi birindeki kusur veya eksiklik, özel yeteneğin ortaya çıkmasını engelleyebilmektedir (akt. Şahin vd., 2015). Alanda yaygın olarak kabul gören bir diğer tanım ise Maryland (1972) tarafından önerilen tanımdır. Maryland, kendi adını taşıyan raporunda (1972),



zekanın genel zihinsel yetenekler, özel akademik yetenekler, yaratıcı üretken düşünme, liderlik, sanatsal veya atletik becerilerdeki olağanüstü başarıyı içeren altı yönünü vurgulamıştır (Ataman, 2004; Enç, 2005; Sak, 2010). Maryland Raporu'nda yer alan üstün yeteneklilik tanımı, konuya özgü zihinsel yetenekler ve akademik başarının yanı sıra önceki tanımlarda yer almayan birçok yetenek alanına da eşit ağırlık vermesi açısından diğer tanımlardan farklılık göstermektedir (Yakmacı Güzel, 2002).

MEB tarafından kabul edilen tanıma göre ise, özel yetenek; genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, dil, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, liderlik, yaratıcılık, görsel ve işitsel sanatlar ile psiko-motor becerileri kapsar (MEB, 2017). Özel yetenekliliği açıklamaya yönelik teori ve yaklaşımlar incelendiğinde, bu teorilerin ortak noktası üstün yetenekli bireylerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve kişilik özelliklerinin dağılımı, sıklığı, zamanlaması ve bileşimi açısından normal bireylerden farklılık göstermesidir (Akarsu, 2004).

Özel yetenekli bireyler; yüksek öğrenme hızı, karmaşık problemleri anlama ve çözme kapasitesi, problemler için yeni stratejiler geliştirmede yüksek yeterlilik ve erken zihinsel olgunlaşma gibi çeşitli bilişsel özelliklerle karakterize edilmektedir (Van Tassel Baska, 2013). Bu özellikler, hızlı çalışma belleği, bilgilerin uzun süreli belleğe verimli aktarımı ve sürdürülebilir bilişsel performansı destekleyen gelişmiş dikkat süreçleri ile açıklanabilir (Geake, 2009). Dolayısıyla özel yetenekli çocuklar, akranlarından bu bilişsel alanlarda önemli ölçüde farklılık göstermektedir (Demirkaya vd., 2021). Alanyazında özel yetenekli bireyler ve özellikleri ile ilgili birçok tanımın bulunması değişken ve dinamik bir yapının olduğunu göstermektedir.

Çocuklar zeka düzeylerine bağlı olarak belirli yaşlarda belirli davranış özellikleri gösterirler (Sak, 2010). Her çocuğun gelişimi benzersizdir; ancak özel yetenekli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklara göre fiziksel, bilişsel, dil ve sosyo-duygusal alanlarda gelişimsel farklılıklar göstermektedir (Manning, 2006). Özel yetenekli bireylerin yeteneklerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi, ülkelerin geleceği ile yakından ilişkilidir. Bu çocuklar geleceğin liderleri, bilim insanları, entelektüelleri ve sanatçıları olarak görülmektedir (Özbay, 2013). Bazı toplumlar bu bireylere gerekli önemi gösterebiliyorken bazıları ise bu hazinelerin kıymetini bilememektedir. Özel yetenekli çocuklar hakkındaki yanlışlar; onların kimliklerini, eğitimlerini ve hayatlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bazı önyargılar nedeniyle eğitim olanaklarından yeterince yararlanamayan ve en çok ihmal edilen özel eğitim grubu olarak bu çocuklar görülmektedir.

Özel yetenekli bir bireyin aileye katılmasıyla var olan aile içi düzen ve kalıplaşmış roller farklılaşır (Çamdeviren, 2012). İlk bakışta yaşlılarına göre hızlı ilerleyen bir çocuk, aileler için bir mutluluk kaynağı ve avantaj olabilmekte ancak bu durum ailenin yaşadığı farklılıklar, zorluklar ve sorumluluklar nedeniyle zamanla zorlayıcı bir duruma dönüşebilmektedir (Akarsu, 2001; Dağlıoğlu vd., 2010). Ebeveynlerin çoğu zaman fark ettikleri tek şey, çocuklarının "farklı" olduğudur. Bu bağlamda ailenin karşı karşıya olduğu en ciddi problem, farklılıklarla baş etme becerisidir. Özel yetenekli çocuk yetiştirmek birçok ebeveyn açısından yepyeni ve zorlayıcı bir deneyimdir (Hall vd., 1980). Pek çok ebeveyn üstün yetenekliliğin ne anlama geldiğini, çocuğunun üstün yetenekli olup olmadığını ve ne yapması gerektiğini bilememektedir. Bu noktada özel yetenekli çocukların



ihtiyaçlarını karşılamaya çoğu zaman hazır olmadıkları ve kendilerini yetersiz hissettikleri görülmektedir (Afat, 2013a).

Birçok ebeveyn için, ebeveynlik zorlu ve karmaşık bir görevdir. Ancak özel yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak bu zorlukları ve karmaşıklıkları daha da artırmaktadır. Bunun nedeni özel yetenekli çocukların kendilerine has gelişimsel özelliklere sahip olmaları ve bu özelliklere uygun özel ihtiyaçlarının olmasıdır. Özel yeteneklere sahip çocuklar evde ve okulda akranlarından farklı davranabilir, arkadaşlık kurma ve sürdürmede zorluk yaşayabilir, okulda sıkılabilirler. Bu nedenle bu çocukların ebeveynleri, bir yandan çocuklarını anlamaya ve onlara ayak uydurmaya çalışırken bir yandan da çevre koşullarını çocuklarının ihtiyaçlarına göre uyarlamaya çalışmaktadır (Köksal, 2020).

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin yaşadığı sorunlar üç boyut altında toplanmıştır. Birincisi çocuğun hızlı gelişimi, ikincisi anne babanın diğer insanlara çocuklarının özel zekâlılığını ve sorunlarını nasıl ifade edecekleri ve üçüncü olarak da çocuklarını yetiştirmek için yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır (Delisle, 2002). Bu problemler birçok faktörün bir araya gelmesinden kaynaklanmaktadır. Özel yetenekliler hakkında yanlış bilgilendirmeler (Dettman vd., 1980), özel yeteneklilere yönelik gizli düşmanlık (Singal, 1991), yetersiz bilgi (Dirks, 1979) ve ailelerin sınırlı mali kaynakları (Bloom, 1985) özel yetenekli bir çocuk yetiştirmeyi zorlaştırabilmektedir. Özel yeteneklilik; aile kaynakları kısıtlı kaldığında, aile ilişkileri gergin olduğunda veya çocuklarının potansiyellerine ulaşmalarını desteklemek amacıyla hayatlarında değişimler yapmak zorunda kalındığında aile için stresli hale girebilir (Moon vd., 1998).

Ebeveynler, akrabaları ve sosyal çevreleri ile bile çocukları hakkında çoğu zaman rahat konuşamaz, kendilerini yalnız hissetme, aile içi dinamiklerin bozulması, elit olarak algılanma, çocukları için doğru akademik programı bulmakta zorlanma gibi sorunlarla karşı karşıya kalabilirler (Fornia vd., 2001). Bu çocuklar, yaşitlarından farklılaşan özellikler gösterdikleri için ebeveynleri onların eğitimi üzerinde daha fazla çabalamak zorunda kalabilmektedir (Karakuş, 2010). Özel yetenekli çocuklar genellikle iyi akıl yürütebilirler ancak bazı becerileri edinmede yetersiz kalabilirler bu nedenle hedeflerine ulaşmak için ebeveynlerinin yardımına ihtiyaç duyabilirler (Ataman, 2004). Özel yetenekli çocukların yetişkin rehberliğine normal çocuklardan daha çok gereksinimlerinin olduğu, destek verici bir tutuma sahip aile içinde akranlarına kıyasla daha fazla yararlandıkları belirtilmektedir (VanDeur, 2011). Bundan dolayı, aileler özel yetenekli çocukların eğitimi konusunda ne kadar bilinçlenirlerse o kadar destekleyici önlemler alabilirler (Herrmann vd., 2011).

Özel yetenekli çocukların sağlıklı gelişimleri ve eğitimlerinde ebeveynlerin kritik sorumlulukları vardır. Onların fonksiyonlarını yerine getirebilmesi, mutlu ve dengeli, hayattan memnun bir birey olarak yetişmesi, aile ilişkileri ve anne baba tutumlarıyla ilişkilidir. Özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşitlarından farklı özellikteki çocuklarının eğitimleri ve bununla ilgili oluşabilecek sorunların önüne geçebilmek için daha fazla farkındalığa ve eğitim almaya ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır (Davaslıgil, 2000). Özel yetenekli çocuklara yönelik destekleyici ve saygılı bir aile ortamının, ebeveynlerin çocuklarına yüksek derecede güven duymasının, ebeveynlerin çocuklarını desteklemesinin ve teşvik etmesinin çocukların kişilerarası becerilerinin gelişimine olumlu etkiler sağladığı, akranlarıyla olan ilişkilerini güçlendirdiği, duygusal problemleri azalttığı ve



motivasyonu artırdığı belirtilmiştir (Olszewski Kubilius vd., 2014; Huey vd., 2013). Olszewski Kubilius vd. (2014) gerçekleştirdiği çalışma, özel yetenekli çocuklara yönelik destekleyici ve saygılı bir aile ortamının çocukların kişilerarası becerilerinin gelişimine olumlu etkiler sağladığını ve akranlarıyla olan ilişkilerini güçlendirdiğini belirlemiştir (akt. Yıldız vd., 2021).

Sayfa | 2230

Özel yetenekli çocukların ihtiyaçları doğru anlaşıldığı ve yönlendirildiğinde geleceği şekillendirmede en umut verici grubun onlar olduğu ifade edilmektedir (Afat, 2013a). Bu çalışmanın ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarını daha iyi anlamaları ve eğitimlerine daha fazla katkı sağlamaları konusunda farkındalık düzeylerini belirleyerek alan yazına önemli katkı sağlaması düşünülmektedir. Araştırmanın amacı, özel yetenekli çocukların eğitim ve gelişiminde hayati öneme sahip olan ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarına yönelik mevcut farkındalıklarını belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin çocukları hakkındaki farkındalık düzeylerinde cinsiyet, meslek ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin çocukları hakkındaki farkındalık düzeylerinde özel yetenekliler ile ilgili eğitime katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

## Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi bölümlerine yer verilmiştir.

### Araştırmanın modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan genel tarama modellerinden ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimleyen ve öğrenmenin gerçekleşmesi ile bireyde istendik davranışların geliştirilmesi için uygulanan tüm süreçleri kapsayan bir yaklaşımdır. Genel tarama modelinde geniş bir evrendeki elemanlardan alınan bir örnek taranarak evren hakkında genel bir yargıya varılması amaçlanır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında ortak değişimin olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan bir tarama yaklaşımıdır. Bu modelde değişkenlerin birbirleriyle nasıl bir ilişki içinde olduğu ve birlikte değişip değişmediği incelenmektedir (Karasar, 2011).

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bandırma Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan, 2-8. sınıf aralığındaki üstün yetenekli öğrencilerin velileri oluşturmuştur. Çalışmaya toplam 155 ebeveyn katılmıştır.



## Veri toplama araçları

### **Ebeveyn farkındalıkları ölçeği - üstün zekâlı çocuğu olan ebeveynler (EFÖ-ÜZÇE):**

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin farkındalık düzeylerini değerlendirmek için Afat (2013b) tarafından geliştirilen bir farkındalık ölçeği bulunmaktadır. Bu ölçek, dört alt boyut ve 39 madde içermektedir. Alt boyutlar; Stres-Çatışma, Mükemmeliyetçilik, Motivasyon-Başarı, Kendi Kendini Yönetme-Sorumluluk olarak tanımlanmıştır. Ölçek, özel yetenekli öğrencilerin velileri için tasarlanmış dört faktörlü bir farkındalık ölçeğidir. Cevaplar, "Kesinlikle Katılıyorum (5)" ve "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" şeklinde 5'li Likert tipinde verilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 195, en düşük puan ise 39'dur.

Afat (2013b) tarafından yapılan araştırmada, ölçeğin iç tutarlılığının incelendiği sonuçlar ortaya konmuştur. Çatışma ve stres için .85, mükemmeliyetçilik için .66, motivasyon ve başarı için .70, sorumluluk-öz yönetim için ise .51 iç tutarlılık katsayıları elde edilmiştir. Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı .51 olarak bulunmuş, ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı ise .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, ebeveynlerin üstün yetenekli çocuklarına yönelik farkındalığının yüksek olduğunu işaret etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, ölçeğin toplam Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı  $r=.83$  olarak belirlenmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, 39 maddelik özel yetenekli öğrencilerin ebeveynleri için geliştirilen "Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği"nin özel yetenekli öğrencilerin ebeveynleri için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

## Kişisel bilgi formu

Form; katılımcıların cinsiyeti, öğrencinin sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, yaşı, mesleği ve gelirine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

## Veri toplama süreci

Özel/Üstün Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveyn Farkındalık Düzeyleri Belirleme Ölçeğini geliştiren Afat (2013b)'dan e-posta yoluyla gerekli izinler alınmıştır. Veriler toplanmadan önce Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 08/06/2023 tarih ve 301359 karar sayılı etik izni alınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, Yarışma İzni ve Sosyal Etkinlik İzni ile gerekli izinler alınmıştır. Valilik oluru ile Bandırma Bilim ve Sanat Merkezi bünyesinde bulunan velilere gerekli bilgilendirmeler yapılarak istedikleri aşamada anket sürecinden ayrılacakları vurgusu yapılarak 2023 yılı Haziran ayı içinde toplamda 155 ebeveyninden veriler toplanmıştır. Bu makalenin tüm aşamalarında Araştırma ve Yayın Etiğine uyulmuştur.

## Verilerin analizi

Verilerin analizi SPSS 26 programı ile gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn Farkındalık Ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyet, özel yeteneklilerle ilgili eğitim alma durumu, eğitim düzeyi ve meslek



değişkenlerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi analiz sonucunda  $p < 0.05$  değerine göre anlamlılık vurgulanmıştır.

## Bulgular

Sayfa | 2232

Genel olarak ebeveynlerin farkındalıklarının ne düzeyde olduğunu belirlemeye yönelik bu çalışma bulgularında; beşli likert tipinde kullanılan 39 maddelik ölçekten alınabilecek en yüksek puan 195, en düşük puan 39 olup, ölçekten alınabilecek 117 puan orta değer olarak belirlenmiştir.

### Normallik kontrolü

Ölçeklerden elde edilen puanlara ilişkin istatistiklerin uyumluluğunu test etmek için verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrolü yapılmıştır. Histogram ve Q-Q Plot grafiği incelendiğinde eğrilerin simetrik olarak dağıldığı görülmektedir. Ölçek toplam puana ait merkezi eğilim ölçüleri Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1.

EFÖ-ÜZÇE toplam puana ait merkezi eğilim ölçüleri

Boyutlar	$\bar{X}$	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Stres Çatışma	3.93	4.00	3.87	-.682	1.053
Mükemmeliyetçilik	3.07	3.14	2.86	-.422	-.274
Motivasyon Başarı	4.28	4.33	4.22	-.885	1.982
Kendi Kendini Yönetme Sorumluluk	3.15	3.12	3.00	.173	.138

Kline (2011) tarafından belirlenen basıklık ve çarpıklık değerlerine dayanarak verilerin normal dağılımını kontrol etmek önemlidir. Büyüköztürk (2011) çarpıklık katsayısının +1 ile -1 aralığında olmasının puanların normal dağılımdan anlamlı sapmalar göstermediğini ifade etmektedir. Ayrıca, çalışma sonuçlarında aritmetik ortalama, medyan ve modun yakınsaması, dağılımın normallikten sapmadığı kriteri olarak değerlendirilir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları +1 ile -1 arasında olduğundan, verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Psikometrik amaçlar için genellikle +1.0 ile -1.0 arasındaki bir basıklık değeri mükemmel kabul edilir; ancak belirli uygulamalara bağlı olarak, +2.0 ile -2.0 arasındaki bir değer de kabul edilebilir (George vd., 2012). Bu değerlendirmeler, verilerin normal dağılımını belirlemek için kullanılan standart kriterlerdir ve normal dağılımın sağlanması, istatistiksel analizlerin güvenilirliği açısından önemlidir.

Katılımcı velilere ilişkin demografik veriler Tablo 2’de sunulmaktadır.



## Demografik bulgular

Tablo 2.  
EFÖ-ÜZÇE katılımcılara ilişkin demografik veriler

Cinsiyet	f	%
Kadın	106	68.4
Erkek	49	31.6
<b>Yaş Aralığı</b>		
25-34	21	13.5
35-44	98	63.2
45-54	36	23.2
<b>Öğrencinin Bilsene Devam Süresi</b>		
Yeni Başladı	71	45.8
1-2 Yıl	29	18.7
3-4 Yıl	30	19.4
5-6 Yıl	25	16.1
<b>Eğitim Düzeyi</b>		
Lisans Öncesi(İlkokul-Ortaokul-Lise)	42	27.1
Ön Lisans-Lisans	94	60.6
Lisansüstü(Yüksek Lisans-Doktora)	19	12.3
<b>Sahip Olunan Çocuk Sayısı</b>		
1	42	27.1
2	93	60.0
3	19	12.3
4 ve üzeri	1	.6

Tablo 2’de belirtilen çalışma grubuna göre, 106 (%68.4) kadın, 49 (%31.6) erkek katılımcının olduğu görülmektedir. 25-34 yaş aralığında 21 (%13.5), 35-44 yaş aralığında 98 (%68.3) ve 45-54 yaş aralığında olan 36 (%23.2) ebeveyn bulunmaktadır. Eğitim düzeylerine bakıldığında lisans öncesi (ilkokul-ortaokul-lise) mezunu 42 (%27.1) iken, ön lisans ve lisans mezunu 94 (%60.6), lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) mezunu 19 (%12.3) kişi bulunmaktadır. Öğrencilerinin bilsene devam süresinde 71 (%45.8)’inin yeni başladığı, 29 (%18.7)’unun 1-2 yıl, 30’unun (%19.4) 3-4 yıl, 25’inin (%16.1) ise 5-6 yıl arasında olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayısı ise tek çocuklu 42 (%27.1), 2 çocuklu olan 93 (%60.0), 3 çocuklu 19 (%12.3), 4 ve üzeri çocuğu olan 1 (%.6) kişi vardır.





Katılımcı velilerin EFÖ-ÜZÇE alt puanlarının cinsiyet değişkenine ait t testi analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmaktadır.

### Cinsiyet değişkenine göre bulgular

Sayfa | 2234

Tablo 3.  
EFÖ-ÜZÇE alt puanlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Stres Çatışma	Kadın	106	3,92	.61	-.265	.792
	Erkek	49	3,95	.61		
Mükemmeliyetçilik	Kadın	106	3,16	.57	2.479	.014*
	Erkek	49	2,90	.67		
Motivasyon Başarı	Kadın	106	4,23	.51	-1.934	.055
	Erkek	49	4,39	.46		
Kendini Kendini Yönetme Sorumluluk	Kadın	106	3,18	.43	1.291	.199
	Erkek	49	3,08	.38		

\*p< .05 anlamlı

Tablo 3'te belirtilen bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre, EFÖ-ÜZÇE alt puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için analiz yapılmıştır. Bu analize göre, Mükemmeliyetçilik alt boyutu açısından cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $t(153)= p < .05$ ). Kadın ebeveynlerin mükemmeliyetçilik puanlarının ( $\bar{x}=3.16$ ), erkek ebeveynlere göre ( $\bar{x}=2.90$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak Stres-Çatışma, Motivasyon-Başarı ve Kendi Kendini Yönetme-Sorumluluk alt boyutları için  $p > .05$  olduğu için anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bu sonuçlar, EFÖ-ÜZÇE alt boyutlarından sadece Mükemmeliyetçilik alt boyutunda cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

### Ebeveynlerin daha önce özel yetenekli çocuklar ile ilgili eğitime katılma değişkenine göre bulgular

Katılımcı velilerin EFÖ-ÜZÇE alt puanlarının daha önce eğitime katılıp katılmama değişkenine ilişkin t testi analizi sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.  
EFÖ-ÜZÇE alt puanlarının ebeveynlerin özel yetenekli çocuklar ile ilgili eğitime katılma değişkenine göre t testi sonuçları

Puan	Eğitime Katılma Durumu	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Stres Çatışma	Katıldım	55	3,93	.54	.013	.989
	Katılmadım	100	3,93	.65		
Mükemmeliyetçilik	Katıldım	55	3,10	.54	.444	.658
	Katılmadım	100	3,06	.65		
Motivasyon Başarı	Katıldım	55	4,26	.43	-.363	.717
	Katılmadım	100	4,29	.54		
Kendini Kendini Yönetme Sorumluluk	Katıldım	55	3,21	.44	1.433	.154
	Katılmadım	100	3,11	.40		

Tablo 4'teki bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre, EFÖ-ÜZÇE alt puanlarının ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarla ilgili eğitime katılma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analizlerde tüm alt boyutlar için  $p > .05$  olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

#### Eğitim durumu değişkenine göre bulgular

Katılımcı velilerin EFÖ-ÜZÇE alt puanlarının daha önce eğitime katılıp katılmama değişkenine ilişkin ANOVA testi analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5.  
EFÖ-ÜZÇE alt puanlarının eğitim durumu değişkenine göre ANOVA testi sonuçları

Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	ANOVA Sonuçları						Fark
					Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	
Stres Çatışma	(a) Lisans Öncesi (İlk-Ort-Lise)	42	3.88	.60	<b>G.Arası</b>	.278	2	.139	.363	.697	-
	(b) Ön Lisans-Lisans	94	3.97	.63							
	(c) Lisansüstü	19	3.89	.58	<b>Toplam</b>	58.458	154	.383			
	<b>Toplam</b>	155	3.93	.61							
Mükemmeliyetçilik	(a) Lisans Öncesi (İlk-Ort-Lise)	42	3.09	.58	<b>G.Arası</b>	1.509	2	.754	1.992	.140	-



	(b) Ön Lisans-Lisans	94	3.02	.64	<b>G.İçi</b>	57.558	152			
	(c) Lisansüstü	19	3.33	.49	<b>Toplam</b>	59.067	154			.379
	<b>Toplam</b>	155	3.07	.61						
Motivasyon Başarı	(a) Lisans Öncesi (İlk-Ort-Lise)	42	4.25	.49	<b>G.Arası</b>	.119	2			.060
	(b) Ön Lisans-Lisans	94	4.30	.52	<b>G.İçi</b>	39.265	152			.794
	(c) Lisansüstü	19	4.23	.47	<b>Toplam</b>	39.385	154			.258
	<b>Toplam</b>	155	4.28	.50						.231
Kendi Kendini Yönetme Sorumluluk	(a) Lisans Öncesi (İlk-Ort-Lise)	42	3.19	.45	<b>G.Arası</b>	.113	2			.057
	(b) Ön Lisans-Lisans	94	3.13	.39	<b>G.İçi</b>	27.060	152			.728
	(c) Lisansüstü	19	3.17	.49	<b>Toplam</b>	27.173	154			.178
	<b>Toplam</b>	155	3.15	.42						.318

Tablo 5'te yer alan ANOVA sonuçlarına göre, EFÖ-ÜZÇE alt puanlarının ebeveynlerin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi sonucunda, ebeveynlerin farkındalık düzeylerinde tüm alt boyutlar için  $p > .05$  olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

### Katılımcıların çalışma durumlarına ilişkin bulgular

Katılımcı velilerin EFÖ-ÜZÇE alt puanlarının meslek değişkenine ilişkin t testi analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6.  
EFÖ-ÜZÇE alt puanlarının meslek değişkenine göre t testi sonuçları

Puan	Meslek	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Stres Çatışma	Çalışmıyor	38	3,84	.53	-1.222	.226
	Çalışıyor	117	3,96	.64		
Mükemmeliyetçilik	Çalışmıyor	38	3,14	.54	.836	.406
	Çalışıyor	117	3,05	.64		
Motivasyon Başarı	Çalışmıyor	38	4,16	.46	-1.758	.083
	Çalışıyor	117	4,32	.51		
Kendini Kendini Yönetme Sorumluluk	Çalışmıyor	38	3,12	.37	-.515	.608
	Çalışıyor	117	3,16	.43		



Tablo 6'da görüldüğü gibi EFÖ-ÜZÇE alt puanlarının ebeveynlerin meslek değişkenine göre t-testi sonuçlarına göre tüm alt boyutların  $p > .05$  olması nedeniyle anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çalışmada, ebeveynlerin EFÖ-ÜZÇE ölçeğinden aldıkları toplam puanın aritmetik ortalaması 144,42 olarak bulunmuştur. Bu puana göre, özel yetenekli çocukları olan ebeveynlerin farkındalık düzeylerinin orta değer üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadaki tüm ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarıyla ilgili farkındalık düzeylerine ilişkin katılım oranlarına bakıldığında ise ortalama 3,70 olup, bu değer "büyük ölçüde katılıyorum" düzeyine denk gelmektedir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, özel yetenekli çocuğu olan ailelerin çocukları ile ilgili farkındalık düzeylerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma bulguları; ailelerin üstün yetenekli çocukları ile ilgili farkındalıklarında eğitim durumu, meslek ve özel yeteneklilerle ilgili eğitime katılma değişkenine göre incelenmiş ve testin alt boyutları olan mükemmeliyetçilik, motivasyon-başarı ve stres-çatışma boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Mevcut araştırmanın üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin *cinsiyet değişkenine* yönelik bulguları incelendiğinde, mükemmeliyetçilik alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Kadın ebeveynlerin mükemmeliyetçiliklerinin erkeklere göre fazla olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeni ile stres-çatışma, motivasyon-başarı, kendi kendini yönetme-sorumluluk alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Yuen'in (2005) çalışmalarına göre üstün yetenekli çocuğu olan anneler, normal gelişimi olan çocukların annelerine göre stresi daha fazla yaşamakta ve bu stresin ana sebebi olarak da çocuklarını görmekteydiler. Mevcut araştırmada üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin cinsiyetine, eğitim düzeyine, çalışıp çalışmamasına ve özel yeteneklilerle ilgili eğitim alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Karakuş'un (2014) araştırmasına göre üstün yetenekli çocukların ebeveynlerinin çocuklarının eğitimine ilişkin algıları eğitim durumuna, mesleğine, yaşına veya ebeveyn olup olmamasına göre farklılık bulunamamış olup araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermiştir.

Dinç (2001), annelerin eleştirel tutumlarının mükemmeliyetçilikle bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Genel olarak, çocuklarıyla açık iletişim kuran ve ilgilenen ailelerin çocuklarında mükemmeliyetçilik eğiliminin daha düşük olduğu gözlemlenmektedir. Ebeveynlerin toplum içindeki rolü, aile içindeki etkileri ve davranış biçimleri mükemmeliyetçi davranışların artmasına veya azalmasına neden olabilir. Bu sebeple ebeveyn eğitim programlarının, ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerinin sağlıklı olabilmesi için gereken roller konusunda bilinçlendirilmesine odaklanması önem taşır. Flett vd. (2002) tarafından yapılan çalışmalar, annelerin aşırı kontrolcü yaklaşımları nedeniyle mükemmeliyetçiliğin temel nedeninin çocukların çevresindeki insanların kendilerinden mükemmel olmalarını bekledikleri algısı olabileceğini öne sürmektedir. Bu bağlamda, üstün yetenekli çocukların annelerinin, babalara kıyasla daha fazla mükemmeliyetçi bir tutum sergilediğine dair literatürdeki bulgularla bu araştırmanın bulguları paralellik göstermektedir.

Özbay'ın (2013) çalışmasına göre, özel yetenekli çocukların gelişiminde ebeveynlerin ortak bir değere sahip olmasının önemi vurgulanmıştır. Ebeveynler arasında çocuğun sorumluluğunun Balbay, C. ve Özak, H. (2024). Özel yetenekli çocukları olan ebeveynlerin farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2223-2243.*  
DOI. 10.51460/baebd.1452821



paylaşılması, çocuğun çıkarlarının desteklenmesi ve ailenin imkanları çerçevesinde çocuğa zengin uyarıların olduğu bir ortam sunulması gereklidir. Ayrıca çocuğun zihinsel, fiziksel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine özen gösterilmeli, her alanda üstün yeteneklere sahip olunamayabileceği gerçeği göz önünde bulundurulmalı ve olumlu bir aile ortamı oluşturulmalıdır.

Araştırmanın üstün yetenekli öğrencilerin *ebeveynlerinin özel yetenekli çocuklar ile ilgili eğitime katılma değişkenine* yönelik bulguları incelendiğinde, mükemmeliyetçilik, stres-çatışma, motivasyon-başarı, kendi kendini yönetme-sorumluluk tüm alt boyutları için anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Dettmann vd. (1980), özel yetenekli çocuklara sahip ebeveynlerin en önemli ihtiyaçlarının "üstün zekalılık" kavramını anlamak olduğunu öne sürmüştür. Ailelerin özel yetenekli çocuklarını yetiştirme biçiminin, onları nasıl algıladıkları ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Solow, 2001). Welsh (2014), ailelerin özel yetenekli çocukları konusunda öncelikli ihtiyaçlarının doğru bilgiye sahip olmak olduğunu, çoğu ailenin onların özelliklerinin farkındalığında olmadığını ve üstün yeteneklilikle ilgili önyargıların ve yanlış inançların gerçekleri gölgeleyebildiğini savunmuştur. Özellikle üstün yetenekli çocuklara sahip olan ailelerin, diğer yaşlılarından farklı özelliklere sahip olan çocuklarını anlama konusunda daha fazla bilgiye ihtiyaçları olduğu görülmektedir (Davaslıgil, 2004). Afat (2013b), özel yetenekli çocukları olan ailelerin çocuklarının gelişimini desteklemek için farkındalıklarını değerlendirmek amacıyla bir ölçüm aracı geliştirmiştir. Ölçek, üstün yetenekli çocuklara sahip ebeveynlere uygulanmıştır. Çalışma sonunda, geliştirilmiş programın ailelerin çocuklarına ilişkin algılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Leana-Taşçılar vd., 2016).

Ogurlu (2016)'nun çalışmasında, eğitime katılan ailelerin çocuklarıyla ilgili farkındalıklarının arttığı gözlemlenmiştir. Bu araştırma sonuçları, ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarıyla ilgili farkındalıklarının düşük olduğu ve eğitime katılan ebeveynlerin farkındalık düzeylerinin arttığını ortaya koymaktadır. Mevcut çalışmada da eğitime katılma düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Ebeveynler destek gruplarından yararlanabilir eğitim, sosyal ve kültürel gelişim ile karşılaştıkları zorluklar hakkında daha fazla farkındalık kazanabilirler (Davis vd., 2004; Rimm, 2006).

Araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin *eğitim durumu değişkeni incelenmiştir*. Bulgular, ebeveynlerin çocuklarına yönelik farkındalıklarında mükemmeliyetçilik, stres-çatışma, motivasyon-başarı, kendi kendini yönetme-sorumluluk tüm alt boyutları ile lisans öncesi (ilkokul, ortaokul, lise), önlisans-lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Öte yandan, Karakuş'un (2014) çalışmasında, ebeveynlerin eğitim düzeyleriyle ilgili algılarının incelenmesi sonucunda, lisansüstü eğitim düzeyinde olan ebeveynlerin kendilerini yeterli düzeyde algıladığı ve bunu lise ve lisans düzeyindeki ebeveynlerin takip ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, mevcut araştırma bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Olszewski- Kubilius (2008) tarafından belirtildiği üzere, eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynler, çocuklarıyla eğitim ve kariyer planları gibi konuları paylaşma imkanına sahiptir. Bu şekilde, ilgili bilgileri örtük olarak aktarmış olurlar. Bu durum, çocukların özel yeteneklerinin gelişmesine büyük bir destek fırsatı olarak kabul edilebilir ve daha fazla kaynak sağlama imkanı sunar. Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynler, çocuklarına eğitimin ve öğretimin önemiyle ilgili değer ve tutumları aşılama daha



şanslıdırlar. Bu yaklaşım, ebeveynlerin eğitim durumlarına göre yapılan araştırma sonuçlarıyla uyumlu bir şekildedir. Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynler; düzenli çalışma, azim, yüksek hedefler belirleme, ısrarlı çalışma ve eğitimin önemi gibi konularda çocuklarına iyi birer model olabilirler. Herskovits (2000), yüksek zekaya sahip çocukların ebeveynlerinin başarısının her şeyden önce geldiğini vurguladıklarını, bunun maliyeti yüksek olsa bile başarıya önem verdiklerini belirtmektedir.

Karakuş'a (2014) göre ebeveynler, çocuklarının ilgi ve yetenekleri konusunda genel anlamda kendilerini yeterli görürler ancak özel anlamda bunu başaramadıkları yorumlanabilir. Ebeveynler çocuklarının ilgi ve yeteneklerinin gelişimine rehberlik etme konusunda yeterince etkili olamamaktadır. Üstün yetenekli çocukların yeteneklerini tespit etmek ve onları en üst düzeye çıkarmak zor bir süreçtir ve bunun için farkındalık, çaba ve maliyet gerekmektedir. Saranlı (2011) çalışmasına göre, üstün yetenekli çocuklara sahip aileler diğer ebeveynlerden farklı sorunlar yaşamakta ve bu sorunları paylaşabilecekleri bir destek arayışı içerisindeyler. Davaslıgil (2000) tarafından, özel yetenekli çocuğu olan ailelerin normal gelişimli çocukları olan ailelere kıyasla daha fazla eğitime ihtiyaç duydukları ifade edilmektedir. Başka bir çalışmada ise ebeveynlerin üstün yetenekli çocuklarının gelişimini tam olarak destekleyemediklerinden şikayet ettikleri ve bu durumun ebeveynlerde çocuğun geleceği ile ilgili kaygı ve stres yarattığı tespit edilmiştir (Çamdeviren, 2014).

Araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin *meslek değişkenine* yönelik bulgulara bakıldığında mükemmeliyetçilik, stres-çatışma, motivasyon-başarı ve kendi kendini yönetme-sorumluluk tüm alt boyutları için çalışmayan ve çalışan ebeveynler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Karakuş'un (2014) araştırmasında ise, ebeveynlerin mesleklerine göre algıları incelendiğinde çalışmayan anne babaların kendilerini yeterli düzeyde algıladığı, emekli olan ve doktor ebeveynlerin de bunu takip ettiği sonucuna varılmıştır. Çalışmayan anne babaların, üstün yetenekli çocuklarının eğitime yön verme konusunda kendilerini daha yetkin gördükleri ve emeklilerin bu konuda onları takip ettiği saptanmıştır. Her iki grup da çocuklarıyla vakit geçirebilen, ilgilenebilen ebeveynler olarak ortak özellik göstermektedir. Ancak üstün yetenekli çocukların eğitiminin sadece zaman ayırma ve ilgilenme ile sınırlı kalmayacağı ve belirli becerileri gerektireceği de göz ardı edilmemelidir. Bu çalışmanın sonuçlarının üstün yetenekli çocukların ebeveyn farkındalıklarının çalışma durumlarına göre incelendiği mevcut çalışma sonuçlarıyla farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Ebeveynlerin sahip oldukları imkanlar, bilgi ve beceriler büyük önem taşımaktadır. Bu durum, ebeveynlerin mesleki bilgi ve eğitim durumlarının üstün yetenekli çocuklarının yetiştirilmesinde ne kadar kritik olduğunu göstermektedir (Karakuş, 2010).

Doğru destek ve yönlendirme ile birçok yetenekli çocuk, kendi başlarına ortalama bir performans sergileme yeteneğine sahipken, gerekli rehberlik ve destek sağlandığında potansiyellerini tam olarak kullanabilir ve geleceğin tanınmış bireyleri haline gelebilirler (Siegelbaum vd., 1983). Bu noktada istenilen davranış değişikliğinin sağlanabilmesi, üstün yetenekli öğrencilerin uygun ebeveyn yaklaşımları ile yetiştirilmesi için öncelikle ailelerin desteklenmesi ve buna yönelik aile farkındalığının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca üstün zekalı ve yetenekli çocukların ailelerinin ihtiyaçlarını belirleyen çalışmaların artması, ailelere yönelik rehberlik çalışmalarının ve aile eğitim programlarının içeriğine katkı sağlayabilir.



Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, Üstün Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveyn Farkındalık Düzeyleri Belirleme Ölçeğinde (EFÖ-ÜZÇE) alt puanlarının cinsiyet türü değişkenine göre mükemmeliyetçilik boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kadınlar, erkeklere göre mükemmeliyetçilik alt boyutunda anlamlı bir fark yaratmıştır. Araştırmada ebeveynlerin eğitim durumlarında mükemmeliyetçilik, stres-çatışma, motivasyon-başarı ve kendi kendini yönetme-sorumluluk boyutları açısından lisans öncesi, lisans veya lisansüstü mezunu olmalarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine meslek değişkenine göre, çalışan veya çalışmayan ebeveynler arasında herhangi bir alt boyutta anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aynı şekilde ebeveynlerin özel yetenekli çocukları ile ilgili bir eğitime katılıp katılmama durumları incelendiğinde, anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu çalışmada araştırma sonuçlarının bazı sınırlılıklar dikkate alınarak analiz edilmesi gerekmektedir. Öncelikle bu çalışmada öz değerlendirmeye dayalı bir ölçek kullanılmıştır. Öğrencilerin ebeveynlerinin farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla verilerin toplanmasında kullanılan Ebeveyn Farkındalık Ölçeği ile sınırlıdır. Bu çalışma, nicel veriler toplanarak yürütülmüştür, nitel veriler de toplanarak daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir. Bir Bilim ve Sanat Merkezindeki ilkökul ve ortaokul düzeyinde özel yetenekli çocukların ebeveynleriyle yapılmıştır. Farklı sınıf düzeylerindeki aileleri içeren onların özellik ve gereksinimlerinin de yer aldığı çalışmalara ihtiyaç vardır. Farklı yaş grupları ile yapılacak çalışmaların ebeveynlere ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma sonunda ulaşılan tüm bulgular doğrultusunda çalışmanın üstün yetenekli çocuklar konusunda çalışan eğitim uzmanlarına ve ebeveynlere farkındalık yaratacağı, konuyla ilgili gelecekte yapılması planlanan araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında bazı öneriler sunulmuştur:

- Özel yetenekli çocukların daha iyi tanınması, ihtiyaçlarının fark edilmesi ve desteklenmesine yönelik kaynaklar geliştirilebilir, eğitim ve bilgilendirme faaliyetleri artırılabilir.
- Ebeveyn eğitim programları zenginleştirilebilir ve genişletilebilir.
- Ebeveynlere üstün yeteneklilikle ilgili makale, kitap ve filmler önerilebilir.
- Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynler için çocuklarıyla ilgili paylaşım yapmaları, tartışmaları ve birbirlerine destek olmaları için destek grupları oluşturulabilir.
- Ebeveynlere çocuklarının yetenek alanlarını tespit etmek ve gelişimlerini sağlamak için günlük yaşamlarında uygulayabilecekleri beceriler kazandırılabilir.
- Okullarda Bakanlığın hazırladığı ebeveyn eğitim oturumları ve içerikleri kullanılabilir.



## Kaynakça

- Afat, N. (2013a). Üstün zekalı çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilen aile eğitim programının etkililiğinin sınanması [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi
- Afat, N. (2013b). Çocuklarda üstün zekânın yordayıcı olarak ebeveyn tutumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 155-168.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar aileleri ve sorunları*. Eduser Yayınları.
- Akarsu, F., (2004). Üstün Yetenekliler. Şirin, M., R., Kulaksızoğlu A, ve Bilgili A., E., (Ed) *I.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Makaleler Kitabı içinde*, (127-154). Çocuk Vakfı Yayınları, Yayın No:64.
- Ataman, A., (2004). Üstün Zekalı Ve Üstün Yetenekli Çocuklar. Şirin, M., R., Kulaksızoğlu A, ve Bilgili A., E., (Editör), *I.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Makaleler Kitabı*, içinde, (155-168). Çocuk Vakfı Yayınları, Yayın No:64, İstanbul.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Pegem Akademi.
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (5th ed.). Merrill, an imprint of Prentice Hall.
- Colangelo, N., & Dettman, D. (1983). A review of research on parents and families of gifted children. *Exceptional Education, 50*, 20-27.
- Çağlar, D. (2003). Yaratıcı çocuklar ve yaratıcılığın geliştirilmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 1(9)*, 16-24.
- Çamdeviren, Ş. (2014). *Bilim sanat merkezine (bilsem) devam eden çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler (Sakarya İli Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Sakarya Üniversitesi.
- Dağlıoğlu, H. E., & Alemdar, M. (2010). Üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(3)*, 849-860.
- Davaslıgil, Ü. (2000). Üstün çocuklara sahip ailelerin eğitimi. In T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (Ed.), *Özel Eğitimde Aile Eğitimi Sempozyumu* içinde (s. 142-148). Ankara.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün Çocuklara Sahip Ailelerin Eğitimi. In M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A. E. Bilgili (Eds.), *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s. 461-478). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Pearson Education.
- Delisle, J. R. (2002). *Barefoot Irreverence: A Collection of Writings on Gifted Child Education*. Prufrock Press Inc.
- Demirkaya, H., Ünal, O., & Bozan, İ. (2021). Ebeveynlerinin bakış açısından üstün yetenekli çocuklar. *Trakya Eğitim Dergisi, 11(3)*, 1671-1687.
- Dettmann, D. F., & Colangelo, N. (1980). A functional model for counseling parents of gifted students. *Gifted Child Quarterly, 24*, 158-161.
- Dinç, Y. (2001). Predictive Role of Perfectionism on Depressive Symptoms and Anger: Negative Life Events as The Moderator [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Dirks, J. (1979). Parent's reactions to identification of the gifted. *Roeper Review, 2(2)*, 9-10.
- Enç, M. (2005). *Üstün Beyin Gücü*. Ankara: Gündüz Yayıncılık. (Orijinal İlk Baskı: 1979).
- Fornia, G. L., & Frame, M. W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. *The Family Journal, 9(4)*, 384-390.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., & Macdonald, S. (2002). Perfectionism in Children and Their Parents: A Developmental Analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment* (pp. 89–132). Washington DC: American Psychological Association.
- Gagne, F., (2005). From Gifts To Talents The DMGT As A Developmental Model, In Sternberg, R., J., Davidson, J., E., (Eds), *Conceptions of Giftedness* (II. Edition), (98-119), Cambridge University Press, Cambridge.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.). Pearson.
- Balbay, C. ve Özak, H. (2024). Özel yetenekli çocukları olan ebeveynlerin farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 2223-2243.  
DOI. 10.51460/baebd.1452821





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2223-2243.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2223-2243.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Geake, J. G. (2009) "Neuropsychological characteristics of academic and creative giftedness," in International Handbook of Giftedness, ed L. V. Shavinina (Dordrecht: Springer), 261–73.
- Hall, E. G., & Skinner, N. (1980). *Somewhere to turn: Strategies for parents of the gifted and talented*. Teachers College Press.
- Herrmann, A., & Nevo, B. (2011). Gifted Education In German-Speaking Countries. *Gifted And Talented International, 26(1&2)*, 47-62.
- Herskovits, M. (2000). Family influences on the development of high ability. *Gifted Education International, 14(3)*, 237–246.
- Huey, E. L., Saylor, M. F., & Rinn, A. N. (2013). Effects of family functioning and parenting style on early entrants' academic performance and program completion. *Journal for the Education of the Gifted, 36(4)*, 418-432.
- Karakuş, F. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1)*, 127–144.
- Karakuş, F. (2014). Üstün yetenekli çocukları olan anne babaların çocuklarının eğitimine yönelik algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(1)*, 289-304. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/20251/214909> (Erişim tarihi: 11/10/2020).
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kirk, S. A., & Gallagher, J. J. (1989). *Educating exceptional children* (6th Ed.). Houghton Mifflin.
- Koç, İ. (2016). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Öğrenci Velilerinin Bilim ve Sanat Merkezi'yle İlgili Görüşleri: Bir BİLSEM Örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 3(3)*, 17-24.
- Köksal, A. (2020). Özel yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak. *Çocuk ve Medeniyet, 5(10)*, 495-502.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (third edition). New York: The Guilford Press.
- Leana-Tascilar, M. Z., Ozyaprak, M., & Yılmaz, O. (2016). An online training program for gifted children's parents in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research, 65*, 147-164.
- Manning, S. (2006). Recognizing gifted students: A practical guide for teachers. *Kappa Delta Pi Record, 42*, 64-68.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Üstün Zekâlılar ve Özel Yetenekliler*.
- Moon, S. M., & Hall, A. S. (1998). Family therapy with intellectually and creatively gifted children. *Journal of Marital and Family Therapy, 24(1)*, 59-80.
- Mönks, F., J., Katzko, M., W., (2005): Giftedness And Gifted Education, In Sternberg, R., J., Davidson, J., E., (Ed), *Conceptions of Giftedness* (II. Edition), (187-200), Cambridge University Press, Cambridge.
- Oğurlu, Ü. (2016). Üstün Yetenekli Çocuğa Sahip Ailelere Yönelik Eğitim Programının Ailelerin Ebeveyn Öz-Yeterliliklerine ve Farkındalıklarına Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, Sayı 209*.
- Olszewski-Kubilius, P. (2008). The role of the family in talent development. In *Handbook of giftedness in children* (pp. 53-70). Springer US.
- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S. Y., & Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly, 58(3)*, 199-216.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri* [TC.Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Aile Eğitimi Programı].
- Özgüven, İ., E., (2007). *Psikolojik Testler*. PDREM Yayınları.
- Renzulli, J., R., (2005). *Equity, Excellence, And Economy In A System For Identifying Students In Gifted Education: A Guidebook*, Connecticut State Department Of Education.
- Rimm, S. B. (2006). *Keys to parenting the gifted child*. Great Potential Press, Inc.
- Robinson, N., M., (2005). In Defense Of A Psychometric Approach To The Definition Of Academic Giftedness: A Conservative View From A Die Hard Liberal, In Sternberg, R., J., Davidson, J., E., (Eds), *Conceptions of Giftedness* (II. Edition), (247-280), Cambridge University Press, Cambridge.

Balbay, C. ve Özak, H. (2024). Özel yetenekli çocukları olan ebeveynlerin farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 2223-2243.  
DOI. 10.51460/baebd.1452821



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2223-2243.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2223-2243.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar-özellikleri tanılanmaları eğitimleri [Gifted students characteristics, identification and their education]*, Maya publishing.
- Saranlı, A. G. (2011). *Üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik geliştirilen aile rehberliği programlarının etkililiğinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Siegelbaum, L., & Rotner, S. (1983). Ideas and activities for parents of preschool gifted children. *Gifted Child Today, January/February*.
- Singal, D. J. (1991). The other crisis in American education. *Atlantic Monthly, 268*(5).
- Solow, R. (2001). Parents' conceptions of giftedness. *Gifted Child Today, 24*(2), 14-22.
- Şahin, F., & Levent, F. (2015). Examining the methods and strategies which classroom teachers use in the education of gifted students. *The Online Journal of New Horizons in Education, 3*(5), 73-82.
- Upshur, C. (1991). Mothers' and fathers' ratings of the benefits of early intervention services. *Journal of Early Intervention, 15*, 345-357.
- VanDeur, P. (2011). Views of gifted elementary students about self-directed learning. *Gifted and Talented International, 26*(1&2), 111-120.
- Van Tassel Baska, J. (2013). Curriculum for the gifted. *A commitment to excellence. Gifted Child Today, 36*(3), 213-240.
- Welsh, B. J. (2014). *The relationship between identified gifted and talented children and their parents*. [Doctoral dissertation], St. John's University.
- Yakmacı Güzel, B., (2002). *Üstün Yeteneklilerin Belirlenmesinde Yardımcı Yeni Bir Yaklaşım: Dabrowski'nin Aşırı Duyarlılık Alanları*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi
- Yıldız, S., & Altay, N. (2021). The parenting attitudes and effects on their gifted children: a literature review. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 9*(2), 123-132.
- Yuen, K. W. (2005). Making sense of giftedness: A way to understand parenting stress among parents of gifted children. *HKU Theses Online (HKUTO)*.



## Eğitimde Mesleki Canlılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması<sup>12</sup>

### Adaptation of Professional Vitality Scale in Education into Turkish: The Validity and Reliability Study

Sayfa | 2244

Demet CENGİZ GÜR , MEB, cengizdemet@hotmail.com

İdris ŞAHİN , Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, sahinidris@gmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 5 Ağustos 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 13 Eylül 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024

<sup>1</sup> Bu çalışma Prof. Dr. İdris Şahin tarafından yönetilen ve Demet Cengiz Gür tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Proaktif Davranışları, Mesleki Canlılıkları ve Yenilikçi Okul" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Bu çalışma 12-14 Temmuz 2024 tarihleri arasında düzenlenen "Anadolu 15th International Conference on Social Science" kongresinde online olarak sunulan bildirinin genişletilmiş ve düzenlenmiş halidir.

Cengiz Gür, D. & Şahin, İ. (2024). Eğitimde mesleki canlılık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2244-2261.

DOI. 10.51460/baebd.1528555



**Öz.** Bu çalışmanın amacı Harvey (2002) tarafından geliştirilen “Mesleki Canlılık Ölçeğini” (Professional Vitality Survey) eğitim alanına uygun bir biçimde Türkçeye uyarlamaktır. Bu ölçek daha önce Uzunbacak ve Akçakanat (2018) tarafından işletme alanında Türkçeye uyarlanmış, ancak ölçeğin uyarlanmış hali eğitim alanında kullanımı uygun değildir. Bu nedenle ölçeğin eğitim alanına uygun bir biçimde uyarlama çalışmasının yeniden yapılması amaçlanmıştır. Çalışmanın evreni Uşak ili merkezde farklı lise türlerinde görev yapan 184 öğretmen ve okul yöneticisinden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçları uyarlanan ölçeğin orijinal ölçekle uyumlu şekilde dört alt boyuttan oluştuğunu göstermiştir. Bu alt boyutlar Tutku, Dinçlik, Ustalık ve İş Tatmini olarak adlandırılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucu Alpha katsayısı .903 bulunmuştur ancak ölçekteki 2 maddenin ölçek toplam puanı ile pozitif korelasyona sahip olmaması gerekçesiyle çıkarılıp yeniden ölçüm yapılmış ve ölçeğin son halinin Alpha katsayısı .927'ye yükselmiştir. Orijinal formunda 21 madde bulunan ölçek, uyarlama sonucu 4 alt boyut ve 19 maddeden oluşmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre Türkçeye uyarlanan Mesleki Canlılık Ölçeği eğitim alanında çalışan bireylerin mesleki canlılık düzeylerini belirlemek için kullanılmaya uygun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Mesleki Canlılık, Mesleki Canlılık Ölçeği, Ölçek Uyarlama.*

**Abstract.** The purpose of this study is to adapt the "Professional Vitality Survey" originally developed by Harvey (2002) into Turkish in a suitable form for the field of education. This scale was previously adapted into Turkish in the field of business by Uzunbacak and Akçakanat (2018), but the adapted version of the scale is not suitable for use in the field of education. Therefore, it was aimed to re-adapt the scale in a suitable form for the field of education. The participants in this study encompassed 184 teachers and school administrators from various types of high schools located in the central region of Uşak province. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to determine the construct validity of the scale. CFA results showed that the adapted scale consists of four sub-dimensions in a compatible manner with the original scale. These sub-dimensions were named as Passion, Vigour, Facility and Job Satisfaction. As a result of the reliability analysis, the Alpha coefficient was found to be .903, but two items in the scale were removed and the measurement was repeated due to not having a positive correlation with the total scale score, and the Alpha coefficient of the final scale increased to .927. The scale, which originally consisted of 21 items, was transformed into 4 sub-dimensions and 19 items as a result of the adaptation. According to the results of the study, it can be said that the adapted Professional Vitality Survey is a valid and reliable measurement tool to be used in describing the professional vitality levels of individuals working in the field of education.

**Keywords:** *Professional Vitality, Professional Vitality Survey, Survey Adaptation.*



## Extended Abstract

**Introduction.** In modern life, business life constitutes a very large part of people's lives and in this case, it has a great effect on individuals' satisfaction with their lives (Russel, 2008). Job satisfaction, which is expressed as the reaction of the individual to the organization he/she works for and the work he/she does, is among the factors that will contribute positively to the development of organizations (Iaffaldano & Muchinsky, 1985). It is widely acknowledged that job satisfaction plays a pivotal role as a dynamic and high-performing element within organizations, fostering harmonious relationships within the organizational setting (Hart & Cooper, 2001). In the field of education, which is accepted as one of the important elements in shaping the future of societies, it can be expected that individuals' vitality and high job satisfaction will increase the quality of education. One of the concepts that express the vitality of individuals is professional vitality.

**Professional Vitality:** Professional vitality in a profession or a job is the behavior exhibited by individuals who can fulfill their chosen profession with passion, enthusiasm, ease and satisfaction and who can maintain it consistently (Harvey, 2002). Individuals with professional vitality are not just creative, productive, passionate individuals. At the same time, they have a structure that can convey their energy, enthusiasm and passion to the individuals they communicate with in the business environment. They work by feeling good both mentally and physiologically (Tummers, Steijn, Heerema, & Nevicka, 2016).

Professional vitality is a characteristic of talented individuals. Such individuals perform their chosen profession with passion, power, ease and satisfaction (Harvey, 2002: 28). In his thesis, Harvey (2002) examined professional vitality with a scale developed in his study on school administrators in Main. This scale consists of four sub-dimensions. These dimensions were determined as individuals' passion, vigor, facility and job satisfaction in business life. Explanations of these dimensions are as follows:

**Passion:** Harvey expresses the passion he uses in his thesis as a strong inner desire to change the lives of children (students) as an educational leader. This definition for students can also be adapted to organizations outside of different fields and educational organizations. Harvey's (2002) concept of passion is defined by Vallerand and Houliort (2003) as "a strong tendency toward an activity that people love, find important, and invest considerable time and effort in."

**Vigor:** The concept of vigor is defined as individuals being determined, energetic and desirous while doing their jobs (Martinez, Pinto, Salanova, Bakker, & Schaufeli, 2002). Vigor is the feelings of having physical power, inner energy and intellectual vitality, and these feelings express the emotions experienced at an average level in business life (Shirom, 2011, p. 50).

**Facility:** Facility is the scope of competence and skills related to the individual's job (Harvey, 2002, p. 33). The facility dimension is the reflection of the desire and energy that emerges in the passion dimension on the knowledge, skills and competencies that provide confidence in order to do the job well. Harvey defines facility as the passion for actions that reflect one's knowledge and self-confidence and the ability to use one's internal energy systematically and effectively.

**Job Satisfaction:** Stating that job satisfaction is one of the critical components of professional vitality, Harvey (2002) defined it as the enjoyable or positive emotional state of the individual resulting from the evaluation of work or work experiences by Locke (1976). Job satisfaction from a general point of view includes the evaluations obtained by evaluating and analyzing the environment and conditions in business life or the outputs obtained from business life (income, dignity, job guarantee, etc.).



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2244-2261.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2244-2261.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

**Method.** In addition to the items of Harvey's (2002) Professional Vitality Scale, a study was carried out to adapt the instructions and the responses of the items to Turkish. First of all, it was decided that the concept to be measured through the scale could be a concept suitable for the culture to be adapted. Then, the scale was given separately from the source language (English) to a team of four experts in the field of target language (Turkish) and their translations were requested. Then, the Turkish translations were combined and examined and converted into a single form. This form was examined conceptually, semantically and idiomatically by five experts in the field of Turkish, taking into account the characteristics of the audience to whom the scale will be applied, and corrections were made. After the corrections, translators who are experts in the field of English and Turkish experts came together and it was checked again that the corrections did not slip into a different meaning from the concept to be measured in the original form.

The construct validity of the scale was performed by confirmatory factor analysis. The reliability of the scale was analyzed for each item using the Cronbach's Alpha coefficient method. The distinctiveness of the scale was analyzed by the difference between the lower 27% and upper 27% groups.

**Results.** In this study, it was aimed to adapt the Professional Vitality Scale developed by Harvey (2002) in accordance with Turkish and the field of education. In the adaptation study, the validity and reliability of the data obtained from the sample of high school teachers working in Uşak province were examined. According to the results of the confirmatory factor analysis (CFA), it was seen that the 21-item scale had an acceptable fit in all 4 sub-dimensions. However, the 11th and 18th Since the correlation coefficient of the items with the sum of item values was not above 0.3 and therefore their distinctiveness was low, they were removed from the scale and the scale was finalized. The results obtained are consistent with the original scale in terms of the dimensions in the Turkish form and the items below the dimensions.

**Discussion and Conclusion.** It can be said that the scale adapted to Turkish is a valid and reliable scale compatible with Turkish culture. Based on this, it can be thought that the scale obtained can be used in researches to be made in the field of education and can contribute to the field. It may be the right approach for researchers who want to use the professional vitality scale in areas other than education to choose one of these scales by comparing the study conducted before this study with the scale obtained in this study. It is also recommended that researchers conduct re-adaptation and validity and reliability studies based on their own data.



## Giriş

Bireylerin daha başarılı, daha verimli ve daha mutlu olabilmeleri için iç tatminlerinin yüksek olması beklenir. İç tatmin, gerçekleştirilen eylemden mutlu olmayı ve aynı eylemi tekrar gerçekleştirme arzusu taşımayı ifade eden bir kavramdır. İç tatmini yüksek olan bireyler hem sosyal hem de iş hayatlarında daha başarılı ve mutlu olmaya yatkın bireyler olduğu söylenebilir.

Modern yaşamda iş hayatı; kişilerin yaşamlarının oldukça büyük bir bölümü oluşturmaktadır ve bu durumda bireylerin sürdürdükleri yaşamlarından tatmin olmalarında büyük oranda etki etmektedir (Russel, 2008). Bireyin çalıştığı örgüte ve yaptığı işe gösterdiği tepki olarak ifade edilen iç tatmini örgütlerin gelişimine olumlu katkı sağlayacak unsurlar arasında yer almaktadır (Iaffaldano & Muchinsky, 1985). İş tatmini; daha canlı, performansı daha yüksek bir örgüt elemanı ve örgüt içindeki uyumun merkezindeki önemli faktörlerden biri olarak kabul edilir (Hart & Cooper, 2001). Toplumların geleceğini şekillendirmede önemli unsurlardan biri olarak kabul gören eğitim alanında da bireylerin canlı olmaları ve iş tatminlerinin yüksek olması eğitimde kaliteyi artırması beklenebilir. İş tatmininin arttırılmasındaki öne çıkan unsurlardan biri de bireylerin iş yerindeki tutumları olarak düşünülebilir.

Nitelikli bir öğretim ortamı yaratmak için öğretmenin tutumu önemli bir değişkendir. Literatürde çeşitli çalışmalarda öğreticilerin öğretme süreçlerinde öğrenme ortamlarını kendi yeterlikleri, sınırlıkları, kendi öğrenme biçimlerine göre yönlendirdikleri görülmektedir (Sinfield, ve diğerleri, 2009). Öğrenme ortamının daha iyi bir hale getirilebilmesi ve öğrencilerde daha kalıcı bir öğrenme sağlayabilmek için öğretmenlerin bazı koşulları sağlaması süreci olumlu yönde etkilemesi kuvvetle olasıdır. Bu koşullar; alan bilgisinin iyi olması, işe gelirken kendini iyi hissetmesi, işini hevesle yapması ve yaptığı işten öncelikle kendisinin tatmin olması olarak ifade edilebilir.

Bireylerin yaptıkları işlerde duydukları heves, onların işlerindeki canlılıklarını ifade eder. Canlılık kavramının dayandığı çıkış noktalarından biri Öz Belirleme Kuramı olduğu söylenebilir. Öz Belirleme Kuramına göre bireyler eylemlerine kendi iradeleriyle, isteyerek ve bilinçli bir şekilde; kendilerindeki yeterlik ve sınırlılıkların farkında olarak hayata geçirirler (Çankaya, 2009, s. 24). Bunun sonucunda da bireylerde artan mutluluk duygusu ile canlılıkları da artar. Canlılık, olumlu bir psikolojiye sahip olmanın önemli bir değişkeni olarak kişinin öznel mutluluğu ve kendini iyi hissetme hali için sahip olması gereken temel özelliklerden biridir (Akın A. , 2012, s. 404-410). Bu kişisel canlılık; işinde enerjik olma ve zihinsel olarak esnek olma, bireyin çalışma ortamında çaba gösterme arzusu ve karşılaştığı zorluklarda dahi sabır ve çaba gösterme arzusuna neden olarak çalışma ortamında canlılığa dönüşür (Schaufeli & Bakker, 2003, s. 1). Bireylerin performanslarının, örgütlerin gelişmelerinde etkili bir değişken olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Kulak, 2016) (Chu, Long, & Guo, 2015). Bireylerin performanslarına etkisi olan kavramlardan biri mesleki canlılıktır (Özçelik & Karaca, 2023).

### Mesleki canlılık

Bir meslekte ya da yapılan bir işte profesyonel canlılık seçtikleri mesleği tutku, şevk, kolaylık ve memnuniyetle yerine getirebilen bunu tutarlı bir şekilde sürdürebilen bireyler tarafından sergilenen davranıştır (Harvey T. A., 2002) . Mesleki canlılığı sahip bireyler sadece yaratıcı, üretken, tutkulu bireyler değildir. Aynı zamanda iletişim kurdukları bireylere iş ortamında enerji, heves ve tutkularını



aktarabilen bir yapıya sahiptirler. Hem zihinsel hem de fizyolojik olarak kendilerini iyi hissederek çalışırlar (Tummers, Steijn , Heerema, & Nevicka, 2016). Mesleki canlılığın duygusal tükenmişlik sendromunun tam tersi olarak ifade edildiği bazı çalışmalar da bulunmaktadır (Harvey T. A., 2002). Mesleki olarak canlılığı yüksek olan bireyler, ortama sıra dışı bir katkı sağlamak için içsel bir tutkuya, etik değerlere ve yükümlülüklerini ustalıkla gerçekleştirme yeteneğine ve böylece de yüksek bir iş tatminine sahiptirler.

Mesleki canlılık yetenekli bireylerin sahip olduğu bir özelliktir. Böyle bireyler seçtikleri mesleği tutku, güç, kolaylık ve tatminle yaparlar (Harvey, 2002: 28). Harvey (2002)'in tezinde mesleki canlılığı Main'deki okul yöneticileri üzerinde yaptığı çalışmada geliştirdiği bir ölçekle incelemiştir. Bu ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır ve ölçeğin boyutları; bireylerin iş yaşamındaki tutku, dinçlik, ustalık ve iş tatmini olarak belirlenmiştir. Bu boyutların açıklamaları şöyledir:

### **Tutku**

Tutku kelimesinin; heves, heyecan, coşku, aşk, şevk, istek ve hararet gibi birçok eş anlamlı kelimeyle ifade edilmesi ancak kavramın bireylerin mesleki canlılığını ifade edebilmek için çok büyük önem taşıması ve bir bağlamda yerine kullanılan kavramlardan farklı olması nedeniyle Harvey tarafından net bir tanım yapılmıştır. Harvey tezinde kullandığı tutku ifadesini bir eğitim lideri olarak çocukların (öğrencilerin) yaşamlarını değiştirmek için duyulan kuvvetli bir içsel arzu olarak ifade etmektedir. Öğrenciler için yapılan bu tanımlama farklı alanlar ve eğitim örgütleri dışındaki örgütlere de uyarlanabilir. Harvey'in (2002) tutku kavramına yüklediği anlamdan farklı olarak, Vallerand ve Houliort (2003) ise tutku kavramını; "insanların sevdiği, önemli bulduğu ve önemli zaman ve enerji harcadıkları bir etkinliğe yönelik güçlü bir eğilim" olarak tanımlamıştır. Canlılık, gerçekleştirilen hareketlerin dinamiği olarak ifade edilir ve genellikle farklılık yaratma tutkusundan gelir (Harvey, 2002, s. 32).

### **Dinçlik**

Dinçlik kavramı bireylerin işlerini yaparken azimli, enerjik ve arzulu olması şeklinde tanımlanmıştır (Martinez, Pinto, Salanova, Bakker, & Schaufeli, 2002). Dinçlik fiziksel güce, içsel enerji ve düşünsel canlılığa sahip olma duygularıdır ve bu duygular iş hayatında ortalama düzeyde yaşanan duyguları ifade etmektedir (Shirom, 2011, s. 50). Fiziksel güç kas gücü, bedensel olarak yetebilmeyi, duygusal enerji bireyin empati kurabilme ve sempati duyabilme yetisini ifade etmektedir ve bilişsel canlılık ise bireyin zihinsel süreçlerdeki istikrarı, hevesi ve kıvrak zekasını ifade etmektedir (Shirom, 2011, s. 51). Harvey (2002) çalışmasında dinçliği, birinin tutkusunu canlandırmak amacıyla yüksek düzeyde fiziksel, duygusal ve zihinsel enerji harcaması olarak tanımlamıştır. Tutku etik değerleri ve dinçliği önemserken, dinçlik eylemi önemser. Mesleki olarak canlı olan okul yöneticileri ise öğrencilerinin ve okulun iyiliğini önemserler (Harvey T. A., 2002, s. 32).

Yukarıda yapılan açıklamalar bağlamında; dinçlik örgütün işleyişini ve örgüt elemanlarını pozitif yönlü etkileyen bir kavram olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, eğitimin her kademesindeki sürekli genç öğrenenlerle bir arada bulunan, onların öğrenme çaba ve girişimlerini destekleyen çalışanların dinçlik düzeyleri çok büyük önem taşımaktadır.





## Uсталık

Uсталık bireyin işi ile ilgili yetkinlik ve beceri kapsamıdır (Harvey T. A., 2002, s. 33). Uсталık boyutu ise tutku boyutunda ortaya çıkan istek ve enerjinin işi iyi yapabilmek için güven sağlayan bilgi birikimi, beceri ve yeterliklerin işe yansıtılmasıdır. Yine Harvey (2002), ustalığı kişinin bilgi birikimi ve özgüvenini yansıtan eylemlere olan tutku ve iç enerjisini sistematik ve etkin biçimde kullanabilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle; mesleğinde ustalığı artan bireylerin uzmanlaştıkları bilgi birikimleri ile diğer meslektaşları ve yöneticilerinin de gözünde saygınlığının arttığı söylenebilir (Harvey & Donaldson, 2003, s. 31). Mesleki canlılıkları doğuştan ya da sonradan edinilen bir biçimde var olan bireyler olumsuz koşullar, problemler ve stresle baş etmek konusunda çok daha başarılıdırlar (Baker, 2006, s. 54).

## İş tatmini

Harvey (2002) iş tatminini mesleki canlılığın temel bileşenlerinden biri olarak ele almaktadır. Bununla birlikte kavramın tanımlanmasında ise Locke'ın (1976) bireyin iş veya iş deneyimlerini değerlendirmesinden kaynaklanan zevkli veya olumlu duygusal durumu olarak ifade ettiği tanıma yer vermiştir. Genel bakış açısıyla iş tatmini; iş yaşamındaki ortam ve koşulların ya da iş yaşamından elde edilen çıktılarının (gelir, saygınlık, iş güvencesi vb) değerlendirilmesi, analiz edilmesiyle elde edilen değerlendirmeleri içerir. İş tatmini yüksek olarak belirlenen bireyler iş yaşamlarında mutlu olacaktırlar aksi halde bireyler işten ayrılma eğiliminde olurlar. Bununla birlikte iş tatmini bireylerin duygularını da bir algılama biçimidir (Schneider & Synder, 1975, s. 319). İş tatmini, bireylerin yüksek performans göstermeleri ve kendi eylemlerinden tatmin olmalarıyla mümkündür. Ayrıca iş tatmini bireyin sahip olduğu tutku sebebiyle, dinçlik ve ustalık aracılığı ile gerçekleşmektedir. Düşük tatmin düzeyi örgütsel bağlılığı, örgütsel vatandaşlık davranışını olumsuz yönde etkilemektedir. Hatta iş tatminsizliği psikosomatik pek çok hastalığa neden olabilmektedir. İş tatmini azaldığında, tutku ve dinçlik azalmakta, ustalikle çalışmak daha zor hale gelebilmektedir (Harvey T. A., 2002, s. 38).

Çalışma ortamında canlılık kavramı, coşku ve enerji anlamına gelmektedir. Bu nedenle, mesleki canlılık kavramı iş tatmini, örgütsel bağlılık gibi pozitif sonuçlarla ilişkilidir (Ortiz, Arturo, Salgado, & Cazares, 2018). Canlılık, ilişkili olduğu çeşitli örgütsel sonuçlar nedeniyle önemli bir olgudur (Hennekam & Bennett, 2016). Mesleki canlılığın sonuçları incelendiğinde, mesleki canlılık ile iş performansı (Carmeli & Gittel, 2009), kariyer bağlılığı (Baruch, Grimland, & Vigoda-Gadot, 2014), örgütsel değerler, örgütsel bağlılık (Dejoy, Wilson, Vandenberg, & Vd., 2010), yenilik (Carmeli & Gittel, 2009), yaratıcılık (Kark & Carmeli, 2009), tükenmişlik (Vallerand, Paquet, & Charest, 2010) ve demografik özellikler (Harvey & Donaldson, 2003) arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Hennekam & Bennett, 2016). Mesleki canlılık önemli bir öncüdür çünkü çalışanların enerjileri, örgütlerde başarılı işleyişleri mümkün kılan ve performans motive eden itici güçtür (Dutton, 2003). Önceki çalışmalarda örgüt elemanlarının istekli ve canlı olmaları gibi iş ortamındaki olumlu duyguların direkt bireylerin motivasyonlarını artırıp ya da dolaylı olarak özgüvenlerini destekleyerek iş verimine etki ettiği görülmüştür (Spector & Goh, 2001).

Bireylerin pozitif duyguları örgütteki yaratıcı düşünme, karara katılmalarını ve performanslarını olumlu yönde etkiler (Hennekam & Bennett, 2016). İşsel olarak iyi olmanın pozitif bir öncüsü olan



canlılık kişisel psikolojiyi ve kişinin kendinde hissettiği mutluluğu destekler (Akin A. , 2012). Canlılık; yaratıcı fikirleri geliştirmeyi olumlu yönde etkiler ve böylece bireylerin yaşamlarından daha mutlu oldukları tespit edilmiştir (Baruch, Grimland, & Vigoda-Gadot, 2014). Ayrıca canlılığın kabiliyet ve verimlilik üzerine de pozitif etkisi olduğu görülmüştür. Canlılığı yüksek kişilerin zorluklar ve yaşamın sorunlarıyla daha kolay başa çıktıkları görülmüştür (Kubzansky & Thurson, 2007). Canlılık düzeyi ile bireylerin görevlerini yaparken hata yapmaları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır (Muraven & vd., 2008).

## Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada Harvey (2002) tarafından geliştirilmiş olan Mesleki Canlılık Ölçeğinin Türkçeye ve eğitim alanına uygun bir biçimde uyarlama çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Mesleki canlılık kavramına ilişkin alanyazında yapılan incelendiğinde karşımıza çıkan çalışmaların oldukça büyük bir bölümünün işletme alanında yapıldığı gözlenmiştir. Mesleki canlılık kavramını Maine Üniversitesinde yayımladığı tezde kullanıp mesleki canlılık ölçeği geliştiren Harvey (2002) 185 okul yöneticisi ile yürüttüğü çalışma ile eğitim alanına yönelik bir ölçek geliştirmiştir. Harvey'in bu çalışması, mesleki canlılık kavramını alanyazında ön plana çıkarmıştır. Uzunbacak ve Akçakanat (2018) tarafından Türkçeleştirilen ölçek işletme alanında kullanılacak biçimde kavramlar kullanılarak uyarlanmıştır. Her ne kadar Uzunbacak ve Akçakanat Türkçeye uyarlama çalışmalarında 205 öğretmenle çalışmış olsa da mesleki canlılık ölçeğinin uyarlaması, eğitim alanında kullanılmaya uygun kavramları içermemektedir. Bu durumda eğitim örgütlerinin daha verimli çalışmasına destek olabileceği düşünülen mesleki canlılık ölçeğinin eğitim alanına uygulanması önemli görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı mesleki canlılık ölçeğini orijinalinde olduğu gibi eğitim örgütlerine uygun biçimde Türkçeye uyarlamaktır.

## Yöntem

### Çalışma grubu ve verilerin toplanması

Bu çalışmada Harvey (2002) tarafından geliştirilmiş olan "Mesleki Canlılık Ölçeğinin" Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Çalışmayı yürütebilmek için öncelikle Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne başvurulmuş ve etik kurul onayı alınmıştır. Çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Uşak il merkezinde fark lise türlerinde (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Teknik Lise, İmam Hatip Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi vb.) görev yapan 184 öğretmen ve yöneticilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme, olasılığa dayalı örneklem seçim tekniklerinden tabakalı örneklem seçim yöntemiyle seçilmiştir. Tabakalı örneklem seçim yöntemi daha yüksek bir temsil yeteneğine sahip olduğu için tercih edilmiştir (Sencer & Sencer, 1978). Bu yöntem doğrultusunda her bir lise türüne ait okullar ayrı ayrı listelenmiş ve bu listelerden okullar tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.



Tablo 1.

Katılımcıların tanımlayıcı özelliklere göre dağılımı

	Gruplar	n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	104	56,5
	Erkek	80	43,5
Eğitim Durumu	Önlisans	5	2,7
	Lisans	148	80,4
	Lisansüstü	31	16,8
Medeni Durum	Evli	157	85,3
	Bekar	27	14,7
Kıdem	1-4 Yıl	6	3,3
	5-9 Yıl	19	10,3
	10-19 Yıl	97	52,7
	20 Yıl Ve Üzeri	62	33,7
Branş	Türkçe	35	19,0
	Matematik	25	13,6
	Fen	18	9,8
	Sosyal	17	9,2
	İngilizce	28	15,2
	Din	20	10,9
	Beden	14	7,6
	Müzik	2	1,1
	Bilişim	3	1,6
	Teknoloji	9	4,9
	Resim	5	2,7
	Rehberlik	8	4,3

Tablo 1’de görüldüğü üzere 104’ü (%56,5) kadın, 80’i (%43,5) erkek olmak üzere toplam 184 katılımcı yer almıştır. Araştırmanın katılımcısı olan öğretmenler, eğitim durumuna göre 5’i (%2,7) önlisans, 148’i (%80,4) lisans, 31’i (%16,8) lisansüstü düzeyde eğitime sahiptir. Medeni duruma göre katılımcıların 157’si (%85,3) evli, 27’si (%14,7) bekar oldukları görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 6’sı (%3,3) 1-4 yıl, 19’u (%10,3) 5-9 yıl, 97’si (%52,7) 10-19 yıl, 62’si (%33,7) 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Branşa göre öğretmenlerin 35’i (%19,0) Türkçe, 25’i (%13,6) matematik, 18’i (%9,8) fen, 17’si (%9,2) sosyal, 28’i (%15,2) İngilizce, 20’si (%10,9) din, 14’ü (%7,6) beden eğitimi ve spor, 2’si (%1,1) müzik, 3’ü (%1,6) bilişim, 9’u (%4,9) teknoloji, 5’i (%2,7) resim, 8’i (%4,3) rehberlik branşına dağılmaktadır.

### Uyarılama çalışması

Harvey’in (2002) Mesleki Canlılık Ölçeğinin maddeleri ile birlikte yönergeleri ve maddelerin yanıtlarının da Türkçeye uyarılama çalışması yapılmıştır. Öncelikle ölçek aracılığı ile ölçülmek istenen kavramın uyarılama yapılmak istenen kültüre uygun bir kavram olabileceğine karar verilmiştir. Daha sonra ölçek kaynak dilden (İngilizce) hedef dile (Türkçe) alanında uzman dört kişilik bir ekibe ayrı olarak Cengiz Gür, D. & Şahin, İ. (2024). Eğitimde mesleki canlılık ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2244-2261.*  
DOI. 10.51460/baebd.1528555



verilmiş ve çevirileri istenmiştir. Sonra yapılan Türkçe çeviriler birleştirilip incelenmiş ve tek bir forma dönüştürülmüştür. Elde edilen bu form Türkçe alanında uzman beş kişi tarafından ölçeğin uygulanacağı kitlenin özellikleri dikkate alınarak kavramsal, anlamsal ve deyimsel olarak incelenmiş ve düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltmelerden sonra İngilizce alanında uzman olan çevirmenlerle Türkçe uzmanları bir araya gelerek yapılan düzeltmelerin orijinal formda ölçülmek istenen kavramdan farklı bir anlama kayıp kaymadığı tekrar kontrol edilmiştir. Sonuçta 21 madde ve 4 boyuttan oluşan ölçek formu nihai halini almıştır.

## Veri Analizi

Ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin analizi Cronbach's Alpha katsayısı yöntemi ile her bir madde için yapılmıştır. Ölçeğin ayırt ediciliği alt %27-üst %27 grupları arasında fark ile analiz edilmiştir.

### Güvenirlik

Ölçeğin iç tutarlılığını tespit etmek amacıyla üzere güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenirlik analizi, ölçekte yer alan her bir maddenin kendi içinde birbirleriyle ve ölçeğin toplamı ile tutarlı olup olmadığını belirlemektedir. Aynı zamanda ölçekteki maddelerin katılımcılar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını tespit etmektir. Güvenirlik, ölçek maddelerine katılımcıların verdiği cevaplar arasındaki tutarlılığı ifade eder (Büyüköztürk, 2011, s. 169). Literatüre bakıldığında ölçeklerde güvenilirliğin (iç tutarlılığın) belirlenmesi çoğunlukla Cronbach's Alpha katsayısı ile yapılmaktadır. Cronbach's Alpha katsayısının analizlerdeki değerlendirme kriteri olarak katsayı değeri  $.00 \leq \alpha < .40$  aralığında ise ölçeğin güvenilir olmadığı,  $.40 \leq \alpha < .60$  aralığında ise ölçeğin güvenilirliğinin düşük olduğu,  $.60 \leq \alpha < .80$  aralığında ise ölçeğin oldukça güvenilir olduğu ve  $.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilir (Özdamar, 2004).

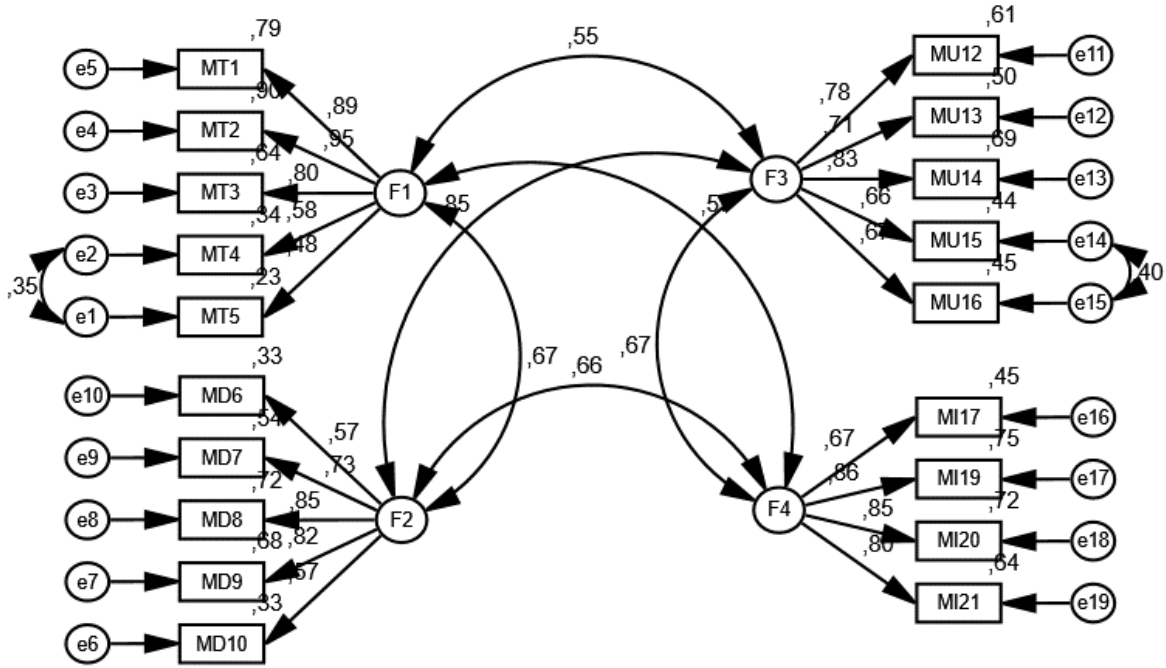
Ölçeğin güvenilirlik analizi yapılmış ve Cronbach's Alpha katsayısı 0,903'lük değerle yüksek olarak bulunmuştur. Maddelerin her birine verilen cevapların kendi arasında ve ölçeği toplam puanı ile pozitif ilişkili olması beklenir yani araştırmaya katılan bireylerin her maddeyi doğru anladıklarını ve objektif cevaplar verdiklerini kanıtlamaktadır. Ölçekte yer alan her bir maddenin, maddelerin toplam puanı ile korelasyon katsayısının 0,3 değeri ve üzerinde bulunması yüksek ayırt ediciliğe sahip olduğunun göstergesidir (Büyüköztürk, 2011, s. 171). Ölçekten 11 ve 18 numaralı maddeler çıkartılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizi tekrar yapılmış ve Cronbach's Alpha katsayısı 0,927 olarak daha yüksek bir değer olarak elde edilmiştir. Maddelerin ölçeğin iç tutarlılığına olan etkisini belirlemek için yapılan madde analizi tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.  
Madde analizi

	Tüm Maddeler (21 Madde)		Madde Çıkartıldıktan Sonra (19 Madde)	
	Madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach's alpha	Madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach's alpha
MT1	,633	,896	,657	,922
MT2	,709	,894	,729	,921
MT3	,644	,896	,663	,922
MT4	,505	,899	,495	,925
MT5	,423	,901	,384	,929
MD6	,586	,897	,603	,923
MD7	,610	,896	,619	,923
MD8	,716	,893	,735	,920
MD9	,706	,894	,730	,920
MD10	,494	,900	,494	,926
MU11	<b>-,112</b>	<b>,919</b>	-	-
MU12	,679	,895	,703	,921
MU13	,571	,897	,585	,923
MU14	,642	,896	,663	,922
MU15	,573	,898	,579	,924
MU16	,597	,897	,602	,923
MI17	,619	,896	,630	,923
MI18	<b>,198</b>	<b>,908</b>	-	-
MI19	,647	,895	,672	,922
MI20	,651	,895	,655	,922
MI21	,529	,899	,537	,925

**Doğrulayıcı faktör analizi**

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), gözlenen değişkenlerden yola çıkarak gözlenebilen ve gözlenemeyen (gizli) değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçebilen yapısal eşitlik modelinin (YEM) bir türü olan işlemdir (Tavşancıl, 2002). Analizlerde literatürde yer alan çalışmalarda en çok kullanılan uyum iyiliği indeksleri tercih edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi şeması aşağıda verilmiştir.



Şekil 1.  
Doğrulayıcı faktör analizi diyagramı

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum iyiliği kriterleri ve elde edilen değerler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.  
Doğrulayıcı faktör analizi indeks değerleri

İndeks	Normal Değer*	Kabul Edilebilir Değer**	Değer
$\chi^2/sd$	<2	<5	2.25
GFI	>0.95	>0.90	0.90
AGFI	>0.95	>0.90	0.90
CFI	>0.95	>0.90	0.91
RMSEA	<0.05	<0.08	0.07
RMR	<0.05	<0.08	0.06

\*, \*\* Kaynaklar: (Şimşek, 2007; Hooper & Mullen, 2008; Schumacker & Lomax, 2004; Lenz, 2010; Wang & Wang, 2012; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2013).

Analiz sonuçları, doğrulayıcı faktör analizi yöntemi ile incelenen uyum istatistiklerinin ölçeğin daha önce belirlenen alt boyutları ile yeterli düzeyde uyumlu olduğu belirlenmiştir. Standardize edilmiş faktör yükleri, t değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.  
Faktör yükleri

Maddeler ve Faktörler		$\beta$	Std. $\beta$	S.Hata	t	p
MT5	<--- F1	1,000	,482			
MT4	<--- F1	1,061	,582	,151	7,010	p<0,001
MT3	<--- F1	1,267	,802	,190	6,663	p<0,001
MT2	<--- F1	1,588	,951	,225	7,044	p<0,001
MT1	<--- F1	1,608	,887	,232	6,918	p<0,001
MD10	<--- F2	1,000	,572			
MD9	<--- F2	1,137	,824	,142	7,991	p<0,001
MD8	<--- F2	1,340	,850	,165	8,124	p<0,001
MD7	<--- F2	1,186	,732	,159	7,455	p<0,001
MD6	<--- F2	,679	,574	,107	6,324	p<0,001
MU12	<--- F3	1,000	,780			
MU13	<--- F3	,977	,707	,101	9,694	p<0,001
MU14	<--- F3	1,078	,829	,093	11,591	p<0,001
MU15	<--- F3	,814	,661	,091	8,955	p<0,001
MU16	<--- F3	,810	,672	,089	9,122	p<0,001
MI17	<--- F4	1,000	,673			
MI19	<--- F4	1,495	,864	,149	10,061	p<0,001
MI20	<--- F4	1,382	,849	,139	9,941	p<0,001
MI21	<--- F4	1,662	,798	,176	9,460	p<0,001

Standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde standart hata değerlerinin düşük olduğu ve elde edilen t değerlerinin anlamlı olduğu saptanmıştır.

#### Ayırt edicilik

Ölçekte aşırı uç olan iki grubu (alt ve üst %27'lik gruplar) birbirinden açık ve belirleyici bir biçimde ayırt etmesi beklenir (Tezbaşaran, 2008). Bu iki uç grubun arasında fark olması ayırt ediciliği olduğu sonucunu doğurur. Bu iki uç grup arasında fark olmaması halinde en düşük ve en yüksek puan aralığının küçük olduğu ifade edilmektedir. Ölçek Puanlarının Alt-üst %27 gruplarına göre farklılaşma durumu Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 6.  
Ölçek puanlarının alt-üst %27 gruplarına göre farklılaşma durumu

Gruplar	Alt %27 (n=50)		Üst %27 (n=50)		t	sd	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Mesleki Canlılık Genel	3,251	0,459	4,587	0,182	-19,099	98	<b>0,000</b>
Tutku	3,500	0,922	4,748	0,320	-9,045	98	<b>0,000</b>
Diçlik	2,976	0,655	4,644	0,336	-16,022	98	<b>0,000</b>
Uсталık	3,300	0,595	4,393	0,343	-11,260	98	<b>0,000</b>
İş Tatmini	3,220	0,787	4,600	0,333	-11,419	98	<b>0,000</b>



Yapılan bağımsız gruplar t-Testi analiz sonuçlarına göre ölçeğin Alt %27 ile Üst %27 grupları arasında anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $p < .01$ ). Bu sonuçlara göre ölçeğin ayırt edicilik olarak hassas ölçüm yaptığı tespit edilmiştir.

### Tanımlayıcı istatistikler

Sayfa | 2257

Katılımcıların mesleki canlılıklarına yönelik olarak aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum-maksimum puan düzeyleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 7.

#### Mesleki canlılık puan ortalamaları

Mesleki Canlılık Ölçeği	n	Ort	Ss	Min.	Maks.	Alpha
Mesleki Canlılık Genel	184	3,899	0,555	1,900	5,000	0,927
Tutku boyutu	184	4,171	0,748	1,400	5,000	0,864
Dinçlik boyutu	184	3,832	0,775	1,400	5,000	0,828
Ustalık boyutu	184	4,084	0,675	1,600	5,000	0,860
İş Tatmini boyutu	184	4,022	0,832	1,000	5,000	0,866

Öğretmenlerin "mesleki canlılık" genel ortalaması yüksek  $3,899 \pm 0,555$  (Min=1.9; Maks=5), alt boyutlarda "tutku" ortalaması yüksek  $4,171 \pm 0,748$  (Min=1.4; Maks=5), "dinçlik" ortalaması yüksek  $3,832 \pm 0,775$  (Min=1.4; Maks=5), "ustalık" ortalaması yüksek  $4,084 \pm 0,675$  (Min=1.6; Maks=5), "iş tatmini" ortalaması yüksek  $4,022 \pm 0,832$  (Min=1; Maks=5) olarak saptanmıştır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ölçek uyarlama çalışmalarında ölçeğin ana dilindeki ifadeye sadık kalarak uyarlanacak kültüre uygun biçimde ifadeler oluşturulması çok önemlidir. Bu bağlamda uyarlama çalışması yürütülürken her iki dile de hakim alanında uzman İngilizce ve Türkçe öğretmenleriyle çalışılmıştır. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda ölçeğin aslı ile uyumlu alt boyutlara ulaşılmıştır.

Yapılan uyarlama çalışmasında Uşak ilinde görev yapmakta olan lise öğretmenlerinden oluşan örneklemde elde edilen verilerin geçerliği ve güvenilirliği incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre 21 maddelik ölçeğin 4 alt boyutunda da kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu görülmüştür. Ancak ölçekte yer alan 11. ve 18. Maddelerin, madde değerleri toplamı ile korelasyon katsayısının 0,3 üzeri olmaması ve bu nedenle ayırt ediciliklerinin düşük olması nedeniyle ölçekten çıkarılmış ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Elde edilen sonuçlar Türkçe formdaki boyutlar ve boyutların altındaki maddeler ölçeğin orijinali ile uyum göstermektedir. Bu nedenle Türkçeye uyarlanan ölçeğin Türk kültürüne uyumlu, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Buradan yola çıkarak elde edilen ölçeğin eğitim alanında yapılacak araştırmalarda kullanılabilirliği ve alana katkı sağlayabileceği düşünülebilmektedir.

Mesleki canlılık ölçeğini eğitim alanı dışında başka alanlarda kullanmak isteyen araştırmacıların bu çalışmadan önce yapılan çalışma ile bu çalışmada elde edilen ölçeğin karşılaştırmasını yaparak bu



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2244-2261.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2244-2261.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



ölçeklerden birini tercih etmeleri doğru bir yaklaşım olabilir. Ayrıca araştırmacıların eğitim alanı dışında ölçeği kullanmak istedikleri durumda kendi verilerine dayalı olarak daha hassas ve detaylı bir ölçüm yapabilmesi için yeniden uyarlama ve geçerlik, güvenirlik incelemeleri yapmaları da önerilir.



#### Kaynakça

- Çankaya, Z. C. (2009). ÖZERKLİK DESTEĞİ, TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARIN DOYUMU VE ÖZNEL İYİ OLMA: ÖZ-BELİRLEME KURAMI. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*(4-31), s. 23-31.
- Özçelik, C., & Karaca, A. (2023). Mesleki Canlılık. E. D. Hırlak içinde, *Örgütsel Davranış Kavramları ve Araştırmaları - II* (s. 227-243). Gaziantep: Özgür Yayıncılık.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-2: Çok Degickenli Analiz (SPSS, MINITAB)*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Akın, A. (2012). The relationship between internet addiction, subjective vitality and subjective happiness: A structural equation modeling. *Cyberpsychology Behavior and Social Networking*, 404-410.
- Akın, A. (2012). The relationships between Internet addiction, subjective vitality, and subjective happiness. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 404-410.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimlerde veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Baker, F. S. (2006). The Relationship of Principals' Professional Vitality to Personal and School Characteristics Including Student Achievement. *ProQuest*, 51-56.
- Baruch, Y., Grimland, S., & Vigoda-Gadot, E. (2014). Professional vitality and career success: Mediation, age and outcomes. *European Management Journal*, 518-527.
- Carmeli, A., & Gittell, J. (2009). High-quality relationships, psychological safety, and learning from failures in work organizations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 709-729.
- Chu, F., Long, Y., & Guo, M. (2015). Determinants and Outcomes Of Professional Vitality. *Social Behavior and Personality*, 1335-1345.
- Dejoy, D., Wilson, M., Vandenberg, R., & Vd. (2010). Assessing the impact of healthy work organization intervention. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 139-165.
- Dutton, J. (2003). How to create and sustain high-quality connections at work. *Energize your workplace* (s. Vol. 5.). içinde John Wiley & Sons.
- Eileen, E.-L., Baker, L., Tobin, S., Hollenberg, E., Dematteo, D., & Reeves, S. (2011). Neophyte facilitator experiences of interprofessional education: implications for faculty development. *Journal of interprofessional care*, 333-338.
- Hart, P., & Cooper, C. (2001). Occupational stress: Toward a more integrated framework. *Handbook of industrial, work and organizational psychology*(2), 93-114.
- Harvey, T. A. (2002). Professional Vitality and the principalship: o construct validity study. *Unpublished doctoral dissertation*. Maine, ABD: University of Maine.
- Harvey, T., & Donaldson, G. (2003). Professional Vitality: Do You Have It? *Eric*, 30-33.
- Hennekam, S., & Bennett, D. (2016). Self-management of work in the creative industries in the Netherlands. *International Journal of Arts Management*, 31-41.



- Hooper, D., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 53-60.
- Iaffaldano, M., & Muchinsky, P. (1985). Job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 97(2), 251-273.
- Kark, R., & Carmeli, A. (2009). Alive and creating: The mediating role of vitality and aliveness in the relationship between psychological safety and creative work involvement. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 785-804.
- Kubzansky, L., & Thurson, R. (2007). Emotional vitality and incident coronary heart disease: benefits of healthy psychological functioning. *Archives of general psychiatry*, 1393-1401.
- Kulak, F. A. (2016). mesleki canlılık. P. K. Kanten içinde, *Örgütsel Davranışın Aydınlik ve Karanlık Yüzü* (s. 227-237). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lenz, E. (2010). *Measurement in nursing and health research*. Springer publishing company.
- Martinez, I., Pinto, A., Salanova, M., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 464-481.
- Muraven, M., & vd. (2008). Helpful self-control: Autonomy support, vitality, and depletion. *Journal of experimental social psychology*, 573-585.
- Ortiz, C., Arturo, C., Salgado, P., & Cazares, F. (2018). Satisfacción laboral y compromiso organizacional: prueba de equivalencia de medición entre México y Estados Unidos. *Contaduría y administración*, 63.
- Russel, J. E. (2008). Promoting subjective well being at work. *Journal of Career Assessment*, 117-131.
- Sümer, N. (2000). *Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar* (Cilt 3). Türk Psikoloji Yazıları.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). Utrecht work engagement scale (UWES) preliminary manual. *Utrecht University: Occupational Health Psychology Unit*.
- Schneider, B., & Synder, R. (1975). Some relationships between job satisfaction and organizational climate. *Journal of Applied Psychology*, 318-328.
- Schumacker, R., & Lomax, R. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey, ABD: psychology press.
- Sencer, M., & Sencer, Y. (1978). *Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Shirom, A. (2011). Vigor as a positive affect at work: Conceptualizing vigor, its relations with related constructs, and its antecedents and consequences. *Review of General Psychology*, 50-64.
- Sinfield, S., Burns, T., Wallace, M., Davies, C., Holley, D., & Albon, D. (2009). Investigations in university teaching and learning. *Facilitating student engagement with academic writing: review of an online resource in a widening participation context*, 185-193.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2244-2261.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2244-2261.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*


- Spector, P., & Goh, A. (2001, 1 1). The role of emotions in the occupational stress process. *Exploring theoretical mechanisms and perspectives*, s. 195-232.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson (Cilt 6). Boston, ABD: Boston, MA: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi. "SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu (e-kitap)*. Erişim: [http://www.academia.edu/1288035/Likert\\_Tipi\\_Ölçek\\_Hazırlama\\_Kılavuzu](http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu).
- Tummers, L., Steijn, B., Heerema, M., & Nevicka, B. (2016, Ekim 4). The effects of leadership and job autonomy on vitality: survey and experimental evidence. *Sage Journal*, s. 355-377.
- Vallerand, R. J., Houlfort, N., & Fores, J. (2003). Passion at work. R. Vallerand, N. Houlfort, & J. Fores içinde, *Emerging perspectives on values in organizations* (s. 175-204).
- Vallerand, R., Paquet, P., & Charest, J. (2010). On the role of passion for work in burnout: A process model. *Journal of personality*, 289-312.
- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: Applications using Mplus: Methods and Applications*. West Sussex: John Wiley & Sons.




## İlkokul 1. ve 2. Sınıflarda Matematik Öğretiminde Yaşanan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi

Sayfa | 2262

### An Investigation of the Problems Experienced in Teaching Mathematics in Primary School 1st and 2nd Grades from the Perspectives of Teachers

Muttalip ÖNVER , Doktora Öğrencisi, m\_onver@hotmail.com

Prof. Dr. Kemal DURUHAN , Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, kemal.duruhan@inonu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 8 Temmuz 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 16 Eylül 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Bu çalışmada, ilkököl 1. ve 2. sınıflarda matematik dersi öğretiminde yaşanan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin; öğretim programından, öğretim yöntemlerinden, öğretim materyallerinden, çevresel ve kültürel etkilerden, öğrencilerden, öğrenci ailelerinden ve öğretmenlerden kaynaklı sorunları, görüşleri alınarak araştırılmıştır. Bu kapsamda çalışmada "durum çalışması" deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde "maksimum çeşitlilik örneklemesine" uygun seçim yapılmıştır. Bu seçime yönelik olarak 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinin farklı ilçelerinde görev yapan farklı yaş ve meslek kıdemine sahip 10 kadın ve 10 erkek olmak üzere toplam 20 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Aynı ilçenin farklı sosyo-ekonomik düzeyindeki çevrelerden okullar seçilerek çalışmadan maksimum çeşitlilik alınması hedeflenmiştir. Yapılan görüşmelerde verilerin toplanması amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen görüşlerden temalar oluşturulmuş ve elde edilen veriler, "içerik analizi" ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ilkököl 1. ve 2. sınıflarda matematik dersi öğretiminde öğretim programından, öğretim yöntemlerinden, öğretim materyallerinden, çevresel ve kültürel etkilerden, öğrencilerden, öğrenci ailelerinden ve öğretmenlerden kaynaklı sorunlar, öğretmen görüşlerine göre verilmiştir. Çalışmanın sonunda, elde edilen bulgulardan yola çıkılarak hem araştırmacılara hem de uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** *İlkokul, Matematik Öğretimi, Öğretmen Görüşleri, Sorunlar.*

**Abstract.** In this study, it is aimed to evaluate the problems experienced in teaching mathematics lessons in primary school 1st and 2nd grades in terms of teachers' views. In the study, the opinions of the teachers; The problems arising from the curriculum, teaching methods, teaching materials, environmental and cultural effects, students, students' families and teachers were investigated. In this context, the "case study" design was used in the research. In the determination of the working group, a selection was made in accordance with the "maximum diversity sampling". For this selection, interviews were held with a total of 20 classroom teachers, 10 women and 10 men, with different ages and professional seniority, working in different districts of Malatya in the 2020-2021 academic year. It was aimed to get maximum diversity from the study by choosing schools from different socio-economic levels of the same district. A "semi-structured interview form" developed by the researchers was used to collect data in the interviews. Themes were formed from the opinions obtained from the interviews and the obtained data were analyzed by "content analysis". According to the results obtained from the research, problems arising from the curriculum, teaching methods, teaching materials, environmental and cultural effects, students, students' families and teachers were given in the teaching of mathematics lessons in primary school 1st and 2nd grades. At the end of the study, based on the findings obtained, suggestions for both researchers and practice were presented.

**Keywords:** *Primary School, Mathematics Teaching, Teacher Opinions, Problems.*



## Extended Abstract

Introduction. Starting from the first grade of primary school, children's mathematical knowledge increases. In the first grade, where literacy teaching is at the forefront, mathematics is given at the basic level and the additions to this are especially evident at the second grade level. Counting and understanding skills in the first grade are complemented by the ability to rhythmically express and pattern numbers in the second grade (MEB, 2018). The parts that are missing in the first grade can cause problems for the learner and the teacher when they come to the second grade. In this respect, teaching mathematics in the first grade is important. In order to form the basis for the third and fourth grades of primary school, first of all, mathematics teaching should be carried out at a sufficient level in the first grade of primary school. This accumulation must then continue at the sophomore level. In the third and fourth grade levels, which are the next grades of the primary school, education should be continued as a spiral continuation of the subjects seen in the first and second grades. In this context, teaching mathematics in an integrated way with life, making students associate it with daily life and realizing active learning should be at the forefront. In this way, the essence and function of mathematics will be fulfilled from the first years of primary school.

Mathematics success is a subject that is emphasized not only in our country but also all over the world. For this reason, many studies on mathematics achievement have been conducted to reveal the factors affecting mathematics achievement (Bulut, 2007; Burns & Lash, 1988; Hadfield, 1992; Papanastasiou, 2002; Soycan, 2006; Tatar & Dikici, 2008; Yang, 2004). In addition to the studies on the determination of the problems experienced by teachers who teach mathematics (Aydın, 2020; Boyraz & Güçlü, 2018; Dağdelen & Ünal, 2017; Kara & Özkan, 2016), the problems encountered in the process dimension in teaching mathematics were tried to be determined in this study. Existing problems must be eliminated in order to ensure success in mathematics. Since this study tries to determine the problems that primary school 1st and 2nd grade teachers encounter in the process of teaching mathematics, the research will contribute to the studies on mathematics achievement at the stage of determining the problems.

**Method.** Since it was aimed to determine the results for a certain situation in the study, the "case study" design was used. Also known as case study. In a case study, any situation is a situation that occurs in the environment it is in, and this is a study in which this situation is examined (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016: 22). Since the current situation was analyzed and described holistically, the research was designed as a "holistic single case study".

The study group of the research consists of classroom teachers who were selected by the maximum diversity sampling method from the classroom teachers working in Malatya in the 2020-2021 academic year. In maximum diversity sampling; The sample that can reflect all the different situations is taken as the study group. The sample can be selected from schools in regions with different socio-economic characteristics. In this way, diversity is provided in situations (Büyüköztürk et al., 2016: 90,91). In this context, in the research, it was tried to provide diversity in situations by working with a total of 20 classroom teachers, 10 male and 10 female, working in schools with different socio-economic characteristics in different districts of Malatya. In order to diversify the data source, interviews were conducted with teachers working in different primary schools with different professional seniority and demographic characteristics.



In the research, a semi-structured interview form, which is one of the data collection tools used in qualitative research, was used. In the preparation of the form, the literature and expert opinions on the determination of the problems experienced in the mathematics lesson were used. In line with the questions in the form, interviews were held with the classroom teachers. Interviews were conducted one-on-one with each participant. The interviews were recorded by voice recording or note-taking technique and then converted into interview text.

While analyzing the data obtained from the interviews, qualitative data were analyzed by content analysis. Content analysis is based on bringing together similar data within the framework of certain concepts and themes and interpreting them (Yıldırım & Şimşek, 2021: 227). In the analyzes made in this context, first of all, the words and phrases in the interview texts were determined as the data analysis unit, and then coding was started for the related words.

**Results.** According to the findings obtained from the opinions of the primary school teachers, the most common problems arising from the curriculum in teaching mathematics in primary school 1st and 2nd grades, respectively, are the high number of subjects, heavy subjects above the level, the subjects being abstract and complex, the number of lesson hours less, the lack of studies from different fields other than the other, the wrong order of achievements, the low number of subjects and being below the level, the constant change of the curriculum, the low relationship of the subjects with daily life, the fact that the curriculum is result-oriented rather than the process, and individual differences are not taken into account while determining the curriculum.

**Discussion and Conclusion.** The most common problems stemming from teaching methods are the use of the same method, the methods failing to concretize the lesson, not using modern methods, not using game-based methods, not considering student differences, not using methods that endear the lesson, not paying attention to student readiness, and the method's lack of time. The most common problems arising from the teaching materials are the lack of the material itself, the inadequacy of the textbooks, the insufficiency of the materials, the fact that the textbooks are not suitable for the level of the student, the materials are not suitable for the development level of the students, and the lack of reference books.

The most common problems arising from environmental and cultural influences are the misdirection of the environment-parent, parental indifference, the difference-lack of the school's environment, cultural inadequacy, financial deficiency, lack of practice in the environment and the distance of the school.

The most common problems caused by students are lack of interest in the lesson, genetic factors, lack of readiness, prejudice towards mathematics lesson, lack of pre-school education, tendency to memorize, not using information in daily life, lack of repetition, absenteeism, absenteeism and coming later from another school.

The most common problems stemming from the families of the students are inadequate support and follow-up of the children, the unconscious-insufficient education level of the parents, family problems, the prejudices of the parents towards the mathematics lesson, economic inadequacies, misdirecting the child, lack of communication with the teacher, and not taking the subjects related to the mathematics lesson seriously.

The most common problems stemming from teachers are not using different methods in the lesson, not using materials, not concretizing the subjects, not being able to love the lesson, not being



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2262-2285.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2262-2285.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



innovative, not being able to get down to the level of the student, not being able to relate the subjects with daily life, lack of re-follow-up, not making sufficient examples, not being able to draw the attention of the students, being inadequate in classroom management. and lack of communication with parents.

The problems arising from the curriculum obtained from the research and the results are generally compatible with the existing studies in the literature. According to the results obtained from the research; By expanding the scope of the research, a similar study can be carried out at other grade levels of primary school in terms of determining the problems experienced in the mathematics lesson.



## Giriş

Eğitime verilen değerler oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Öyle ki ülkelerin kalkınması ve gelişmesi, aynı zamanda toplumsal ve bireysel olarak kendini üst seviyelere taşıyabilmesi; eğitime verilen önemle birebir ilişkilidir. Eğitim sayesinde özellikle de bilimsel ve çağdaş eğitim ile ülkelerdeki bireyler değişen ve kendini sürekli yenileyen bilgi toplumunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olabilirler. Bu bilgi ve becerileri kullanma noktasında matematiğin yeri ve önemi büyüktür. Matematiği günlük yaşamda kullanabilen bireyler, toplumların ve ülkelerin gelişmesinde başat rol oynarlar. Öyle ki günlük yaşamda matematiği kullanabilmek ve bunun önemini anlayabilmek gereksinimi her zaman önem arz edecek boyutlardadır. (Baykul, 2014; MEB, 2018). Bu sebeple günlük hayat becerileri kazandırmada matematik, her zaman önemli yer edinmiştir.

Ülkemizde 2005 yılında yapılan düzenlemeyle eğitim programlarında reform niteliğinde değişikliklere gidilmiştir. Eğitim programlarındaki düzenleme öğretim programlarına da yansımış ve matematik dersi öğretim programında da düzenlemeler olmuştur. Yapılan bu değişiklikte matematik öğretiminin felsefi açıdan yapılandırmacı akıma uygun şekilde yürütülmesi uygun bulunmuştur (MEB, 2005). Yapılan bu düzenlemeyle birlikte öğretmenlerin, 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak derslerini yürüttüğü öngörülmüştür. Böylelikle, öğretmenlerin ders esnasında öğrencilere rehberlik yaptığı; öğrenci merkezli bir sistem uygulanmaya konulmuştur (Çakıroğlu vd., 2008: 38). Bu düzenlemelere dönük olarak, öğrencilerin ihtiyaçları ve matematiğin yapısı arasında yapılandırmacı yaklaşıma uygun olacak bir şekilde ilişki kurularak matematik öğretimi gerçekleştirilmelidir. Bu kapsamda çalışmaları yaparken, matematiğin yapısını iyi bilmek ve bu yapıya yönelik tedbirleri almak önemlidir.

Matematik, sarmal bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda ön koşul ilişkilerinin güçlü olması gerekir. Yani yatay ve dikey aşamalılık güçlü olmalı, bir konu öğrenilmeden diğerine geçilmemelidir. Ön koşul öğrenmeler güçlü bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Bu sebeple öğretim durumları da buna dönük olarak düzenlenmelidir. Bu sebeple, öğrencilerin ön öğrenmelerinde eksik kalan kısımlarının yeterli düzeyde tespiti önem arz etmektedir (Pesen, 2003). Bu durumun dikkate alınarak öğretmenlerin derslerini işlemeleri, bu sayede öğrencilerin ön öğrenme eksikliklerinin giderilmesi ve bunun sonucunda öğrencilerin konuyu daha iyi öğrenmelerinin gerçekleşmesi sağlanmalıdır (Gözen, 2001).

Matematik dersi, ilkökul birinci sınıftan ilkökulun son sınıfı olan dördüncü sınıfa kadar sarmal yapı şeklinde öğretilir. Bu aşamada içerik belirlenirken öğretimin hedeflerine yönelik olarak öğretim ilkeleri ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri doğru tespit edilir ve buna dönük uygulamalar gerçekleştirilir. Bu noktada matematikteki kavramların belirli bir sırada ve mantıksal bir çıkarımla işlenmesi beklenir. Hatta bu aşamada bazı kavramların diğerlerinden daha soyut kalacağı da düşünülebilir (Hacısalihoğlu vd., 2004). Bu sebeple öğretmen, öğrencilerin matematiksel düşüncelerine odaklanmalı, öğrencilerin bu düşüncelerinin etrafında matematik öğretimini düzenlemeli ve öğretim durumlarını gerçekleştirmelidir.

İlkokulun birinci ve ikinci sınıf düzeyinde öğretilen matematik, çocukların günlük hayatta karşılaşılabilecekleri türden temel düzeyde olmalıdır. Bu noktada öğretmenler, öğrenme ortamlarında dikkat etmesi ve aşması gereken birçok sorun ya da engelle karşılaşılabilmektedir. Bu engellerin

Önver, M. & Duruhan, K. (2024). İlkokul 1. ve 2. sınıflarda matematik öğretiminde yaşanan sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2262-2285.*

DOI. 10.51460/baebd.1511617



niceliği ve niteliği, öğrenme ortamları açısından oldukça önemli olabilmektedir. Bu sebeple karşılaşılabilecek sorunların önceden ve yerinde tespit edilmesi önemlidir. Bu kademedeki çocukların matematik birikimi de artmaktadır. Okuma yazma öğretiminin amaçlandığı birinci sınıfta matematik temel düzeyde verilmekte ve buna eklemeler özellikle ikinci sınıf düzeyinde belirginleşmektedir. Birinci sınıfta sayma ve anlama becerisini ikinci sınıfta sayıları ritmik bir şekilde ifade etme ve örüntüleme becerisi tamamlamaktadır (MEB, 2018). Birinci sınıfta eksik kalan kısımlar ikinci sınıfa gelindiğinde öğrenen ve öğretene açısından sorun oluşturabilmektedir. Özellikle bu düzeyde öğrenilecek matematik dersinin temel ilke ve kurallarının tam oturmaması sonucunda diğer eğitim kademelerindeki yapılacak etkinliklerde derse karşı tutum ve davranışlar olumsuz yönde etkilenebilecektir (Öksüz, 2015). Bu açıdan birinci sınıfta matematik öğretimi önem arz etmektedir. İlkokulun üçüncü ve dördüncü sınıflarına temel oluşturması bakımından öncelikle ilkökul birinci sınıfta matematik öğretimi yeteri düzeyde gerçekleştirilmelidir. Daha sonra bu birikim, ikinci sınıf düzeyinde devam etmelidir. İlkokulun ileriki sınıfları olan üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinde, birinci ve ikinci sınıfta görülen konuların sarmal olarak devamı niteliğindeki öğretime devam edilmelidir. Bu bağlamda matematik öğretiminin hayatla bütünleşik bir şekilde verilmesi, öğrencilerin günlük hayatla ilişkilendirebilmesi ve aktif öğrenmenin gerçekleşmesi ön planda olmalıdır (MEB, 2018). Bu sayede matematiğin özü ve işlevi, ilkökulun ilk yıllarından itibaren yerine getirilmiş olacaktır. Bu kapsamda ilkökulun birinci ve ikinci sınıfları önem arz etmektedir.

Bireyi yetiştirmekle, toplumu şekillendirmekle sorumlu en büyük görevlerden birine sahip olan öğretmenlerin etkili ve verimli bir öğrenme ortamının sağlanması oldukça önemlidir. Bilgi toplumunda her zaman kendini yenileme sorumluluğuna sahip öğretmenlerin sürece rehber olarak dahil olduğu yapılandırmacı yaklaşımda, öğretmenlerin etkililiğini araştırmak ve mevcut durumu değerlendirmek oldukça önemlidir (Altun, 2016: 10). Ayrıca, öğretmenlerin öğretim gereksinimi duyulan değişiklikleri fark etmeleri, bu değişiklikleri benimseyip buna göre programları uygulamaları eğitim sürecindeki değişimin başarılı sonuçlanmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda öğretim programları ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alınması, programların var olan durumun betimlenmesi ve programın farklı sınıf düzeyleri açısından incelenmesi öğretim programlarının daha işler hale gelmesini sağlamaktadır (Öksüz, 2015). Bu kapsamda, mevcut öğretim programlarının etkililiğini araştırmak ve değerlendirmek de önem arz etmektedir. Bu aşamada, etkili öğrenme ortamlarının oluşabilmesi için öğretmenlerin süreç içerisinde yaşadıkları sorunların ortaya çıkarılması gerekir.

Matematik başarısı üzerinde duran ve bu konu üzerinde çalışmalar yapan birçok çalışma mevcuttur. Bu birçok çalışmada özellikle matematik başarısını etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır (Bulut, 2007; Burns ve Lash, 1988; Hadfield, 1992; Papanastasiou, 2002; Soycan, 2006; Tatar ve Dikici, 2008; Yang, 2004). Bu çalışmalara ek olarak ayrıca öğretmenlerin yaşadıkları sorunların tespit edilmesi adına birçok çalışma da literatürde mevcuttur (Aydın, 2020; Boyraz ve Güçlü, 2018; Dağdelen ve Ünal, 2017; Kara ve Özkan, 2016). Bu kapsamda yapılan diğer çalışmalarda, sınıf öğretmenlerinin matematik programını olumlu bulduklarını fakat uygulama aşamasında birtakım sıkıntılarla karşılaştıklarını, öğretmenlerin matematik programına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu fakat programın zayıf yönlerinin de olduğu tespit edilen çalışmalar da mevcuttur (Çetin, 2010; Kılınc, 2018). Literatürde yapılan tüm bu çalışmalara bakıldığında yapılan çalışmalar genellikle, ilkökul birinci ve ikinci sınıf matematik başarısını etkileyen tek bir faktör üzerine yoğunlaşırken bu çalışmada



öğretmenlerin bu sınıf düzeylerinde özellikle süreç boyutunda yaşadıkları; öğretim durumları, öğrenen ve öğrenen çevresinden kaynaklı kültürel ve de veli gibi farklı boyutlardaki sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözümleri derinlemesine irdelenmeye çalışılmıştır. Bu bakımdan bu araştırma, öğretmenlerin matematik öğretiminde öğrenci başarısının sağlanması adına tespit edilen sorunlar çerçevesinde çözümler bulması, süreci iyileştirmesine yardımcı olması ve öğrencilerin sınıf içerisinde öğrenememe nedenlerini araştırmak bakımından önemlidir. Bu sebeple bu çalışmanın, sınıf öğretmenlerinin ilkökul birinci ve ikinci sınıf düzeyinde matematik öğretimi sürecinde karşılaşılabilecekleri sorunların tespit edilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

### **Araştırmanın amacı**

Bu çalışmada ilkökul 1. ve 2. sınıflarda matematik öğretiminde yaşanan sorunların öğretim programı, öğretim yöntemleri, öğretim materyalleri, çevresel, kültürel etkiler, öğrenci ve aileleri ile öğretmenlerden kaynaklı olarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmek ve bu görüşleri değerlendirip bu sorunların doğuracağı sonuçları incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, ilkökul 1. ve 2. sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin düşünceleri çeşitli açılardan incelenmiştir.

Bu araştırmanın amacı, aşağıda sıralanan sorulara cevaplar aramaktır:

1.ve 2. sınıflarda matematik dersi öğretiminde;

- öğretim programından,
  - öğretim yöntemlerinden,
  - öğretim materyallerinden,
  - çevresel ve kültürel etkilerden,
  - öğrencilerden,
  - öğrenci ailelerinden,
  - öğretmenlerden,
- kaynaklı hangi sorunlar yaşanmaktadır?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın modeli**

Çalışmada belli bir duruma yönelik sonuçların tespit edilmesi amaçlandığından “durum çalışması” deseni kullanılmıştır. Bu desen, örnek olay çalışması olarak da bilinir. Durum çalışmasında herhangi bir durum, ortaya çıktığı doğal ortamında meydana gelen bir durumdur ve bu durumun ayrıntılı olarak incelendiği bir araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2016: 22). Bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak, görmek, olası açıklamaları geliştirmek ve değerlendirmek amacıyla kullanılır. Bir durum derinlemesine irdelenebilir (Büyüköztürk vd., 2016: 260-263). Araştırmada mevcut durumun tek başına analiz edilip bütüncül olarak betimlemesi ortaya konduğundan dolayı araştırma “bütüncül tek durum çalışması” şeklinde desenlenmiştir.



## Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiş sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik örneklemede; tüm farklı durumları yansıtabilen örneklem çalışma grubu olarak alınır. Maksimum çeşitlilik örneklemede (maximum variation sampling) evrende incelenecek problemin kendi içerisinde farklı durumların belirlenerek bu durumlar üzerinde maksimum çeşitlilik örneklenir. Örneklem, farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip bölgelerdeki okullardan seçilebilir. Bu sayede durumlarda çeşitlilik sağlanır. Böylece daha geniş bir açıdan problem ele alınmış olur. Bu örneklemede genelleme kaygısı olmaz fakat evren hakkında önemli ipuçları verir. Buradaki temel amaç, farklı durumlar arasındaki ortak ya da ayrılan yönleri ortaya çıkarmak ve problemi daha geniş açıdan betimlemektir (Büyüköztürk vd., 2016: 90,91). Bu bağlamda araştırmada Malatya iline bağlı farklı ilçelerdeki farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip okullarda görev yapan 10 erkek ve 10 kadın olmak üzere, toplam 20 sınıf öğretmeni ile çalışılarak, durumlarda çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Veri kaynağının çeşitlendirilmesi amacıyla mesleki kıdemleri birbirinden farklı olan, farklı demografik özelliklere sahip olan farklı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerine, mesleki kıdemlerine ve çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim birimine ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların kişisel bilgileri

Kod Adı	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem Yılı	Çalıştığı Yerleşim Birimi
Katılımcı 1	Erkek	50	20	Akçadağ/MALATYA
Katılımcı 2	Kadın	38	15	Arapgir/MALATYA
Katılımcı 3	Kadın	34	10	Arguvan/MALATYA
Katılımcı 4	Erkek	31	10	Battalgazi/MALATYA
Katılımcı 5	Erkek	35	12	Doğanşehir/MALATYA
Katılımcı 6	Kadın	42	13	Doğanşehir/MALATYA
Katılımcı 7	Kadın	37	13	Doğanşehir/MALATYA
Katılımcı 8	Erkek	53	30	Kale/MALATYA
Katılımcı 9	Erkek	35	10	Pütürge/MALATYA
Katılımcı 10	Erkek	38	16	Yazıhan/MALATYA
Katılımcı 11	Kadın	42	19	Yeşilyurt/MALATYA
Katılımcı 12	Kadın	49	29	Yeşilyurt/MALATYA
Katılımcı 13	Erkek	39	17	Yeşilyurt/MALATYA
Katılımcı 14	Kadın	50	24	Yeşilyurt/MALATYA
Katılımcı 15	Kadın	40	14	Yeşilyurt/MALATYA
Katılımcı 16	Erkek	44	18	Yeşilyurt/MALATYA
Katılımcı 17	Erkek	36	13	Yeşilyurt/MALATYA
Katılımcı 18	Kadın	50	25	Yeşilyurt/MALATYA
Katılımcı 19	Kadın	40	19	Yeşilyurt/MALATYA
Katılımcı 20	Erkek	36	14	Yeşilyurt/MALATYA



## Veri toplama araçları

Araştırmada nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarından birisi olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanmasında, matematik dersinde yaşanan sorunların tespiti ile ilgili alan yazından ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Formda bulunan sorular doğrultusunda ilkökul öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. En az iki kişi arasında gerçekleştirilen bir iletişim süreci olarak tanımlanan görüşmede, bireylerden sorulara cevaplar vermeleri istenir. Görüşme çeşitlerinden yarı yapılandırılmış görüşmelerde bireylerden, hem önceden belirlenmiş sabit seçenekli sorular ile hem de görüşme sürecine uygun olarak belirlenen sorular ile derinlemesine cevaplar aranır (Büyüköztürk vd., 2016: 161-163). Görüşme yapılırken katılımcılardan gönüllülük esasına göre seçim yapılmıştır. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, ve her bir katılımcı için bir kod belirlenmiş, bu kodlar K1, K2, K3,... şeklinde belirlenmiştir. Görüşmeler her katılımcıyla birebir gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler ses kaydı ve not alma teknikleriyle kaydedilerek görüşme metni haline getirilmiştir.

## Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma Covid-19 pandemisi sürecine denk geldiği için pandemi sürecinden eğitim-öğretim ortamı 1. ve 2. sınıf düzeyinde etkilenmemiş öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfları okutan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formu ile görüşmeler katılımcılarla; yüz yüze, telefonla ya da online toplantı programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında katılımcıların düşüncelerini ayrıntılarıyla sunmaları ve daha açık bir şekilde ortaya koymaları için zaman zaman yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer almayan açık uçlu sorulara da başvurulmuştur. Geçerliliği sağlamak için elde edilen sonuçlar birbiriyle sürekli olarak karşılaştırılmalıdır. Bu sonuçlar yorumlanmalı ve kavramsallaştırılarak elde edilmelidir. (Büyüköztürk vd., 2016: 167) Araştırmada geçerliliği sağlamak amacıyla katılımcı öğretmenlerin tarafsız ve kendine has rahat cevaplar verebilmesine dönük sorular hazırlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra veri kaynağı çeşitlendirmesini sağlamak amacıyla farklı demografik özelliklere sahip olan, mesleki kıdemleri birbirinden farklı olan ve 9 farklı ilçede yer alan 20 öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler katılımcılara ulaşma durumlarına göre ya yüz yüze ya da online olarak yapılmış, veriler hem ses kayıtları alma hem de not tutma teknikleriyle toplanmıştır.

Verilerin analizine geçilmeden önce, her bir katılımcının genel bakış açısına anlayabilmek için her bir görüşme metni okunmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek bunları yorumlamaya dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 227). Bu kapsamda yapılan analizlerde, öncelikle görüşme metinlerindeki kelime ve kelime öbekleri veri analiz birimi olarak belirlenmiş ve sonrasında ilgili kelimelere dönük olarak kodlamalara geçilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda veriler kodlanmış, kodlamalar gözden geçirilerek tema ve alt temalar oluşturulmuş ve elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Veriler analiz edildikten sonra katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla verilerle yorumlamalara gidilmiştir. Böylelikle araştırmada geçerliğin sağlanması hedeflenmiştir.

## Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, alt amaçlar şeklinde ifade edilen sorulara yanıt aramak için gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan Şekil 1’de, öğretim programından kaynaklı sorunlara yönelik temaları gösteren model yer almaktadır. Şekil 1’de ok ile gösterilen kutucukların içerisindeki sayılar, alt temalara ait frekansları temsil etmektedir.



Şekil 1. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programından kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri

Sınıf öğretmenlerinden alınan görüşler temelinde hazırlanan Şekil 1’deki bulgulara göre ilkökul 1. ve 2. sınıflarda matematik dersi öğretiminde öğretim programından kaynaklı en çok yaşanan sorunlar sırasıyla konu sayısının fazla olması, seviyenin üzerinde ağır konuların olması, konuların soyut ve karmaşık kalması, ders saatinin az olması, öğretim programında matematik dışında farklı alanlardan çalışmaların olmaması, kazanım sıralarının yanlış olması, konu sayısının az olması ve seviyenin altında kalması, öğretim programının sürekli değişmesi, konuların günlük hayatla ilişkilerinin az olması, öğretim programının süreç yerine sonuç odaklı olması ve öğretim programının belirlenirken bireysel farklılıklara dikkat edilmemesidir. Öğretim programından kaynaklı sorunlara ait katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Öğretim programı belli seviyelerdeki öğrenciler için yeterli konuya sahip olsa da bazı öğrenciler için konuların fazla olması, öğrenmelerini olumsuz etkiliyor.” (K10)

“1. ve 2. sınıflarda öğretim programının daha ayrıntılı işlenebilmesi için konuların daha az olması gerekmektedir.” (K15)

“Konular azaltılmalı ve öğrenciye aynı şekilde anlatılmalı...” (K6)

Önver, M. & Duruhan, K. (2024). İlkokul 1. ve 2. sınıflarda matematik öğretiminde yaşanan sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2262-2285.

DOI. 10.51460/baebd.1511617

“... çok ağır konular mevcut, seviyenin çok çok üzerinde.” (K20)

“1. ve 2. sınıfların öğretiminde özellikle geometrik cisimlerden bahsedilirken soyut düşünme gerektiren konular mevcut ama çocuklar bu yaş grubunda somut düşünme özellikleri gösterdiğinden konuların kavranması zorlaşıyor.” (K2)

“Öğretim programında ağır konuya daha az süre verilmiş.” (K12)

“Bireysel farklılıklar da dikkate alınarak yaratıcılık ve süreç dikkate alınmalıdır.” (K3)

“Öğretim programında çocuğun sadece toplama-çıkarmayı yapmasını gerektiren konular var. Yani bazı konular çok basit düzeyde kalmış.” (K12)

Şekil 2’de öğretim yöntemlerinden kaynaklı sorunlara yönelik temaları gösteren model yer almaktadır. Şekil 2’de ok ile gösterilen kutucukların içerisindeki sayılar, alt temalara ait frekansları temsil etmektedir.



Şekil 2. Sınıf öğretmenlerinin öğretim yönteminden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri

Sınıf öğretmenlerinden alınan görüşler temelinde hazırlanan Şekil 2’deki bulgulara göre ilkökul 1. ve 2. sınıflarda matematik dersi öğretiminde öğretim yöntemlerinden kaynaklı en çok yaşanan sorunlar sırasıyla sürekli aynı yöntemin kullanılması, yöntemlerin dersi somutlaştırılmaması, çağdaş yöntemlerin kullanılmaması, oyun ağırlıklı yöntemlerin kullanılmaması, öğrenci farklılıklarının dikkate alınmaması, dersi sevdirci yöntemlerin kullanılmaması, öğrenci hazır bulunuşluğuna dikkat edilmemesi ve yöntemin süre yetersizliğine sebep olmasıdır. Öğretim yöntemlerinden kaynaklı sorunlara ait katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Çocukların bireysel farklılıklarının göz önüne alınmadan tek bir yöntemle anlatılması kavramda sorunlara yol açıyor.” (K2)



“... Özellikle 1. ve 2. sınıflarda matematik dersi ile ilk defa karşılaştıkları için dersin anlatımında kullanılan yöntem ve teknikler, somutlaştırmak adına yetersiz kalmaktadır.” (K3)

“... örneğin kareyi öğreteceğiz. Normalde yapılandırmacı yaklaşıma göre farklı büyüklükte kareler sınıfa getirilir. Ortak özelliklerin bulunması gerekir. Zaman sıkıntısından dolayı bu yapılamıyor çünkü bir ders saati buna ayrılmalı.” (K4)

“Daha çok somutlaştırma olmalı.” (K7)

“Öğretim yöntemlerinin 1. ve 2. sınıflardaki öğrenci yaşına uygun olmaması.” (K9)

Şekil 3'te öğretim materyallerinden kaynaklı sorunlara yönelik temaları gösteren model yer almaktadır. Şekil 3'te ok ile gösterilen kutucukların içerisindeki sayılar, alt temalara ait frekansları temsil etmektedir.



Şekil 3. Sınıf öğretmenlerinin öğretim materyallerinden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri

Sınıf öğretmenlerinden alınan görüşler temelinde hazırlanan Şekil 3'teki bulgulara göre ilkökul 1. ve 2. sınıflarda matematik dersi öğretiminde öğretim materyallerinden kaynaklı en çok yaşanan sorunlar sırasıyla materyalin kendisinin eksikliği, ders kitaplarının yetersiz olması, materyallerin ekonomik olmayışı, ders kitaplarının öğrencinin seviyesine uygun olmayışı, materyallerin öğrencilerin gelişim seviyesine uygun olmayışı ve kaynak kitap eksikliğidir. Öğretim materyallerinden kaynaklı sorunlara ait katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Materyal yeterli değil yeterli materyal üretilmelidir.” (K1)

“Somut, elle tutulur materyaller az bulunmakta. Her okulda her sınıfa özgü demirbaş materyaller olmalı.” (K5)

“Bu seviyede matematik öğretiminde çok fazla materyale ihtiyaç duyulmaktadır. Ders kitapları bu anlamda yeterli olmamaktadır.” (K3)

“Ders kitaplarının yetersiz olduğunu düşünüyorum çünkü az örnekler var, çocuğa fazladan bir şey yaptıramıyorsun.” (K14)

“... öğretmenlerin kendi materyallerini oluşturma ya da temin etme konusunda ... ekonomik sebeplerden dolayı isteksiz oluşundan kaynaklanan sorunlar olduğunu düşünüyorum.” (K16)

“... öğrenci seviyesine uygun, anlaşılır ve ilgi çekici kitaplar, ek kaynaklar, destekleyici materyaller, test kitapları olmalıdır.” (K3)

“Okullarımızda işlenen konularla ilgili materyallerin bulunmaması en büyük sorunumuz.” (K2)

“Materyallerin matematik öğretiminde yeterli olmadığını düşünüyorum.” (K15)

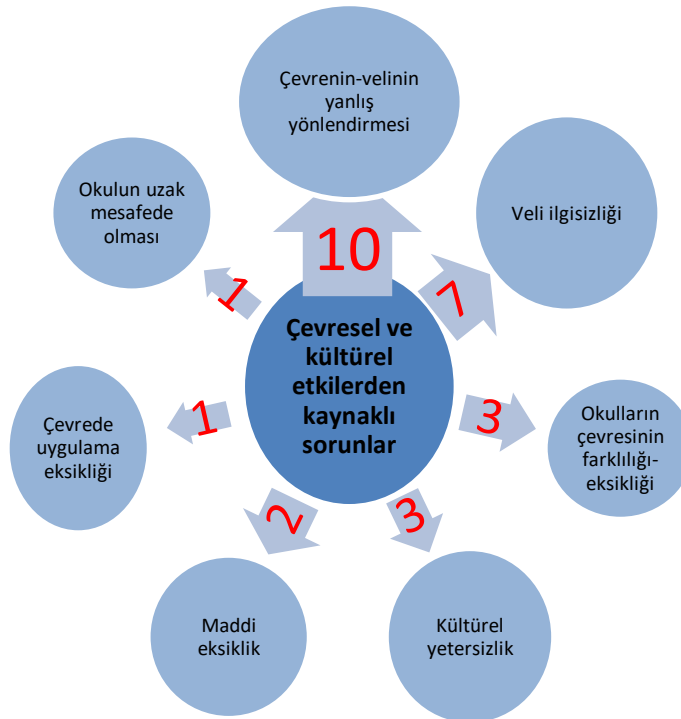
“Ders kitaplarını yanında çalışma kitabı ya da kaynak kitapların birlikte kullanılarak derslerin işlenmesini öneriyorum.” (K11)

“Materyallerin birden çok kullanıma uygun olmayıp maliyetli olması.” (K9)

“Genel anlamda ders kitapları öğrenci seviyesine indirilmelidir.” (K6)

“Öğretim materyallerini 1. ve 2. sınıf öğrencilerin psikomotor becerileri tam gelişmediği için kullanamaması.” (K9)

Şekil 4'te çevresel ve kültürel etkilerden kaynaklı sorunlara yönelik temaları gösteren model yer almaktadır. Şekil 4'te ok ile gösterilen kutucukların içerisindeki sayılar, alt temalara ait frekansları temsil etmektedir.



Şekil 4. Sınıf öğretmenlerinin çevresel ve kültürel etkilerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri

Sınıf öğretmenlerinden alınan görüşler temelinde elde edilerek hazırlanan Şekil 4'teki bulgulara göre ilkökul 1. ve 2. sınıflarda matematik dersi öğretiminde çevresel ve kültürel etkilerden kaynaklı en çok yaşanan sorunlar sırasıyla çevrenin-velinin yanlış yönlendirmesi, veli ilgisizliği, okulların çevresinin farklılığı-eksikliği, kültürel yetersizlik, maddi eksiklik, çevrede uygulama eksikliği ve okulun uzak

Önver, M. & Duruhan, K. (2024). İlkokul 1. ve 2. sınıflarda matematik öğretiminde yaşanan sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2262-2285.

DOI. 10.51460/baedb.1511617

mesafede olmasıdır. Çevresel ve kültürel etkilerden kaynaklı sorunlara ait katılımcı görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

“Toplumumuzda matematiğe karşı önyargı ve olumsuz bir tutum var. Aile bireylerinden etkilenen çocuklar, matematiği öğrenmeyi engelliyor.” (K4)

“Çevrenin, çocukların matematikte başarılı olmalarına yönelik her öğrencinin beklentisinin aynı olması; matematik becerisi zayıf olan öğrencilere baskıyı artırmaktadır.” (K10)

“Çevresel koşulları ve kültür düzeyi uygun olmayanlar olanlara göre daha dezavantajlıdır.” (K7)

“... öğrencinin yaşadığı sosyal çevre, aile ve ailenin kültür seviyesi ve maddi imkanlarına göre değişiklik göstermektedir.” (K13)

“Çevrede matematikle yeterli ilgili kullanım alanlarının olmamasından dolayı sorunlar olduğunu düşünüyorum. Konuların gerçek hayatla ilişkilendirilmesi için ilgili alanların bulunmadığını düşünüyorum” (K11)

“Okul çağındaki kişilere daha çok anne-babanın: “Ne kadar zor bu matematik, bizim zamanımızda bu kadar zor değildi” diyerek söze başlaması zaten çocukta matematiğe karşı bir önyargı ile bakmasına sebep oluyor.”(K5)

“... Memur çocukların aileleri daha fazla ilgileniyor ... Memur çocukları genellikle evde defterleri kontrol ediliyor, yanlışları tekrar anlatılıyor ama diğerlerinde çoğunlukla olmuyor.” (K14)

“Okulun bulunduğu çevrede teknolojiye ulaşmada yetersizlik.” (K9)

“Okulların çevresel faktörlerinin aynı ve eşit düzeyde olmaması.” (K3)

“Çevresel ve kültürel sorunların temeli ekonomik gelir. Ekonomik geliri iyi ailelerin çocuklarının başarı durumu kesinlikle daha yüksek.” (K17)

Şekil 5’te öğrencilerden kaynaklı sorunlara yönelik temaları gösteren model yer almaktadır. Şekil 5’te ok ile gösterilen kutucukların içerisindeki sayılar, alt temalara ait frekansları temsil etmektedir.



Şekil 5. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri

Önver, M. & Duruhan, K. (2024). İlkokul 1. ve 2. sınıflarda matematik öğretiminde yaşanan sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2262-2285.

DOI. 10.51460/baebd.1511617



Sınıf öğretmenlerinden alınan görüşler temelinde hazırlanan Şekil 5'teki bulgulara göre ilkökul 1. ve 2. sınıflarda matematik dersi öğretiminde öğrencilerden kaynaklı en çok yaşanan sorunlar sırasıyla derse ilginin eksikliği, genetik faktörler, hazırbulunuşluk eksikliği, matematik dersine yönelik önyargı, okul öncesi eğitim almama, ezberle yönelme, bilgileri günlük hayatta kullanmama, tekrar eksikliği, devamsızlık, hazıra kaçma ve başka okuldan sonradan gelmedir. Öğrencilerden kaynaklı sorunlara ait katılımcı görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

“Öğrencilerden ilgili olanlar, yeteneği olanlar zaten anlaşılıyor. Son zamanlarda çocuklarda dikkat eksikliği, motivasyon düşüklüğü başarısızlığa sebep olabiliyor.” (K19)

“Özellikle son yıllarda ilkökula erken başlayan çocuklarda zihinsel olgunluk seviyesi konuları anlamaya engel oluyor.” (K4)

“Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin eksikliği.” (K17)

“Öğrencilerin matematik dersine önyargılı bakmaları sorunların başında gelir.” (K3)

“Anasınıfına gitmiş öğrenci daha iyi düzeyde gelmiş oluyor. Yani anasınıfına giden öğrenci sayıları tanıyarak geliyor eli kalem tutuyor, fark ediyorlar ... anasınıfına gitmeyenlerde bu yok.” (K14)

“Özellikle matematik öğretiminde ... matematiği günlük hayatta kullanmayı bu bilgilerin ezberde kalması ve hayatla ilişkilendirilememesi, örneğin toplama ve çıkarma bilen bir çocuğun tek başına alışverişe gönderilmediği için bunu hayatında uygulayamaması.” (K2)

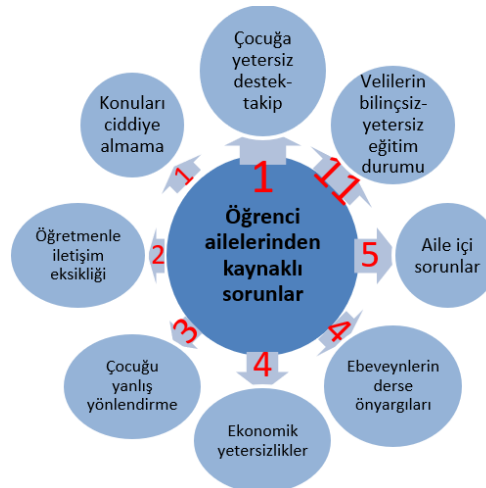
“Devamsızlık konusunda da çocuk ders anlatımını kaçırınca problem çözmede ve alıştırmayı yapmada problemler yaşıyor, yapamıyor.” (K18)

“Çocuğun okula başlamadan önce matematiksel işlemi gerektiren bir olayın ya da ortamın içinde olmayışı, matematikle ilk defa okulda tanışıyor olması ... bu durumun matematik öğretimini zorlaştırmakta olduğunu düşünüyorum.” (K16)

“Özellikle matematik öğretiminde çocukların problem çözme becerileri oluştururken soru tiplerinin ezberlemeye çalışmaları ...” (K2)

“Çocukların ... çok hızlı, kafa yormadan kolayca kaçan yöntemleri kullanarak işlemleri çözmeye çalıştıkları, bunun da matematikte olumsuzluklara sebep olduğunu düşünüyorum.” (K11)

Şekil 6'da öğrenci ailelerinden kaynaklı sorunlara yönelik temaları gösteren model yer almaktadır. Şekil 6'da ok ile gösterilen kutucukların içerisindeki sayılar, alt temalara ait frekansları temsil etmektedir.



Şekil 6. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ailelerinden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri

Önver, M. & Duruhan, K. (2024). İlkokul 1. ve 2. sınıflarda matematik öğretiminde yaşanan sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2262-2285.

DOI. 10.51460/baed.1511617



Sınıf öğretmenlerinden alınan görüşler temelinde hazırlanan Şekil 6'daki bulgulara göre ilkökul 1. ve 2. sınıflarda matematik dersi öğretiminde öğrenci ailelerinden kaynaklı en çok yaşanan sorunlar sırasıyla ailelerin çocuğa yetersiz destek-takip göstermesi, velilerin bilinçsiz-yetersiz eğitim durumu, aile içi sorunlar, ebeveynlerin matematik dersine olan önyargıları, ekonomik yetersizlikler, çocuğu yanlış yönlendirme, öğretmenle iletişim eksikliği ve matematik dersine yönelik konuları ciddiye almamaktır. Öğrenci ailelerinden kaynaklı sorunlara ait katılımcı görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

*"Velilerin ödev takibini yeterince yapmadıklarından dolayı çocukların başarı düzeyi olumsuz yönde etkilenmektedir." (K11)*

*"Ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması." (K1)*

*"Bilinçli ve eğitimini tamamlamış aile çocukları diğerlerine göre daha şanslı. Belki anne-babalar bir şeyler yapmak istese de gerekli eğitimi almamış ise zorlanıyor. Çocuğa da yardımcı olacak başka kimse olmayınca tek başına kalan çocuk, özel yeteneği yoksa veya işlenemezse zaman içinde köreliyor." (K5)*

*"Bu sene anne-baba yeni ayrılan bir öğrencim vardı, bu sene online derslere hiç katılmadı. Yani anne tek başına çocuğun üzerinde yönlendirme yapamıyor ... Anne-baba ayrıldıktan sonra değişti, öncesinde düzenliydi." (K14)*

*"Matematik dersiyile ilgili korkular çocuklarda 1. ve 2. sınıflarda başlıyor. Anne ve babaların kendi deneyimlerinden kaynaklı matematik dersine olan önyargıları çocukların bilinçaltına yerleşiyor. Öğrenmeye önyargılı başlayan bir öğrenci de öğrenmede zorluk çekiyor." (K2)*

*"Ailenin gelirinin düşük olması ... gibi durumlar öğrenciyi etkilemektedir." (K4)*

*"... Veli-öğretmen işbirliği konusunda aktif olmamaları durumu zorlaştırmaktadır." (K3)*

*"Çoğu ailenin matematiğe karşı önyargısı vardır. Bu önyargı öğrenciyeye geçmektedir. Bu yüzden öğrencilerin okula başlarken matematiğe karşı duyuşsal becerileri zayıf olmaktadır." (K9)*

*"... ayrıca çocukları yanlış yönlendirmekte ve onların derse karşı olumsuz bir tutum sergilemelerine sebep olmaktadır." (K3)*

*"... Öğretme yeteneği de önemli; benim çocuğum bana bir soru sorduğunda açıklayarak anlatıyorum ama benim kızlar babasına gidip "Baba bunu nasıl yapacaktık?" deyince baba 'c' diyor yani direkt sonucu söylüyor." (K14)*

Şekil 7'de öğretmenlerden kaynaklı sorunlara yönelik temaları gösteren model yer almaktadır. Şekil 7'de ok ile gösterilen kutucukların içerisindeki sayılar, alt temalara ait frekansları temsil etmektedir.



Şekil 7. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri

Sınıf öğretmenlerinden alınan görüşler temelinde hazırlanan Şekil 7'deki bulgulara göre ilkökul 1. ve 2. sınıflarda matematik dersi öğretiminde öğretmenlerden kaynaklı en çok yaşanan sorunlar sırasıyla derste farklı yöntemler kullanmama, materyal kullanmama, konuları somutlaştıramama, dersi sevdirememe, yenilikçi olamama, öğrenci seviyesine inememe, konuları günlük hayatla ilişkilendiremem, tekrar-takip eksikliği, yeterli örneklendirmeyi yapamama, öğrencinin dikkatini çekememe, sınıf yönetiminde yetersiz olma ve velilerle iletişim eksikliğidir. Öğretmenlerden kaynaklı sorunlara ait katılımcı görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

*"Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar birden fazla olabilir; materyalleri fazla kullanan, konuları somutlaştıran öğretmenler matematik anlatımında daha başarılı oluyor çünkü ilkökulda somutlaştırmak çok önemli."* (K19)

*"Öğretmen kaynaklı en önemli sorun, soyut olan dersi somutlaştıramamak ve günlük hayatla ilişkilendirmek adına yetersiz kalması."* (K3)

*"1. ve 2. sınıflarda matematik öğretiminde öğretmenin öğrenciye sevecen, yapıcı bir tavırda olmaması ... gibi sorunlar olduğunu düşünüyorum."* (K16)

*"Öğretmenlerin çağdaş öğretim yaklaşımlarını takip etmemeleri, kendilerini güncellememeleri. Buna dayalı olarak hizmetiçi eğitime katılmada isteksiz olmaları sonucunda öğretmen kaynaklı sorunlar oluşmaktadır."* (K4)

*"Öğrenci seviyelerine yeterince inememeleri..."* (K11)

*"Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yetersizliği."* (K9)

*"Öğretmenlerin kendilerini yenileme sorunu var."* (K1)



## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ilkökul 1. ve 2. sınıfların matematik dersi öğretiminde yaşanan sorunlar, öğretmen görüşleri açısından incelenmiştir. Bu kapsamda sorunlar tespit edilirken öğretim programından, öğretim yöntemlerinden, materyalden, çevresel ve kültürel etkilerden, öğrencilerden, öğrenci ailelerinden ve öğretmenden kaynaklı olarak yedi ayrı boyutta irdeleme yapılmıştır. Bu kısımda, gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular ışığında yapılan yorumlar ile literatürde daha önceden yapılmış ilgili araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırmalar yer almaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretim programından kaynaklı en çok yaşanan sorunlar sırasıyla konu sayısının fazla olması, seviyenin üzerinde ağır konuların olması, konuların soyut ve karmaşık kalması, ders saatinin az olması, öğretim programında matematik dışında farklı alanlardan çalışmaların olmaması, kazanım sıralarının yanlış olması, konu sayısının az olması ve seviyenin altında kalması, öğretim programının sürekli değişmesi, konuların günlük hayatla ilişkilerinin az olması, öğretim programının süreç yerine sonuç odaklı olması ve öğretim programının belirlenirken bireysel farklılıklara dikkat edilmemesi şeklindedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde mevcut çalışmanın bulguları ile yapılmış araştırmaların sonuçlarının genel olarak tutarlı ve benzer oldukları görülmektedir. Kaplan'ın (2017) çalışmasında, öğretim programının hafifletilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Yine Gönül'ün (2019) çalışmasında, içeriğin öğrencilere ağır geldiği, öğretim programının daha sade ve kolay olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bütün bu çalışmaların sonuçları, mevcut çalışmanın öğretim programı ile ilgili en fazla atıf alan temaları olan "konu sayısının fazlalığı" ve "konuların öğrenci seviyesinin üzerinde olması" ile uyum göstermektedir. Araştırmanın fazla atıf alan bir diğer temaları, öğretim programında yer alan konuların karmaşık olması ve ders saatinin yetersiz kalmasıdır. Bu kapsamda Çetin (2010) yapmış olduğu çalışmasında, ders için ayrılan sürenin az olduğu ve buna paralel olarak da programın öğretmenlerin iş yüklerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bütün bu sonuçlar, mevcut çalışmanın diğer temalarını destekler niteliktedir. Mevcut çalışmanın; konu sayısının az ve düzeyinin basit kalması ile öğretim programının süreç yerine sonuç odaklı olması temalarını destekler biçimde çalışmalara literatürde rastlanmamıştır. Mevcut çalışmanın bu anlamda literatüre farklı bir boyutta katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretim yöntemlerinden kaynaklı en çok yaşanan sorunlar sırasıyla sürekli aynı yöntemin kullanılması, yöntemlerin dersi somutlaştırılmaması, çağdaş yöntemlerin kullanılmaması, oyun ağırlıklı yöntemlerin kullanılmaması, öğrenci farklılıklarının dikkate alınmaması, dersi sevdireci yöntemlerin kullanılmaması, öğrenci hazırbulunuşluğuna dikkat edilmemesi ve yöntemin süre yetersizliğine sebep olmasıdır. Mevcut çalışmaya göre öğretim yöntemlerinden kaynaklı yaşanan en fazla sorun, matematik derslerinde sürekli aynı yöntemin kullanılmasıdır. Bu görüşü destekler nitelikte Susuwela-Banda'nın (2005) çalışması örnek gösterilebilir. Araştırmacı çalışmasında, öğretmenlerin sınıf içi öğretme ve öğrenme süreçlerini incelemiştir. Bu çalışmada öğretim sürecinde farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılmadığı ve öğrencilerin çok kısıtlı becerileri üzerinde durulduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, mevcut araştırmanın öğretim yöntemlerinden kaynaklı en fazla sorun olan "sürekli aynı yöntemin kullanılması" temasını destekler niteliktedir. Yılmaz (2006) ise araştırmasının sonucunda matematik dersinde işlenen etkinlikler için ayrılan sürenin yetersiz olduğuna vurgu yapmıştır. Yılmaz'ın (2006) bu sonucu, mevcut araştırmanın "yöntemin süre yetersizliğine sebep olması" temasını destekler boyuttur. Aynı



zamanda Gezgin ve Bal'ın (2021) çalışmalarından elde edilen sonuçlar, mevcut çalışmanın sonuçları ile tutarlı sonuçlar vermiştir. Mevcut çalışmadan elde edilen bütün sonuçlar literatürde kendisine yer bulmuş ve diğer çalışmalar ile tutarlılık göstermiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretim materyallerinden kaynaklı en çok yaşanan sorunlar sırasıyla materyalin kendisinin eksikliği, ders kitaplarının yetersiz olması, materyallerin ekonomik olmayışı, ders kitaplarının öğrencinin seviyesine uygun olmayışı, materyallerin öğrencilerin gelişim seviyesine uygun olmayışı ve kaynak kitap eksikliği şeklindedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde mevcut çalışmanın en fazla atıf alan teması olan “materyal eksikliği” sorunu birçok çalışmada da sonuç olarak tespit edilmiştir. Bu kapsamda Gezgin ve Bal'ın (2021) yapmış olduğu çalışmalarında, öğretmenlerin araç gereç yetersizliğinden dolayı zaman zaman sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda okullardaki fiziki ve alt yapı imkânlarının değişen ve gelişen eğitim anlayışına göre tekrar düzenlenmesi gerektiği önerilmiştir. Okulların imkanlarının yetersizliğine vurgu yapan bir diğer çalışma olan Kılınç'ın (2018) yapmış olduğu çalışmasında, birinci sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçek sonrasında öğretmenlerin okulların alt yapısının ve olanaklarının yetersiz kalması nedeniyle sorunlar yaşadıkları bulgusuna varılmıştır. Buna benzer sonuçlara, Gönül'ün (2019) yapmış olduğu çalışma ile Bulut'un (2007) çalışmalarında da ulaşılmıştır. Yani etkili ve verimli bir matematik öğretiminin gerçekleşebilmesi için okulların fiziki alt yapılarındaki eksikliklerin giderilmesi gerektiği ve ders için gerekli araç-gereç ve materyallerin yeteri düzeyde temin edilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çevresel ve kültürel etkilerden kaynaklı en çok yaşanan sorunlar sırasıyla çevrenin-velinin yanlış yönlendirmesi, veli ilgisizliği, okulların çevresinin farklılığı-eksikliği, kültürel yetersizlik, maddi eksiklik, çevrede uygulama eksikliği ve okulun uzak mesafede olmasıdır. Çalışmadan elde edilen bulgulardan en fazla atıf alan tema olan “çevrenin ya da velinin yanlış yönlendirmesi”ne uygun olacak şekilde, Bush'un yapmış olduğu (2002) çalışması örnek verilebilir. Bush çalışmasında, matematiğin kültür ile olan etkileşimini incelemiştir. Çalışmasında matematiğin hem kültürel hem de tarihsel yapısından bahsederek Etnomatematik kavramı çerçevesinde kültürün matematiği oluştururken matematiğin kültürel öğelerden yararlandığını, matematik öğretimi üzerinde kültürün öğelerinin felsefik olarak etkilerinden bahsetmiştir. Bush'un araştırmasından elde edilen sonuçlarda, ebeveyn tutumları ile onların değerleri ve inançları gibi bazı kültürel etkenlerin doğrudan ya da dolaylı olarak matematik öğretimini etkilediği belirtilmiştir. Bu sonucun mevcut çalışmanın “veli ilgisizliği” temasını da desteklediği sonucuna varılabilir. Garan'ın (2005) ve Ece'nin (2012) yapmış olduğu çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmış olup matematik öğretiminde öğretmen-öğrenci-aile paydaşlarına yönelik karşılaşılan sorunların temelinde kırsal kesimdeki mevcut durumun ve kırsal gerçeğinin göz ardı edilmesi sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar, mevcut çalışmanın “okulların çevresinin farklılığı-eksikliği” ile “kültürel yetersizlik” temalarını destekler boyuttadır. Mevcut çalışmanın, okulun uzak mesafede olması temasını destekler biçimde çalışmalara literatürde rastlanmamıştır. Mevcut çalışmanın bu anlamda literatüre farklı bir boyutta katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerden kaynaklı en çok yaşanan sorunlar sırasıyla derse ilginin eksikliği, genetik faktörler, hazırbulunuşluk eksikliği, matematik dersine yönelik önyargı, okul öncesi eğitim almama, ezberle yönelme, bilgileri günlük hayatta kullanmama, tekrar





eksikliği, devamsızlık, hazıra kaçma ve başka okuldan sonradan gelmedir. Literatürdeki çalışmalardan Gönül'ün (2019) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin dikkat dağınıklığı sorunu yaşadıklarını belirtmiştir. Bu sorunun derse olan ilgiyi olumsuz olarak etkileyeceği düşünüldüğünde mevcut çalışmanın en fazla atıf alan “derse ilginin eksikliği” temasını destekler niteliktedir. Mevcut çalışmanın en fazla atıf alan temasını destekler nitelikte Bush (2002) çalışmasında, öğrencilerin algıları ile inançlarının matematik öğretimini olumsuz etkilediğine vurgu yapmıştır. Aynı zamanda bu sonuç, “matematik dersine yönelik önyargı” teması ile de uyumaktadır. Mevcut çalışmada en fazla atıf alan diğer temalar genetik faktörler ve hazırbulunuşluk eksikliğidir. Bu temayı destekleyen çalışmalardan Akça'nın (2014) yapmış olduğu çalışmada, ilkokula erken yaşta yani 60-66 aylık iken başlayan çocuklarda sorunların olduğuna vurgu yapılmıştır. Bu çocukların normal olması gereken yaşta okula başlayan çocuklarla beraber ders işlemlerinin uyumsuz sonuçlarından dolayı sorunlar yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada öğrenci seviyesinin bu sebepten uygun olmadığı ve buna istinaden erken yaşta ilkokula başlayan çocukların okul öncesi eğitime yönlendirilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bütün bu sonuçlar, mevcut çalışmanın diğer temalarını destekler niteliktedir. Mevcut çalışmanın; ezbere yönelme, bilgileri günlük hayatta kullanamama, tekrar eksikliği, devamsızlık, hazıra kaçma ve başka okuldan sonradan gelme temalarını destekler biçimde çalışmalara literatürde rastlanmamıştır. Mevcut çalışmanın bu anlamda literatüre farklı bir boyutta katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrenci ailelerinden kaynaklı en çok yaşanan sorunlar sırasıyla ailelerin çocuğa yetersiz destek-takip göstermesi, velilerin bilinçsiz-yetersiz eğitim durumu, aile içi sorunlar, ebeveynlerin matematik dersine olan önyargıları, ekonomik yetersizlikler, çocuğu yanlış yönlendirme, öğretmenle iletişim eksikliği ve matematik dersine yönelik konuları ciddiye almamaktır. Öğrenci ailelerinden yani velilerden kaynaklanabilecek sorunlara değinen çalışmalardan Gönül (2019) yapmış olduğu çalışmasında, öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak velilerin ilgisiz ve duyarsız olduğu, okul-aile birliklerinin okul sorunlarından uzak olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Yine buna benzer şekilde Kılınç (2018) yapmış olduğu çalışmasında, öğrenci velilerinin öğretmenlere gerekli desteği vermemesi; matematik programını uygulamada karşılaşılan en önemli güçlüklerden olarak verilmiştir. Bu sonuçlar mevcut çalışmanın en fazla atıf alan teması olan “ailelerin çocuğa yetersiz destek-takip göstermesi” temasını destekler niteliktedir. Yılmaz (2006) araştırmasında, performans ödevlerinin hazırlanmasında velilerden gelen masraf şikayetlerinin çok olduğuna vurgu yapmıştır. Bu sonuç, mevcut çalışmanın velilerin bilinçsiz-yetersiz eğitim durumu ile ekonomik yetersizlikler temalarını destekler boyuttadır. Ebeveyn tutumlarına, değer ve inançlarına vurgu yapan Bush (2002) çalışmasında, öğrencilerin veli tutumlarından etkilendiklerini ve bu durumun doğrudan ya da dolaylı olarak matematik öğrenimini etkilediği sonucuna vurgu yapmıştır. Bu sonuçlar, mevcut çalışmanın ebeveynlerin matematik dersine olan önyargıları ile çocuğu yanlış yönlendirme temaları ile tutarlıdır. Bütün bu sonuçlar, mevcut çalışmanın diğer temalarını destekler niteliktedir. Mevcut çalışmanın; aile içi sorunlar, öğretmenle iletişim eksikliği ve matematik dersine yönelik konuları ciddiye almama temalarını destekler biçimde çalışmalara literatürde rastlanmamıştır. Mevcut çalışmanın bu anlamda literatüre farklı bir boyutta katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerden kaynaklı en çok yaşanan sorunlar sırasıyla derste farklı yöntemler kullanmama, materyal kullanmama, konuları somutlaştıramama, dersi sevdirememe, yenilikçi olamama, öğrenci seviyesine inememe, konuları günlük hayatla



ilişkilendirememe, tekrar-takip eksikliği, yeterli örneklendirmeyi yapamama, öğrencinin dikkatini çekememe, sınıf yönetiminde yetersiz olma ve velilerle iletişim eksikliğidir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde elde edilen bulgulardan yola çıkılarak varılan sonuçlarda matematik dersinde yaşanabilecek sorunların en önemli konumunda öğretmen yer almaktadır. Herhangi bir sorun ortaya çıktığında öğretmen bu durumu ortadan kaldıracak beceriye sahipse; diğer oluşabilecek sorunların da önüne geçildiği sonucu dikkat çekmektedir. Eğer öğretmen ortaya çıkan herhangi bir olumsuzlukla baş edemez ve o sorunu ortadan kaldıramaz ise mevcut sorun büyüyerek çoğaldığı gibi yeni sorunları da beraberinde getirebilecektir. Bu kapsamda Gönül'ün (2019) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenler; eğitim-öğretim sürecinde sınıf yönetiminin zor olduğunu belirtmiştir. Buna benzer ortaya çıkabilecek sorunların çözümüne ilişkin Dağdelen ve Ünal (2017) yaptıkları çalışmada, hem öğrenci hem de öğretmenler ağırlıklı olarak çözümün kaynağını öğretmenler olarak görmüşlerdir. Araştırmada en fazla atıf alan tema "derste farklı yöntemler kullanmama"dır. Bu temaya ilişkin olarak Akan (2001) ilköğretim 1. kademesinde matematik öğretiminde karşılaşılan sorunları betimlemeye çalışan araştırmasında, öğretmenlerin derste kullanabilecekleri yöntem ve teknikler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve uygulamada yetersiz kaldıklarını belirtmiştir. Mevcut çalışmanın; konuları günlük hayatla ilişkilendirememe, tekrar-takip eksikliği, yeterli örneklendirmeyi yapamama temalarını destekler biçimde çalışmalara literatürde rastlanmamıştır. Mevcut çalışmanın bu anlamda literatüre farklı bir boyutta katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın kapsamı genişletilerek matematik dersinde yaşanan sorunların tespiti açısından ilköğretim kademesinin diğer sınıf düzeylerinde de benzer bir çalışma yapılabilir. İlkokul 1. ve 2. sınıflarda matematik dersinde yaşanan sorunlara ilişkin başka bir araştırmada öğrencilerin, velilerin ve okul yöneticilerinin de görüşlerine başvurulabilir. İlkokul 1. ve 2. sınıflarda matematik dersinde yaşanan sorunlara sebep olan engellerin tespiti ve nasıl ortadan kaldırılacağını konu edinen bilimsel araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerin görüşleri esas alınarak ilköğretim 1. ve 2. sınıflarda matematik dersinde yaşanan sorunların öğrenci kazanımları açısından yararları konulu araştırmalar yapılabilir. İlkokul 1. ve 2. sınıflarda matematik dersinde yaşanan sorunların tespit edilmesi amacıyla yapılacak değerlendirme etkinliklerinde kullanılmak üzere ölçek geliştirilebilir.

Araştırma Covid-19 pandemisi sürecine denk geldiği için pandemi sürecinden eğitim-öğretim ortamı 1. ve 2. sınıf düzeyinde etkilenmemiş öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfları okutan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bu nedenle çalışmanın farklı sınıf düzeylerinde de gerçekleştirilip sonuçlarının karşılaştırılması önerilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler Covid-19 pandemisinin etkilerinden olsa gerek yüz yüze görüşmelere fazla sıcak bakmamış ve çalışmanın uzaktan yöntemlerle yapılmasında ısrarcı olmuşlardır. Bu kapsamda daha teşvik edici yöntem ya da yaklaşımlarla çalışmaya benzer çalışmalar pandemi sürecinden sonra da gerçekleştirilebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu, zaman kaybına sebep olduğu ve teneffüs vakitlerinin ellerinden alındığı düşüncesiyle araştırmaya katılmaya fazla heves göstermemişlerdir fakat araştırmacının araştırmanın öneminden bahsetmesi sonucunda gerekli tedbirler alınarak çalışmanın verimli bir şekilde gerçekleşmesi sağlanmıştır. Bu kapsamda buna benzer çalışmalar yapılırken; katılımcıların süreç sonunda edinecekleri kazanımlar ayrıntılı olarak verilerle bu gibi teşvik edici yönü kuvvetli olacak birtakım tedbirlerle araştırmalar gerçekleştirilebilir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2262-2285.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2262-2285.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Akan, F. (2001). *İlköğretim matematik öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Afyon ili Dazkırı ilçesinde bir araştırma)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Akça, B. (2014). *İlkokul birinci sınıf öğretim programına yönelik öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Altun, Y., 2016. Ortaöğretim matematik öğretiminde geleneksel öğretim ile etkinlik temelli öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 4(27). 466-485.
- Aydın, B. (2020). *Eğitim Psikolojisi*. (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Baykul, Y. (2014). *İlköğretimde matematik öğretimi*. (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Boyras, H., ve Güçlü, M. (2018). Ortaokul matematik uygulamaları dersinde karşılaşılan zorluklar (Kayseri ili örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11(55).
- Bulut, M. (2007), Curriculum reform in Turkey: A case of primary school mathematics curriculum, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(3). 203-212.
- Burns, R.B. and Lash, A.A. (1988). Nine seventh-grade teacher's knowledge and planning of problem-solving instruction. *The Elementary School Journal*, 88(4). 369-386.
- Bush, W. (2002). *Culture and Mathematics: An Overview of the Literature with a View to Rural Context*. Athens, OH: Appalachian Collaborative Center for Learning, Assessment, and Instruction in Mathematics.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (21.baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Çakıroğlu, Ü., Güven, B., & Akkan, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin matematik eğitiminde bilgisayar kullanımına yönelik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35. 38-52.
- Çetin, D. (2010). *İlköğretim 1. sınıf matematik programına yönelik öğretmen görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Dağdelen, S.ve Ünal, M. (2017). Matematik öğrenim ve öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1). 483-510.
- Garan, Ö. (2005). *Kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gezgin, İ. ve Bal, A., P. (2021). İlkokul 1. sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 20(77). 18-3.
- Gönül, İ. (2019). *Birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Gözen, Ş. (2001). *Matematik ve Öğretimi* (1. Basım). Evrim Bilim Dizisi.
- Hacısalıhoğlu, H., Mirasyedioğlu, Ş ve Akpınar, A. (2004). *İlköğretim 6-8 Matematik Öğretimi "Matematikte İşbirliğine Dayalı Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretme* (1. Baskı). Asil Yayın Dağıtım.
- Kaplan, İ. (2017). *5. sınıf öğrencilerinin karşılaştığı problemlerin paydaş görüşlerine göre incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Kara, A. ve Özkan, S. (2016). *Ortaokul 5. Sınıf Matematik Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 15(57).
- Kılınc, M., B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf matematik öğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- MEB, (2005). *İlköğretim (1-5. Sınıflar) Matematik Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB, (2018). *İlköğretim (1-8. Sınıflar) Matematik Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Öksüz, C. (2015). İlkokul matematik programını değerlendirme ölçeği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 21-33.
- Papanastasiou, E. (2002). Factors that Differentiate Mathematics Students in Cyprus. *Educational Research and Evaluation*, 8(1). 129-146.

Önver, M. & Duruhan, K. (2024). İlkokul 1. ve 2. sınıflarda matematik öğretiminde yaşanan sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2262-2285.  
DOI. 10.51460/baebd.1511617



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2262-2285.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2262-2285.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*


- Pesen, C. (2008). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Matematik Öğretimi* (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Soycan, S. B. (2006), *2005 yılı ilköğretim 5.sınıf matematik programının değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Susuwele-Banda, W. J. (2005), *Classroom assessment in Malawi: Teachers' perceptions and practices in mathematics* (Doctoral *dissertation*. Blackburg Virginia Polytechnic Institute, 2005). *Dissertation Abstracts International*.
- Tatar, E. ve Dikici, R. (2008). Matematik Eğitiminde Öğrenme Güçlükleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(9).
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, T. (2006), *Yenilenen 5. sınıf matematik programı hakkında öğretmen görüşleri (Sakarya ili örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.




## Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Süreçlerinin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi<sup>1</sup>

### Evaluation of Distance Education Processes of Visual Arts Teacher Candidates in Terms of General Competencies for the Teaching Profession

Sayfa | 2286

Ayşe GÜL , Yüksek Lisans Öğrencisi, ayse\_gul20@trabzon.edu.tr

Şenay BAŞ , Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, senaybas@trabzon.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 7 Haziran 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 23 Eylül 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024

<sup>1</sup>Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. Gül, A. ve Baş, Ş. (2024). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim süreçlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2286-2304. DOI. 10.51460/baebd.1497822



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2286-2304.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2286-2304.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

Sayfa | 2287

**Öz.** Bu araştırmanın amacı; görsel sanatlar öğretmeni adaylarının COVID-19 pandemi süresince uzaktan yürütülen eğitim süreçlerinin “Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri” açısından değerlendirilmesidir. Araştırma eş zamanlı karma araştırması olarak yürütülmüştür. Çalışmanın nicel bölümünün örneklemini Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim İş Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda öğrenim gören 103 öğretmen adayı oluştururken nitel bölümünün katılımcı grubunu Türkiye’nin farklı üniversitelerinde görev yapan görsel sanatlar eğitimi alanından 5 akademisyen oluşturmaktadır. Görsel sanatlar öğretmeni adayları uzaktan eğitim sürecinde aldıkları eğitimin teorik dersler açısından verimini olumlu olarak değerlendirirken uygulamalı dersler açısından olumsuz değerlendirmişlerdir. Akademik süreçlerini kayıp olarak değerlendiren görsel sanatlar öğretmeni adayları öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine de hedeflenen düzeyde ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Akademisyenler ile yapılan görüşmelerin neticesinde de, uzaktan eğitimin öğretmen adaylarının teknoloji bilgilerinin iyileşmesi ve teorik derslerinin uzaktan eğitimle işlenmesinin ekonomiklik sağladığı düşünüldüğünden olumlu yanlarının olduğunu düşünseler de öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ulaşım konusunda öğretmen adaylarının sorun yaşadıkları görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sadece bir üniversitede de öğrenim gören öğretmen adaylarından alınan görüşlerle farklı üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin değerlendirmelerinin örtüşmesi yaşanan süreçlerin ortak olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Görsel sanatlar eğitimi, uzaktan eğitim, öğretmen eğitimi, öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, sanat eğitimi.

**Abstract.** The objective of this study is to assess the distance education processes of visual arts teacher candidates during the pandemic in terms of the general competencies required for the teaching profession. The research was conducted as a simultaneous mixed method study. The sample for the quantitative component of the study consisted of 103 visual arts teacher candidates enrolled at Fırat University. The qualitative study's participant group consisted of five academicians from the field of visual arts education, employed at various universities in Turkey. The study's findings indicated that visual arts teacher candidates perceived the effectiveness of their distance education program in terms of theoretical courses as satisfactory, while they rated it poorly in terms of applied courses. Additionally, they perceived a decline in their academic processes. This situation demonstrates that the application dimension of visual arts is open to discussion and development in terms of distance education, with the potential for losses to be experienced with the current situation. The research concluded that visual arts teacher candidates believed they could not reach the general competences of the teaching profession at the targeted level. The interviews with academics revealed that although they perceive distance education as having positive aspects, such as enhancing prospective teachers' technological knowledge, they also identified challenges in ensuring prospective teachers gain the necessary general competences for the teaching profession. The convergence of the perspectives of pre-service teachers enrolled at a single university and the evaluations of academics employed at diverse institutions underscores the pervasiveness of these experiences.

**Keywords:** Visual arts education, distance education, teacher training, teacher qualifications, art education.



## Extended Abstract

**Introduction.** Distance education, as defined by Moore and Kearsley (2011), is a modern approach that allows learners and instructors to utilize information technologies at different times and locations. Following the COVID-19 pandemic, distance education has become mandatory in all educational institutions, including education faculties. This transition may disrupt teacher candidates' access to experiences and achievements, and it is expected that this process will only be normalized over time. Söylemez (2020) highlighted in their research that the rapid shift to distance education due to the pandemic did not allow for planned preparations, potentially impacting teacher education, especially in terms of skill acquisition and experience.

Graduates from education faculties with pedagogical formation are expected to have completed professional and field knowledge courses. The Ministry of National Education's expectations for teacher candidates' professional competencies are outlined in the 2017 competencies annex (MEB, 2017), which are categorized into general culture, general ability, and vocational and particular field competencies.

The implementation of distance education can present challenges, particularly in interactive and applied areas. This is especially relevant for art teaching programs within education faculties, where applied courses hold significant importance. Conducting application-oriented courses away from workshops during this process has led to various difficulties (Baş, Gül, Çopuroğlu, Baş & Ejderha, 2023). Therefore, assessing the impact of distance education on visual arts teacher candidates' practical and theoretical training is crucial to determine its effect on their readiness for their future professions.

**Method.** The objective of this study is to assess the distance education experiences of visual arts teacher candidates during the COVID-19 pandemic with a focus on "general competencies of the teaching profession". This research employed a concurrent mixed-methods approach. The quantitative analysis involved 103 teacher candidates enrolled in the Department of Fine Arts Education, Art Teaching Program at Fırat University's Faculty of Education. For the qualitative segment, 5 academics specializing in visual arts education from various Turkish universities participated.

Data collection for this study involved the administration of a 26-item "Survey for the Evaluation of Distance Education Processes of Visual Arts Teacher Candidates" to students in the Art Teaching Program at Fırat University. Additionally, 10-question interviews entitled "Academics' Evaluations on the Evaluation of Visual Arts Teacher Candidates' Distance Education Processes" were conducted with faculty members involved in the distance education process for visual arts teacher candidates.

**Results.** The self-evaluation of personal performance and success in distance education is 53.4% positive, while opinions about the teaching processes offered are 42.7% positive. 35% of teacher candidates are undecided about the suitability of the measurement and evaluation processes for their purpose. Additionally, 35% of prospective teachers positively evaluated the efficiency of theoretical courses, but 34% had a negative evaluation of the efficiency of practical courses. Visual arts teacher candidates reported a 35% loss in academic education during this period. The preferred education method for undergraduate education is face-to-face, with 74.8% supporting this approach. All academicians expressed concerns that teacher candidates could not reach the teaching competencies



of undergraduate courses conducted via distance education at the targeted level for various reasons. A2 and A3 also stated that this two-year process was found to be inefficient.

**Discussion and Conclusion.** The study found that visual arts teacher candidates generally viewed theoretical courses in distance education as effective, but they expressed dissatisfaction with the quality of applied courses and considered their academic progress to be lacking. Furthermore, the candidates felt that they were unable to attain the essential competencies required for their profession at the desired level. Interviews with educators also revealed that while distance education has its advantages, there is a consensus that teacher candidates need to enhance their technological skills. The study also showed that the perspectives of teacher candidates from various universities closely echoed the assessments of educators from different institutions, indicating that the challenges faced by students are consistent across the board.

Visual arts education program candidates generally have favorable perceptions of the theoretical courses in their distance education program. However, they have expressed concerns regarding the quality of the applied courses and feel that their academic progress has been affected as a result. It is evident that there is a need for further discussion and improvement in the practical dimension of distance education in the field of visual arts. Interviews with academics have revealed the potential for enhancing the technology knowledge of teacher candidates, despite acknowledging the positive aspects of distance education. While delivering theoretical courses through distance education is considered cost-effective, teacher candidates feel that they need additional support to attain the general competencies of the teaching profession.

Many academics believe that the structure of applied courses and distance education are incompatible and argue that courses would be more effective if conducted in person within their natural environment. On the other hand, they are open to the idea of conducting theoretical courses remotely and express positive views on hybrid education.

Teacher candidates feel that they are unable to access the necessary field knowledge and effectively plan education and training processes through distance education, leading them to prefer face-to-face education for visual arts education. This suggests that teacher candidates are skeptical about achieving the required knowledge and skills through distance education.

In consideration of these findings, it is advisable to prioritize in-person education for the training of visual arts teachers, particularly given the swift shift to distance learning and its limitations in effectively delivering this training. Nevertheless, the benefits of distance education should not be overlooked. Therefore, in the training of visual arts educators, there should be an emphasis on harnessing hybrid education opportunities, and efforts should be made to raise awareness about hybrid education within the visual arts education community. The shift to hybrid education following the earthquake that occurred in our country after the COVID-19 pandemic demonstrates the inevitability of this process. Consequently, it is recommended to focus on enhancing teaching processes and environments, as well as monitoring the attitudes and competencies of the art education community about distance education.





## Giriş

COVID-19 pandemisi dünyanın her yerinde yaşamın tümünü etkilediği gibi eğitim-öğretim süreçlerini de doğrudan etkilemiştir. Bu süreçte eğitim-öğretimin aksamaması adına devreye çevrimiçi eğitim yöntemleri girmiştir. Ülkemizde ilk vakanın 13 Mart 2020 tarihinde tespit edilmesi ile birlikte eğitime bir süre ara verilmesinin ardından diğer eğitim kurumları gibi üniversitelerde de çevrimiçi öğretim sistemleri kullanılmıştır. Zorunlu kısıtlamalar her alanda hâkimiyetini gösterdiği gibi eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları da, ilgili teorik derslerini ve uygulamalı derslerini uzaktan eğitim ile devam etmişlerdir.

Uzaktan eğitim, öğrenen ve öğreticinin bilgi teknolojilerini farklı zaman ve mekânlarda kullanabildiği çağdaş bir eğitim yöntemidir (Moore ve Kearsley, 2011). Bozkurt (2017), Türkiye’de uzaktan eğitimin tarihsel gelişimine yönelik yaptığı çalışmada uzaktan eğitim tarihinin dört dönemden oluştuğunu belirtmektedir. Bu dönemler;

- 1.Dönem Kavramsal (1923-1955),
- 2.Dönem Mektupla (1956-1975),
- 3.Dönem Radyo-Televizyon (1976-1995),
- 4.Dönem İnternet-Web (1996-...)” Bozkurt (2017) olarak sıralanmaktadır.

Uzaktan eğitim alanında gerekli olan alt yapıya sahip olursa bile öğrenciler ve öğretmenler tarafından bu yeniliğe uyum sağlamakta sorunlar yaşanmıştır (Allen, Rowan & Singh, 2020). Diğer tarafta Şahin (2021) pandemi sürecinin uzaktan eğitim yöntemini kullanmada ve bu yöndeki ilginin artması yönünde katkıda bulunduğunu belirtmektedir.

Eğitim fakültelerinde zorunlu olarak geçilen uzak eğitimin, öğretmen adaylarının deneyimlerinin ve kazanımlarına ulaşmalarında aksaklıklar yaşanabileceği ve bu sürecin ilk etapta normal karşılanmayacağı ön görülmüştür. Araştırmasında pandeminin etkisinin kısa zamanda artmasıyla uzaktan eğitime hızlı bir giriş yapıldığını belirten Söylemez (2020) durumun acil oluşundan kaynaklı yapılması planlanan hazırlıklarında gerçekleştirilmediğini ifade etmiştir. Dolayısıyla bu süreçte öğretmen eğitimi alanında özellikle yeterliliklerin kazanımına yönelik beceri edinimi ve deneyim kazanma noktasında etkilenmelerin olması muhtemeldir.

Eğitim fakültelerinden mezun olan ve pedagojik formasyona sahip olan öğretmen adaylarının meslek ve alan bilgisi derslerini başarıyla tamamlamış olmaları beklenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin sonucunda kazanmasını beklediği mesleki yeterlikler, 2017 yılında yayımlanan yeterlikler ekinde mevcuttur (MEB, 2017). Bu yeterlikler genel kültür-genel yetenek, mesleki ve özel alan yeterlikleri şeklinde üç ana tema altında toplanmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının yayımladığı yönergeye göre “öğretmenlik uygulaması” dersleriyle ile eğitim fakültesi öğrencilerinden öğretmenlik alanına uygun davranış ve göstergelerin aynı zamanda planlamaların yapabilmesi beklenmektedir (MEB, 2018). Gerçek okul ortamlarında sürdürülen öğretmenlik uygulaması dersleri öğretmen adaylarına okul atmosferinde etkileşim fırsatları sunmaktadır (Walshaw, 2004). Ülkemizde öğretmen adayları mezuniyet öncesinde aldıkları öğretmenlik uygulamalarının sonunda öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmektedir. Ancak pandemi dönemiyle acil olarak geçiş yapılmak zorunda kalınmasından ötürü uzaktan eğitim sürecinde,



öğretmen adaylarının bu yeterliliklere ulaşma ve öğretmenlik uygulaması derslerinin sağladığı deneyime sahip olmaları hususu araştırmacıları düşündürmektedir. Çünkü araştırmalar pandemi nedeniyle son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerinde gerçek ortam uygulamalarından uzak olarak sadece ders planı hazırlayıp sınıf ortamındaymış gibi video-kayıt yöntemiyle ders anlatarak tamamlamış olduklarını ortaya koymaktadır (Eti & Karaduman, 2020).

Uzaktan eğitim süreci özellikle etkileşimli ve uygulamalı alanlarını zora sokabilir. Eğitim fakülteleri bünyesindeki resim iş öğretmenliği programları da uygulama derslerinin ağırlıkta olduğu bu alanlardan biridir. Bu süreçte genel yapısına uygun olmayan uygulama ağırlıklı derslerin atölyelerden uzakta yürütülmesi çeşitli sorunları beraberinde getirmiştir (Baş, Gül, Çopuroğlu, Baş & Ejderha, 2023). Bu doğrultuda araştırmada pandemi döneminde görsel sanatlar öğretmeni adaylarının uzaktan yürütülen eğitim öğretim süreci sonunda öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine (ÖMGY) ulaşabilmeleri araştırmaya değer görülmüştür. Öğrenimini tamamlamış olan bir öğretmen adayından öğretmenlik mesleği yeterliklerine sahip olması beklenilmektedir ancak uzaktan eğitim sürecinin ise adaylar açısından bu yeterliliklere ulaşmada sorunlar oluşturması olası bir ihtimaldir.

Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim süresince gerek uygulama gerek teorik alanda aldıkları eğitimin mesleki genel bilgi ve becerilere ulaşma konusunda durumun ortaya konması, kayıplara yol açıp açmadığının belirlenmesi ve değerlendirilmesi onların gelecekteki mesleklerine yönelik hazırbulunuşluklarında göstergesi olarak önemli görülmektedir.

### **Araştırmanın amacı**

Bu araştırmanın amacı COVID-19 pandemi sürecinde, görsel sanatlar öğretmeni adaylarının uzaktan yürütülen eğitim süreçlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlikler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın kapsamında iki ana ve onların altında belirtilen alt araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Bunlar;

1. Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim sürecinde ÖMGY'ne ulaşılma durumuna yönelik görüşleri nelerdir?
2. Akademisyenlerin, uzaktan eğitim sürecinde görsel sanat öğretmeni adaylarının ÖMGY'ne ulaşma durumlarına yönelik değerlendirmeleri nasıldır?

### **Yöntem**

Bu çalışmada karma (nicel-nitel) yöntem araştırması, eş zamanlı karma araştırma deseni kullanılmıştır. Karma yöntem bir araştırma sahasında nicel ve nitel yaklaşım içeren verilerden elde edilen sonuçların bütüncül bir yaklaşım ile ele alındığı bir araştırma yöntemidir (Katıtaş, 2019). Araştırmada görsel sanatlar öğretmeni adayların COVID-19 pandemisi ile başlayan uzaktan eğitim süreçlerinin, ÖMGY'i açısından değerlendirilerek bu sürecin yarattığı olası kaybın ortaya konması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin bu süreçle ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Diğer taraftan alan uzmanı akademisyenlerin görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme eğitiminde uzaktan eğitim süreçlerine yönelik değerlendirmelerine ulaşmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın ilk araştırma sorusu için tarama deseninde bir yol izlenmiştir. Bu desen türünün kullanılması ile görsel sanatlar öğretmeni adaylarının hazırlanan anket sorularına karşılık verdikleri cevapların birbiri ile olan ilişkileri Gül, A. ve Baş, Ş. (2024). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim süreçlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2286-2304.*  
DOI. 10.51460/baebd.1497822



ve olası değişkenliklerine göre verdikleri yanıtların farklılıkların ortaya koyulması ve değişkenliklere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ikincil amacı doğrultusunda durum deseninde (Merriam, 1998) bir yol izlenerek akademisyenlerin durum değerlendirmelerine yönelik derinlemesine görüş ve düşüncelerine ulaşılmak hedeflenmiştir.

## Sayfa | 2292 Çalışma grubu

Araştırmanın nicel bölümünde Fırat Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri örneklem grubu olarak seçilmiştir. 2021-2022 akademik yılı güz dönemi içerisinde öğrenim gören 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile 2021 ve 2022 yıllarında mezun olan toplam 103 görsel sanatlar öğretmeni gönüllü olarak araştırmaya katılım sağlamıştır. Örneklem grubunun; 73 (%70,9)'ü kadın, 30 (%29,1)'u erkektir. Sınıflara göre ayrıldığında 2.sınıflar 7 (%6,8), 3.sınıflar 39 (%37,9), 4.sınıflar 23 (%22,3), 2020 yılı mezunu (Mezun 1) 20 (%19,4), 2021 yılı mezunu (Mezun 2) 14 (%13,6) kişiden oluşmaktadır. Bu grubu oluşturan öğretmen adaylarının COVID-19 pandemisinin öncesinde çoğunlukla herhangi bir eğitim almadıkları, derslere çoğunlukla telefon kullanarak katılım sağladıkları ve derslere çoğunlukla çevrimiçi katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir. Ancak mezun grubunda olan öğretmen adaylarının çoğunluğu derslere çevrimdışı katılım göstermişlerdir. Ayrıca GSÖA'lar bu süreçte yapılan derslere çoğunlukla katılmışlardır. Ayrıca yapılan anket çalışmasına katılan öğretmen adaylarının kendilerine yöneltilen soruların tamamına yanıt vermiş oldukları gözlemlenmiştir.

Araştırmanın nitel amacına yönelik veri toplanan akademisyen grubu ise Türkiye'nin beş farklı üniversitesinde görev yapan 4'ü kadın 1'i erkek 5 akademisyen ile görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerin kayıtları veri düzenleme açısından ve gizlilik esasına göre katılımcıların A1, A2, A3, A4 ve A5 olarak kodlaması yapılmıştır.

## Veri toplama araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla: Fırat Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri için 26 maddelik, "Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Süreçlerinin Değerlendirilmesi Anketi" uygulanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde görsel sanatlar öğretmeni adaylarına eğitim veren akademisyenlerle 10 soruluk, "Akademisyenlerin Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Süreçlerinin Değerlendirilmesine Yönelik Değerlendirmeleri" başlıklı mülakat gerçekleştirilmiştir.

Uzaktan eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi anketi maddeleri tasarlanırken belirlenen problem durumuna yönelik farklı kaynaklardan literatür taraması yapılarak araştırmacı tarafından taslak oluşturulmuştur. Daha sonra, uzaktan eğitim sürecinde; öğretmen adaylarının öz değerlendirmeleri, süreç değerlendirmeleri ve süreci ÖMGY açısından değerlendirmeleri olarak üç farklı çatı altında soru maddeleri hazırlanmış, daha sonra sorular üzerinde bir alan uzmanı, bir dil uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının da önerilerine yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Son durumda görüş anketi 20 adet 5'li likert tipi soru olmak üzere toplamda 26 adet soru ve 2 bölümden oluşturulmuştur. Akademisyenler için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış mülakat



sorularında ise yine uzman görüşleri doğrultusunda gerekli elemeler sonrasında 5 adet görüşme sorusu şeklinde oluşturulmuştur.

## Verilerin analizi

Sayfa | 2293

Öğretmen adaylarına uygulanan anket soruları ile toplanan veriler IBM SPSS Statistics 22 programında her bir sorunun betimsel analizle frekans, yüzdeleri hesaplanarak ve çapraz tablo (CrossTab) tekniği kullanılarak sayısal veriler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Sweet ve Grace-Martin (2003), çapraz tablo genelde sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda araştırmacıların kullandığı iki kategorik değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi açısından uygulanmaktadır. Nitel veri analizleri için tematik analiz kullanılmıştır. Analizler raporlaştırılırken her iki katılımcı grubundan elde edilen bulgular ayrı başlıklar altında bulgular bölümünde sunulmuş ve araştırmacının son bölümünde birlikte tartışılmıştır.

## Bulgular

### Görsel sanatlar öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde ÖMGY'ne ulaşma durumuna yönelik görüşleri

Tablo 1. incelendiğinde, öğretmen adaylarının görüşlerinin frekanslarında bazı önemli farklılıklar gözlemlenmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde kendi kişisel performans ve başarılarına yönelik öz değerlendirmeleri %53,4 olumlu, aynı zamanda onlara sunulan öğretim süreçlerine yönelik görüşleri de %42,7 olumlu yöndedir. Öğretmen adaylarının bu süreç içerisinde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin amacına uygunluğuna yönelik görüşlerinin %35 kararsız yöndedir. Teorik derslerin verimliliğini %35'olumlu değerlendiren öğretmen adaylarının %34 uygulamalı derslerin verimliliğini olumsuz değerlendirmişlerdir. Görsel sanatlar öğretmen adayları geçirdikleri bu süreçte akademik eğitim sürecini %35 kesinlikle kayıp görmekteyler. Lisans eğitimi için uygun olduğunu düşündükleri eğitim yöntemi ise %74,8 yüz yüze eğitimidir.

Tablo 1.

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri

Görüşler	Değerler f (%)				
Kişisel performans ve başarılarına yönelik öz değerlendirmeleri	Çok iyi 20 (%19,4)	İyi 55 (%53,4)	Kararsızım 13 (%12,6)	Kötü 12 (%11,7)	Çok kötü 3 (%2,9)
Sunulan öğretim süreçlerine yönelik değerlendirmeleri	Çok iyi 6 (%5,8)	İyi 44 (%42,7)	Kararsızım 25 (%24,3)	Kötü 24 (%23,3)	Çok kötü 4 (%3,9)
Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin amacına uygunluğuna yönelik eleştirileri	Kesinlikle Uygun 4 (%3,9)	Uygun 31 (%30,1)	Kararsızım 36 (%35,0)	Uygun değil 24 (%23,3)	Kesinlikle uygun değil 8 (%7,8)
Teorik derslerin verimlilik açısından değerlendirmeleri	Çok iyi 8 (%7,8)	İyi 36 (%35,0)	Kararsızım 21 (%20,4)	Kötü 30 (%29,1)	Çok kötü 8 (%7,8)
Uygulamalı derslerin verimlilik açısından değerlendirmeleri	Çok iyi 4 (%3,9)	İyi 23 (%22,3)	Kararsızım 13 (%12,6)	Kötü 35 (%34,0)	Çok kötü 28 (%27,2)



Akademik eğitim sürecinin kayıp olarak görme durumları	Kesinlikle kayıp değil	Kayıp değil	Kararsızım	Kayıp	Kesinlikle kayıp
	9 (%8,7)	15 (%14,6)	23 (%22,3)	20 (%19,4)	36 (%35,0)
Lisans eğitimi için uygun olduğunu düşündükleri eğitim	Yüz yüze eğitim		Uzaktan eğitim	Hibrit/Karma eğitim	
	77 (%74,8)		5 (%4,9)	21 (%20,4)	

Tablo 2. incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunluğu (%74,8) yüz yüze eğitimi tercih etmektedir. Aynı zamanda yüz yüze eğitimi tercih eden öğretmen adaylarının %33 bu süreçte aldıkları akademik eğitim sürecinin kesinlikle kayıp olduğunu düşünmektedirler. Uygulamalı derslerin verimliliğini (%34,0) kötü değerlendiren öğretmen adaylarının %31,1'i yüz yüze eğitimi tercih etmiştir. Lisans eğitimi için tercih edilen yüz yüze eğitimin (%74,8) teorik derslerin verimliliğini açısından yapılan değerlendirmeler sonucunda (%35,0) iyi olarak değerlendiren öğretmen adaylarının seçtikleri eğitim yöntemi %20,4'ü yüz yüze eğitimi tercih etmiştir.

Tablo 2.  
Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimleri İçin Tercih Ettikleri Eğitim Yöntemleriyle Diğer Bazı Görüşleri ile Karşılaştırılması: f (%)

		Eğitim yöntemi			Toplam
		Yüz yüze eğitim	Uzaktan eğitim	Hibrit/ Karma eğitim	
Sınıf	2	5 (%4,9)	0 (%0,0)	2 (%1,9)	7 (%6,8)
	3	26 (%25,2)	3 (%2,9)	10 (%9,7)	39 (%37,9)
	4	16 (%15,5)	2 (%1,9)	5 (%4,9)	23 (%22,3)
	Mezun 1	16 (%15,5)	0 (%0,0)	4 (%3,9)	20 (%19,4)
	Mezun 2	14 (%13,6)	0 (%0,0)	0 (%0,0)	14 (%13,6)
Akademik eğitim süreci kayıp olarak görme	Kesinlikle kayıp	34 (%33,0)	0 (%0,0)	2 (%1,9)	36 (%35,0)
	Kayıp	17 (%16,5)	0 (%0,0)	3 (%2,9)	20 (%19,4)
	Kararsızım	14 (%13,6)	1 (%1,0)	8 (%7,8)	23 (%22,3)
	Kayıp değil	10 (%9,7)	2 (%1,9)	3 (%2,9)	15 (%14,6)
Uygulamalı derslerin verimliliği	Kesinlikle kayıp değil	2 (%1,9)	2 (%1,9)	5 (%4,9)	9 (%8,7)
	Çok iyi	1 (%1,0)	1 (%1,0)	2 (%1,9)	4 (%3,9)
	İyi	13 (%12,6)	2 (%1,9)	8 (%7,8)	22 (%21,6)
	Kararsızım	9 (%8,7)	1 (%1,0)	3 (%2,9)	13 (%12,6)
	Kötü	32 (%31,1)	0 (%0,0)	3 (%2,9)	35 (%34,0)
Teorik derslerin verimliliği	Çok kötü	22 (%21,4)	1 (%1,0)	5 (%4,9)	28 (%27,2)
	Çok iyi	3 (%2,9)	2 (%1,9)	3 (%2,9)	8 (%7,8)
	İyi	21 (%20,4)	1 (%1,0)	14 (%13,6)	36 (%35,0)
	Kararsızım	17 (%16,5)	1 (%1,0)	3 (%2,9)	21 (%20,4)
	Kötü	29 (%28,2)	1 (%1,0)	0 (%0,0)	30 (%29,1)
Çok kötü	7 (%6,8)	0 (%0,0)	1 (%1,0)	8 (%7,8)	
Toplam		77 (%74,8)	5 (%4,9)	21 (%20,4)	103 (%100)

Tablo 3. İncelendiğinde, öğretmen adayları uzaktan eğitimde akademik eğitim sürecini (%35,0) kayıp görmektedirler. Diğer görüşler ile karşılaştırıldığında bazı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu akademik süreci kesinlikle kayıp görenlerin öz değerlendirmelerinde ise %5,8'inin kararsız, %6,8'inin kötü,

Gül, A. ve Baş, Ş. (2024). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim süreçlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2286-2304.

DOI. 10.51460/baebd.1497822



%2,9'unun kendilerini çok kötü değerlendirdikleri görülmektedir. Akademik süreci kayıp görenlerin çoğunluğu %35,0'ın %12,6'sı sunulan öğretim süreçlerini kötü değerlendirmektedir.

Tablo 3.  
Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimde Akademik Eğitim Sürecini Kayıp Olarak Görme Durumları ile Diğer Bazı Görüşleri ile Karşılaştırılması: f (%)

		Akademik eğitim sürecinin kayıp olarak görme					
		Kesinlikle düşünüyorum	Düşünüyorum	Kararsızım	Düşünmüyorum	Kesinlikle düşünmüyorum	Toplam
Öz değerlendirme	Çok iyi	6 (%5,8)	5(%4,9)	3 (%2,9)	4 (%3,9)	2 (%1,9)	0 (%19,4)
	İyi	14 (%13,6)	10 (%9,7)	16 (%15,5)	8 (%7,8)	7 (%6,8)	55 (%53,4)
	Kararsızım	6(%5,8)	3 (%2,9)	3 (%2,9)	1 (%1,0)	0 (%0,0)	13 (%12,6)
	Kötü	7 (%6,8)	2 (%1,9)	1 (%1,0)	2 (%1,9)	0 (%0,0)	12 (%11,7)
Sunulan öğretim süreçlerini değerlendirme	Çok kötü	3 (%2,9)	0 (%0,0)	0 (%0,0)	0 (%0,0)	0 (%0,0)	3 (%2,9)
	Çok iyi	0 (%0,0)	2 (%1,9)	1 (%1,0)	1 (%1,0)	2 (%1,9)	6 (%5,8)
	İyi	9 (%8,7)	9 (%8,7)	15 (%14,6)	9 (%8,7)	2 (%1,9)	44 (%42,7)
	Kararsızım	10 (%9,7)	4 (%3,9)	5 (%4,9)	4 (%3,9)	2 (%1,9)	25 (%24,3)
Toplam	Kötü	13 (%12,6)	5 (%4,9)	2 (%1,9)	1 (%1,0)	3 (%2,9)	24 (%23,3)
	Çok kötü	4 (%3,9)	0 (%0,0)	0 (%0,0)	0 (%0,0)	0 (%0,0)	4 (%3,9)
Toplam		36 (%35,0)	20 (%19,4)	23 (%22,3)	15 (%14,6)	9 (%8,7)	103(%100)

Tablo 4. incelendiğinde, öğretmen adayları uzaktan yürütülen lisans dersleri ile öğretmenlik yeterliliklerine (%29,1) ulaşamadıklarını düşünürken ileriki mesleki hayatlarında öğrenme ve öğretme süreçlerinde bilgi ve iletişim teknolojilerini (%38,8) etkin olarak kullanabileceklerini düşünmektedirler.

Tablo 4.  
Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının, Uzaktan Eğitim Sürecinde ÖMGY'ne Ulaşma Durumlarına Yönelik Görüşlerinin Betimsel Bulguları: f (%)

	Kesinlikle düşünüyorum	Düşünüyorum	Kararsızım	Düşünmüyorum	Kesinlikle düşünmüyorum
Uzaktan yürütülen lisans dersleri ile öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerine ulaşabilme durumlarına yönelik düşünceleri	4 (%3,9)	21 (%20,4)	25 (%24,3)	30 (%29,1)	23 (%22,3)
Uzaktan yürütülen lisans dersleri ile öğretmen adaylarının görsel sanatlar eğitimi ve öğretimi için gerekli olan bilgi ve becerileri kazanabilme durumlarına yönelik düşünceleri	4 (%3,9)	18 (%17,5)	30 (%29,1)	32 (%31,1)	19 (%18,4)
Uzaktan yürütülen öğretmenlik uygulaması (staj) dersi ile öğretmen adaylarının yeterli deneyime ve başarıya ulaşabildiğini düşünüyor musunuz?	2 (%1,9)	18 (%17,5)	19 (%18,4)	30 (%29,1)	34 (%33,0)
Uzaktan yürütülen lisans dersleri ile öğretmen adaylarının öğretmenlik alan bilgisine yeterli düzeyde ulaşabildiklerini düşünüyor musunuz?	2 (%1,9)	15 (%14,9)	33 (%32,0)	34 (%33,0)	19 (%18,4)



Uzaktan yürütülen lisans dersleri ile öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında öğretmenlik mevzuatına uygun davranabileceklerini düşünüyor musunuz?	4 (%3,9)	26 (%25,2)	34 (%33,0)	27 (%26,2)	12 (%11,7)
Uzaktan yürütülen lisans dersleri ile öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlayabileceğini düşünüyor musunuz?	4 (%3,9)	22 (%21,4)	33 (%32,0)	35 (%34,0)	9 (%8,7)
Uzaktan yürütülen lisans dersleri ile öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında etkili bir öğrenme ortamı hazırlayabileceğini düşünüyor musunuz?	2 (%1,9)	22 (%21,4)	40 (%38,8)	26 (%25,2)	13 (%12,6)
Uzaktan yürütülen lisans dersleri ile öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında öğrenme ve öğretme süreçlerini etkin bir şekilde yönetebileceğini düşünüyor musunuz?	4 (%3,9)	22 (%21,4)	35 (%34,0)	31 (%30,1)	11 (%10,7)
Uzaktan yürütülen lisans dersleri ile öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında öğrenme ve öğretme süreçlerinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanabileceğini düşünüyor musunuz?	11 (%10,7)	40 (%38,8)	32 (%31,1)	17 (%16,5)	3 (%2,9)
Uzaktan yürütülen lisans dersleri ile öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında ölçme ve değerlendirme süreçlerini amacına uygun yürütebileceğini düşünüyor musunuz?	4 (%3,9)	39 (%37,9)	35 (%34,0)	22 (%21,4)	3 (%2,9)
Uzaktan yürütülen lisans dersleri ile öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında öğrencilerinin gelişimini destekleyici tutum ve davranışları sergileyebileceğini düşünüyor musunuz?	7 (%6,8)	36 (%35,0)	37 (%35,9)	18 (%17,5)	5 (%4,9)
Uzaktan yürütülen lisans dersleri ile öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında gerekli olan etkili iletişim ve iş birliği becerilerine ulaşabildiklerini düşünüyor musunuz?	4 (%3,9)	32 (%31,1)	31 (%30,1)	29 (%28,2)	7 (%6,8)

Tablo 5. incelendiğinde, sunulan öğretim süreçlerini (%42,7) iyi değerlendiren öğretmen adaylarının %15,5'i ÖMGY'ne ulaşabildiklerini düşünmektedirler. Kendi kişisel performans ve başarılarına yönelik (%53,4) iyi değerlendirme yapan öğretmen adaylarının %16,5'i ÖMGY'ne ulaşabildiklerini düşünmemektedirler. Akademik süreci (%35,0) kayıp gören öğretmen adaylarının %13,6'sı ÖMGY'ne kesinlikle ulaşamadıklarını düşünmektedirler. Uygulamalı derslerin verimliliğini (%34,0) kötü olduğu görüşünü bildiren öğretmen adaylarının %16,5'i ÖMGY'ne ulaşabildiklerini düşünmemektedirler.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2286-2304.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2286-2304.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

Tablo 5.

Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının, Uzaktan Eğitim Sürecinde ÖMGY'ne Ulaşma Durumlarına Yönelik Görüşlerinin Diğer Bazı Görüşleri ile Karşılaştırılması: f (%)

		ÖMGY'ne ulaşabilme düşünceleri					Toplam
		Kesinlikle düşünüyorum	Düşünüyorum	Kararsızım	Düşünmüyorum	Kesinlikle düşünmüyorum	
Sunulan öğretim süreçlerine yönelik genel değerlendirmeleri	Çok iyi	0 (%0,0)	2 (%1,9)	3 (%2,9)	0 (%0,0)	1 (%1,0)	6 (%5,8)
	İyi	4 (%3,9)	16 (%15,5)	12 (%11,7)	12 (%11,7)	0 (%0,0)	44 (%42,7)
	Kararsızım	0 (%0,0)	2 (%1,9)	7 (%6,8)	8 (%7,8)	8 (%7,8)	25 (%24,3)
	Kötü	0 (%0,0)	1 (%1,0)	2 (%1,9)	9 (%8,7)	12 (%11,7)	24 (%23,3)
	Çok kötü	0 (%0,0)	0 (%0,0)	1 (%1,0)	1 (%1,0)	2 (%1,9)	4 (%3,9)
Öz değerlendirme	Çok iyi	0 (%0,0)	7 (%6,8)	5 (%4,9)	3 (%2,9)	5 (%4,9)	20 (%19,4)
	İyi	3 (%2,9)	14 (%13,6)	12 (%11,7)	17 (%16,5)	9 (%8,7)	55 (%53,4)
	Kararsızım	1 (%1,0)	0 (%0,0)	5 (%4,9)	3 (%2,9)	4 (%3,9)	3 (%11,7)
	Kötü	0 (%0,0)	0 (%0,0)	1 (%1,0)	7 (%6,8)	4 (%3,9)	12 (%11,7)
	Çok kötü	0 (%0,0)	0 (%0,0)	2 (%1,9)	0 (%0,0)	1 (%1,0)	3 (%2,9)
Akademik eğitim sürecini kayıp görme	Kesinlikle kayıp	1 (%1,0)	3 (%2,9)	6 (%5,8)	12 (%11,7)	14 (%13,6)	36 (%35,0)
	Kayıp	1 (%1,0)	4 (%3,9)	4 (%3,9)	7 (%6,8)	4 (%3,9)	20 (%19,4)
	Kararsızım	0 (%0,0)	8 (%7,8)	9 (%8,7)	4 (%3,9)	2 (%1,9)	23 (%22,3)
	Kayıp değil	1 (%1,0)	4 (%3,9)	4 (%3,9)	6 (%5,8)	0 (%0,0)	15 (%14,6)
	Kesinlikle kayıp değil	1 (%1,0)	2 (%1,9)	2 (%1,9)	1 (%1,0)	3 (%2,9)	9 (%8,7)
Uygulamalı derslerin verimliliği	Çok iyi	1 (%1,0)	2 (%1,9)	1 (%1,0)	0 (%0,0)	0 (%0,0)	4 (%3,9)
	İyi	2 (%1,9)	9 (%8,7)	8 (%7,8)	4 (%3,9)	0 (%0,0)	23 (%22,3)
	Kararsızım	0 (%0,0)	4 (%3,9)	5 (%4,9)	3 (%2,9)	1 (%1,0)	13 (%12,6)
	Kötü	1 (%1,0)	4 (%3,9)	7 (%6,8)	17 (%16,5)	6 (%5,8)	35 (%34,0)
	Çok kötü	0 (%0,0)	2 (%1,9)	4 (%3,9)	6 (%5,8)	16 (%15,5)	28 (%27,2)
Teorik derslerin verimliliği	Çok iyi	1 (%1,0)	2 (%1,9)	5 (%4,9)	0 (%0,0)	0 (%0,0)	8 (%7,8)
	İyi	2 (%1,9)	13 (%12,6)	8 (%7,8)	9 (%8,7)	4 (%3,9)	36 (%35,0)
	Kararsızım	1 (%1,0)	3 (%2,9)	9 (%8,7)	4 (%3,9)	4 (%3,9)	21 (%20,4)
	Kötü	0 (%0,0)	3 (%2,9)	3 (%2,9)	15 (%14,6)	9 (%8,7)	30 (%29,1)
	Çok kötü	0 (%0,0)	0 (%0,0)	0 (%0,0)	2 (%1,9)	6 (%5,8)	8 (%7,8)
Toplam		4 (%3,9)	21 (%20,4)	25 (%24,3)	30 (%29,1)	23 (%22,3)	103 (%100)





## **Akademisyenlerin uzaktan eğitim sürecinde görsel sanat öğretmen adaylarının ÖMGY'ne ulaşma durumlarına yönelik görüşleri**

Akademisyenlerin dördü (A1, A2, A3, A5) üniversitelerde genel olarak uzaktan eğitim sürecinde görsel sanatlar öğretmenlerinin eğitiminde dijital farklı platformlardan yararlandığı, bazı mekân düzenlemelerinin yapıldığı ve ağırlıklı süreci canlı tutmak için ödevlendirmeye gidildiğini ifade etmişlerdir.

Ayrıca, akademisyenlerin alınan görüşlere göre iki akademisyen teknolojik alt yapılarının iyi olduğunu ifade ederken üç akademisyende teknik yetersizliklerden şikâyet ettiği söylenilebilir. Akademisyenlerden biri (A2) süreçte çok zorluk çekmediklerini yalnızca tecrübesiz olduklarını ifade ederken bir diğer akademisyen (A4) üniversitelerinin teknolojik alt yapısının iyi olduğu için süreci de buna paralel olarak iyi yürüttüklerini ifade etmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde yapılan değerlendirme süreçleri üzerine görüş bildiren akademisyenler (A1, A2, A3, A4, A5) değerlendirmeler yapılırken sağlıklı bir değerlendirilmenin yapılmadığını değerlendirmelerin sadece ödevlendirilme ile yapıldığını ve uygulama süreçlerindeki sorunlar ile ilgili olarak öğrencilerin kopyaya yöneldiği dışarıdan alınan kontrolsüz destekler olduğunu gözlemlemişlerdir. Ayrıca bu sistem üzerinden öğretmen adaylarının notlarının yüksek tutulmasından dolayı değerlendirmelerin uygun bir şekilde yapılmadığını bu sebeple de objektif bir değerlendirmenin olmadığını ve fazla zaman aldığı görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu durumu A3; "...bu süreçte öğrenciler ne yapabildiyse kabul ettik, yüz yüze eğitimde yaptıkları işlerin en fazla 3/1'ini yaptırabildik", şeklinde ifade etmiştir.

Ayrıca sınavların güvenilirliği olmadığını görüşünü bildiren akademisyenlerin (A3, A4, A5) yanı sıra bazı akademisyenler (A1, A3, A4) ödevlendirilme ile yapılan çalışmaların dijital olması ve bu şekilde değerlendirilme yapıldığını ifade etmişlerdir. Sınavların güvenilirliği olmadığı durumunu A5; "...yapılan işlerin ne kadar da kendilerinin yaptığını bilemiyoruz bu açıdan yapılan değerlendirmelerin gerçekçi olduğunu düşünmüyorum", şeklinde ifade etmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrenim gören öğretmen adaylarının süreçte çaba gösterdiklerini ancak başarıya ulaşamadıklarını A3; "...özetle bu öğrenciler atölye derslerinden eksik kalarak geçtiler" şeklinde ifade etmiştir.

Görüşleri alınan bazı akademisyenler (A2, A3, A5) öğretmen adaylarının çoğunun farklı imkânlarda yaşadığından dolayı sıkıntılar çektiğini bunlardan bazılarının internet imkânlarının olmamaları, kırsal alanda yaşamalarından kaynaklı teknik sıkıntılar çekmeleri ve ders esnasında öğrencilerin kameralarını açamamaları olarak ifade etmişlerdir.

Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının uygulama ağırlıklı atölye derslerinin uzaktan yürütülmesi sonucunda genel olarak olumsuz görüş bildiren akademisyenler (A1, A2, A3, A4, A5) uygulamalardaki atölye gereksiniminin eksik kaldığını ve yaparak yaşayarak öğrenmenin daha iyi olduğunu düşündüklerinden dolayı uygulama derslerinin yüz yüze olmasının gerektiğini bu şekilde verim alınmadığını dile getirmişlerdir. Görsel sanatlar öğretmeni eğitimi için gelecek zamanda hibrit eğitimi



uygun gören akademisyenler (A1, A2, A3) uygulama ağırlıklı derslerin yürütülmesinde yüz yüze eğitimin olması gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda A1; “...direkt müdahale edemediğim için olay büyüyor, yanlış yöne gidiyor ve zaman kaybı oluyor”, şeklinde dile getirirken bu konuda A3; “...uzaktan resim eğitimi, özgün baskı gibi uygulama yöntemlerine ihtiyacı olan alanların atölye gereksinimleri var ve bunları uzaktan eğitimin karşılaması mümkün değil” şeklinde ifade etmiştir.

Ayrıca akademisyenler uygulama derslerinin sunumunun uzaktan eğitim ile sunulmasının oldukça zor olmasından kaynaklı öğretimin sağlanamaması görüşündedirler. Bu konuda A4; “...yüz yüze olmanın, örnek görmenin ve dokunmanın eğitimde çok önemli olduğunu biliyoruz”, şeklinde ifade etmişlerdir.

Akademisyenlerin bu olumsuz söylemlerine karşı A1 dijital destekli gerçekleşen uygulamalı olarak işlenen perspektif dersinin verimli geçtiğini ifade etmiştir.

Akademisyenlerin hepsi, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ile yürütülen lisans derslerinin öğretmenlik yeterliklerine hedeflenen düzeyde çeşitli sebeplerden dolayı ulaşamadıkları görüşünde olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda A2 ve A3 iki yıllık bu sürecin verimsiz geçtiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlik yeterliklerine ulaşabilmelerine yönelik bu konuda:

A3; “...adayın Kendi alanıyla ilgili bir donanıma sahip olması imkânsız”,

A4; “...bizler yaşayarak, göstererek, rol model olarak öğrenciye sınıf yönetiminin ve ölçmenin ne olduğunu anlatmaya çalışırız. Fakat pandemi sürecinde bunları gerçekleştiremedik”,

A5; “...tabii ki sınıf ortamını bizzat yaşamadı öğretmenlik uygulaması dersini alan öğrencilerimiz. Çocuklarla aynı ortamda bulunamadılar”, şeklinde kendilerini ifade etmişlerdir.

Olumsuz sonuçlandığını düşünülen bu süreçte A3 ve A4 yaşanan kayıpların telafisinin zor olduğunu, A5 öğretmen adaylarının yaşadıkları kayıplardan ötürü eksikliklerini kendileri tarafından telafi edebileceklerini bu konuda sorumluluk sahibi olduklarını ifade etmiştir. A1 ve A2 ise telafinin mümkün olduğunu ifade etmişlerdir.

Akademisyenlerin, görsel sanatlar öğretmelerinin eğitimi için gelecek zamanda eğitim yöntemi tercihi olarak üç akademisyen (A1, A2, A3) hibrit eğitim yöntemini tercih ettiğini ifade etmiştir. Bu konuda A1; “...uygulamalı dersler mutlaka yüz yüze olmalı ama teknoloji de kullanılmalı. Teorik dersler mecbur kalırsa ihtiyaç halinde çok kalabalık olan durumlarda akademisyenleri de rahatlatmak ve daha çok akademik çalışma yapabilmesi adına zaman-mekân sağlamak için belli teorik dersler uzaktan eğitim ile verilebilir”, şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Gelecek zamanda görsel sanatlar öğretmeni eğitimi için hibrit eğitimi yöntemini seçen akademisyenlerin dışında olan iki akademisyen (A4, A5) ise yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda A4; “...kesinlikle yüz yüze eğitim”, şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

COVID-19 ile uygulamaya konulan zorunlu uzaktan eğitimin iki farklı açıdan eğitime katkı sağladığını düşünen akademisyenlerden biri (A1) bunların, çağdaş eğitimin gerekliliği olan teknolojiyi kullanma açısından olumlu olduğu ve uzaktan eğitimin hem mekân hem de zaman açısından



ekonomik olması sebebiyle eğitim veren akademisyenlerin iş yükünün hafiflemesine fayda sağladığı olduğunu ifade etmiştir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sayfa | 2300

Öğretmen adaylarının kendi performanslarını olumlu değerlendirmesi, uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ruh halinin etkisini göstermektedir. Bu iyimser bakış açısı, onların motivasyonunu artırabilir; ancak sağlıklı bir uzaktan eğitim için aktif katılımın önemi de yadsınamaz. Öğrencilerin süreçte etkin bir şekilde yer alması, hem öğrenme deneyimlerini zenginleştirir hem de öğretmen adaylarının gelişimine katkıda bulunur.

Görsel sanatlar öğretmeni adayları COVID-19 sürecinde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin amacına uygunluğu konusunda çoğunlukla kararsız kalmış net bir görüş bildirmemişlerdir. Öğretmen adayları değerlendirme süreçlerini çok sağlıklı bulmamış olabilirler ve bu nedenle çekimser görüş bildirmiş olabilirler. Çünkü akademisyenler ile yapılan görüşmeler neticesinde çoğunluğunun uzaktan eğitim döneminde ölçme süreçlerinin sağlıklı yürütülmediği, objektif değerlendirme yapılmadığı ve istenilen düzeye ulaşılmadığı görüşünde olduklarına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim ve uzaktan öğretmen yetiştirme bağlamında yaptıkları araştırma neticesinde Çardak ve Güler (2020) bu sonuca ilişkin öğretim süreçlerinde bu sürece yönelik ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorunların bulunduğunu ileri sürmüşlerdir. Bilgisayar öğretmenlerine yönelik yapılan bir çalışmada Akden (2021) uzaktan eğitim sürecinde yapılan ölçme değerlendirme süreçlerinin çok güvenilir olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Akademisyenlerin sürece yönelik görüşlerinde çoğunluğun akademik süreci kayıp olarak gördüğü ve bu durumun telafisinin zor olduğunu düşündükleri bilgisine ulaşılmıştır. GSÖA'lar da geçirdikleri uzaktan eğitim sürecinde aldıkları akademik eğitim sürecini büyük çoğunlukla kesinlikle kayıp olarak görmektedirler. Analizlerin karşılaştırılmasında öğrenciler akademik sürecin kayıp olmasında kendi kişisel performanslarının iyi ve ya kötü olmasının, onlara sunulan öğretim süreçlerinin iyi olup olmaması ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durumda sürecin kayıp olması, öğrencilerin süreç içerisinde gösterdikleri kişisel çaba ve sunulan öğretim süreçlerinin niteliği ile ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının kendi öz değerlendirmelerine yönelik görüşleri öğretim süreçlerine yönelik görüşlerinden daha büyük oranda olumlu yöndedir. Bu durumda sürecin kayıp olmasında öğretim süreçlerinin daha etkin olduğunu düşünebilir. Dolayısıyla buna örnek olarak Kanbak (2021)'ın yürüttüğü çalışmada pandemi döneminde zorunlu olarak başlayan uzaktan öğrenmenin, uzaktan eğitime yönelik olumsuz görüşlerin ortaya çıkmasında bu alandaki altyapı yetersizliklerin kaynak olabileceği sonucu gösterilebilmektedir. Güven ve Uçar (2021)'da uzaktan eğitim yönteminin etkisiz olmasını sunulan öğretimde derslerin işlenişinden ve öğretim elemanlarından kaynaklı olduğuyla ilişkilendirmişlerdir. Bu durumda sunulan öğretim süreçlerinin altyapı zenginliği ne kadar iyi olursa akademik sürecinde buna paralel olarak olumlu etkilenileceği düşünülmektedir. Pandemi sürecinde alınan eğitimin kayıp olduğu verisini destekler nitelikte sonuca ulaşan Güven ve Uçar (2021) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının yeterli olmadığı görüşünde olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının kişisel performans ve sunulan öğretim süreçlerine yönelik değerlendirmelerinde olduğu gibi dersin verimliliği de sürecin kayıp olma durumunu etkilemektedir. Gül, A. ve Baş, Ş. (2024). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim süreçlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2286-2304.*  
DOI. 10.51460/baebd.1497822



Bu durumda teorik ve uygulamalı derslerin verimsiz olması tüm akademik sürecin verimsiz geçmesine sebep olduğu görülmektedir. Genel olarak teorik derslerin verimli geçtiğini düşünseler de bu görüşlerinin sürecin kayıp olarak görülmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Yani öğretmen adayları süreci bir bütün olarak değerlendirmişlerdir.

Akademisyenler uygulamalı derslerin genel yapısıyla uzaktan eğitimin genel yapısının uyuşmadığı, verim alınamadığı, derslerin sunumlarının zor olduğu ve bu derslerin doğal ortamında atölyelerde yapılması gerektiği görüşündedirler. Bunun yanı sıra dijital destekli uygulama derslerinin verimli geçtiğini düşünen akademisyenler görsel sanat öğretmen adayı yetiştirmek için uygulamalı dersler için yüz yüze eğitimi tercih ederken teorik derslerin uzaktan yürütülmesini destekleyip hibrit eğitime yönelik olumlu bir görüş bildirmişlerdir. Görsel sanatlar öğretmeni adayları geçirmiş oldukları uzaktan eğitim süreçlerinin göz önünde bulundurularak lisans eğitimi için uygun olduğunu düşündükleri eğitim yöntemi tercihleri çoğunlukla yüz yüze eğitimidir. Öğretmen adaylarının görüşleri karşılaştırıldığında lisans eğitimi tercih ettikleri eğitim yönteminin yüz yüze eğitim olmasının nedeni olarak bu dönemde akademik süreci kayıp görüyor olmaları gösterilebilir. Ancak hibrit eğitimi kendileri için avantajlı bir eğitim yöntemi olarak görmeleri beklenilebilir. Hibrit tercihinin düşük olmasının nedeni, zorunlu olarak katıldıkları uzaktan eğitim sürecinden yeterince faydalanamamış olmaları olabilir. Kanbak (2021) da çalışmasına dâhil olan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun yaparak-yaşayarak öğrenmeyi tercih ettiklerini ve bu durumun genel alışkanlıklarından etkilendiğini düşünmektedir. Bu sebeple öğretmen adaylarının akademik süreci kayıp görmelerine bağlı olarak yüz yüze eğitimi tercih ettikleri düşünülmektedir. Benzer bir sonuca ulaşan Mollaoğlu ve Keser (2021) yapmış oldukları çalışmada öğretim elemanları uzaktan eğitimi ekonomik buluyor olsalar bile görsel sanatlar eğitimi için uygunluğu konusunda olumsuz görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bir diğer taraftan farklı verilere ulaşan Ergün ve Kurnaz (2017)'in yürüttüğü çalışmada elde ettikleri sonuçlara göre uzaktan eğitimde deneyim sahibi olan öğrencilerin yaşadıkları uzaktan eğitim deneyimlerinin olumlu sonuçlandığı ve gelecekteki öğrenme aracı olarak uzaktan eğitimin tercih edilebilir olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akyürek (2020), yaptığı çalışmada uzaktan eğitimin sağladığı olanaklara göre bireyler arasında fırsat eşitsizliğini en aza indirilmesine katkıda bulunduğu ve bireysel öğrenmelerin gerçekleşmesinin uzaktan eğitim ile gerçekleştiğinin sonucuna vardığından bu eğitim yönteminin olumlu olduğunu öngörmüştür. Erim (2021), görsel sanatlar eğitiminin uzaktan uygulamalı derslerine yönelik yaptığı araştırma sonucunda uzaktan eğitimin öğrenciler tarafından ders materyallerine, öğretim elemanlarına ulaşabilmenin kolaylığı ve zaman kaygısı olmaksızın ders materyallerine ulaşım açısından kolaylıklar sağladığı yönünde olumlu yönlerine dikkat çekmiştir.

Öğretmen adayları yaşadıkları uzaktan eğitim süreci ile GSÖA'ların genel anlamda ÖMGY'ne ulaşamayacaklarını ve görsel sanatlar eğitimi için gerekli olan bilgi ve becerileri ulaşamayacaklarını düşünmektedirler. Akademisyenlerin çoğunluğu yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının bizzat sınıf ortamında bulunmaları gerektiğini düşünmeleri ve yeterliklere ulaşamadıklarını düşünmeleri bu veriyi destekler niteliktedir. Bu duruma örnek olarak öğretmenlik alan bilgisine ulaşamayacakları ve eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlayamayacaklarını düşünmeleri gösterilebilir. Öğretmen adayları ÖMGY'ne ulaşamayacaklarını düşünüyorlar çünkü zaten uzaktan eğitimi ve kendi deneyimlerini kayıp görmekteler. Görsel sanatlar eğitiminin daha ilerisi için tercih ettikleri eğitim yöntemi yüz yüze eğitimidir. Buradan anlaşılmaktadır ki öğretmen adayları uzaktan eğitim ile ÖMGY'ne ulaşmasını mümkün görmemektedirler. Benzer şekilde Yüksel ve Babacan (2022) yürüttükleri



araştırma sonucunda gerekli olan teknolojik bilgi ve becerilere sahip olmayan öğretmen adaylarının aldıkları eğitim ile sahip olmaları gereken mesleki yeterliklere (Alan bilgisi, sınıf yönetimi, öğretim süreci vd.) uzaktan eğitim sürecinde aldıkları öğretmenlik uygulamasında bazı tecrübeleri edinemediklerinin sonucuna ulaşmışlardır. Aslan Altan (2021) yaptığı çalışmada uzaktan eğitimin sebep olduğu iletişim ve sınıf ortamının eksikliği gibi sebeplerden ötürü öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarının senkron yürütülmesine yönelik görüşlerinde kısmen olumsuz olduklarını gözlemlemiştir. ÖMGY'ne açısından önemli bir yere sahip olan öğretmenlik uygulaması (staj) dersinin salgın sürecinde uzaktan eğitim ile yürütülmesinde benzer bir sonuca ulaşan Güven ve Uçar (2021) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının geçirmiş oldukları uzaktan eğitim ile öğretmenlik uygulamasında sahip olmaları gereken deneyimlere ulaşamamalarının önemli bir kayıp olduğu ve adayların kendilerini sınıfta öğretmen profilinde değerlendirememelerinin süreç içerisindeki eksiklerden biri olduğu görüşlerine ulaşmışlardır.

Araştırmadan elde edilen bulgu ve tartışmalardan varılan sonuçlara göre; uzaktan eğitim sürecinde kendilerine sunulan öğretim süreçlerini ve kişisel performanslarını iyi olarak değerlendirmelerine rağmen görsel sanatlar öğretmeni adayları lisans eğitimi için yüz yüze eğitimi tercih etmişlerdir. Verilen cevaplarda süreci ve kendi performanslarını iyi değerlendiren öğretmen adaylarının yüz yüze eğitimi tercih etmiş olmalarının sebebi olarak alışılmış olan sisteme bağlı olmaları ve yeni eğitim yöntemlerine uzak olmalarından dolayı yanıtlarında çelişki olduğu sonucunu doğurmaktadır.

Görsel sanatlar öğretmeni adayları uzaktan eğitim sürecinde aldıkları eğitimin teorik dersler açısından verimini iyi olarak değerlendirirken uygulamalı dersler açısından kötü değerlendirmeleri ve akademik süreçlerini de kayıp olarak değerlendirmeleri alanlarının uygulama boyutunun uzaktan eğitim yönteminde tartışmaya ve gelişime açık olduğunu mevcut durumla kayıplar yaşanabileceği sonucuna varılmaktadır.

Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının geçirmiş oldukları uzaktan eğitim süreçlerine yönelik yaptıkları değerlendirmeler sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine hedeflenen düzeyde ulaşamadıklarının görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu görüşteki öğretmen adaylarının çoğunluğunun kendi performanslarını iyi yönde değerlendirmişlerdir.

Akademisyenler ile yapılan görüşmelerin neticesinde de uzaktan eğitimin öğretmen adaylarının teknoloji bilgilerinin iyileşmesi ve teorik derslerinin uzaktan eğitimle işlenmesinin ekonomiklik sağladığı düşünüldüğünden olumlu yanlarının olduğunu düşünse de öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ulaşım konusunda öğretmen adaylarının sorun yaşadıkları görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde akademisyenlerin değerlendirme süreçlerinde bazı inisiyatiflerin kullanılmasından ve öğrenci çalışmalarına yönelik güvenliliğin az olmasından dolayı objektif ve sağlıklı değerlendirmeler yapılamadığı sonucuna ulaşılmıştır.



Araştırmada sadece bir üniversitede de öğrenim gören öğretmen adaylarından alınan görüşlerle farklı üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin değerlendirmelerinin örtüşmesi yaşanan süreçlerin ortak olduğunu göstermektedir.

Uzaktan eğitimin görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme sürecindeki rolü, pandemi ve sonrasında yaşanan zorluklarla birlikte daha da önemli hale gelmiştir. Yüz yüze eğitimin avantajları göz önünde bulundurularak, hibrit eğitim modeli benimsenmesi, bu alanda daha etkili sonuçlar elde edilmesine yardımcı olabilir. Hibrit eğitim, öğrencilerin esnekliğini artırırken, aynı zamanda uygulamalı eğitim fırsatları sunarak sanatsal becerilerin gelişimine katkı sağlar. Görsel sanatlar eğitimi camiasında hibrit eğitim konusunda bilinç oluşturmak, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu yeni modele adaptasyonunu kolaylaştırabilir. Ayrıca, uzaktan eğitime yönelik tutumların ve yeterliliklerin düzenli olarak izlenmesi, eğitim süreçlerinin sürekli olarak iyileştirilmesi için kritik öneme sahiptir. Böylece, hem teknolojik altyapı hem de pedagojik yöntemler geliştirilerek, öğrencilere daha etkili bir öğrenme deneyimi sunulabilir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2286-2304.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2286-2304.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*


## Kaynakça

- Akden, G. (2021). Covid-19 dönemi uzaktan eğitiminde kullanılan bilişim teknolojilerinin öğrenme verimliliğine yönelik öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Akyürek, M. İ. (2020), Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 1-9.
- 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.
- Aslan Altan, B. (2021). Uzaktan eğitimde yeni serüven: çevrimiçi öğretmenlik uygulamaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 753-766.
- Baş, Ş. , Gül A. , Çopuroğlu, H. A. , Baş, M. & Ejderha, F. (2023). Uzaktan eğitimde görsel sanatlar derslerinin sanatsal yaratıcılık bağlamında değerlendirilmesi. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 7 (1), 94-107.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 85-124.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Çardak, U. & Güler Ç. (2022). Uzaktan eğitim ve uzaktan öğretmen yetiştirme bağlamında akademisyen uygulama, görüş ve önerileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinin Kuruluşunun 40. Yıl Dönümü Şubat Özel Sayısı, 323-353.
- Ergün, E. & Kurnaz, F.B. (2017). Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Eğitim Teknoloji Kuram ve Uygulama*, 7 (2), 1-17.
- Erim, G. (2021). Görsel sanatlar eğitiminin uzaktan uygulamalı dersleri. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 7 (2), 178-189.
- Eti, İ. & Karaduman, B. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 635-656.
- Güven, S. & Uçar, M. (2021). Opinions of pre-service teachers on distance education and teaching practice course. *Journal Of Awareness*, 6(3), 165-183.
- Kanbak, M. (2021). Spor bilimleri fakülteleri ve beden eğitimi spor yüksekokullarında okuyan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin araştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, Kilis.
- Katıtaş, S. (2019). Karma Yöntem Araştırmalarına Bütüncül Bir Bakış, *International Social Sciences Studies Journal*, 5(49): 6250-6260.
- MEB, (2017). Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü*, Ankara.
- MEB, (2018). Milli Eğitim Bakanlığı, Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mollaoğlu, S. & Keser, N. (2022). Görsel sanatlar eğitimi veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterlik ve yarar algısı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 333-340.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning
- Söylemez, N. H. (2020). The Evaluation of Some Studies on Distance Learning in Context of Covid 19. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10 (3), 625-642.
- Sweet, A. S. & Grace-Martin, K. (2003). *Data Analysis with SPSS: A First Course in Applied Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Şahin, M. (2021). Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretimde uzaktan eğitimin tarihi ve gelişim süreci. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7), 91-113.
- Uçar, R. & Uçar İ. H. (2004). Japon eğitim sistemi üzerine bir inceleme: çeşitli açılardan Türk eğitim sistemi ile karşılaştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1).
- Walshaw, M. (2004). Pre-service mathematics teaching in the context of schools: An exploration into the constitution of identity. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(1), 63–86.
- Yüksel, G. & Babacan, E. (2022). Müzik öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlik uygulaması deneyimi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 64, 319-349.



## Popüler Kültür Değerlerimizi Nasıl Etkiliyor? Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Değerlendirmeleri

### How Does Popular Culture Influence Our Values? Evaluations by Teacher Candidates Enrolled in the Media Literacy and Education Course

Ayşegül YILMAZER , Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, yilmazer.aysegul@erdogan.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 6 Ağustos 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 23 Eylül 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 2024, 15 (3), 2305-2331.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2305-2331.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

**Öz.** Bu araştırmanın amacı popüler kültürün değerlerimizi nasıl etkilediğine ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada durum çalışması deseninden faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 43 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile dönemin başında ve sonunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Böylelikle Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi dersinin öğretmen adaylarının görüşlerinde bir değişiklik oluşturup oluşturmadığı belirlenmiştir. Verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre; öğretmen adaylarının neredeyse tamamı popüler kültürün değerlerimize zarar verdiğini, yaklaşık yarısı ise değerlerimizi olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bilimsellik, özgürlük, yardımseverlik ve dayanışma değerleri popüler kültürün en olumlu etkilediği; saygı, aile birliğine önem verme ve tasarruf değerleri ise popüler kültürün en olumsuz etkilediği değerler olarak ifade edilmiştir. Öğretmen adayları popüler kültürün olumsuz etkilerinden korunmak, olumlu etkilerini artırmak için bilinçli bireyler yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Özellikle son görüşmelerde tüm bireylerde medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade eden öğretmen adayları, popüler kültürün değerlerimiz üzerindeki etkisinde medyanın büyük bir rolü olduğunu belirtmişlerdir. İlk görüşmeye kıyasla, son görüşmede daha fazla öğretmen adayı popüler kültürün kendi değer yargıları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Popüler kültür, medya okuryazarlığı, değer, sosyal bilgiler eğitimi, öğretmen adayı.

**Abstract.** The aim of this study is to determine the views of prospective social studies teachers on how popular culture affects our values. Case study design was utilized in the research in which qualitative research method was used. The study group of the research consisted of 43 teacher candidates studying in the department of social studies teaching. The interview technique, which is one of the data collection techniques, was used in the research and interviews were conducted at the beginning and end of the semester with a semi-structured interview form prepared for this purpose. Thus, it was determined whether the media literacy and education course created a change in the views of teacher candidates. Content analysis method was used to analyze the data. According to the results of the study, almost all of the teacher candidates stated that popular culture harms our values, while about half of them stated that it affects our values positively. The values of being scientific, freedom, benevolence and solidarity were stated as the most positively affected values by popular culture, while the values of respect, giving importance to family unity and saving were stated as the most negatively affected values by popular culture. Teacher candidates stated that conscious individuals should be trained in order to be protected from the negative effects of popular culture and to increase its positive effects. The pre-service teachers, who stated that media literacy skills should be developed in all individuals, especially in the final interviews, reported that the media played a major role in the influence of popular culture on our values. Compared to the initial interview, more teacher candidates in the final interview expressed that popular culture had an impact on their personal value judgments.

**Keywords:** popular culture, media literacy, value, social studies teacher candidate.



## Extended Abstract

**Introduction.** Culture, which has started to change especially with the spread of mass media, has led to the emergence of the concept of popular culture and popular culture products have started to easily cross national, geographical and cultural boundaries (Eriko, 2012). The globalized world through the media has started to present itself to the world cultures in a single way, changing the living spaces of local cultures and transforming their values (Poyraz, 2011). It is said that the media has more influence than any other factor in eroding especially religious and traditional value judgments (Ceylan, 2012). It is important to learn to distinguish between the positive and negative aspects of the media, which plays a major role in the spread of popular culture products. Becoming a critical media literate is an important way to show individuals this distinction and to cope with the attractive cultural environment. Knowing that the media is used extensively in the construction of popular culture, which is a product of this attractive cultural environment, reveals the importance of media literacy in the context of popular culture. When the literature is examined, it is possible to come across popular culture studies in the field of social studies education (Ulukaya Öteleş & Demir, 2023; Yılar, Tağrikulu, & Ünal, 2023; İçen, 2020; Özgan, Arslan, & Kara, 2014; Kan, 2011; Mangram, 2008). The aim of this study, which is different from the mentioned studies, is to determine the views of prospective social studies teachers on how popular culture affects our values.

**Method.** In this study, in which qualitative research method was used, case study design was utilized. The study group of the research consisted of 43 teacher candidates studying in the department of social studies teaching. The data of the study were collected using a semi-structured interview form, and the collected data were analyzed by content analysis method.

**Results.** According to the first result reached within the scope of the research, 91% of the teacher candidates in the pre-interviews and 98% in the post-interviews stated that popular culture harms our values. On the other hand, 49% of the pre-service teachers in the pre-interviews and 47% in the post-interviews stated that popular culture positively affects our values. In the pre- and post-interviews, the majority of the participants stated that popular culture both harms our values and affects our values positively.

Teacher candidates stated that the values of being scientific, freedom and benevolence were the values most positively affected by popular culture while the values of respect, giving importance to family unity and savings were the values most negatively affected by popular culture. According to prospective teachers, the two biggest reasons why popular culture positively affects our values are that it increases interaction between different cultures and announces positive events to the world through the media, while the reason why it negatively affects us is that it harms our own culture and values and encourages people to encourage each other. Teacher candidates stated that conscious individuals should be raised, our own culture and values should be protected and necessary actions should be taken for this purpose, and critical thinking, questioning and media literacy skills should be developed in order to avoid the negative effects of popular culture and increase its positive effects.

Teacher candidates stated that the media plays a major role in popular culture's harming values, attributing it to the spread of popular culture products that do not fit our culture through the media and to the media's encouragement of people to do things that do not exist in our culture. On



the other hand, they attributed the biggest reason why popular culture affects our values positively to the rapid spread of positive events in the media and its ability to reveal the truth behind an event.

Within the scope of the last sub-problem of the research, teacher candidates expressed how popular culture affected their value judgments. 51% of the teacher candidates in the pre-interviews and 72% of them in the post-interviews stated that popular culture affected their value judgments. Teacher candidates who think that their own value judgments are not affected by popular culture constitute 37% of the participants in the pre-interviews and 21% in the post-interviews.

**Discussion and Conclusion.** Teacher candidates stated that popular culture affects our values both positively and negatively, although it has many negative aspects. Studies in the literature also support this result (İçen, 2020; RTÜK, 2018; Özkan, 2017; Erdoğan, 2004). In addition, the teacher candidates explained the reasons why popular culture affects our values positively and negatively, based on different reasons. In the literature, there are also studies supporting these reasons expressed by the teacher candidates (Kavlak and Akova, 2022; İçen, 2020; Özkan, 2017; Karaduman, 2017; Özgan, Arslan and Kara, 2014; Özden and Barışeri, 2010). Teacher candidates expressed what needs to be done in order to increase the positive effects of popular culture and avoid its negative effects, with more reasons and frequency, in the post-interviews. The reason for this difference may be that the teacher candidates have taken the media literacy and education course and have more knowledge and awareness of popular culture compared to the pre-interviews. There are also studies in the literature that obtain results parallel to the statements stated by the teacher candidates (Yardımcı, 2021; Kaufman, 2012; Moore, 2011; Özkan, 2006). Teacher candidates explained for different reasons why the media plays a major role in popular culture's harming values and affecting them positively. Different studies in the literature also support the statements made by teacher candidates (Singh, 2022; Keskin, 2022; İçen, 2020; Karaduman, 2017; Karakoç, 2014; Alimcan and Altunay Şam, 2017). According to the final result of the study, the majority of the teacher candidates stated that popular culture affected their value judgments, more so in the post-interviews. The reason for this change in teacher candidates' views may be that their awareness of popular culture and themselves has increased. The results of the study conducted by Özgan, Arslan, and Kara (2014) also support this result.



## Giriş

Kültür, bireylerin kimliklerini ve toplumsal yaşam biçimlerini şekillendiren en önemli unsurlardan biridir. Bir topluma kimliğini kazandıran maddi ve manevi değerlerin bütünü olarak ifade edilen kültür, “*Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmeye kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü; hars, ekin* (TDK, 2023)” olarak tanımlanmaktadır. Somut olarak ifade edilmesi güç olan ve toplumsallaşmanın temel unsurlarını oluşturan bu maddi ve manevi değerler bireylerin davranışlarına rehberlik eder ve zamanla değişime uğrar (Bulduklu & Şeker, 2020). Özellikle kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla değişmeye başlayan kültür, popüler kültür kavramının ortaya çıkmasını sağlamış ve popüler kültür ürünleri ulusal, coğrafi ve kültürel sınırları kolaylıkla aşmaya başlamıştır (Eriko, 2012).

“*Belli bir dönem için geçerli olan, hızlı üretilen ve hızlı tüketilen kültürel öğelerin bütünü* (TDK, 2023)” olarak ifade edilen popüler kültür kavramı medya araçlarının küreselleşmeyi hızlandırmasıyla insan davranışları üzerinde olumlu ve olumsuz etkilere yol açmaya başlamıştır. Medyanın küreselleşmesi ile birlikte bu etki insanların kendi kimliklerini ve kültürlerini özlemelerine ve kendi içlerinde bir boşluk oluşmasına sebep olmuştur. X ve Y kuşağı olarak adlandırılan kuşak, içlerinde oluşan bu boşluğu “*markaların kimliği*” ve “*milliyeti*” ile doldurmaya başlamış ve bu onları tek bir uluslararası kültürde birbirine bağlamanın yolu olmuştur (Pepler, 2004). Pepler’in (2004) “*tek bir uluslararası kültür*” olarak ifade ettiği popüler kültür, medyanın gücü sayesinde zamanla daha da geniş sınırlara ulaşmış ve toplumların kendi değerlerinden uzaklaşmalarına sebep olmaya başlamıştır. Medya aracılığıyla küreselleşen dünya kendini dünya kültürlerine tek bir şekilde sunmaya başlamış, yerel kültürlerin yaşama alanlarını değiştirmiş ve değerlerini dönüştürmüştür (Poyraz, 2011).

Değerleri kazanmada birçok farklı etken önemli olmakla birlikte medyanın da önemli bir değer aktarım unsuru olduğu yok sayılamaz bir gerçektir (Naıçatı, 2020). Alimcan ve Şam (2017), medyanın etkisi ve kitle iletişim teknolojisindeki baş döndürücü gelişmelerin toplumlarda hızlı bir değişimin yaşanmasına sebep olduğunu, değerlerin yozlaştığını ve ahlaki çöküntülerin meydana geldiğini belirtmişlerdir. Günümüzde, değerlerin yozlaşması hayatımızın sadece belirli alanında değil her alanında görülebilmektedir. Bu kapsamda medyanın ulaştığı alanın genişliği, değerlerin yıpratılmasında etkili olduğu gibi yayılmasında ve yaşatılmasında da etkili olmaktadır (Merter & Şekerci, 2015). Özellikle dini ve geleneksel değer yargılarının yıpratılmasında medyanın diğer bütün amillerden daha fazla etkiye sahip olduğu söylenmektedir (Ceylan, 2012). Burada özellikle belirtilen husus medyanın değerlere olumsuz etkisinin olumlu etkisinden daha fazla olduğudur (Yazıcı, 2019). Kitle iletişim araçlarının kültür ve değer bağlamında elbette avantajları da vardır. Medyanın, bireyleri toplumsal gelişmelerden haberdar etmesi, yer ve zaman sınırı olmaksızın kişilerin kendilerini ifade etmesine olanak tanınması, farklı kültürleri tanıtmaları, kültür ve değer aktarımı konusunda bir eğitim aracı olarak kullanılabilmesi bu olumlu özelliklerden bazılarıdır (Önder & Keskin, 2019).

Medyanın bireyler üzerindeki etkisi ve medya mesajlarının ne şekilde iletildiği günümüzde giderek daha fazla üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir. Mangram (2008) medyanın, suyu evimize taşıyan bir boru gibi bilgiyi çeşitli biçimlerde (televizyon, internet, radyo, gazete gibi) iletildiğini ve bu iletilen mesajların bizi farklı şekillerde etkilediğini belirtmiştir. Belirtilen farklı, olumlu ve olumsuz



binlerce ileti arasından kişileri sağlıklı bir şekilde besleyecek ürünleri seçmenin çabasında olunmalıdır. Çünkü insanlar gördükleri ve duydukları kadar yedikleriyle de şekillenirler. Bu nedenle medya kültürü bireylere “çöp yemeğinden” kaçınma ve daha sağlıklı ve besleyici ürünleri seçmenin önemini vurgulamalıdır (Kellner, 1995). Bunun için de öncelikle insanların bir farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir. Ancak bu farkındalık sonucunda insanlar medya mesajlarını doğru anlama, yorumlama, çözümleme ve değerlendirmeyi yapabilir ve medya okuryazarlığının önemini kavramaya başlayabilirler. Medya okuryazarlığı, bireylere bu çekici kültürel ortamla başa çıkmanın önemli bir yolunu sunmaktadır. Bu çekici kültürel ortamın bir ürünü olan popüler kültürün inşasında medyadan fazlaca yararlandığını bilmek, popüler kültür bağlamında da medya okuryazarlığının önemini ortaya koymaktadır. Bu okuryazarlık bireylerin medya kültürüne karşı bireysel egemenliğini artırmakta ve kültürel ortamlar üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını sağlamaktadır (Kellner, 1995). Nitekim kültürel ortamlar üzerinde daha fazla kontrol sahibi olan ve medya okuryazarlığı becerileri ile donatılmış bireyler kendi değerlerinin ve kültürlerinin medya tarafından yıpratılmasına daha az müsaade edeceklerdir.

Alanyazın incelendiğinde, eğitim alanında özellikle de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan popüler kültür çalışmalarının farklı noktalara odaklandıkları görülmektedir. Mangram (2008) sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya ve popüler kültürü nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin öğretmenlerin bakış açılarını, Kan (2011), popüler kültürün sosyal bilgiler dersinde neden kullanılması gerektiğini, Özgan, Arslan ve Kara (2014), popüler kültürün öğrenci davranışları üzerine algılanan etkilerini araştırmışlardır. Bunların yanı sıra popüler kültürün sosyal bilgiler öğretmenlerine yansımalarını, sosyal bilgiler öğretmenleri için ne anlam ifade ettiğini ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının popüler kültür kavramına ilişkin bilişsel yapılarını ele alan araştırmalara da rastlanmıştır (İçen, 2020; Ulukaya Öteleş ve Demir, 2023; Yılar vd., 2023). Sosyal bilgiler eğitimi dışında yapılan popüler kültür çalışmalarına bakıldığında ise daha çok popüler kültürün farklı öğelerle ilişkisine odaklanılan araştırmaların yapıldığı dikkat çekmektedir (Coşgun; 2012; Karaduman, 2017; Kavlak ve Akova, 2022; Özkan, 2006). Alanyazında popüler kültürün değerlerimize etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmazken sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyadaki değerlerini ve bu değerleri nasıl yansıttıklarını belirleyen ve sosyal medyanın değer oluşturma sürecindeki rolünü ele alan çalışmalara rastlanmıştır (Ayaydın ve Yıldız Ayaydın, 2018; Karaduman vd., 2017;). Bu çalışmada, yapılan çalışmalardan farklı olarak popüler kültürün değerlerimiz üzerine etkisi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinde Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi dersinin bir farklılık oluşturup oluşturmadığı bu değerlendirme sonucu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre popüler kültürün değerlerimizi nasıl etkilediğini ortaya koymak ve bu etkide Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi dersinin bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmış ve yapılan iki görüşme sonuçları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır:

1. Popüler kültürün değerlerimizi nasıl etkilediğine ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
2. Popüler kültürün olumlu etkilerini artırmak, olumsuz etkilerinden korunmak adına yapılabilecekler konusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
3. Popüler kültürün değerlerimize zarar vermesinde ve değerlerimizi olumlu yönde etkilemesinde medyanın rolüne ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
4. Popüler kültür sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendi değer yargılarını nasıl etkiliyor?



## Yöntem

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada durum çalışması deseninden faydalanılmıştır. Durum çalışması “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, bir veya daha fazla duruma ilişkin detaylı bir analiz ve açıklama ortaya koyan araştırma türüdür (Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018). Durum çalışmaları bir duruma ilişkin olası açıklamaları geliştirmek, bir olayı meydana getiren ayrıntıları görmek ve tanımlamak, bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Bu nitel araştırma türünde durum, sınırlandırılmış bir sistem olarak tanımlanmakta ve sınırlandırılmış ifadesi sistemin sınırlarını ve neyin durum neyin durum olmadığını ifade etmektedir (Creswell, 2014). Bu çalışmada “*Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi*” dersini alan öğretmen adaylarının popüler kültürün değerlerimiz üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri araştırmanın sınırlandırılmış durumunu ifade etmektedir.

Araştırma, Yıldırım ve Şimşek’in (2018) açıkladığı, durum çalışması aşamaları dikkate alınarak planlanmıştır. Bu aşamalar doğrultusunda, öncelikle araştırma soruları ve araştırmanın alt problemleri geliştirilmiş, analiz birimi saptanmıştır. Bu doğrultuda, çalışılacak durum ve çalışmada yer alacak katılımcılar belirlenmiş ve veriler toplanmıştır. Toplanan veriler alt problemlerle ilişkilendirilmiş, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Son aşamada ise araştırma raporlaştırılmıştır.

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yönteminden faydalanılmış ve araştırmacının kolay ulaşabileceği bir örneklemeden veriler toplanmıştır. Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde sosyal bilgiler öğretmenliği programına devam eden 4. sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Katılımcı öğretmen adayları Karadeniz Bölgesi’nin Doğu Karadeniz Bölümü’nde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim görmektedir. Çalışma Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi dersini alan 50 öğretmen adayından gönüllü olan 43 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarından 10’u erkek 33’ü kadındır.

### Veri toplama araçları

Durum çalışması olarak yapılacak çalışmalarda, bir dizi nitel veri toplama yöntemi, araştırmacının beklentilerine ve problemin doğasına göre tek başına veya birlikte kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri arasında en sık kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında başlangıçta ilgili literatür dikkate alınmış ve bir soru havuzu oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında hazırlanan sorular, üç alan uzmanı tarafından kapsam ve araştırmanın alt problemlerine uygunlukları açısından incelenmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda iki soru yönlendirme içerdiği, bir soru da çok boyutlu olduğu gerekçesiyle tekrar düzenlenmiştir. Ayrıca bir soruya önerilen alternatif soru, hazırlanan mevcut sorunun yerine kullanılmıştır. Ulaşılan verilerin karşılaştırmalı olarak analizinin yapılması amaçlandığı için ön ve son görüşme formunda aynı sorular yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan soruların yanı sıra çalışma grubu sosyal bilgiler öğretmen adaylarından oluştuğu için Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda (2018) yer alan değerler bir tablo içerisinde öğretmen



adaylarına verilmiş ve popüler kültürün değerleri nasıl etkilediğini (olumlu, olumsuz, her iki şekilde) işaretlemeleri istenmiştir.

### Verilerin toplanması

Sayfa | 2312

Dönem başında Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi dersi başlamadan önce (ön görüşme) ve dönem sonunda ders konuları bittikten sonra (son görüşme) veriler toplanmıştır. Soruların tam şekli bulgular bölümünde verildiği için bu bölümde ayrıca sorulara yer verilmemiştir.

### Verilerin analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde hem betimsel hem de içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak iken, betimsel analizde amaç elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

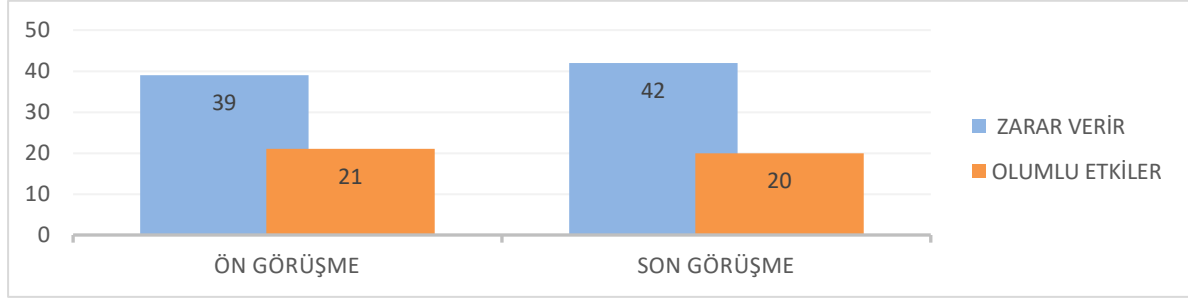
Araştırmanın güvenilirliği artırmak amacıyla “*verilerin değişmezliği-ne*” bakılmış ve analiz edilen veriler yaklaşık bir aylık bir süreçten sonra araştırmacı tarafından tekrar analiz edilerek aynı sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığı kontrol edilmiştir. Kirk ve Miller (1986) ölçülen olgunun zaman içinde aynı biçimde ölçülebilmesi anlamına gelen zamana bağlı güvenilirliğinin de bir dış güvenilirlik göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca yanlılığı azaltması ve veriler arasında karşılaştırma yapmaya olanak sağlaması gibi katkılarından dolayı ulaşılan veriler sayısallaştırılmıştır. Nitel veri, temel olarak basit yüzde hesapları ve sözcük sıklık hesapları gibi yöntemlerle sayısallaştırılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Elde edilen veriler tablolaştırılmış ve bu şekilde ön görüşme ve son görüşme arasında öğretmen adaylarının görüşlerinde nasıl bir değişiklik olduğunun karşılaştırmalı olarak verilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca tabloların altında analiz sonuçlarını destekleyecek öğretmen adaylarının ifadelerine yer verilmiştir. LeCompte ve Goetz (1982) verilerin betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmasının iç güvenilirliği artıran bir önlem olduğunu ifade etmiştir.

## Bulgular

### Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmen adaylarına “*Sizce popüler kültür değerlerimizi nasıl etkiliyor?*” sorusu sorulmuş ve bu soru devamında popüler kültürün olumlu ve olumsuz etkilediği değerleri belirtmeleri istenmiştir. İkinci aşamada ise öğretmen adaylarına 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan değer listesi verilerek popüler kültürün bu değerleri nasıl etkilediğini işaretlemeleri istenmiştir.



Grafik 1: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre popüler kültürün değerlere etkisi

Yapılan görüşmelerde öğretmen adayları popüler kültürün değerleri olumlu ya da olumsuz etkilediğine ilişkin keskin bir ayrım yapmayarak hem olumlu hem de olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Grafik 1'e göre olumsuz etkilediğini düşünen öğretmen adayları, olumlu etkilediğini düşünen öğretmen adaylarına göre çok daha fazladır. Hem ön hem de son görüşmede öğretmen adaylarının neredeyse tamamı popüler kültürün değerlerimize zarar verdiğini belirtirken, yaklaşık yarısı ise olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir.

Tablo 1.

Öğretmen adaylarına göre popüler kültürün olumlu etkilediği değerler

Değer	Ön G. (f)	Son G. (f)	Değer	Ön G. (f)	Son G.(f)
Bilimsellik	21	19	Sevgi	7	5
Özgürlük	19	18	Çalışkanlık	7	6
Yardımsızlık	17	14	Eşitlik	7	8
Dayanışma	16	17	Barış	6	8
Duyarlılık	16	8	Dürüstlük	4	1
Vatanseverlik	14	7	Sorumluluk	3	3
Adalet	12	12	Tasarruf	3	2
Estetik	10	17	Misafirperverlik	1	-
Saygı	8	4	Hayvanseverlik	-	1
Bağımsızlık	8	10			

Öğretmen adayları ön görüşmelerde sırasıyla en çok "bilimsellik, özgürlük, yardımsızlık, dayanışma, duyarlılık", son görüşmelerde "bilimsellik, özgürlük, dayanışma, estetik, yardımsızlık" değerlerini popüler kültürün olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ön ve son görüşmelerde popüler kültürün olumlu etkilediği düşünülen değerlerin frekansları büyük oranda benzerlik gösterirken "estetik" değeri frekansı en çok artan, "duyarlılık" ve "vatanseverlik" değerleri ise frekansları en az çok azalan değerler olmuştur.





Tablo 2.

Öğretmen adaylarına göre popüler kültürün değerleri olumlu etkilemesinin sebepleri

Katılımcı Görüşleri	Ön G. (f)	Son G. (f)
Farklı kültürler arasındaki etkileşimi artırması	8	5
Olumlu olayları medya yoluyla dünyaya duyurması	5	8
Çağın takip edilmesini sağlaması	4	1
Yaşanan bir olumsuzluk sonrası birlik ve beraberliği artırması	3	6
İnsanların fikirlerini özgürce dile getirmelerine fırsat vermesi	3	1
Kendi kültürümüzü tanıtmamız için fırsat sunması	2	2
Ekonomiyi canlandırması	1	-
İşleri kolaylaştırması ve zamandan tasarruf edilmesini sağlaması	1	-
Eğitim ve öğretimi olumlu yönde etkilemesi	-	1

Öğretmen adayları popüler kültürün değerlerimizi olumlu etkilemesinin sebeplerini ön görüşmelerde en çok farklı kültürler arasındaki etkileşimi artırmaya, olumlu olayları medya yoluyla dünyaya duyurmasına, çağın ve gündemin takip edilmesini sağlamasına dayandırmışlardır. Son görüşmelerde ise olumlu olayları medya yoluyla dünyaya duyurması, yaşanan bir olumsuzluk sonrası birlik ve beraberliği artırması görüşleri, hem en fazla belirtilen hem de ön görüşmelerde ifade edilen görüşlere göre frekansı en fazla artan görüşler olmuştur. Tablo 2’de oluşturulan kodların yazılmasına kaynaklık eden doğrudan ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Katılımcı 3, popüler kültürün değerleri olumlu etkilemesinin sebebini farklı kültürler arasındaki etkileşimi artırdığını ve ekonomiyi canlandırdığını:

*“Özgürlük, bağımsızlık, dayanışma, bilimsellik ve barış değerlerini olumlu yönde etkiliyor... Mesela popüler kültürün bir ögesi olan yiyecekler farklı kültürleri tanımamıza yardımcı oluyor. Farklı kültürleri benimseyen insanlar arasındaki etkileşimi artırıyor. Ekonomi canlanıyor.”*

Katılımcı 19, olumlu olayları medya yoluyla dünyaya duyurduğunu:

*“Barış, yardımseverlik, duyarlılık, bilimsellik gibi değerleri olumlu yönde etkiler. Toplumun yararına uygun bir konu, örneğin hayvan hakları konusu medyanın yayımcı boyutuyla çok sayıda insana ulaşılabilir...”*

Katılımcı 15, çağın takip edilmesini sağladığını:

*“Duyarlılık, dürüstlük, estetik, tasarruf ve sevgi değerlerini olumlu yönde etkiliyor... Olumlu yönlerinden birisi bence kişiyi en azından "çağın" gerisinde bırakmaması... Farklı kültürleri tanımak, yeni nesilleri anlamak ve onlara ayak uydurmak bakımından faydalı.”*

Katılımcı 28, yaşanan bir olumsuzluk sonrası birlik ve beraberliği artırdığını:

*“Adalet, saygı, sevgi gibi değerleri olumlu etkiler. Deprem, sel, doğal afet zamanlarında insanlar arasında birlik beraberlik duygularını geliştirir, yardımlaşmayı artırır.”*

Katılımcı 34, insanların fikirlerini özgürce dile getirmelerine fırsat verdiğini:

*“Popüler kültür çalışkanlık, estetik, özgürlük gibi değerleri olumlu yönde etkiliyor. Popüler kültürle birlikte artık medyada özgürce düşüncelerimizi aktarabiliyoruz.”*



Katılımcı 35, kendi kültürümüzü tanıtmamız için fırsat sunduğunu:

*“Vatanseverlik, yardımseverlik, bilimsellik ve özgürlük değerlerini olumlu etkiliyor... Kendi kültürümüzü, değerlerimizi, mirasımızı, tarihimizi tanıtmamızı sağlayarak olumlu bir katkı sunuyor”*

Katılımcı 23, işleri kolaylaştırması ve zamandan tasarruf edilmesini sağladığını:

*“...İşlerimizi daha kolaylaştırıyor ve zamandan tasarruf etmemizi sağlıyor”*

Katılımcı 23, eğitim ve öğretimi olumlu yönde etkilediğini:

*“...Eğitim öğretim konusunda olumlu etkileyebilir. Farklı bakış açıları, farklı düşünceler ders kapsamını daraltmaz aksine genişletir”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 3.

Öğretmen adaylarına göre popüler kültürün olumsuz etkilediği değerler

Değer	Ön G. (f)	Son G. (f)	Değer	Ön G. (f)	Son G. (f)
Saygı	31	35	Yardımseverlik	7	3
Aile Birliğine önem verme	26	25	Barış	5	-
Tasarruf	17	20	Duyarlılık	5	7
Sorumluluk	16	17	Bilimsellik	4	4
Sevgi	15	18	Hoşgörü	4	3
Eşitlik	14	23	Estetik	4	2
Dürüstlük	12	16	Dayanışma	4	3
Adalet	11	8	Özgürlük	2	4
Bağımsızlık	10	3	Sadakat	-	2
Çalışkanlık	10	14	Misafirperverlik	-	2
Özgürlük	9	4	Samimiyet	-	1
Vatanseverlik	9	14	Mahremiyet	-	1

Öğretmen adaylarının ön görüşmelerde belirttikleri ve popüler kültüre en fazla zarar verdiğini düşündükleri değerler sırasıyla en çok *“saygı, aile birliğine önem verme, tasarruf, sorumluluk, sevgi”* değerleri iken, son görüşmelerde sırasıyla en çok *“saygı, aile birliğine önem verme, eşitlik, tasarruf, sevgi”* değerleridir. Ön ve son görüşmelerde belirtilen ve popüler kültürün olumsuz etkilediği düşünülen değerlerin frekansları büyük oranda benzerlik gösterirken, *“eşitlik”* ve *“vatanseverlik”* değerleri sırasıyla frekansı en çok artan; *“bağımsızlık”* ve *“özgürlük”* değerleri sırasıyla frekansı en çok azalan değerler olmuşlardır.

Tablo 4.

Öğretmen adaylarına göre popüler kültürün değerleri olumsuz etkilemesinin sebepleri

Katılımcı Görüşleri	Ön G. (f)	Son G. (f)
Kendi kültürümüze ve değerlerimize zarar vermesi	9	16
İnsanları birbirine özendirmesi	7	3
Özgürlük adı altında saygısızlıkları artırması	6	3
İnsanları israfa itmesi	4	4
Bencilliği artırmasına	4	3
İnsanların yeme içme alışkanlıklarını değiştirmesi	3	11
İnsanları moda, marka tüketimi ve gösterişe yönlendirmesi	3	3



Dizi ve filmlerde kültürümüze uygun olmayan sahnelerin yer alması	3	2
LGBT'yi normalleştirilmesi	2	2
İnsanları hazıra ve kolaya alıştırmaları	2	-
Çoğunluğun dışında kalmamak için sergilenen davranışlar	1	8
Toplum önündeki insanların çıkarları uğruna kültürümüze zarar vermesi	1	3

Öğretmen adayları, popüler kültürün değerlerimizi olumsuz etkilemesinin sebeplerini ön görüşmelerde en çok kendi kültürümüze ve değerlerimize zarar vermesine, insanları birbirine özendirilmesine ve özgürlük adı altında yapılan saygısızlıkların artmasına bağlamışlardır. Son görüşmelerde ise popüler kültürün kendi kültürümüze ve değerlerimize zarar vermesi görüşü hem en fazla belirtilen hem de ön görüşmelerde ifade edilen görüşler arasında frekansı en fazla artan ikinci görüş olmuştur. İnsanların yeme-içme alışkanlıklarını değiştirmeleri ve çoğunluğun dışında kalmamak için sergilenen davranışlar ise son görüşmelerde en çok belirtilen ve değerlerimize zarar verdiği düşünülen diğer sebeplerdir. Tablo 4'te oluşturulan kodların yazılmasına kaynaklık eden katılımcı görüşlerinden alınan doğrudan ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Katılımcı 37, popüler kültürün değerleri olumsuz etkilemesinin sebebini popüler kültürün kendi kültürümüze ve değerlerimize zarar verdiğini:

*“Örf, adet, gelenek ve göreneklerimiz zarar verdiğini düşünüyorum. Çünkü popüler kültürü örnek alarak hayatını bu çerçevede şekillendiren nesillerin gelenek göreneklerimizden uzaklaşması sonucunda, kendi kültürümüz ve kültürel değerlerimiz günden güne unutulmaya yüz tutmaktadır.”*

Katılımcı 3, insanları birbirine özendirdiğini:

*“İnsanların birbirine özendirdiğini düşünüyorum. Bu yüzden saygı gibi değerlerimizi de etkiliyor... Özümüzü kaybetmemizi sağladığını düşünüyorum.”*

Katılımcı 2, özgürlük adı altında yapılan saygısızlıkları artırdığını:

*“Saygı değerine zarar verdiğini düşünüyorum. Büyüklerimize karşı gösterilen tavırların artık özgürleşme adı altında saygısızlaştığını düşünüyorum.”*

Katılımcı 4, insanları israfa yönlendirdiğini:

*“...Örnek olarak tasarrufu verecek olursam popüler kültürün modasına uygun giymek adına ihtiyacımız olmayan şeyleri bile alabiliyoruz.”*

Katılımcı 43, bencilliği artırdığını:

*“Aile kavramına zarar verdi. Artık bireycilik ortaya çıktı. İnsanlar bencil ve sadece kendisini düşünür oldu...”*

Katılımcı 18, insanların yeme içme alışkanlıklarını değiştirdiğini:

*“Yemek kültürümüz etkileniyor. Bizim için yemek daha uzun vakit geçirilen aile içindeki sorunları tartıştığımız, birbirimize hal hatır sorduğumuz, birbirimize güzel haberler vermek için beklediğimiz zaman iken şuan fastfood kültürü ile birlikte bir an önce karnımızı fizyolojik olarak doyurup işimize kaldığımız yerden devam etme durumuna geldik.”*



Katılımcı 14, insanları moda, marka tüketimi ve gösterişe yönlendirdiğini:

“Düğün. Klasik Türk düğün gelenekleri eskisi kadar uygulanmıyor. Bunun yerine daha çok moda olan baby showerlar, bekârlığa veda partileri daha çok gündemde. İnsanlar bu şekilde birbirine gösteriş yapıyorlar.”

Katılımcı 19, dizi ve filmlerde kültürümüze uymayan sahnelerin yer aldığını:

“...Dini değerler, ahlaki değerler daha birçok şey yazılabilir örneğin bizim dinimizde zina haramken bugün diziler popüler kültürden etkilenerek bu sahnelere fazlaca yer veriliyor.”

Katılımcı 29, LGBT’yi normalleştirdiğini:

“Aile kavramına çok büyük zarar verildiğini düşünüyorum. LGBT kavramının çok fazla dayatıldığını ve normalleştirilmeye çalışıldığını düşünüyorum. Örneğin 'Siz böyle bir karar verirseniz aileniz size saygı göstermek zorunda, saygı göstermiyorlarsa başkaldırın, biz size sahip çıkarız' gibi söylemlerle çocukları ailelerinden de kopararak geri dönülmez bir yola sokmaya çalışılıyor.”

Katılımcı 33, insanları hazıra ve kolayla alıştırdığını:

“...Örneğin çalışkanlık değerinin önemi gittikçe azaldı. Herkes oturduğu yerden, kolayca bir yerlere gelme çabası içinde...”

Katılımcı 26, çoğunluğun dışında kalmamak için sergilenen davranışları:

“Özgürlük, dostluk... Özgürlüğümüzü kısıtladığını düşünüyorum... Örneğin arkadaşlarım dizi izlediğinde onlarla sohbet edebilmek için kendi sevdiklerim dışında da olsa, içeriği bana uymasa da o dizileri izlediğim oluyor.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Birinci alt problem kapsamında son olarak öğretmen adaylarına 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan değerler verilmiş ve bu değerleri popüler kültürün nasıl etkilediğini işaretlemeleri istenmiştir. Analiz sonucu ulaşılan bilgiler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda (2018) yer alan değerlerin popüler kültürden nasıl etkilendiğine ilişkin öğretmen adayı görüşleri

Değer	Ön Görüşme			Değer	Son Görüşme		
	Olumlu (f)	Olumsuz (f)	Her İki Yönde (f)		Olumlu (f)	Olumsuz (f)	Her İki Yönde (f)
Bilimsellik	21	2	20	Bilimsellik	25	5	13
Özgürlük	21	9	13	Estetik	21	12	10
Bağımsızlık	19	10	14	Dayanışma	20	10	13
Dayanışma	18	8	17	Bağımsızlık	18	10	15
Duyarlılık	18	11	14	Özgürlük	17	9	17
Estetik	18	14	11	Duyarlılık	15	14	14
Vatanseverlik	17	10	16	Adalet	14	12	17
Yardımsızlık	17	10	16	Barış	14	13	16
Adalet	14	10	19	Yardımsızlık	14	15	14
Barış	13	15	15	Vatanseverlik	10	20	13
Sevgi	12	16	15	Çalışkanlık	9	22	12



Çalışkanlık	10	15	18	Sevgi	9	22	12
Dürüstlük	9	23	11	Eşitlik	8	21	14
Eşitlik	9	15	19	Saygı	7	30	6
Sorumluluk	8	22	13	Sorumluluk	6	28	9
Tasarruf	8	23	12	Tasarruf	5	33	5
Saygı	6	23	14	Dürüstlük	4	31	9
Aile Birliğine				Aile Birliğine			
Önem Verme	4	30	9	Önem Verme	1	37	5

Öğretmen adayları popüler kültürün olumlu olarak en çok etkilediği değerleri ön görüşmelerde sırasıyla en çok *“bilimsellik, özgürlük, bağımsızlık, dayanışma, duyarlılık”*, son görüşmelerde *“bilimsellik, estetik, dayanışma, bağımsızlık, özgürlük”* olarak ifade etmişlerdir. Popüler kültürün olumlu etkilediği belirtilen ve son görüşmelerde frekansları azalarak en fazla değişiklik gösteren değerler ise sırasıyla en çok *“vatanseverlik”, “dürüstlük”, “özgürlük”* değerleridir.

Popüler kültürün olumsuz olarak en çok etkilediği değerler, ön görüşmelerde sırasıyla en çok *“aile birliğine önem verme, saygı, tasarruf, dürüstlük, sorumluluk”*, son görüşmelerde ise *“aile birliğine önem verme, tasarruf, dürüstlük, saygı, sorumluluk”* olarak ifade edilmiştir. Sıralamaları değişmekle birlikte ön ve son görüşmelerde aynı değerler popüler kültürün olumsuz etkilediği değerler olarak belirtilmiştir. Popüler kültürün olumsuz etkilediği belirtilen ve son görüşmelerde frekansları artarak en fazla değişiklik gösteren değerler sırasıyla en çok *“tasarruf”, “vatanseverlik”* ve *“dürüstlük”* değerleridir.

Popüler kültürün hem olumlu hem de olumsuz etkilediği ifade edilen değerler incelendiğinde ise *“bilimsellik, eşitlik, adalet, çalışkanlık, dayanışma”* ön görüşmelerde en sık belirtilen değerler iken, *“özgürlük, adalet, barış, bağımsızlık, eşitlik”* değerleri son görüşmelerde en sık belirtilen değerlerdir. Ön görüşmelerde popüler kültürün hem olumlu hem olumsuz etkilediği ifade edilen *“tasarruf”* ve *“bilimsellik”* değerleri son görüşmelerde frekansları en fazla azalan iki değerdir.

## İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında popüler kültürün değerlerimize zarar verdiğini belirten öğretmen adaylarına *“Popüler kültürün olumsuz etkilerinden korunmak adına neler yapılabilir?”* sorusu yöneltilirken, popüler kültürün değerlerimizi olumlu yönde etkilediğini belirten öğretmen adaylarına ise *“Popüler kültürün olumlu etkilerini artırmak adına neler yapılabilir?”* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen verilere ilişkin kodlamalar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen adaylarına göre popüler kültürün olumsuz etkilerinden korunmak olumlu etkilerini artırmak adına yapılabilecekler

Katılımcı Görüşleri	Ön G. (f)	Son G.(f)
Bilinçli bireyler yetiştirilmeli	17	19
Kültürümüzün-değerlerimizin korunması için çalışmalar yapılmalı	12	10
Medya ve sosyal medya bilinçli kullanılmalı	12	13
Medya ve sosyal medya kullanımı azaltılmalı	7	9



Kendi kültürümüzün tanınması ve tanıtılması için içerikler düzenlenmeli	6	7
Eleştirel düşünme ve sorgulama becerileri geliştirilmeli	5	11
Tüm bireylerde medya okuryazarlığı becerisi geliştirilmeli	4	12
Değerler eğitimi daha dikkatli verilmeli	2	1
Tık tok gibi kültüre zarar veren uygulamalar ülkemizde yasaklanmalı	-	2
Popüler kültürün kâr amacı unutulmamalı	-	1
Kültürel çeşitlilik zenginlik olarak kabul edilmeli	-	1

Öğretmen adayları popüler kültürün olumlu etkilerini artırmak, olumsuz etkilerinden korunmak için hem ön hem de son görüşmelerde en sık bilinçli bireyler yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu ifadenin yanı sıra ön görüşmelerde en sık, kültürümüzün ve değerlerimizin korunması için çalışmalar yapılması ve medya ve sosyal medyanın bilinçli kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Son görüşmelerde ise medya ve sosyal medyanın bilinçli kullanılması, tüm bireylerde medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin geliştirilmesi gerektiği görüşleri frekansları en fazla artan görüşler olmuştur. Tablo 6’da oluşturulan kodların yazılmasına kaynaklık eden katılımcı görüşlerinden alınan doğrudan ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

Katılımcı 19, popüler kültürün olumsuz etkilerinden korunmak, olumlu etkilerini artırmak için bilinçli bireyler yetiştirilmesini:

*“Seminerlerle, konferanslarla halkı bol bol bilinçlendirmek gerekiyor... Halk çoğu şeyi sosyal medyadan öğrendiği için halkı bilinçlendirmenin önemli olduğunu düşünüyorum”*

Katılımcı 37, kültürümüzün ve değerlerimizin korunması için çalışmalar yapılmasını:

*“Kendi kültürümüzü daha yakından tanımak, araştırmak ve anlamak, kendi kültürümüzü yaymak adına tanıtım günleri vb. faaliyetler düzenleyerek yaygınlaşmasını sağlayabiliriz”.*

Katılımcı 10 ve 41 medya ve sosyal medyanın bilinçli kullanılması gerektiğini:

*“Sosyal medyayı daha bilinçli kullanmalıyız, her habere itibar etmemeliyiz”, “Medya okuryazarı olmalıyız. İzlemeyelim değil, farkında olarak izleyelim. Örtük mesajları kavramaya çalışalım. Bu şekilde yaparsak değerlerimizi kaybetmez toplumumuza karşı daha bilinçli vatandaşlar olabiliriz”*

Katılımcı 35 ve 12 medya ve sosyal medya kullanımının azaltılmasını:

*“Medyadan, sosyal medyadan biraz daha uzak kalmamız gerekmektedir.”, “Toplum bilinçlendirilmeli... Medya ile daha az zaman geçirilmelidir.”*

Katılımcı 17, kendi kültürümüzün tanınması ve tanıtılması için içerikler düzenlenmesi gerektiğini:

*“Kendi değerlerimizi yansıtan içerikler düzenlenebilir.”*

Katılımcı 32 ve 8, eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini:

*“İnsanlara medya iletilerinin nasıl eleştirel bir bakış açısıyla yorumlandığını öğretebiliriz. Değerlerimizi korumak anlamında daha kararlı olmayı öğrenebiliriz, bu durumda popüler kültürün değerlerimiz üzerindeki olumlu etkisi, olumsuz etkisinden daha fazla olacaktır”, “...Medyada gördüğümüz her şey için sorgulayıcı olmalıyız ama kendimizi soyutlamamalıyız, bilinçli bir tüketicimiz olmalıyız.”*



Katılımcı 17, tüm bireylerde medya okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi gerektiğini:

*“Medya okuryazarlığı konusunda tüm bireylere eğitim verilebilir... Her bireyin medya okuryazarlığı dersini görmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu dersin üniversitede belirli bölümlerde zorunlu ders olması yerine daha erken çağlarda verilmesi gerektiğini düşünüyorum...”*

Katılımcı 8 ve 30, değerler eğitiminin daha dikkatli verilmesi gerektiğini:

*“Değerler eğitimi daha dikkatli ve özenli verilmeli”, “Eğitim ile çocuklara kendi değerleri doğru ve kalıcı şekilde öğretilir.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

### Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında popüler kültürün değerlerimize zarar verdiğini belirten öğretmen adaylarına *“Popüler kültürün değerlere zarar vermesinde medyanın nasıl bir rolü vardır?”* sorusu yöneltilirken, popüler kültürün değerlerimizi olumlu yönde etkilediğini belirten öğretmen adaylarına ise *“Popüler kültürün değerlerimizi olumlu yönde etkilemesinde medyanın nasıl bir rolü vardır?”* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler analiz edilerek analize ilişkin bilgiler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmen adaylarına göre popüler kültürün değerlere zarar vermesinde ve değerleri olumlu yönde etkilemesinde medyanın rolü

Katılımcı Görüşleri	Ön G. (f)	Son G. (f)
Zarar vermesinde medyanın rolü		
Kültürümüze uymayan popüler kültür ürünlerinin medya ile yayılması	17	13
İnsanları kültürümüzde olmayan şeylere özendirme	10	10
Olumsuz şeyleri olumlu gibi göstermesi	7	13
Her yerde ve her zaman kullanılabilmesi	5	9
Popüler kültür ürünlerini insanlara dayatması	4	3
Olumsuzları ve kültürümüzde olmayan şeyleri normalleştirme	3	1
İnsanları moda, tüketim ve israfa teşvik etmesi	3	-
İnsanların medyada gördüklerini sorgulamadan kabul etmeleri	2	3
Olumlu etkilemesinde medyanın rolü		
Olumlu olayların hızlı bir şekilde yayılmasını sağlaması	13	16
Bir olayın arkasındaki gerçekleri göstermesi	3	4
Olumsuz olaylar sonrasında birlik ve beraberliği artırması	2	3
İnsanlara eşit bir şekilde fikirlerini ifade etme imkânı sağlaması	2	-
Farklı kültürleri göstererek kişilerin bakış açılarını genişletmesi	1	1
İnsanları ortak ilgi alanları etrafında birleştirmesi	1	1

Öğretmen adayları popüler kültürün değerlere zarar vermesinde medyanın rolünü açıklarken en çok *“kültürümüze uymayan popüler kültür ürünlerinin medya ile yayılması”* görüşünü ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre medyanın insanları kültürümüzde olmayan şeylere özendirme, olumsuz şeyleri olumlu gibi göstermesi, her yerde ve her zaman kullanılabilme kolaylığı popüler kültürün değerlere zarar vermesinde medyanın rolünü ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının ön



ve son görüşmelerdeki ifadeleri büyük oranda benzerlik gösterirken, “*medyanın olumsuz şeyleri olumlu gibi göstermesi*” görüşü frekansı en fazla artan görüş olmuştur.

Öğretmen adaylarına göre, medyanın olumlu olayların hızlı bir şekilde yayılmasını sağlaması, insanlara bir olayın arkasındaki gerçekliği göstermesi, olumsuz olaylar sonrasında birlik ve beraberliği artırması, popüler kültürün değerleri olumlu etkilemesindeki en büyük sebepler olarak ifade edilmiştir. Tablo 7’de oluşturulan kodların yazılmasına kaynaklık eden katılımcı görüşlerinden alınan doğrudan ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

Katılımcı 21, popüler kültürün değerlere zarar vermesinde medyanın rolünü, kültürümüze uymayan popüler kültür ürünlerinin medya ile yayılmasına bağlamış ve bu görüşünü:

“*Çok büyük bir rolü var. Birçok insan olumsuz davranışları oradan öğreniyor ve bu davranışlar medya sayesinde sıradan normalmiş gibi görülüyor ve hızlı bir şekilde yayılıyor.*”

Katılımcı 25, insanları kültürümüzde olmayan şeylere özendirme görüşünü:

“*Medya insanları çok etkileyen bir platform. Özendirme eğilimi çok fazla var. Ve ihtiyaçtan çok isteklere eğilimli olduğu için insanları tüketime teşvik ediyor. Bu tüketim çılgınlığı zaman içerisinde değişime uğrayarak kültürümüze zarar veriyor.*”

Katılımcı 34, olumsuz şeyleri olumlu gibi göstermesi görüşünü:

“*Zarar veren kavramları güzel, havalı, kabul edilebilir göstererek özellikle gençleri etki altına aldıklarını düşünüyorum*”

Katılımcı 4, her yerde ve her zaman kullanılması görüşünü:

“*Değerleri olumsuz yönde etkilediğini düşünüyorum. Medya her yerde ve her anda olduğu için yaşam tarzımız ve birçok yönümüzü etkiler.*”

Katılımcı 42, popüler kültür ürünlerini insanlara dayatması görüşünü:

“*Medya bu konuda oldukça etkilidir. Çünkü yapılan reklamlar bu reklamlar da oynayan ünlüler bize markaları güzel gösterip popüler kültüre hizmet etmemizi sağlıyor. Sosyal medya da yine reklamlar ile aynı şekilde popüler kültürü bize dayatıyor.*”

Katılımcı 28, popüler kültürün değerleri olumlu etkilemesinde medyanın rolünü, olumlu olayların hızlı bir şekilde yayılmasını bağlamış ve bu görüşünü:

“*Medya hızlı bilgi transferi sağladığı için olumlu olabilir aslında. Şöyle ki, en yakın örnek deprem örneği, herkes medyadan öğrendi depremin nerede ve ne zaman olduğunu...*”

Katılımcı 4, bir olayın arkasındaki gerçekleri göstermesi görüşünü:

“*Çok büyük bir rolü olduğunu düşünüyorum çünkü sunulan bir olayın arkasındaki gerçekleri halk bilmediği için medyadan ne görüyorsa etkileniyor. Ama yine aynı medya aracılığıyla olayın arkasındaki gerçekleri de görebiliyor*”





Katılımcı 7, olumsuz olaylar sonrasında birlik ve beraberliği artırması görüşünü:

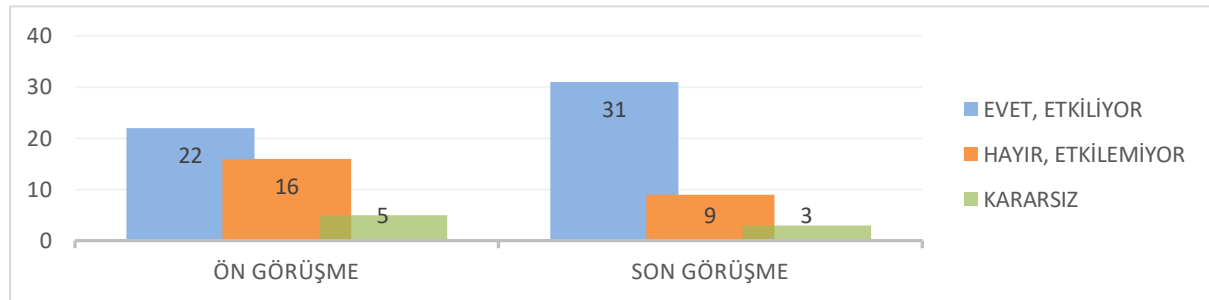
“Medyanın olumlu yönü var elbette. Medya sayesinde özellikle önemli günlerimizde birlik ve beraberliğimizi güçlendiriyoruz. Toplum olarak birbirimize kenetlenmemizi sağlıyor. Çoğu konuda ayrışma yaşayan bireylerin söz konusu vatan olduğunda bir bütün olmasında medyanın etkisini göz ardı edemeyiz.”

Katılımcı 3, insanlara eşit bir şekilde fikirlerini ifade etme imkânı sağlaması görüşünü:

“Tüm insanların eşit şekilde fikirlerini beyan etmesini sağlıyor” şeklinde ifade etmişlerdir.

#### Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında öğretmen adaylarına “Popüler kültürün kendi değer yargılarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz? Eğer cevabınız evet ise kendi yaşamınızdan örneklerle açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcı görüşlerinin analiz edilmesi sonucu ulaşılan bilgiler Grafik 2 ve Tablo 8’de verilmiştir.



Grafik 2: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre popüler kültürün kendi değer yargılarına etkisi

Ön görüşmelerde 22, son görüşmelerde ise 31 öğretmen adayı popüler kültürün kendi değer yargılarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte ön görüşmelerde 16, son görüşmelerde ise 9 öğretmen adayı popüler kültürün kendi değer yargılarını etkilemediğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerini açıklarken belirttikleri sebepler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Popüler kültürün kendi değer yargılarını nasıl etkilediğine ilişkin öğretmen adayı görüşleri

Katılımcı Görüşleri	Ön G. (f)	Son G. (f)
Evet Etkiliyor	22	31
Bilinçsiz tüketime yönelerek israfa yol açmak	6	11
Herkes tarafından kabul edilen şeyleri kabul etmeye başlamak	5	11
Yemek kültürünü değiştirmek	2	2
Giyim tarzını değiştirmek	1	5
İnsanlara karşı güven duygusunu kaybetmek	1	1
Daha fazla teknoloji kullanımına sebep olması	1	1
Bireyselleşmeye başlamak	1	-
Daha duyarlı bir birey olmaya başlamak	1	-
Konuşma tarzının değiştirmek	-	1
Dışarıda gösterilen hayat ile yaşanan hayatın farklı olması	-	1

Yılmaz, A. (2024). Popüler kültür değerlerimizi nasıl etkiliyor? Medya okuryazarlığı ve eğitimi dersini alan öğretmen adaylarının değerlendirmeleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2305-2331.

DOI. 10.51460/baed.1528895



Sorumsuz ve duyarsız bir insan olmaya başlamak	-	1
Hayır Etkilemiyor	16	9
Bilinçli olmak	1	2
Aile yapısının buna müsaade etmemesi	1	1
Marka düşkününü olmamak	-	1
Kendi değer yargılarına sahip çıkmak	-	1
Kararsızım	5	3

Hem ön hem de son görüşmelerde popüler kültürün kendi değer yargılarını etkilediğini ifade eden öğretmen adaylarının en sık belirttikleri görüş, popüler kültürün kendilerini bilinçsiz tüketime yönlendirdiği görüşüdür. Öğretmen adayları, popüler kültürün etkisiyle herkes tarafından kabul edilen şeyleri kabul etmeye başladıklarını, yemek kültürlerinin ve giyim tarzlarının değiştiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları, popüler kültürün kendi değer yargılarını etkilememesinin sebeplerini, bilinçli olmalarına, aile yapılarının buna müsaade etmemesine marka düşkününü olmamalarına, kendi değer yargılarına sahip çıkmalarına dayandırarak açıklamışlardır. Tablo 8’de oluşturulan kodların yazılmasına kaynaklık eden katılımcı görüşlerinden alınan doğrudan ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

Popüler kültürün kendi değer yargılarını etkilediğini düşünen öğretmen adaylarından Katılımcı 1, bilinçsiz tüketime yönlendirdiğini:

*“Tüketim alışkanlıklarımı etkiliyor. Tasarruf konusunda bilinçsiz olduğum anlar çok oluyor.”*

Katılımcı 4, herkes tarafından kabul edilen şeyleri kabul etmeye başladığını:

*“Tabi ki de etkileniyorum. Etkilenmemek elde değil gibi görünüyor. Çünkü ne tarafa baksam her yer aynı şeyler ve aynı zevkler. Bir zamandan sonra herkes tarafından kabul edilen şeyleri kabul etmeye başladım”*

Katılımcı 30, yemek kültürünün değiştiğini:

*“Evet, zaman içinde medya kullanımım, yemek tercihlerim, giyim tarzım popüler kültüre göre şekillenmeye, değişmeye başladı”*

Katılımcı 8, giyim tarzının değiştiğini:

*“...Kısmen etkilediğini söyleyebilirim. Giyim tarzım popüler kültüre göre değişime uğradı...”*

Katılımcı 16, insanlara karşı güven duygusunu kaybettiğini:

*“Evet düşünüyorum... İnsanlara karşı önyargımı artırıyor ve güvenimi azaltıyor...”*

Popüler kültürün kendi değer yargılarını etkilemediğini düşünen öğretmen adaylarından Katılımcı 10, bilinçli olduğunu:

*“Hayır, beni etkilemiyor çünkü ben bunun bilincindeyim”*

Katılımcı 5, aile yapısının buna müsaade etmemesini:

*“Benim değer yargılarımı etkilemiyor çünkü böyle bir aile yapısına sahibim. Evimizde tüketim çılgınlığı yok. İsraf edilmez hiçbir şey...”* şeklinde ifade etmişlerdir.



## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre popüler kültürün değerlerimizi nasıl etkilediğini ortaya koymak, bu etkide Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi dersinin bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amaçlanmıştır ve bu doğrultuda hazırlanan araştırma sorularına cevap aranmıştır.

İlk araştırma sorusu kapsamında ulaşılan sonuca göre popüler kültürün değerlerimizi daha çok olumsuz olmak üzere hem olumlu hem de olumsuz etkilediği belirlenmiştir. İçen'in (2020) araştırmasında belirtilen görüşler de bu sonucu desteklemektedir. Hem ön hem de son görüşmelerde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu popüler kültürün değerlerimize zarar verdiğini ifade etmişlerdir. Ön görüşmeye kıyasla son görüşmede popüler kültürün değerlerimize zarar verdiğini düşünen öğretmen adaylarının sayısı artmıştır. Araştırmanın bu sonucunu son araştırma sorusu kapsamında ortaya çıkan bulgularla birlikte değerlendirmek daha anlamlı olacaktır. Öğretmen adaylarının neredeyse tamamı popüler kültürün değerlerimizi etkilediğini düşünürken, 16 öğretmen adayı ön görüşmede, 9 öğretmen adayı ise son görüşmede kendi değer yargılarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Bu sayının son görüşmelerde düşmesinin sebebi öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi dersini almış olmaları olabilir. Ders kapsamında işlenen konuların öğretmen adaylarının farkındalıklarını artırması sonucu öğretmen adayları kendi değer yargılarının da toplum kadar popüler kültürden etkilendiğini düşünmüş olabilirler. Şahin (2021) insanların % 80'inin medyanın toplumu etkilediğine ancak sadece %12'sinin kendilerini etkilediğine inandıklarını belirtmiştir. Bu bilgiye dayanarak insanların genelinin medyanın toplumu etkilediği ancak kendilerini etkilemediği görüşünde oldukları söylenebilir. Medyanın popüler kültürü yaymadaki etkisi düşünüldüğünde Şahin'in bu ifadeleri ile araştırmadaki bu sonucun paralel olduğu görülmektedir.

Öğretmen adayları saygı ve aile birliğine önem verme değerlerini hem ön hem de son görüşmelerde popüler kültürün en çok zarar verdiği iki değer olarak ifade etmişlerdir. Alanyazında bu sonucu destekleyen araştırma sonuçlarına rastlanmıştır. Nitekim RTÜK'ün 2018 yılında yaptığı televizyon izleme eğilimleri araştırmasında katılımcılar, kuşak programlarının ve dizilerin aile yapısına uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu program ve dizilerin çocuk ve gençlere olumsuz örnek oluşturduğunu, milli ve manevi değerlerimize aykırı olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca RTÜK iletişim merkezine gelen bildirimlerde de bu programların manevi değerlerimize uymadığı belirtilmiştir. Özkan (2017) Türk toplumunda insanlar arası ilişkilerde saygının esas olduğunu ancak medyada yer alan programların içeriklerine bakıldığında saygı değeriyle uyumayan bir içeriğin yansıtıldığını ifade ederek bu olumsuz dönüşümün temelindeki en belirleyici unsurlardan birinin kitle iletişim araçları ile dayatılan popüler kültüre ait davranış modelleri olduğunu ifade etmiştir. Yardımcı'nın (2021) araştırmasında sosyal medya araçlarında saygı ve sevgi değerinin yansıtılmadığı, aile bağlarının zayıfladığı ifade edilerek sosyal medyanın değerler üzerindeki olumsuz etkisine dikkat çekilmiştir. Aile birliğine önem verme ve saygı değerlerinin yanı sıra tasarruf, sorumluluk, sevgi ve eşitlik değerleri de popüler kültürün olumsuz etkilediği düşünülen değerlerin başında gelmektedir. Popüler kültür varlığını kullanım ve tüketim yoluyla sürdürdüğü için, geniş iş bölümü etrafında kurulan kapitalist mal üretimi, pazarlaması, dağıtımı ve tüketimi biçimlerine dayanan ticari bir kültürdür (Erdoğan, 2004). Dolayısıyla insanları sürekli değişime ve sürekli tüketime itmektedir. Bu durumun farkında olan öğretmen adayları popüler kültürün en olumsuz etkilediği değerler arasında tasarruf değerinin de olduğunu belirtmiş olabilirler.



Öğretmen adayları popüler kültürün değerlerimizi olumsuz etkilemesini farklı sebeplerle açıklamışlardır. Popüler kültürün kendi kültürümüze ve değerlerimize zarar verdiğini, insanları birbirine özendirdiğini, özgürlük adı altında yapılan saygısızlıkları artırdığını, insanları israfa ittiğini ve bencilliği artırdığını, insanların yeme içme alışkanlığını değiştirdiğini belirterek popüler kültürün değerlerimizi olumsuz etkilemesinin sebeplerini açıklamışlardır. Özgan, Arslan ve Kara (2014), popüler kültürün öğrenciler üzerinde değer değişimi, marka takıntısı, zaman israfı, tüketim alışkanlığı vb. konularda olumsuz etkilerinin olduğunu belirterek bu araştırma ile paralel sonuçlara ulaşmışlardır. İçen'in (2020) araştırmasında popüler kültür görünümünü açıklamak için kullanılan ifadeler (özentilik, hızlı tüketim hızlı değişim, sürü psikolojisi...) öğretmen adaylarının popüler kültürün değerlerimizi olumsuz etkilemesinin sebeplerini açıklarken kullandıkları ifadeler ile paralellik göstermektedir. Popüler kültürün kendi kültürümüze ve değerlerimize zarar verdiğini belirten öğretmen adayı görüşleri ile Özden ve Barışeri'nin (2010) araştırma sonuçları da benzerlik göstermektedir. Özden ve Barışeri'nin (2010) araştırmasında popüler kültürün topluma ait değer yargılarını değiştirme noktasında olumsuz etkilerinin olduğu ifade edilmiştir.

Günümüzün en büyük salgın hastalığının tüketim olduğunu ifade eden Coşgun (2012) popüler kültürün insanları sürekli tüketime teşvik ettiğini ve bunu gerçekleştiremediği sahalarda ise bir özenti meydana getirdiğini belirtir. Kuşakların popüler ürünlere yönelimi arttıkça toplumun üretkenliğinin kısıtlandığını ve tüketim faaliyetlerinin hızlandığını belirten Kavlak ve Akova (2022) bireylerin tüketim toplumunun bir parçası olduklarını ifade ederek öğretmen adaylarının görüşlerini destekleyen ifadeler kullanmışlardır. Coşgun (2012), Kavlak ve Akova'nın (2022) ifadeleri, öğretmen adaylarının popüler kültürün değerlerimizi olumsuz etkilemesinin sebeplerini açıklarken belirttikleri görüşler ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Kavlak ve Akova'nın (2022) araştırmasında kahve kültürünün popüler kültürden etkilendiği belirtilmiş ve bireylerin Türk kahvesine nazaran daha çok dünya markalarını tüketmelerinin popüler kültürün bir yansıması olduğu ifade edilmiştir. Bireylerin kahve tüketimi konusunda yaşadıkları değişim bu çalışmada öğretmen adaylarının popüler kültürün yeme içme alışkanlıklarını değiştirdiği görüşünü desteklemektedir.

Ön görüşmelerde belirtilen; popüler kültürün insanların yeme içme alışkanlıklarını değiştirmesi, kendi kültürümüze ve değerlerimize zarar vermesi ve çoğunluğun dışında kalmamak için sergilenen davranışlar son görüşmelerde frekansı en fazla artan görüşler olmuştur. Bu görüşlerdeki artışın sebebi Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi dersi sonrası öğretmen adaylarının kendi hayatlarındaki farkındalığı artırmış olmaları olabilir. Öğretmen adayları, bu farkındalık sonucu yeme içme alışkanlıklarının nasıl değiştiğini ve popüler kültürün kültürümüz ve değerlerimiz üzerindeki olumsuz etkilerinin daha önce düşündüklerinden çok daha fazla olduğunu fark etmiş olabilirler. Öğretmen adaylarının neredeyse tamamı popüler kültürün değerlere zarar verdiğini belirtmekle birlikte hem ön hem de son görüşmelerde öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı popüler kültürün olumlu etkilediği değerler olduğunu da ifade etmişlerdir. Bu sonuç Özden ve Barışeri'nin (2010) araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Araştırmada öğretmen adayları popüler kültürün topluma ait geleneksel değer yargılarını çoğunlukla olumsuz etkilediğini belirtmekle birlikte popüler kültür sayesinde sosyalleştiklerini ifade ederek popüler kültürün olumlu tarafına vurgu yapmışlardır. İçen'in (2020) araştırmasında da popüler kültürün daha çok olumsuz yanları olmakla birlikte olumlu yanlarının da olduğuna değinilmiştir.



Bilimsellik ve özgürlük değerleri hem ön hem de son görüşmelerde popüler kültürün en olumlu etkilediği düşünülen iki değerdir. Burada belirtilmesi gereken önemli bir nokta popüler kültürün özgürlük değerini hem olumlu hem de olumsuz etkilediğine ilişkin farklı görüşlerin ifade edilmiş olmasıdır. Popüler kültürün insanların özgürlüklerini olumlu yönde etkilediğini düşünen öğretmen adaylarının yanı sıra özgürlüklerini kısıtladığını düşünen öğretmen adayları da bulunmaktadır. Bu görüşte olan öğretmen adaylarının özellikle belirttikleri nokta, popüler kültürün etkisiyle düşüncelerini rahatça ifade edemedikleridir. Çoğunluğun dışında kalma ve dışlanma endişesi ile düşüncelerini çoğu kez söylemekten çekindiklerini ifade eden öğretmen adayları bu kapsamda özgürlüklerinin kısıtlandığını düşünmektedirler. Özkan (2017) çoğunluğun dışında kalma ve yalnızlaştırılma endişesi taşıyan bireylerin popüler kültüre gönüllü bir şekilde uyum sağladıklarını ifade etmiştir. Çoğunluğun dışında kaldıklarında değersizleşeceğine inanan bireyler çoğunluğa dâhil olarak bu histen kurtulma gayretindedirler. Nitekim bu araştırma da bu histen kurtulma gayretinde olan öğretmen adayları bazen istemeseler de popüler kültür ürünlerini tükettiklerini ifade etmişlerdir.

Yardımseverlik ve dayanışma değerleri ise popüler kültürün olumlu etkilediği düşünülen ve sıralamada ilk beşte yer alan diğer iki değerdir. Öğretmen adaylarının böyle düşüncelerinin sebebi özellikle son dönemlerde düzenlenen farklı yardım kampanyaları olabileceği gibi Türkiye'nin 6 Şubat 2023'te yaşamış olduğu deprem sonrası düzenlenen yardım kampanyaları da olabilir. Nitekim deprem sonrası medya aracılığıyla yapılan yardım ve dayanışma kampanyaları büyük ses getirerek rekor bağışlar toplanmasına vesile olmuş ve Türk halkının yardımlaşma ve dayanışma değerlerine verdiği önemi bir kez daha ortaya koymuştur.

Popüler kültürün değerlerimizi olumlu etkilemesinin sebeplerini öğretmen adayları, farklı kültürler arasındaki etkileşimi artırmasına, olumlu olayları medya yoluyla dünyaya duyurmasına, çağın takip edilmesini sağlamasına ve yaşanan bir olumsuzluk sonrası birlik ve beraberliği artırmasına bağlamışlardır. Karaduman (2017) popüler kültürün günümüzün en önemli iletişim teknolojilerinden biri olan sosyal medya ağlarında kendini gösterdiğini belirterek popüler kültürün medya yoluyla yayıldığını ifade etmiştir. Özgan, Arslan ve Kara (2014) popüler kültürün öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olmakla birlikte olumlu etkilerinin de olduğunu belirterek bu araştırma sonucu ile paralel bir sonuca ulaşmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmen adayları popüler kültürün olumlu etkilerini artırmak, olumsuz etkilerinden korunmak adına neler yapılabileceğini belirtmişlerdir. Ön görüşmelerde 12 farklı kodun 68 kez, son görüşmelerde ise 14 farklı kodun 90 kez öğretmen adayları tarafından ifade edildiği tespit edilmiştir. Öğretmen adayları popüler kültürün olumlu etkilerini artırmak olumsuz etkilerinden korunmak adına yapılabilecekleri, son görüşmelerde daha fazla ve farklı görüş ile ifade etmişlerdir. Bu farklılığın sebebi öğretmen adaylarının ön görüşmelere göre popüler kültüre ilişkin daha fazla bilgiye ve farkındalığa sahip olmaları olabilir. Öğretmen adayları popüler kültürün olumlu etkilerini artırmak, olumsuz etkilerinden korunmak adına bilinçli bireyler yetiştirilmesi, kültürümüzün ve değerlerimizin korunması adına çalışmalar yapılması, medya ve sosyal medyanın bilinçli kullanılması, medya ve sosyal medya kullanımının azaltılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Özkan (2006) popüler kültürün bireyi hem yeni bir kimlik arayışına sürüklediğini hem de toplumsal yabancılaşmaya sebep olduğunu ifade etmiştir. Bu kültürel yabancılaşmadan uzak durmak ve kendi



kimliğine sahip çıkmak bağlamında öğretmen adaylarının ifade ettikleri görüşler kendi kültürümüzün korunmasına katkı sağlayacak görüşlerdir.

Medyanın bilinçli kullanılması gerektiği görüşü yapılan araştırmalarda farklı açılardan ele alınmıştır. Yapılan programların ya da filmlerin konu ve kapsamının dışında özellikle dizi ve sinemalarda yer alacak isimlerin dahi özenle seçilmesi gerektiği Yegin'in (2020) araştırma sonucuna dayanarak söylenebilir. Kendi dinimizde ve kültürümüzde önemli bir yeri olan isimlerin oynadığı karakterler (İnek Şaban, Recep İvedik) sonucu bu isimlerin çocuklara verilme oranının düşmesi konu üzerinde düşünülmesi gerektiğinin en somut göstergesidir. Güllüoğlu (2012) izleyicide olumlu değerlerin oluşturulmasını sağlayacak kültürel değerlere bağlı, toplumun bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi konusuna odaklı içeriklere yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Belirtilen bu görüşler öğretmen adaylarının görüşleri ile paralel görüşler olup medyanın bilinçli kullanılması gerektiği görüşünü desteklemektedir.

Popüler kültürün olumlu etkilerini artırmak, olumsuz etkilerinden korunmak için belirtilen görüşler ön ve son görüşmelerde büyük oranda benzerlik gösterirken, tüm bireylerde medya okuryazarlığı becerisinin ve eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin geliştirilmesi gerektiği görüşü son görüşmede frekansı en fazla artan görüşler olmuştur. Son görüşmede ortaya çıkan bu dikkate değer artışın sebebi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve eğitimi dersini almış olmaları ve bu ders kapsamında eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin önemini daha iyi kavramış olmaları olabilir. Kaufman (2012) araştırmasında popüler kültür ve medyadaki sorunları ele alan eleştirel okuyucu kitleler oluşturabilmek için medya okuryazarlığının artırılması gerektiğini belirterek öğretmen adaylarının görüşleri ile paralel ifadeler kullanmıştır. Özkan (2006) popüler kültürü bir afyona benzeterek popüler kültür afyonunun sormayan, sorgulamayan, tekdüze bir kimliğe sahip bireyler yetiştirdiğini belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının popüler kültürün olumsuz etkilerinden korunmak adına eleştirel düşünme, sorgulama ve araştırma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünmeleri popüler kültürün yetiştirmek istediği insan tipinin önüne geçmek için açılmış bir yol ve sunulmuş bir seçenektir. Yardımcı'nın (2021) araştırmasında sosyal medyada değerleri korumaya yönelik bilinçli ve eleştirel yaklaşım oluşturmak adına eğitimlerin düzenlenebileceği, medya okuryazarlığı dersinin değerler eğitimiye uygun düzenlenmesi gerektiği belirtilerek bu araştırma sonucunu destekleyen ifadeler yer verilmiştir. Moore (2011) ise popüler kültürü bir müfredata veya sınıf ortamına dâhil etmek gerektiğini belirtmiş ve öğrencilerin etkileşimde buldukları medyaya ilgili birçok doğal soru, endişe ve görüşe yanıt vermek için bu durumun gerekli olduğunun altı çizilmiştir. Birçok katılımcı öğretmen adayının görüşü de Moore'un (2011) ifadelerini destekler niteliktedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında popüler kültürün değerlere zarar vermesinde ve değerleri olumlu yönde etkilemesinde medyanın nasıl bir rolü olduğu değerlendirilmiştir. Öğretmen adayları ön görüşmelerde 14 farklı kodu 86 kez, son görüşmelerde 12 farklı kodu 90 kez ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının ön görüşmelerde ifade ettikleri görüşler ile son görüşmelerde ifade ettikleri görüşlerin frekansları arasında dikkate değer bir değişiklik olmamıştır. Medyanın olumsuz şeyleri olumlu gibi göstermesi görüşü, son görüşmelerde frekansı en çok artan görüş olmuştur. Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi dersi kapsamında, öğretmen adaylarının medyada yansıtılan hiç bir şeyin gerçeğin kendisi olmadığını, farklı bir yansıması olduğunu öğrenmiş olmaları bu görüşlerindeki artışın sebebi olabilir.



Öğretmen adayları popüler kültürün değerlere zarar vermesinde medyanın rolünü açıklarken, kültürümüze uymayan popüler kültür ürünlerinin medya ile yayılmasını hem ön hem de son görüşmelerde en büyük sebep olarak ifade etmişlerdir. Bu sebep Alimcan ve Altunay Şam'ın (2017) araştırmasında da ifade edilmiştir. Araştırmada kitle iletişim araçlarının medyanın etkisiyle toplumlarda hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşanmasına sebep olduğu, değerleri yozlaştırdığı ve ahlaki çöküntülere yol açtığı belirtilmiştir. Karakoç (2014) ve Karaduman'ın (2017) çalışmalarında bu ifadelere paralel olarak popüler kültürün en çok medya yoluyla yayıldığı ve yayılmada medyanın çok hızlandırıcı bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırmada, medyanın insanları kültürümüzde olmayan şeylere özendirme, olumsuz şeyleri olumlu gibi göstermesi, her yerde ve her zaman kolaylıkla kullanılabilmesi, popüler kültürün değerlere zarar vermesinde medyanın etkisini ortaya koyan diğer sebepler olarak ifade edilmiştir. Keskin (2022) araştırmasında özellikle geleneksel medyanın yerini yeni medya teknolojilerinin almasıyla popüler kültür ürünlerine ulaşımın daha da kolaylaştığını ve hızlandığını ifade ederek öğretmen adaylarının ifadelerini destekleyen bir sonuca ulaşmıştır. Ayrıca öğretmen adayları, medyanın kültürümüzde olmayan şeyleri normalleştirdiğini, insanları tüketime ve israfa yönlendirdiğini de belirtmişlerdir. İçen (2020) araştırmasında popüler kültürün özgürlük adı altında ahlaki olmayan birçok davranışı normalleştirdiğini, Karakoç (2014) ise popüler kültür ürünü olan popüler medyanın gündemi önemsiz konularla doldurduğunu ifade ederek popüler kültürün olumsuz yanına vurgu yapmışlardır.

Öğretmen adayları popüler kültürün değerleri olumlu yönde etkilemesinde medyanın rolünü farklı sebeplerle açıklamışlardır. Medyanın olumlu olayların hızla yayılmasını sağladığını, insanlara bir olayın arkasındaki gerçeklikleri gösterdiğini, olumsuz olaylar sonrasında birlik ve beraberliği artırdığını, insanlara eşit şekilde kendilerini ifade etme imkânı sunduğunu belirterek popüler kültürün değerleri olumlu etkilemesinde medyanın rolünü ifade etmişlerdir. Singh (2022) bu sonuçlara paralel şekilde; film, televizyon ve yeni medyanın gençlerin popüler kültür algısında olumlu etkileri olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen adayları araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında popüler kültürün kendi değer yargılarını nasıl etkilediğini yaşamlarından örneklerle açıklamışlardır. Ön görüşmelerde öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı, son görüşmelerde ise 31 öğretmen adayı popüler kültürün kendi değer yargılarını etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerindeki bu değişimin sebebi popüler kültüre ve kendilerine ilişkin farkındalıklarının artması olabilir. Popüler kültürün ve popüler kültür ürünlerinin yayılım alanını ve etkilerini daha net gören öğretmen adayları kendi değer yargılarının da bu etkiden payını aldığını fark etmiş olabilirler. Nitekim ön görüşmede 6 öğretmen adayı bilinçsiz bir tüketim içerisinde olduğunu ifade ederken, son görüşmede bu sayı 11'e çıkmıştır. Ön görüşmelerde 5 katılımcı herkes tarafından kabul edilen şeyleri kabul ettiklerini ifade ederken son görüşmelerde bu sayı 11'e çıkmıştır. Ön görüşmede sadece 1 öğretmen adayı giyim tarzının popüler kültürden etkilendiğini belirtirken bu sayı son görüşmede 5'e çıkmıştır. Ön ve son görüşme arasında geçen zaman dilimi içerisinde öğretmen adaylarının tüketim şekillerinin değişme olasılığının düşük bir ihtimal olması, görüşlerinin değişmesinde bu farkındalığın etkisini güçlendirmektedir.



Popüler kültürün kendi değer yargılarını etkilemediğini düşünen öğretmen adaylarının sayısı ön görüşmede 16 iken son görüşmede 9'a düşmüştür. Ayrıca 5 öğretmen adayı ön görüşmede, 3 öğretmen adayı ise son görüşmede bu konuda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Şahin (2021), insanların %80'inin medyanın toplumu etkilediğine ancak sadece %12'sinin kendilerini etkilediğine inandıklarını belirtmiştir. Bu araştırma sonucunda da katılımcıların neredeyse tamamı, popüler kültürün toplumun değerlerini etkilediğini düşünürken, ön görüşmelerde 16, son görüşmede ise 9 öğretmen adayı kendi değer yargılarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Medyanın popüler kültürü yaymadaki etkisi düşünüldüğünde Şahin'in (2021) bu ifadeleri ile bu araştırmadaki sonucun paralel olduğu söylenebilir. Özgan, Arslan ve Kara'nın (2014) araştırmasında da popüler kültürün öğrencilerin kendi değer yargılarında önemli değişikliklere sebep olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretmen adayları popüler kültürün kendi kültürümüzde önemli bir yeri olan değerlere zarar verdiğini ifade etmişlerdir (aile birliğine önem verme, saygı ve tasarruf vb.). Bu zararın en çok medya yoluyla gerçekleştiği görüşünden yola çıkarak medya içeriklerinin daha fazla kontrolden geçmesi ve kendi kültürümüzün devamlılığına zarar verecek içeriklerin yayılmasının önlenmesi sağlanabilir.
- Araştırmada ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak popüler kültürün olumlu etkilerini artırmak olumsuz etkilerinden korunmak ve tüm bireylerin medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmek adına eğitimler düzenlenmesi, kendi kültürümüzün korunması, tanınması ve tanıtılması adına medya içeriklerinin oluşturulması önerilebilir.
- Araştırmada, öğretmen adaylarının belirttikleri bazı değerlerin son görüşmelerde frekans değerlerinin çok farklılaştığı belirlenmiştir (*Tasarruf, estetik, duyarlılık, vatanseverlik, eşitlik, bağımsızlık, dürüstlük*). Bu değerlerin değişiminin sebeplerini belirlemek ve medya okuryazarlığı dersinin bu değişimdeki etkisini ortaya koymak adına yeni çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Popüler kültürün değerlerimizi nasıl etkilediğini belirlemeye yönelik farklı yöntemlerle yeni çalışmalar yapılabilir.





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 2024, 15 (3), 2305-2331.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2305-2331.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Alimcan, D., & Altunay Şam, E. (2017). Sosyal bilgiler dersi boyutunda değerler eğitiminin önemi ve medyanın değerler üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim, (215)*, 239-259.
- Ayaydın, Y., & Yıldız Ayaydın, H. (2018). Sosyal medyanın değer oluşturma sürecindeki rolünün öğrenci görüşleriyle incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 16(35)*, 57-89.
- Bulduklu, Y., & Şeker, M. (2020). Yeni Medya ve Değişen Toplumsal Değerler. M. Şeker, Y. Bulduklu, C. Korkut, & M. Doğrul (Eds.), *Bilişim teknolojileri ve iletişim içinde*, (ss. 289-303). Türkiye Bilimler Akademisi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, Y. (2012). Toplumsal değerler ve medya etiği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(7)*, 45-58.
- Coşgun, M. (2012). Popüler kültür ve tüketim toplumu. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1(1)*, 837-850.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.) Eğitim Kitap.
- Erdoğan, İ. (2004). Popüler kültürün ne olduğu üzerine. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi (57)*, 1-18.
- Eriko, Y. (2012). Accumulating japanese popular culture: media consumption experiences of malaysian young adults. *Media Asia, 39(4)*, 199-208.
- Güllüoğlu, Ö. (2012). Bir kitle iletişim aracı olarak televizyonun popüler kültür ürünlerini benimsetme ve yayma işlevi üzerine bir değerlendirme. *Global Media Journal Turkish Edition, 2(4)*, 64-86.
- İçen, M. (2020). Popüler kültürün sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yansımaları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(22)*, 550-572.
- Kan, Ç. (2011). Sosyal bilgiler dersi ve popüler kültür. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 37-43.
- Karaduman, H., Köse, T. Ç., & Eryılmaz, Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre sosyal medyada değerler. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 8(2)*, 250-271.
- Karaduman, N. (2017). Popüler kültürün oluşmasında ve aktarılmasında sosyal medyanın rolü. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (2)*, 7-27.
- Karakoç, E. (2014). medya aracılığıyla popüler kültürün aktarılmasında toplumsal değişkenlerin rolü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 2*, 245-269.
- Kaufman, R. J. (2012). Neutral education? a review of rethinking popular culture and media. *Multicultural Perspectives, 14(3)*, 175-176.
- Kavlak, E., & Akova, S. (2022). Türk toplumunda geleneksel değerlerin popüler kültür üzerinden dönüşümü. *Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi, 4(2)*, 1-33.
- Kellner, D. (1995). *Media culture cultural studies, identity and politics between the modern and the postmodern*. London: Routledge.
- Keskin, A. (2022). Gündelik hayat ve popüler kültür yaklaşımları. *Sosyal Bilimler Dergisi, 32(2)*, 783-794.
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- LeCompte, M.D. & Goetz, J.P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research, 52*, 31-60.
- Mangram, J. A. (2008). Either/or rules: Social studies teachers' talk about media and popular culture. *Theory & Research in Social Education, 36(2)*, 32-60.
- Merter, F., & Şekerci, H. (2015). Değerlerin kaybolma durumuna ilişkin sınıf öğretmeni görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 10(3)*, 851-874.
- Moore, D. C. (2011). Asking questions first: navigating popular culture and transgression in an inquiry-based media literacy classroom. *Action in Teacher Education, 33(2)*, 219-230.
- Nalçatı, A. (2020). Değer eğitiminde: Aile, çevre ve okul. S. Z. Genç, & A. Beldağ (Eds.), *Karakter ve Değer Eğitimi Farklı Bakışlar Örnek Etkinlikler İçinde*, (ss. 189-206). Pegem Akademi.
- Önder, S., & Keskin, S. C. (2019). Değerler ve medya. S. Z. Genç, & A. Beldağ (Eds.), *Karakter ve değer eğitimi, farklı bakışlar, örnek etkinlikler içinde*, (ss. 99-111). Pegem Akademi.
- Yılmaz, A. (2024). Popüler kültür değerlerimizi nasıl etkiliyor? Medya okuryazarlığı ve eğitimi dersini alan öğretmen adaylarının değerlendirmeleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 2305-2331.




- Özden, Ö., & Barışeri, N. (2010). Üniversite öğrencilerinin popüler kültür ve popüler müzikle ilgili görüşleri. *e-journal of new world sciences academy, 5(4), 276-294.*
- Özgan, H., Arslan, M. C., & Kara, M. (2014). Popüler kültürün öğrenci davranışları üzerinde algılanan etkileri. *Ekev Akademi Dergisi, (58), 469-483.*
- Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(1), 29-38.*
- Özkan, Ö. (2017). Türk toplumunda geleneksel değerlerin popüler kültür üzerinden dönüşümü. *Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi, 12(24), 131-142.*
- Pepler, E. (2004). Media preferences: Traditional news values vs. popular culture. *Ecquid Novi: African Journalism Studies, 25(1), 147-151*
- Poyraz, H. (2011). Medyada "ahlak"ı aramak. *İş Ahlakı Dergisi, 4(8), 115-128.*
- RTÜK. (2018). *Televizyon izleme eğilimleri araştırması*. Ankara: T.C. Radyo Ve Televizyon Üst Kurulu Kamuoyu, Yayın Araştırmaları Ve Ölçme Dairesi Başkanlığı.
- Singh, A. K. (2022). A study of popular culture and its impact on youth's cultural identity. *The Creative Launcher, 7(6), 150-157.*
- Şahin, A. (2021). *Eleştirel medya okuryazarlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (2023). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 10.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ulukaya Öteleş, Ü. , & Demir, F. B. (2023). Popüler kültür sosyal bilgiler öğretmeni adayları için ne anlam ifade ediyor? Metaforik bir çalışma. *Tarih Okulu Dergisi, 16(63), 800-833.*
- Yardımcı, Y. (2021). *Z kuşağının sosyal medya kullanım alışkanlıklarıyla değerlerin incelenmesinde medya okuryazarlığının önemi: Sakarya üniversitesi iletişim fakültesi örneği*. [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yazıcı, K. (2019). Medya ve değerler. R. Turan, & K. Ulusoy(Eds.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi içinde* (ss. 141-188). Pegem Akademi.
- Yegin, Ş. (2020). Popüler kültürün isim belirlemeye etkisi. *Akademi ve Sosyal Bilimler Dergisi, 7(19), 110-126.*
- Yılar, M. B., Tağrikulu, P., & Ünal, O. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının popüler kültür kavramına ilişkin bilişsel yapıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(2), 196-223.*
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı b.). Ankara: Seçkin





## Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmanın Etkisine Yönelik Tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin (KEA) Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması

Sayfa | 2332

### Attitudes of Teacher Candidates towards the Impact of Inclusion: Validity and Reliability Study of the Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ)

Tringa SHPENDİ ŞİRİN , Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, tringasirin@aydin.edu.tr

Mine AKKAYNAK , Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, mineakkaynak@aydin.edu.tr

Murat BALCI , Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, muratbalci@aydin.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 13 Mayıs 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 9 Ekim 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2332-2352.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2332-2352.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

**Öz.** Bu çalışmanın amacı, orijinali Hastings ve Oakford (2003) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Etkisi Anketi'ni (KEA) Türkçeye uyarlayarak ölçeğin Türkiye'deki geçerlilik ve güvenilirliğini incelemektir. Bu hedef doğrultusunda, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırma grubu tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçek, İstanbul'da bulunan üniversitelerde öğrenim gören 286 dördüncü sınıf öğretmen adayına uygulanmıştır. KEA'nın yapı geçerliliğini tespit etmek ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ölçeğin dört boyutlu bir yapıyı temsil ettiği bulunmuştur. Modelin doğruluğu, daha gelişmiş bir analiz tekniği olan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin dört boyutlu bir yapıya sahip olduğunu desteklemektedir. Ölçeğin birinci boyutu kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumlu tutumlar, ikinci boyutu kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumsuz tutumlar, üçüncü boyutu kaynaştırmanın öğretmene etkisi ve dördüncü boyutu kaynaştırmanın topluma etkisidir. Ayrıca, iç tutarlılık güvenirlik analizi gerçekleştirilmiş ve Alpha değerinin (.86) yüksek iç tutarlılığa işaret ettiği görülmüştür. Bu sonuçlar, KEA'nın Türkiye'de kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma, tutumlar, öğretmen adayları, güvenirlik ve geçerlilik çalışması, Kaynaştırma Etkisi Anketi.

**Abstract.** The aim of this study is to adapt the Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ), originally developed by Hastings and Oakford (2003), into Turkish and to examine the validity and reliability of the scale under Turkish conditions. To ensure validity and reliability, the research group for the scale was determined through random sampling. The scale was administered to 286 fourth-year teacher candidates studying at universities in Istanbul. An Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted to identify the construct validity of the IIQ and to reveal its factor structure. The exploratory factor analyses indicated that the scale represents a four-dimensional structure. The accuracy of the model was tested using a more advanced analysis technique, Confirmatory Factor Analysis (CFA). The findings support that the scale exhibits a four-dimensional structure. According to these findings, the first dimension of the scale is related to positive attitudes towards inclusive education, the second dimension pertains to negative attitudes towards inclusive education, the third dimension concerns the impact of inclusion on the teacher, and the final dimension addresses the impact of inclusion on society. Additionally, an internal consistency reliability analysis was conducted, and the obtained Alpha value (.86) indicates high internal consistency. The results suggest that the IIQ is suitable for use in Turkey.

**Keywords:** Inclusion, attitudes, teacher candidates, reliability and validity study, Impact of Inclusion Questionnaire.



## Extended Abstract

**Introduction.** Inclusive education is based on the concept of social justice; here, all students have equal access to education opportunities regardless of any special needs or disadvantages (OECD, 2005). Individuals with special needs constitute an important axis of inclusive education. In Turkey, inclusive education is mainly addressed through individuals with special needs (ERG, 2011). Based on this, this study particularly examines the attitudes of teachers responsible for the education of children with special needs. It is stated that the attitudes of individuals working with students play an important role in the successful implementation of inclusion (Florian, 2010). The individuals working one-on-one with students in inclusive settings are their teachers. There are some factors that influence teachers' attitudes towards and formations about students with special needs. Among these factors, especially their experiences with students with special needs and their knowledge and skills about them are notable (Burke & Sutherland, 2004; Taylor & Ringlaben, 2012). Teachers' attitudes towards inclusion generally rely on practical concerns about the education they provide in environments where children with special needs are present, whether it be in a special education classroom or an inclusive classroom, rather than being based on any ideology (Burke & Sutherland, 2004; Scruggs & Mastropieri, 1996). Commonly expressed concerns by teachers include meeting individualized time demands for all students with and without special needs in the class; worrying about the quality and quantity of learning outcomes for students with special needs; not being able to benefit from adequate support services; and having limited education and qualifications to support inclusive education practices (Brown, 2018; Smith and Johnson, 2020). The severity and characteristics of special needs present in teachers' classrooms are inversely proportional to their attitudes towards inclusion. In other words, the more severe the condition of the students with special needs in their class, the more negative their attitudes towards inclusion and working with these children will be (Ellins & Porter, 2005; Forlin & Chambers, 2011).

In a recent study conducted by Jury et al. (2023), the aim was to rank the factors influencing the attitudes of 508 French teachers towards inclusive education in order of importance. In this study, the factors influencing teachers' attitudes towards inclusion were ranked in order of importance as resources, workload, challenges, and suitability. However, upon further examination of the results, a paradox emerges. While resources and workload ranked first among the factors influencing teachers' attitudes, detailed analyses revealed that challenges and suitability were the most consistent predictors of teachers expressing negative attitudes towards inclusive education. Looking at the conducted studies, teachers' attitudes towards inclusion are influenced by various factors. This study aimed to review the structure of the Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ), which is one of the surveys addressing this issue in this field, to see the factors affecting pre-service teachers' attitudes towards inclusion and to serve as a precursor to future studies by evaluating its suitability in various cultures.

**Method.** The research methodology chosen for this study is cross-sectional research, a method where researchers examine the status of a sample or phenomenon at a specific point in time. This approach, classified under non-experimental research designs, is frequently employed to scrutinize a situation within a defined timeframe (Çaparlar and Dönmez, 2016). In cross-sectional research, data is gathered once, capturing a snapshot of the subject matter. The singular survey model, commonly favored in social sciences, was adopted for this research. This model aims to directly observe and delineate the

Shpendi Şirin, T., Akkaynak, M. ve Balcı, M. (2024). Öğretmen adaylarının kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin (KEA) geçerlilik güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2332-2352.*

DOI. 10.51460/baebd.1476138



present reality or situation. Conversely, the general survey model seeks to extrapolate insights about the broader population from a representative sample, facilitating generalization (Karasar, 2009). Particularly valuable for discerning fundamental trends within a population, the general survey model necessitates data collection from diverse sample groups. The study cohort comprised teacher candidates enrolled in Education Faculties across various universities in Istanbul during the fall semester of the 2023-2024 academic year. These candidates were pursuing degrees in preschool teaching, elementary teaching, and special education teaching. A total of 286 fourth-year teacher candidates were randomly selected as participants.

To gauge participants' attitudes towards inclusion, the *Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ)* was employed. Developed by Hastings and Oakford (2003), this questionnaire encompasses aspects such as positive and negative attitudes towards inclusion, the impact of inclusion on teachers, overall implications of inclusion, and its societal impact. The IIQ comprises 24 items, each rated on a 7-point Likert scale. Half of the items are positively scored ("7" Very Strongly Agree, "6" Strongly Agree, "5" Agree, "4" Undecided, "2" Disagree, "2" Strongly Disagree, and "1" Very Strongly Disagree), while the remaining twelve are reverse-scored ("1" Very Strongly Agree, "2" Strongly Agree, "3" Agree, "4" Undecided, "5" Disagree, "6" Strongly Disagree, and "7" Very Strongly Disagree). Scores range from 1 to 7, with 7 indicating the most positive attitude towards inclusion.

**Results.** The Exploratory Factor Analysis (EFA) method was utilized to determine the construct validity and factor structure of the *Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ)*. In this analysis, both principal components and direct oblimin rotation methods were employed. The principal components method was chosen due to its widespread usage and ease of application in practice. The direct oblimin rotation method, on the other hand, was preferred when it was assumed that there were relationships among the factors (Büyüköztürk, 2011). The reasons for selecting these methods are based on the common usage and ease of application of the principal components method, as well as the consideration of relationships among factors by the direct oblimin rotation method. Consequently, utilizing these selected methods allows for a more effective determination of the construct validity and factor structure of the CES.

The Kaiser-Meyer Olkin (KMO) measure of sampling adequacy was found to be 0.913, indicating that the sample is adequate for Exploratory Factor Analysis (EFA). This value meets the criterion suggested by Field (2009: 647) of being above 0.50, thus confirming adequacy for EFA. Additionally, values between 0.80 and 0.90 are considered "excellent," indicating a high level of adequacy for your sample. The KMO values calculated for each item are also notably high. For instance, a high KMO value such as 0.939 confirms the suitability of each item for factor analysis. Furthermore, the result of the Bartlett's Test,  $\chi^2 (253)=2972.571$ ;  $p<0.05$ , indicates that the correlations between items are sufficiently large for EFA. This demonstrates significant relationships between items and indicates that the dataset is suitable for factor analysis.

As a result of the Exploratory Factor Analysis (EFA), it was determined that the Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ), consisting of 23 items, exhibits a four-dimensional structure. These four factors account for a total variance of 57.19%. These findings indicate that the IIQ is a valid measurement tool. The variance for the first factor is 36.45%, for the second factor is 9.88%, for the third factor is 5.95%, and for the fourth factor is 4.91%. This indicates that the IIQ exhibits diversity across different dimensions and is based on different underlying components of the measured



concept. In Table 1, the distribution of items and factor loadings are presented according to these factors. These factor loadings show which items are concentrated under each factor and how items are associated with each factor. Thus, the different dimensions of the IIQ and the items belonging to these dimensions can be better understood.

When examining Table 1, it was observed that Item 4 from the original form of the Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ) contributed more to other factors and had a factor loading below .30, indicating relatively lower item-total test correlations. Therefore, it was removed from the scale. In scale development literature, factor loadings ranging between .30 and .40 are considered as the lower cutoff point for factor inclusion (Marsh & Yeung, 1999). Thus, due to the low item-total test correlation and the item's factor loading below .30, which contributed more to factors other than the fourth factor, it was deemed appropriate to exclude it from the scale. The final version of the questionnaire, as seen in Table 2, consists of four sub-dimensions: the first dimension comprises 9 items (m8, m7, m24, m12, m10, m21, m14, m18, m15), the second dimension comprises 8 items (m16, m11, m9, m15, m17, m6, m20), the third dimension comprises 3 items (m3, m1, m2), and the fourth dimension comprises 4 items (m4, m23, m19, m22). Therefore, since factor loadings of 0.40 and above are ideally considered significant (Field, 2009:666), it was concluded that the items made significant contributions to their respective factors. Additionally, the factors were respectively named as negative attitudes towards inclusion, positive attitudes towards inclusion, the effect of inclusion on teachers, and the effect of inclusion on society.

A Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted based on the data obtained from the Exploratory Factor Analysis, revealing a four-factor structure consisting of 23 items in the IIQ Scale. The standardized values obtained after CFA for the 23 items and 4 factors of the IIQ Scale are presented in Table 1. Goodness-of-fit indices were examined to evaluate the model fit. Among the goodness-of-fit indices commonly used in research, including those mentioned by Şimşek (2007), the following values were calculated:  $\chi^2=441.575$ ;  $df=219$ ;  $RMSEA=0.55$ ;  $GFI=0.90$ ;  $AGFI=0.87$ ;  $CFI=0.93$ ;  $IFI=0.93$ . Furthermore, the path diagram obtained after Confirmatory Factor Analysis is provided in Figure 2. In the path diagram, it can be observed that the factor loadings of the items in the scale range from 0.44 to 1.00.

**Discussion and Conclusion.** The data obtained from the Turkish version of the Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ) strongly indicates its validity and reliability for assessing the attitudes of teacher candidates.

This adaptation of the scale for the Turkish context offers a valuable tool for researchers in Turkey, facilitating comprehensive investigations into the attitudes of teacher candidates towards inclusion. Understanding the attitudes of teacher candidates towards inclusion is pivotal within the educational landscape. Inclusion, as an educational approach, advocates for the integration of students with diverse characteristics into mainstream classrooms or educational environments. The attitudes of teacher candidates hold significant sway over the educational trajectory of students and carry broader societal implications. Positive attitudes among teacher candidates towards inclusion play a crucial role in mitigating educational disparities. By fostering an environment where students of varying abilities, learning styles, and needs coexist, inclusive education maximizes each student's potential, fostering a more equitable educational system. This not only enhances educational outcomes but also nurtures societal values of respect for diversity, empathy, and collaboration.

Şhpendi Şirin, T., Akkaynak, M. ve Balcı, M. (2024). Öğretmen adaylarının kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin (KEA) geçerlilik güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2332-2352.*

DOI. 10.51460/baebd.1476138



Conversely, negative attitudes among teacher candidates towards inclusion can perpetuate discrimination and exclusion within the education system. Such attitudes may curtail educational opportunities, particularly for marginalized student groups. Consequently, cultivating positive attitudes towards inclusive education among teacher candidates is imperative for fostering a more inclusive educational environment. The significance of shaping positive attitudes towards inclusion extends beyond the classroom, contributing to the cultivation of a more tolerant and inclusive society. By instilling values of respect for differences and empathy through inclusive education, teacher candidates play a pivotal role in fostering societal awareness and acceptance.

In summary, the attitudes of teacher candidates towards inclusion wield considerable influence over the future trajectory of the education system and broader societal dynamics. Given their importance, it is essential to equip researchers with robust measurement tools, such as the adapted IIQ, to comprehensively assess these attitudes. By prioritizing the development of positive attitudes towards inclusive education and respect for differences, we pave the way towards a fairer, more inclusive, and tolerant society. Thus, the primary objective of this research is to furnish researchers with a valid and reliable instrument for gauging teacher candidates' attitudes towards inclusion, thereby advancing the cause of inclusive education and societal progress.





## Giriş

Kapsayıcı eğitim yaklaşımı bütün çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilecek eğitim ortamı sunmayı hedefleyen bir yaklaşım olarak bilinmektedir (Jordan, 2007). Salamanca Bildirisi, kapsayıcı bir okulun tüm çocuklara özel gereksinim ve ihtiyaçlarını göz ardı etmeden eğitim sağlamanın gerekliliğinin altını çizmektedir (UNESCO, 1994). Bu doğrultuda, kapsayıcı okulların uygulanması birçok ülkede bir hedef olmuştur (Leyser ve Kirk, 2004). Kapsayıcı eğitim, sosyal adalet kavramına dayanmaktadır; burada tüm öğrenciler, özel gereksinimli veya herhangi bir dezavantajdan bağımsız olarak tüm eğitim fırsatlarına eşit erişim hakkına sahiptir (OECD, 2005). Kapsayıcı eğitim üzerinde yapılan çalışmalar üç başlık altında toplanmaktadır; özel gereksinimli çocuklar, farklı dil, din ve etnik kökenden olan çocuklar ve cinsiyet (ERG, 2016). Özel gereksinimli bireyler kapsayıcı eğitimin önemli bir eksenini oluşturmaktadır. Türkiye’de kapsayıcı eğitim daha çok özel gereksinimli bireyler üzerinden ele alındığı söylenebilir (ERG, 2011). Bundan yola çıkarak, bu çalışmada özellikle özel gereksinimli çocukların eğitiminde sorumlu olacak öğretmenlerin tutumları incelenmiştir.

Kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanması için, öğrencilerle çalışan kişilerin tutumları önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Florian, 2010). Kaynaştırma ortamında öğrencilerle birebir çalışan kişiler ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını ve oluşumlarını etkileyen bazı faktörler söz konusudur. Bu faktörler arasında özellikle, özel gereksinimli öğrencilerle olan tecrübeleri ve onlar hakkındaki bilgi ve becerileridir (Burke ve Sutherland, 2004, Taylor ve Ringlaben, 2012). Kaynaştırma ortamları özel gereksinimli çocukları ve öğretmenleri bir araya getiren ortamlardır. Bu ortamların özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiği gibi öğretmenlerin ihtiyaçlarına da cevap vermesi gerekmektedir (Savolainen vd., 2011; Ross-Hill, 2009). Kaynaştırmanın bu kadar yaygın olduğu bir süreçte öğretmenlerin kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumlarının anlamak önemlidir. Bu konuyla ilgili ise, Burke ve Sutherland (2004)’ın öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili sordukları sorular ön plana çıkmaktadır, yaptıkları çalışmada öğretmenler "Bu öğrenci dördüncü sınıf öğrencisi olmak için nasıl değişmeli?" sorular yerine, "Özel gereksinimli öğrencilerimize tam katılım fırsatı sunmak için nasıl değişmemiz gerekiyor?" sordukları görülmektedir. Bundan yola çıkarak kaynaştırma ile ilgili aslında öğretmenlerin öğrencilerinin yapabildikleri ya da yapamadıklarından ziyade, onların öğretmen olarak ne yapması gerekliliği ile ilgili endişe duydukları ve kendilerini geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu durum, Schroth, Moorman, ve Fullwood (1997) tarafından kaynaştırma ile ilgili yaptıkları tanımı doğrular niteliktedir, yani "kaynaştırma sınıfının, uygun sınıf içi destek ile farklı becerileri olan her özel gereksinimli öğrenciye eğitim hizmetleri sağlamayı" hedeflemesi gerekmektedir. Bu tanımdan yola çıkarak kaynaştırma eğitimi, bir okuldaki tüm öğrencilerin, herhangi bir alanda güçlü veya zayıf yönlerine bakılmaksızın, okul topluluğunun bir parçası olarak görülmesi gerekliliğini savunmaktadır. Verilen destek ise, okul ile ilgili tipik gelişim gösteren öğrencilerin, öğretmenlerin ve destek personelin hissettiği aidiyet duygusunu, özel gereksinimli öğrencilerin de hissetmesi beklenmektedir.

### Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları, özel gereksinimli çocukları dahil etmek için gösterdikleri çabaları kolaylaştırabilecek veya zorlaştırabilecek faktörlere

Shpendi Şirin, T., Akkaynak, M. ve Balcı, M. (2024). Öğretmen adaylarının kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi’nin (KEA) geçerlilik güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2332-2352.*

DOI. 10.51460/baebd.1476138



odaklanan araştırmalar dikkat çekicidir. Yapılan araştırmalarda, öğretmen tutumlarının kaynaştırmanın başarısındaki en önemli değişkenlerden biri olduğu savunulmaktadır (Brown ve Jones, 2017, Chow ve Winzer, 1992; Johnson, 2018; Hastings ve Oakford, 2003; Smith, Johnson ve Davis, 2020). Genel olarak, öğretmenlerin özel gereksinimli olan çocukların kaynaştırma ortamlarına dahil edilmesine yönelik olumlu tutumlar ifade ettikleri bulunmuştur (Brown, 2019; Johnson ve Smith, 2021). Bazı durumlarda öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukların ailelerine göre daha olumlu oldukları görülmektedir (Hayes ve Gunn, 1988; Stoiber, Geter ve Goetz, 1998). Bu durumdan yola çıkarak öğretmen ve öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarını etkileyen faktörler üzerinde yapılan çalışmaların ön plana çıktığı söylenebilir (Johnson ve Smith, 2021; Salend ve Duhaney, 1999; Scruggs ve Mastropieri, 1996). Ancak, öncelikle tutumu anlamak ve oluşumunu sağlayan bileşenleri bilmek gerekmektedir. Tutumlar, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri içeren nispeten kararlı yapılar olarak bilinmektedir (Bizer, Barden ve Petty, 2003; Favazza ve Odom, 1997). Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları, genellikle herhangi bir ideolojiye dayanmak yerine, özel gereksinimli çocukların bulunduğu ortamlarda bu bir özel eğitim sınıfı ya da kaynaştırma sınıfı da olabilir, verdikleri eğitime ilişkin pratik kaygılara dayanmaktadır (Burke ve Sutherland, 2004, Scruggs ve Mastropieri, 1996). Öğretmenler tarafından yaygın olarak dile getirilen kaygılar şunları içermektedir: sınıftaki bütün özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin bireyselleştirilmiş zaman taleplerini karşılamak; özel gereksinimli çocukların öğrenim çıktılarının niteliği ve niceliği konusunda endişeli olmak; yeterli destek hizmetlerinden yoksun olarak yararlanamamak ve kapsayıcı eğitim uygulamalarını desteklemede sınırlı eğitim ve yeterlilik (Brown, 2018; Smith ve Johnson, 2020), söz edilen kaygılar arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında yer alan özel gereksinimli özellikleri ve ciddiyeti, onların kaynaştırmaya yönelik tutumlarıyla ters orantılıdır. Yani, sınıfta yer alan özel gereksinimli öğrencinin durumu ne kadar şiddetliyse; kaynaştırmaya ve bu çocuklarla çalışmaya karşı tutumları o kadar olumsuz olacaktır (Ellins ve Porter, 2005; Forlin ve Chambers, 2011). Burada, vurgulanmak istenilen durum ise, öğretmenlerin tutumları çalıştıkları öğrencilerin özelliklerine bağlı olarak değişmiştir. Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin zihinsel yetersizliği, öğrenme ve davranışsal problemleri olan çocuklara göre fiziksel ve duyuşsal yetersizliği olan çocuklarla çalışmak ve özellikle kaynaştırma ortamlarında dahil etme konusunda genel olarak daha iyi oldukları bulunmuştur (Avramidis ve Norwich, 2002; De Boer, Pijl ve Minnaert, 2011; Ellins ve Porter, 2005; Hastings ve Oakford, 2003; Westwood ve Graham, 2003).

### **Kaynaştırma ile ilgili kaygılar**

Öğretmen tutumları, kaynaştırmanın başarısının veya başarısızlığının potansiyel yordayıcıları olarak önemliken, kaynaştırma konusundaki kaygıları da aynı düzeyde önemli olduğu vurgulanmaktadır (Symeonidou ve Phtiaka, 2009). Agbenyega (2007), tarafından yapılan çalışmada, Gana'daki kaynaştırma sınıflarında eğitim veren 100 öğretmenin tutum ve kaygıları araştırılmıştır. Yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin temel kaygılarının, özel gereksinimli öğrencilere etkili bir şekilde eğitim vermek için becerilerinin eksik olduğu ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına uyum sağlayama için kaynak eksikliği olduğu bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin kaynaştırma ortamında eğitim vermek konusunda kabul ve bağlılıklarının onların tutum ve endişelerinden kaynaklanabileceği sonucuna varılmıştır. Forlin ve Chambers (2011), tarafından yapılan çalışmada ise, özel gereksinimli öğrencilerin öğretimde güvenin ve yerel politikalar hakkındaki bilgilerin, öğretmen adaylarının tutum ve endişelerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Güven ve mevzuat bilgisi düzeyinin, özel gereksinimli



öğrencileri dahil etmeye yönelik tutumlarla olumlu ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ve tersine, kaynaştırma ile ilgili endişelerle olumsuz bir şekilde ilişkili olduğunu bulunmuştur. Bununla birlikte, kaynaştırma eğitimi ile ilgili mevzuat ve politika hakkında bilgi ve güveni artırmanın, katılımcıların sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin olması ile ilgili endişelerini veya algılanan streslerini düşmesine katkı sağlamadıkları bulunmuştur. Majoko (2018), tarafından yapılan çalışmada Mashonaland Batı eğitim bölgesi Zimbabve'de öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları incelendiğinde, diğer araştırmalarda olduğu gibi ön planda fiziksel ortamın, zamanın, açık ve spesifik olmayan politikaların, finansal desteklerin, destek hizmetlerinin ve esnek müfredatın eksikliğinin öğretmenlerin tutumlarını etkilediği bulunmuştur. Bunun yanı sıra, kaynaştırmaya yönelik olumlu tutum oluşumunu sınıfların kalabalık olması, yetersiz mesleki hazırlık ve özel gereksinim doğası ve ciddiyeti dahil olmak üzere kaynaştırmayla ilgili tutamlarının olumsuz şekillenmesine yol açtığı savunulmaktadır. Yakın tarihli bir çalışma olan ve Jury, vd., (2023) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, 508 Fransız öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin önem sırasına göre sıralanması amaçlanmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin önem sırasına göre; kaynaklar, iş yükü, zorluklar ve uygunluk olduğu görülmüştür. Ancak çalışmanın devamında, mevcut sonuçlar incelendiğinde bir paradoks ortaya çıktığı görülmektedir. Kaynaklar ve iş yükü öğretmenlerin tutumlarını etkileyen etmenler arasında ilk sırada iken, yapılan detaylı analizlerde zorluklar ve uygunluk etmeni, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumsuz tutumlarını dile getirmesini en tutarlı şekilde yordayan faktörler olduğu bulunmuştur. Yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının farklı etmenler tarafından etkilendiği görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Hastings ve Oakford (2003) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Etkisi Anketi'ni (KEA) Türkçeye uyarlayarak, ölçeğin Türkiye'deki geçerlik ve güvenilirliğini değerlendirmektir. Alan yazını incelendiğinde, Türkiye'de öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri ön plana çıkaran herhangi bir ölçek çalışmasına rastlanmamıştır. Bu bağlamda, söz konusu ölçek bu araştırmada Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik ile güvenilirlik ölçütleri açısından kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir.

## Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubuna ilişkin bilgilere, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, ölçeğin uyarlama sürecine, verilerin toplanma biçimine ve verilerin analizinde kullanılan yöntemlere yer verilmektedir.

### Yöntem

Bu çalışmada tercih edilen yöntem, araştırma tasarımı olarak kesitsel araştırmadır. Kesitsel araştırma, bir araştırmacının belirli bir zamanda bir örneklem veya olgunun durumunu incelediği bir araştırma türüdür. Bu yöntem, o anki durumu anlamak ve ilişkileri belirlemek için verilerin toplandığı bir "kesit" sunar. Punch'a (2000) göre, açıklayıcı araştırmalar, sosyal olguları inceleyerek belirli kavramların bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamak için yapılan bir tür araştırmadır. Bu araştırmalar, değişkenlerin sıkı bir şekilde denetlenebildiği ve iç geçerlilik düzeyinin yüksek olduğu çalışmalar olarak bilinir (Punch, 2003). Açıklayıcı araştırmalar genellikle karmaşık sosyal olguların altında yatan ilişkileri anlamak için kullanılır. Bu tür araştırmalar, toplumsal olayların Shpendi Şirin, T., Akkaynak, M. ve Balcı, M. (2024). Öğretmen adaylarının kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin (KEA) geçerlilik güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2332-2352.*

DOI. 10.51460/baebd.1476138



nedenlerini ve sonuçlarını ortaya çıkarmayı amaçlar. Kesitsel araştırma, deneysel olmayan araştırma tasarımlarından biridir ve genellikle belirli bir zaman dilimindeki bir durumu analiz etmek için kullanılır (Çaparlar ve Dönmez, 2016). Bu tasarımda, araştırmacılar tüm verileri belirli bir zamanda ve bir kez toplarlar. Yani, bir zamandaki bir durumun bir "kesiti" veya dilimi incelenir veya ölçülür (Durna, 2009: 153). Kesitsel araştırmalar, bir anda belirli bir durumun veya durumların tespit edilmesi ve analiz edilmesi için etkili bir araçtır. Araştırmacılar, bir belirli zamanda nüfusun belirli bir kesimine odaklanarak, o andaki durumu ve ilişkileri anlamak için kesitsel araştırmaları kullanabilirler. Bu şekilde, zaman içindeki değişiklikleri izlemek ve anlamak mümkün olabilir. Kesitsel araştırma tasarımı, araştırmacılara belirli bir anda toplumun veya örneklemenin durumunu anlama ve bu durumu daha geniş bir bağlam içinde değerlendirme fırsatı sunar. Bu tasarımın kullanılmasıyla, araştırmacılar mevcut durumu ve ilişkileri daha iyi anlamak için güvenilir verilere dayalı analizler gerçekleştirebilirler.

### **Araştırma modeli**

Araştırmada, sosyal bilimler alanında yaygın olarak tercih edilen iki farklı tarama modeli kullanılmıştır. İlk olarak, genel tarama modeli mevcut durumu veya gerçekliği doğrudan inceleyip açıklamayı amaçlar. Bu model genellikle bir örneklem aracılığıyla genel evren hakkında çıkarımlar yapmayı ve genelleme yapmayı hedefler (Karasar, 2009). Bu model türü, özellikle evrene ilişkin temel eğilimlerin belirlenmesinde son derece faydalıdır ve bu nedenle mümkün olduğunca geniş örneklem gruplarından veri toplamayı gerektirir. Diğer bir tarama modeli ise tekil tarama modelidir. Bu model anlık ve zamansal olarak gerçekleştirilebilir ve belirli bir an veya belirli bir dönemdeki değişimleri incelemek için tek bir değişkene odaklanır (Bailey, 1982, 156). Tekil tarama modeli, belirli bir anda meydana gelen değişimleri daha detaylı olarak anlamak için kullanılır. Bu model, örneğin belirli bir zaman dilimindeki toplumsal, ekonomik veya kültürel değişimleri anlamak için önemli bir araç olabilir. Bu tarama modeli genellikle daha sınırlı bir veri seti gerektirir ve daha yoğun bir analiz süreciyle ilişkilidir. Bu model, özellikle belirli bir fenomenin veya değişkenin mevcut durumunu anlamak için etkilidir. Araştırmada, tekil tarama modelinin kullanılmasının sebepleri ve bu modelin veri toplama ve analiz süreçlerindeki avantajları ayrıntılı olarak incelenmiştir. Böylece, sosyal bilimlerdeki araştırmalarda hem genel tarama modelinin sağladığı geniş perspektifin hem de tekil tarama modelinin detaylı analiz imkanlarının önemi vurgulanmıştır. Bu iki tarama modeli, farklı araştırma amaçları ve yöntemleri için uygun olan farklı yaklaşımlar sunmaktadır.

### **Çalışma grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İstanbul'da bulunan Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri'nde eğitim alan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bu öğretmen adayları, okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği bölümlerinde eğitim almaktadırlar. Toplamda 286 dördüncü sınıf öğretmen adayı, tesadüfi bir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri, Tabachnick ve Fidell (1996) tarafından yapılan faktör analizi için her madde için 5 katılımcının yeterli olacağını öne sürmektedir. Bu nedenle, çalışmaya katılan kişi sayısının yeterli olduğu kabul edilmektedir. Katılımcıların meslek dağılımına bakıldığında, %27,3'ü (78 kişi) okul öncesi öğretmenliği, %50,7'si (145 kişi) sınıf (ilkokul) öğretmenliği ve %18,9'u (54 kişi) özel eğitim öğretmenliği okuyan dördüncü sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Cinsiyet dağılımına

Shpendi Şirin, T., Akkaynak, M. ve Balcı, M. (2024). Öğretmen adaylarının kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin (KEA) geçerlilik güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2332-2352.*

DOI. 10.51460/baebd.1476138



göre ise, katılımcıların %68,2'sini (195 kişi) kadın, %31,8'ini (91 kişi) ise erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu veriler, araştırmanın çeşitli bölüm ve cinsiyet gruplarından temsilciler içerdiğini göstermektedir.

### Veri Toplama Araçları

*Kaynaştırma Etkisi Anketi (KEA)*, katılımcıların kaynaştırmanın etkisi ile ilgili kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlar, olumsuz tutumlar, kaynaştırmanın öğretmene etkisi, kaynaştırmanın genel etkisi ve kaynaştırmanın topluma etkisini ölçmek amacıyla Hastings ve Oakford, (2003) tarafından geliştirilen bir ankettir. KEA 24 maddeden oluşmakta ve 7'li Likert tipi bir derecelendirme içermektedir, sorulardan 12'si düz puanlanırken ("7" Kesinlikle Katılıyorum, "6" Kısmen Katılıyorum, "5" Katılıyorum, "4" Kararsızım, "2" Katılmıyorum, "2" Kısmen Katılmıyorum ve "1" Kesinlikle Katılmıyorum), sorulardan 12'si ise ters puanlandırmaktadır ("1" Kesinlikle Katılıyorum, "2" Kısmen Katılıyorum, "3" Katılıyorum, "4" Kararsızım, "5" Katılmıyorum, "6" Kısmen Katılmıyorum ve "7" Kesinlikle Katılmıyorum). Her bir madde 1-7 arasında puanlanır ve 7 puan kaynaştırmaya yönelik en olumlu tutumu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 24 ile 168 arasında sıralanmaktadır. Yüksek puanlar bireyin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlar, olumsuz tutumlar, kaynaştırmanın öğretmene etkisi, kaynaştırmanın genel etkisi ve kaynaştırmanın topluma etkisini yüksek düzeyde sahip olduğunu göstermektedir.

### Verilerin toplanması, işlemi ve analizi

Kaynaştırma Etkisi Anketi'nin Türkçe'ye uyarlanma süreci, titizlikle planlanmış ve adımları dikkatlice izlenmiştir. İlk olarak, ölçeği geliştiren uzmanlardan biri olan Hastings ile elektronik posta yoluyla iletişim kurularak, ölçeğin Türk kültürüne ve diline uygun şekilde uyarlanması için gerekli izinler alınmıştır. Bu izinlerin alınmasının ardından, uyarlanma sürecinin en kritik aşaması olan çeviri sürecine geçilmiştir. Çeviri sürecinde, ölçeğin dil ve kültür bağlamında doğru bir şekilde aktarılabilmesi için dikkatli bir yaklaşım benimsenmiştir. Savaşır ve Şahin'in (1997) belirttiği gibi, çevirmenlerin hem hedef dili (Türkçe) hem de kaynak dili (İngilizce) iyi bilmesi, ölçeğin konusu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmaları ve her iki kültürde de deneyimli olmaları kriterleri göz önünde bulundurularak, uygun çevirmenler seçilmiştir. Bu bağlamda, ölçeğin maddelerinin özgün dilinden hedef dile çevrilmesi sürecinde, Trakya Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndan ve İngilizce Dil Öğretmenliği bölümünden iki öğretim görevlisi çevirmen ve bir Doktor Öğretim Üyesi görevlendirilmiştir. Bu uzman ekip, ölçeğin her bir maddesini bağımsız olarak Türkçe'ye çevirmiş ve ardından bu çevirileri kontrol etmek üzere iki İngilizce dil uzmanına iletmek için iş birliği yapmıştır. Çeviri sürecinin sona ermesinin ardından, orijinal İngilizce form ile çevrilen Türkçe form arasında herhangi bir anlamsal farklılık olup olmadığı titizlikle incelenmiştir. Ölçeğin dil geçerliği sürecinde çeviri ve geri çeviri adımları başarıyla tamamlanmıştır. Çeviri, söz konusu Üniversitelerde çalışan ve iki dil bilen öğretim üyeleri tarafından Türkçeye yapılmış ve başka bir grup öğretim üyesi tarafından orijinal diline geri çevrilmiştir. Her iki versiyon arasındaki tutarlılık detaylı olarak kontrol edilmiştir ve anlam birliği sağlanmıştır. Bu süreç, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını destekleyecek şekilde titizlikle yürütülmüştür. Ayrıca, yapılan çevirilerde yer alan yönergelerin ve ifadelerin Türk Dil Kurumu'nun



standartlarına uygunluğu da kontrol edilmiştir. Türk Dili uzmanı tarafından yapılan bu değerlendirme sonucunda, forma son şekli verilmiş ve ölçeğin Türkçe versiyonu hazır hale getirilmiştir.

Türkçe'ye çevrilen ölçekte yer alan maddelerin araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı, anlaşılabilirliği ve Türk kültürüne uygunluğunu değerlendirmek amacıyla, tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiştir. Önceden planlanmış dersliklerde gerçekleştirilen görüşmelerde, katılımcılardan ölçeği cevaplamaları istenmiştir. Tesadüfi örnekleme seçilen katılımcılar, ölçeği doldurmuş ve gerekli görüldüğünde maddelerin düzenlenmesiyle ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği çalışmasının istenilen düzeyde başarı sağlaması için, ölçekte yer alan maddelerin uygunluğu özel bir derecelendirme yöntemiyle değerlendirilmiştir. Katılımcılardan, her bir maddeye "Kesinlikle Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Kısmen Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" olmak üzere belirli bir derecelendirme yapmaları istenmiştir. Uzmanlar, bu derecelendirmeleri kullanarak maddelerin kapsamını değerlendirmiştir. Davis tekniği ile kapsam geçerliği değerlendirilen KEA'nın ait bütün maddelerin KGİ (Kapsam Geçerliliği İndeksi) skorları 0.80-1.00 arasında değişmektedir. Dolayısıyla kapsam/içerik geçerliği yönünden herhangi bir madde ölçekten çıkarılmamıştır (Davis, 1992). Değerlendirme sonucunda, uzmanlar ölçekte yer alan maddelerin araştırmanın amacını doğru şekilde yansıttığını ve Türk kültürüne uygun olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca, ölçeğin yönergeleri de uzmanların önerileri doğrultusunda düzenlenmiş ve dil bilgisi açısından daha anlaşılır bir hale getirilmiştir.

İstanbul'da yaşayan ve kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları ile ilgili elde edilen veriler, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2021) tarafından toplanmıştır. Bu veriler, İstanbul'un Türkiye'nin en büyük birinci metropolü olduğunu göz önünde bulundurarak önem arz etmektedir (Aydın ve Gümüşboğa, 2022). Araştırma için oluşturulan ölçek formu, belirlenen amacı doğrultusunda etkili sonuçlar elde edebilmek için katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılarak kullanılmıştır. Araştırmanın amacı ve kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları hakkında katılımcılara kısa bir bilgilendirme yapmak için uygulamadan hemen önce "katılımcılar için bilgilendirilmiş gönüllü olur formu" kullanılmıştır. Görüşmeler doğrultusunda analiz için kullanılacak 286 geçerli veri elde edilmiştir.

Toplanan veriler, SPSS-23 ve AMOS-18 istatistiksel paket programlarında değerlendirildi. İlk olarak, verilerin parametrik testler için gerekli ön koşulları sağlayıp sağlamadığı belirlendi. Bu değerlendirme, çok değişkenli normallik dağılım testi sonuçlarıyla gerçekleştirildi ve verilerin çoklu normal dağılım göstermesi nedeniyle çalışmada parametrik testlerin kullanılmasına karar verildi. Araştırmanın ana ölçüsü olan KEA'nın yapı geçerliliği için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yöntemi, Maksimum Olabilirlik Çıkarımı-Maximum Likelihood (ML) ile uygulandı. DFA, ölçeğin altında yatan faktörlerin doğrulanmasına ve yapısal ilişkilerin incelenmesine olanak tanır. KEA'nın güvenilirlik düzeyi Cronbach alfa katsayısı ile değerlendirildi. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.86 olarak bulundu, bu da ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, ölçüm aracının yapı güvenilirliği Yapı Güvenirlik-Composite Reliability (YG-CR) ile, yakınsama geçerliliği ve ayırt edici geçerliliği ise Açıklanan Ortak Varyans-Average Variance Extracted (AOV-AVE) ile test edildi. Bu analizler, ölçüm aracının güvenilirliği ve geçerliliği hakkında daha kapsamlı bir anlayış sağlar. Sonuç olarak, KEA'nın yapısal doğruluğu ve güvenilirliği açısından güçlü olduğu ve ölçme aracının amacına



uygun olarak kullanılabilceği sonucuna varıldı. Bu analizler, araştırmanın sonuçlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini desteklemektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.86 olarak bulundu.

## Bulgular

Sayfa | 2344

Kaynaştırma Etkisi Anketi (KEA) yapı geçerliliğini ve faktör yapısını belirlemek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yöntemi kullanılmıştır. Bu seçilen yöntemlerin kullanılmasının nedenleri, temel bileşenler yönteminin yaygın kullanımı ve kolay uygulanabilirliği ile doğrudan eğik döndürme yönteminin faktörler arasındaki ilişkileri göz önünde bulundurmasıdır. Temel bileşenler yöntemi, faktör analizi için sıklıkla kullanılan bir yöntemdir ve veri setinin varyansını en iyi şekilde açıklamayı hedefler. Bu yöntem, ölçek yapısının daha net bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olabilir. Doğrudan eğik döndürme yöntemi ise faktörler arasındaki korelasyonların dikkate alındığı bir dönüşüm yöntemidir (Büyüköztürk, 2011). Bu yöntem, faktörler arasındaki ilişkileri daha doğru bir şekilde modellemeye yardımcı olabilir. Bu şekilde, KEA'nın yapı geçerliliği ve faktör yapısı daha etkili bir şekilde belirlenmiş olur. AFA'nın kullanılması, ölçeğin iç tutarlılığını ve yapısal bütünlüğünü daha iyi değerlendirebilir. Bu yöntemlerin bir araya getirilmesi, KEA'nın yapısal özelliklerinin daha ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde incelenmesine olanak tanır. Bu da ölçeğin güvenilirliği ve geçerliliği hakkında daha güçlü bir temel oluşturur.

Kaiser-Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterliliği değeri, 0,913 olarak bulunmuş ve bu değer örneklemin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için yeterli olduğunu göstermektedir. Bu değer, Field (2009: 647) tarafından önerilen 0,50'nin üzerinde olması gerektiği kriterini sağlamaktadır. Ayrıca, 0,80 ile 0,90 arasındaki değerler "harika" kategorisinde değerlendirilmektedir, bu da örneğinizin yüksek bir yeterlilik düzeyine sahip olduğunu gösterir. Her bir madde için hesaplanan KMO değerlerinin de oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin, 0,939 gibi yüksek bir KMO değeri, her bir maddenin faktör analizi için uygun olduğunu doğrulamaktadır. Ayrıca, Barlett Testi sonucu olan  $\chi^2(253)=2972,571$ ;  $p<0,05$ , maddeler arasındaki korelasyonların AFA için yeterince büyük olduğunu göstermektedir. Bu, maddeler arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu ve faktör analizi için uygun bir veri seti olduğunu göstermektedir.

AFA sonucunda, 23 maddeden oluşan Kaynaştırma Etkisi Anketi (KEA)'nın dört boyutlu bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu dört faktör toplam varyansın %57,19'unu açıklamaktadır. Bu bulgular, KEA'nın geçerli bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir. Alt boyutlardan birinci faktörün varyansı %36,45, ikinci faktörün %9,88, üçüncü faktörün %5,95 ve dördüncü faktörün %4,91 olarak bulunmuştur. Bu, KEA'nın farklı boyutlarda çeşitlilik gösterdiğini ve ölçülen kavramın farklı alt bileşenlerine dayandığını göstermektedir. Tablo 1'de, maddelerin bu faktörlere göre dağılımı ve faktör yükleri sunulmuştur. Bu faktör yükleri, her bir faktörün altında hangi maddelerin yoğunlaştığını ve hangi maddelerin hangi faktörle ilişkilendirildiğini gösterir. Bu şekilde, KEA'nın farklı boyutları ve bu boyutlara ait maddeler daha net anlaşılabilir.

Tablo 1.  
Kaynaştırma Etkisi Anketi Faktör Analizi Bulguları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
m8	,844			
m7	,760			
m24	,673			
m12	,640			
m10	,623			
m21	,572			
m14	,527			
m18	,510			
m5	,404			
m16		,746		
m11		,720		
m9		,716		
m15		,637		
m17		,578		
m6		,536		
m20		,483		
m3			,825	
m1			-,753	
m2			-,690	
m4				,653
m23				-,612
m19				-,608
m22				-,490
<b>Kaynaştırma Etkisi</b>	8,384	2,272	1,369	1,130
<b>Açıkladığı Varyans</b>	36,453	9,880	5,952	4,912
<b>Açıklanan Toplam Varyans</b>		57,197		

Tablo 1 incelendiğinde, KEA (Kaynaştırmanın Etkisi Anketi) ölçeğinin orijinal formundaki madde 4, diğer faktörlere göre daha fazla katkı sağladığı ve madde toplam test korelasyonlarının göreceli olarak daha düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bu durum, madde 4'ün ölçeğin iç tutarlılığına katkısının sınırlı olduğunu ve diğer ölçüm maddelerine kıyasla daha az bilgi sağladığını işaret etmektedir. Madde-toplam test korelasyonunun .30'un altında olması, madde 4'ün ölçeğe katkısının zayıf olduğunu göstermektedir. Ölçek geliştirme literatüründe, faktörlerin oluşturulmasında .30 ile .40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak kabul edilebileceği belirtilmektedir (Marsh ve Yeung, 1999). Dolayısıyla, madde 4'ün düşük bir faktör yüküne sahip olması, ölçeğin genel yapısal doğruluğunu ve güvenilirliğini etkileyebilecek bir zayıflık olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle, madde-toplam test korelasyonunun düşük olması ve madde 4'ün, .30'un altındaki madde yüküne sahip olması nedeniyle ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. Bu düzenleme, ölçeğin daha kesin ve güvenilir sonuçlar vermesine yardımcı olabilir ve ölçeğin yapısal bütünlüğünü güçlendirebilir. Bu tür revizyonlar, ölçme aracının daha doğru sonuçlar sağlamasına ve amacına daha uygun olmasına olanak tanır.

Anketin son hali ise Tablo 2'de görüldüğü üzere dört alt boyutlardan oluşmaktadır, birinci boyut 9 maddelerden (m8, m7, m24, m12, m10, m21, m14, m18, m15), ikinci alt boyut 8 maddeden (m16, Shpendi Şirin, T., Akkaynak, M. ve Balcı, M. (2024). Öğretmen adaylarının kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin (KEA) geçerlilik güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2332-2352.*





m11, m9, m15, m17, m6, m20), üçüncü alt boyut 3 maddeden (m3, m1, m2), dördüncü alt boyut 4 maddeden (m4, m23, m19, m22) oluşmaktadır. Dolayısıyla, 0.40 ve üzeri faktör yükleri, ölçüm maddelerinin ilgili faktörlere önemli bir katkı sağladığı ideal olarak kabul edilir (Fields, 2009). Bu değerlendirme, ölçüm maddelerinin faktörlerle güçlü bir ilişki içinde olduğunu ve faktörleri iyi temsil ettiğini gösterir. Yüksek faktör yükleri, ölçüm maddelerinin ölçülen özellikleri doğru bir şekilde yansıttığını ve ölçümün yapısal geçerliliğini artırdığını işaret eder. Bu bağlamda, maddelerin yüksek faktör yüklerine sahip olması, ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği açısından önemli bir belirleyici olarak kabul edilir. Yüksek faktör yükleri, ölçme aracının amacına uygun olarak tasarlandığını ve etkili bir şekilde ölçtüğünü gösterir. Bu nedenle, ölçüm maddelerinin yüksek faktör yüklerine sahip olması, ölçeğin kullanımının geçerli ve güvenilir olduğunu doğrulayan önemli bir bulgu olarak değerlendirilir.

Tablo. 2

Madde numarası ve değişkenler

Madde Numarası	Değişkenler
<b>Kaynaştırmaya Yönelik Olumsuz Tutumlar Faktörü</b>	
m8	...sınıftaki diğer çocukları üzer, kızdırır (Ç) (T)
m7	...sınıftaki diğer çocuklar tarafından reddedilmeye yol açar (Ç) (T)
m24	...okulun düzgün düzenini olumsuz etkiler (D) (T)
m12	...sınıftaki diğer çocuklarda sorunlu davranışlarını tetikler (Ç) (T)
m10	...okulun düzgün düzenini olumsuz etkiler (O) (T)
m21	...iş yükümü kabul edilemez bir düzeye çıkarır (Ö) (T)
m14	...okulun maddi kaynaklarını tüketir (Ö) (T)
m18	...akademik performanslarını geciktirir (Ç) (T)
m5	...okulun maddi kaynaklarını tüketir (O) (T)
<b>Kaynaştırmaya Yönelik Olumlu Tutumlar Faktörü</b>	
m16	...onların problem davranışlarını teşvik etmez (Ç)
m11	...sınıf içinde aksamaya neden olmaz (O)
m9	...bana fiziksel bir tehdit oluşturmaz (Ö)
m15	...diğer çocukları tehlikeye atmaz (D)
m17	...beni duygusal olarak tüketmez (Ö)
m6	...beni gereğinden fazla/ gereksiz strese sokmaz (Ö)
m20	...onlar için korkutucu bir deneyim değildir (Ç)
<b>Kaynaştırmanın Öğretmene Etkisi Faktörü</b>	
m3	...sınıftaki diğer çocuklarla ilgilenmemi engellemez (D)
m1	...beni fiziksel olarak yıpratır (Ö) (T)
m2	...sınıf düzenini aksatır (O) (T)
<b>Kaynaştırmanın Topluma Etkisi Faktörü</b>	
m4	...onlara kendilerini göstermeleri için bir ortam/topluluk sunar (Ç) (T)
m23	...bireysel gelişimlerine fayda sağlar (Ç)
m19	...insanlara okul hakkında daha olumlu bir bakış açısı verir (O)
m22	...sınıftaki diğer çocukların öğrenme fırsatlarını artırır (D)
	Ö = öğretmen üzerindeki etki
	O = ortam üzerindeki etki
	D = diğer çocuklar üzerindeki etki
	Ç = hedef çocuk üzerindeki etki
	T = ters puanlanması gereken olumsuz ifadeli maddeler, böylece yüksek puanlar daha olumlu bir tutumu gösterir.

Şpendi Şirin, T., Akkaynak, M. ve Balcı, M. (2024). Öğretmen adaylarının kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin (KEA) geçerlilik güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2332-2352.*

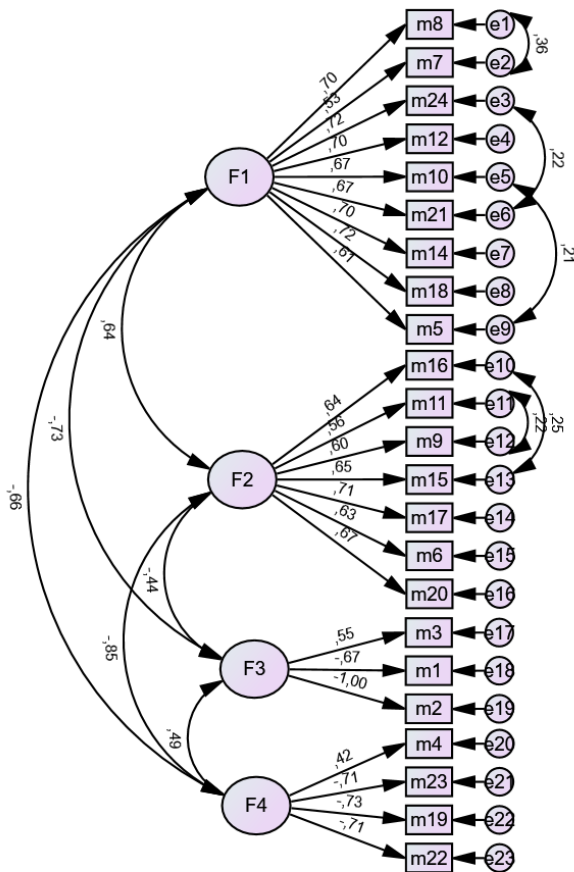
DOI. 10.51460/baebd.1476138



Ayrıca faktörler sırasıyla kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutumlar, kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlar, kaynaştırmanın öğretmene etkisi ve kaynaştırmanın topluma etkisi olarak adlandırılmıştır.

### Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 23 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen veriler üzerinden DFA yapılmıştır. 23 madde ve 4 faktörden oluşan KEA Ölçeğinin DFA sonrasında elde edilen standart değerleri Çizelge 1’te sunulmuştur. Modelin uyumunu değerlendirmek amacıyla uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Araştırmada, Şimşek (2007) tarafından sık kullanıldığı belirtilen uyum indekslerinden olan  $\chi^2=441,575$ ;  $sd=219$ ;  $RMSEA=0.55$ ;  $GFI=0.90$ ;  $AGFI=0.87$ ;  $CFI=0.93$ ;  $IFI=0.93$  değerleri hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonrası elde edilen path diyagramı ise Şekil 2’de verilmiştir. Path diyagramında, ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0.44-1.00 arasında değiştiği görülmektedir.



CMIN/df: 1,879; AGFI: .863; GFI: .891; NFI: .866; CFI: .931; IFI: .932; TLI: .921; RMSEA: .055

Şhpendi Şirin, T., Akkaynak, M. ve Balcı, M. (2024). Öğretmen adaylarının kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin (KEA) geçerlilik güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2332-2352.

DOI. 10.51460/baebd.1476138



## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen veriler sonucunda, Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin Türkçe formunun öğretmen adayları ile kullanılabilir düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu açıkça göstermektedir. Bundan dolayı bu ölçeğin Türkçeye uyarlanmış hali Türkiye'de farklı araştırmacılar tarafından rahatlıkla kullanılabilir.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma etkisine yönelik tutumları, eğitim sisteminin temel taşlarından birini oluşturur. Kaynaştırma, farklı özelliklere sahip öğrencilerin aynı sınıf veya eğitim ortamında eğitim almasını sağlayan bir yaklaşımdır. Öğretmen adaylarının bu konudaki tutumları, hem öğrencilerin eğitim sürecine etkisi bakımından hem de toplumsal açıdan büyük önem taşır. Öncelikle, öğretmen adaylarının kaynaştırma etkisine yönelik olumlu tutumları, eğitim sistemindeki eşitsizlikleri azaltmaya yardımcı olur. Farklı yeteneklere, öğrenme stillerine ve ihtiyaçlara sahip öğrencilerin aynı ortamda eğitim alması, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeyde kullanmasını sağlar. Bu da toplumda daha adil bir eğitim sistemi oluşturur. Ayrıca, öğretmen adaylarının kaynaştırma etkisine yönelik olumlu tutumları, toplumsal farkındalık ve kabulü artırır. Farklılıklara saygı duyma, empati ve iş birliği gibi değerler, kaynaştırma eğitimiyle birlikte öğrencilere ve topluma kazandırılır. Bu da gelecekte daha hoşgörülü ve kapsayıcı bir toplum oluşmasına katkı sağlar. Ancak, öğretmen adaylarının kaynaştırma etkisine yönelik olumsuz tutumları ise eğitim sisteminde ayrımcılığın ve dışlanmanın artmasına yol açabilir. Bu durum, özellikle dezavantajlı gruplardan gelen öğrenciler için eğitim fırsatlarının azalmasına neden olabilir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının bu konudaki tutumlarının olumlu yönde şekillendirilmesi ve kaynaştırma eğitime verdikleri önemin artırılması, daha kapsayıcı bir eğitim ortamının oluşturulması için gereklidir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının kaynaştırma etkisine yönelik tutumları, eğitim sisteminin ve toplumun geleceği açısından büyük önem taşır. Bu tutumların olumlu yönde şekillendirilmesi, daha adil, kapsayıcı ve hoşgörülü bir toplumun oluşmasına katkı sağlar. Bu nedenle, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ve farklılıklara saygı duymaya yönelik tutumlarının geliştirilmesi önemlidir. Bu sebeple araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirlemede araştırmacılar tarafından kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracını literatüre kazandırmaktır. Aşağıda, Türkçe yapısı test edilen KEA'ye ilişkin sonuçlar literatür eşliğinde tartışılmıştır.

İyi uyum endekslerinin değerleri (CMIN/df: 1,879, AGFI: ,863, GFI: ,891, NFI: ,866, CFI: , 931; IFI: ,932, TLI: ,921, RMSEA: ,055), test edilen ölçeğin iyi bir uyum gösterdiğini ve dolayısıyla Türk yapının geçerliliğini doğruladığını göstermektedir. Sosyal bilimlerde araştırmacılar, ölçeklerin geçerliliğini değerlendirirken belirli uyum değerlerini tercih ederler ve bu değerler genellikle belirli bir aralık içindedir. Özellikle, CFI, NFI gibi değerler 1'e ne kadar yakınsa model de o kadar iyi uyuma göstermektedir; ancak RMSEA değerleri için aynı şey geçerli değildir, RMSEA puanları  $\leq 0.05$  olması durumunda bu değerlerin mükemmel bir uyum oluşturduğu kabul edilir (Byrne, 1998; Jöreskog ve Sörbom, 2002). Uyum değerlerinin belirtilen aralık içinde olmasının birkaç faktöre bağlı olduğu belirtilmektedir, bunlar arasında çalışmadaki katılımcı sayısı (örneklem büyüklüğü) de bulunmaktadır. Dolayısıyla, çalışmada elde edilen DFA uyum değerlerinin, literatürde bildirilen uyum değerleriyle karşılaştırıldığında ve uyum değerlerinin aralığı dikkate alındığında, güvenilir olduğu sonucuna varılmaktadır. DFA ölçeğinin iç tutarlılığı, ölçeğin güvenilirliğini gösteren Cronbach'ın alfa katsayısı

Shpendi Şirin, T., Akkaynak, M. ve Balcı, M. (2024). Öğretmen adaylarının kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin (KEA) geçerlilik güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2332-2352.

DOI. 10.51460/baebd.1476138



kullanılarak değerlendirildi. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,86 olarak bulundu. Literatür, Cronbach alfa katsayısının 0,80 ile 1,00 arasında olduğunda, değerlendirilen konuyla ilişkili veya ilişkisiz bir ölçümü değerlendirmek için yüksek güvenilirlik olarak kabul edildiğini öne sürmektedir (Alpar, 2013).

Bu çalışmanın sonuçları; öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları dört ana faktör altında toplanmıştır. İlk olarak, "Kaynaştırmaya Yönelik Olumsuz Tutumlar Faktörü"nde, bazı adaylar kaynaştırmaya karşı olumsuz bir tutum sergilemektedir. İkinci olarak, "Kaynaştırmaya Yönelik Olumlu Tutumlar Faktörü"nde, bazı adaylar ise kaynaştırmaya olumlu bir yaklaşım göstermektedir. Üçüncü olarak, "Kaynaştırmanın Öğretmene Etkisi Faktörü"nde, kaynaştırmanın öğretmenler üzerindeki etkileri incelenmektedir. Son olarak, "Kaynaştırmanın Topluma Etkisi Faktörü"nde, kaynaştırmanın toplum üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir. Bu faktörler, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını ve bunların çeşitli boyutlarını anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Yapılan bilimsel araştırmaların tamamında olduğu gibi bu çalışmanın da sınırlılıkları mevcuttur. İlk olarak, çalışmaya katılan katılımcı sayısının 286 olması, Tabachnick ve Fidell'in (1996) faktör analizi için gereken katılımcı kriterlerini karşılayabilir, ancak bu sayı bazı durumlarda yeterli olmayabilir. Özellikle, çalışmanın popülasyonunu temsil etmek veya nadir özelliklere sahip alt gruplardaki farklılıkları incelemek istediğinizde daha büyük örneklemelere ihtiyaç duyabilirsiniz. Bu nedenle, gelecekteki çalışmalarda katılımcı sayısının artırılması ve farklı alt gruplardan katılımcıların dahil edilmesi önemli olacaktır. İkinci olarak, çalışmaya sadece okul öncesi, sınıf ve özel eğitim öğretmen adaylarının katıldığı belirtilmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının farklı alanlardan gelmeleri durumunda elde edilecek sonuçların genelleştirilebilirliğini sınırlayabilir. Bu nedenle, gelecekteki çalışmalarda fen, matematik, sosyal bilimler gibi farklı branşlardan öğretmen adaylarının da dahil edilmesi, ölçeğin farklı alanlardaki etkinliğini anlamamıza yardımcı olabilir. Üçüncü olarak, çalışmaya katılan katılımcılar sadece İstanbul ilindeki üniversitelerden seçilmiştir. Bu, sonuçların sadece bu bölgedeki öğretmen adaylarıyla ilişkilendirilmesine neden olabilir ve genelleme yapmayı zorlaştırabilir. Bu nedenle, farklı bölgelerden ve farklı öğretim kurumlarından öğretmen adaylarının dahil edildiği gelecekteki çalışmalar, sonuçların genellenebilirliğini artırabilir. Dördüncü olarak, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için kullanılan örneklem grubu öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bu durum, ölçeğin diğer popülasyonlar üzerindeki geçerlik ve güvenilirliğini sınırlayabilir. Bu nedenle, farklı yaş gruplarından, meslek gruplarından veya toplumsal kesimlerden örneklem gruplarının kullanıldığı gelecekteki çalışmalar, ölçeğin evrensel geçerliliğini ve güvenilirliğini daha iyi değerlendirmemize yardımcı olabilir. Türkçeye uyarlanmış bu ölçeğin kullanılacağı gelecekteki araştırmaların yapılması, ölçeğin farklı bağlamlarda ve farklı popülasyonlar üzerindeki etkinliğini değerlendirmemize yardımcı olacaktır. Bu tür çalışmalar, ölçeğin genel geçerliliğini ve uygulanabilirliğini güçlendirecek ve araştırmacılara daha geniş bir perspektif sunacaktır.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2332-2352.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2332-2352.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Agbenyega, J. (2007). Examining Teachers' Concerns and Attitudes to Inclusive Education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41-56.
- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistik yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Aydın, İ., & Gümüşboğa, İ. (2022). İnternet Aracılığıyla Spor Ürünü Satın Alma Niyeti Ölçeği: Türkçe Uyarlama Çalışması. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 418-431.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of Social Research*. New York: Free Press.
- Bizer GY, Barden JC, Petty RE. (2003). *Attitudes. Encyclopedia of Cognitive Science*. London: Nature Publishing Group, 247-53.
- Brown, C. (2018). Meeting the needs of all students: A teacher perspective. *Educational Psychology Review*, 25(2), 201-215.
- Brown, C. (2019). Teacher perceptions of inclusion: A qualitative study. *International Journal of Special Education*, 34(3), 201-215.
- Brown, E., & Jones, F. (2017). Understanding the role of teacher attitudes in inclusive classrooms. *Educational Psychology Review*, 38(4), 567-581.
- Burke, K & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: knowledge vs. experience. *Education*, 125(2), 163-172.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Testlerin geçerlik ve güvenirlik analizlerinde kullanılan bazı istatistikler. *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, 15, 82-167.
- Byrne, M. B. (1998). *Structural Equation Modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. New York: Psychology Press.
- Chow, P., & Winzer, M. M. (1992). Reliability and validity of a scale measuring attitudes toward mainstreaming. *Educational and Psychological Measurement*, 52(1), 223-228. <https://doi.org/10.1177/001316449205200127>
- Çaparlar, C. Ö., Dönmez, A. (2016). Bilimsel Araştırma Nedir, Nasıl Yapılır?. *Turk J. Anaesthesiol Reanim*, 44, 212-218.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197.
- Durna, T. (2009). Nedensellik ve Araştırma Tasarımları. K. Böke (Ed.) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eğitim reformu girişimi (ERG) (2011). *Eğitim izleme raporu 2010*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi. 25 Kasım 2012 tarihinde <http://erg.sabanciuniv.edu/egitimizlemeraporlari> adresinden erişildi.
- Eğitim reformu girişimi (ERG) (2016). *Eğitim izleme raporu: 2016-2017*. <http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-gozlemevi/izleme/> adresinden erişilmiştir.
- Ellins, J., & Porter, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188-195. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2005.00396.x>
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting Positive Attitudes of Kindergarten-Age Children toward People with Disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418. <https://doi.org/10.1177/001440299706300308>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Thousand Oaks, California: Sage.

Shpendi Şirin, T., Akkaynak, M. ve Balcı, M. (2024). Öğretmen adaylarının kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin (KEA) geçerlilik güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2332-2352.

DOI. 10.51460/baebd.1476138



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2332-2352.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2332-2352.  
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Florian, L. (2010). "The Concept of Inclusive Pedagogy." *In Transforming the Role of the SENCO*, 61–72. Buckingham: Open University Press.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2010.540850>
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>
- Hayes, K., & Gunn, P. (1988). Attitudes of parents and teachers toward mainstreaming. *The Exceptional Child*, 35(1), 31-38. <https://doi.org/10.1080/0156655880350104>
- Johnson, A., & Smith, B. (2021). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs. *Journal of Inclusive Education*, 15(2), 78-92.
- Johnson, D. (2018). Teacher perceptions and attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-215.
- Jordan, A. (2007). *Introduction to inclusive education*. Mississauga, ON: John Wiley and Sons.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (2002). *The Student Editions of LISREL 8.53 for Windows*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Jury, M., Laurence, A., Cèbe, S., & Desombre, C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1065919>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Leyser, Y., & Kirk \*, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285. <https://doi.org/10.1080/1034912042000259233>
- Majoko, T. (2018). Participation in higher education: Voices of students with disabilities. *Cogent Education*, 5(1), 1542761. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2018.1542761>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris, 2005.
- Punch, K. F. (2000). *Developing Effective Research Proposals*. London: Sage Publications.
- Punch, K. F. (2003). *Survey Research The Basics*. London: Sage Publications.
- 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>
- Salend, S.J., & Duhaney, L.M.G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20, 114–126.
- Savaşır, I., & Şahin, N. H. (Eds.). (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Türk Psikologlar Derneği.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. (2011). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schroth, G., Moorman, M. A., & Fullwood, H. (1997). Effects of training on teachers' stages of concern regarding inclusion (Report No. O20922). *Commerce, TX (ERIC Document Reproduction Service No. ED 406 099)*.
- Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59–74.
- Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59–74
- Smith, A., & Johnson, B. (2020). Teacher concerns and challenges in inclusive education. *Journal of Inclusive Education*, 10(3), 45-58.
- Smith, A., Johnson, B., & Davis, C. (2020). The impact of teacher attitudes on inclusion success. *Journal of Education Research*, 25(3), 45-58.

Şpendi Şirin, T., Akkaynak, M. ve Balcı, M. (2024). Öğretmen adaylarının kaynaştırmanın etkisine yönelik tutumları: Kaynaştırmanın Etkisi Anketi'nin (KEA) geçerlilik güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2332-2352.

DOI. 10.51460/baebd.1476138



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2332-2352.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2332-2352.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*


- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 107-124. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(99\)80028-3](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(99)80028-3)
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education, 25*(4), 543-550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.001>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2006). *Using Multivariate Statistics*. (15. Baskı). New York: Pearson Education, Inc.
- Taylor, R. W., & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting Pre-Service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies, 2*(3), 16-23. doi:10.5539/hes.v2n3p16
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021). *Türkiye İstatistik Kurumu Bölgelere Göre Nüfus Yoğunluğu*. Erişim adresi: <https://cip.tuik.gov.tr/#>, (Erişim tarihi: 21.02.2024).
- UNESCO.1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO
- Westwood, P., & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: *Benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and south Australia. Australian Journal of Learning Disabilities, 8*(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/19404150309546718>



## Çocuk Edebiyatında Postmodernist Unsurların Kullanımı: Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları Kitabı Örneği

### The Use of Postmodern Elements in Children's Literature: The Example of The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales

Sayfa | 2353

Doç. Dr. Enes YAŞAR , Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, enesyasar@comu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 12 Ağustos 2024

**Kabul tarihi - Accepted:** 9 Ekim 2024

**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024





**Öz.** Bu çalışmanın amacı *Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları* kitabında kullanılan postmodernist unsurların çocukların anlam dünyasını hangi ölçülerde harekete geçirdiğini ve ne tür aktif ve yaratıcı okumalar yapmaya yönelttiğini tespit etmektir. Kitap geleneksel masallardaki gibi mesaj ve öğüt veren öykülerin aksine okurlarına belirli evrensel kuralları empoze etmeyen, çok yönlü okumalar yapmalarına olanak sağlayan ve onları bir oyunun içerisine sürükleyen yapıya sahiptir. Bu nedenle çalışmada öyküler, üstkurmaca ve metinlerarasılık yöntemi ile incelenmeye değer bulunmuştur. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örneklem yoluna gidilmiş olup çocuk kitaplarında postmodernist unsurların kullanıldığı ilk eserlerden birisi olan *Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları* adlı eser incelenmiştir. Eserdeki anlatı unsurları postmodernist anlatım teknikleri doğrultusunda değerlendirilmiş olup elde edilen çözümler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Bu çerçevede postmodernist anlatı tekniklerinin kullanıldığı öykülerde ders verici niteliklere sahip anlatıların mizahi yollarla eleştirildiği, hiçbir amaca ulaşmadan bitirildiği, olayların özne ve nesnelere yer değiştirildiği görülmektedir. Ayrıca öykülerde okurların kahraman algısına yönelik ezberlerin de bozulmaya başlandığı anlaşılmaktadır. Kitapta özellikle üstkurmaca, parodi ve kolaj tekniklerinin yoğun bir şekilde kullanıldığı, oyunsuluklardan yararlandığı tespit edilmiştir. Nihai olarak metinlerde geleneksel anlatıların mekanik yapılarının kırıldığı; öznel, yaratıcı ve çoklu okumalara imkân sağlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca çocukların öyküleri okurken sorular sormaya, bağlantılar kurmaya, belirsizliklerle başa çıkmaya, hayal etmeye ve eğlenmeye de yönlendirilmiş olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk edebiyatı, postmodernizm, metinlerarasılık, parodi, üstkurmaca

**Abstract.** The aim of this study is to determine to what extent the postmodernist elements used in the book *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales* activate children's world of meaning and what kind of active and creative reading they lead them to do. Unlike stories that give messages and advice like traditional fairy tales, the book has a structure that does not impose certain universal rules on its readers, allows them to make versatile readings and drags them into a game. For this reason, in the study, the stories were found worth examining with metafiction and intertextuality methods. Document review method, one of the qualitative research methods, was used in the study. Purposeful sampling was used in the research and the book titled *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales* which is one of the first works in which postmodernist elements were used in children's books, was examined. The narrative elements in the work were evaluated in line with postmodernist narrative techniques and the resulting analyzes were examined with the content analysis method. In this context, it is seen that in the stories where postmodernist narrative techniques are used, narratives with instructive qualities are criticized in humorous ways, they are finished without reaching any purpose, and the subjects and objects of the events are replaced. In addition, it is understood that the readers' perception of heroes in the stories has begun to deteriorate. It has been determined that metafiction, parody and collage techniques are used extensively in the book, and playfulness is used. Ultimately, the mechanical structures of traditional narratives are broken in the texts; It is understood that subjective, creative and multiple readings are possible. It has also been determined that children are directed to ask questions, make connections, cope with uncertainties, imagine and have fun while reading stories.

**Keywords:** Children's literature, postmodernism, intertextuality, parody, metafiction



## Extended Abstract

**Introduction.** The modern understanding of science has transformed people and societies into objects and deprived them of values since the end of the 19th century. This approach has also spread to education systems. The definitive forms of knowledge offered by science are based on behaviorist methods in education and define learning as mere repetition and memorization (Alemdar and Aydemir, 2022). However, with the postmodern approach, the position of education, which has become standard and uniform, has begun to be questioned and a student-centered orientation has emerged in education (Alemdar & Aydemir, 2022). Thus, learning has ceased to be a uniform phenomenon obtained with a hierarchical structure and has gained an individual and subjective quality structured by the student (Aydın, 2006). According to this education model, the child can structure and organize himself by using his knowledge, interpretative schemes, subjective concepts and experiences (Aydın, 2006). Therefore, the individual is the main subject of education. A similar situation is also present in literary narratives. In postmodernist texts, the individual, rather than being merely a passive recipient of events, has become an active personality who finds a large place for himself within the text, produces new meanings from the text, and assumes active roles. Today, educators and parents want to benefit from these books frequently in order to develop children's cognitive learning and perception skills (Kılıç, 2022). In fact, postmodern children's books have a much superior structure compared to traditional children's books in terms of both intellectual and visual aspects. While in traditional children's books, the reader is conditioned to understand only what the author and illustrator tell, in postmodern books, the reader is invited to be an active participant in interpreting the book verbally and visually. Anstey (2002) states that such books can be read independently of knowledge and age levels. In this respect, it is thought that it is very important for children to be introduced to postmodern narratives at an early age. However, in Turkey, children's literature books that use postmodernist elements correspond to very late years. However, today it is thought that more postmodern children's books should be brought into the field and children's creative and active thinking skills should be activated. For this reason, it is thought that it would be useful to examine the book *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales* written by American author Jon Scieszka in 1992 in terms of postmodernist elements. Indeed, Scieszka effectively used techniques such as metafiction and intertextuality in his book. For this reason, it was considered worthy of examination as it was thought that it could make significant contributions to the field of children's literature with postmodernist narrative techniques.

**Method.** In this study, which aims to analyze the work titled *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales* in terms of postmodernist narration and fictional technique, the document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used. Data collection in the research was achieved through source scanning. In addition, a document review form was used to obtain data.

**Results.** The children's book *The Man Who Smells of Stinky Cheese and Other Idiot Fairy Tales* was examined in the study. As a result of the examinations, it was determined that the stories and postmodernist narrative techniques in the book could break the existing stereotypes in children, enable them to discover new ways, offer the opportunity to look at life from different perspectives and enable them to produce different alternative solutions.



**Discussion and Conclusion.** Rather than the concern of giving any message or lesson to children in the book, the opportunity to create their own thoughts, truths and realities was presented to them in an entertaining way. It is thought that especially the chaotic ground environment such as the author's inclusion in the fictional world as the hero of the story with the metafiction technique, his disagreements with the characters, the characters' involvement in other stories and wanting to write their own stories can be quite effective in breaking the centralized and one-sided stereotypes in the children's mental world. Because in this process, information is no longer given to the readers directly, and the reader tries to reach the information with his own effort. For this reason, there are many unfinished parts in the story that are intentionally left open-ended. For this reason, readers need to follow certain clues and signs to reach the meaning in the deep structure of the text. Therefore, it can be stated that the stories direct the readers to establish a connection between the events with the method of intertextuality. It is thought that the reading process is made more fun for children, especially by using parodies and playfulness effectively in the book. In order to provide



## Giriş

Modern bilim anlayışı, 19. yüzyılın sonlarından itibaren insanları ve toplumları birer objeye dönüştürmüş ve değerlerden yoksun hâle getirmiştir. Bu yaklaşım, eğitim sistemlerine de sirayet etmiştir. Bilimin sunduğu kesin bilgi formları eğitimde davranışçı yöntemleri temel almış ve öğrenmeyi sadece tekrar ve ezberleme olarak tanımlamıştır (Alemdar & Aydemir, 2022). Dolayısıyla modernizm çağında insanlar, bilgi enjekte edilen objeler haline gelmişlerdir. Bu süreçte merkezileşme, standartlaşma ve rasyonelleşme gibi unsurlar da eğitim düşüncesinin belirleyici öğelerine dönüşmüştür. Ancak postmodern yaklaşımla birlikte standart ve tek düze haline getirilen eğitimin konumu sorgulanmaya başlanmış ve eğitimde öğrencinin merkeze alındığı bir yönelim ortaya çıkmıştır (Alemdar & Aydemir, 2022). Böylelikle öğrenme hiyerarşik bir yapı ile elde edilen tek düze bir olgu olmaktan çıkmış ve öğrenci tarafından yapılandırılan bireysel ve öznel bir nitelik kazanmıştır (Aydın, 2006). Bu eğitim modeline göre çocuk bilgisini, yorumsal şemalarını, öznel kavramlarını ve deneyimlerini kullanarak kendisi yapılandırmakta ve organize edebilmektedir (Aydın, 2006; Kırbaoğlu Kılıç & Bayram, 2014). Dolayısıyla birey eğitimin ana öznesidir.

Edebi anlatılarda da benzer bir durum söz konusudur. Birey, postmodernist metinlerde olayların yalnızca pasif bir alıcısı olmaktan ziyade, metnin içerisinde kendisine genişçe bir yer bulan, metinden yeni anlamlar üreten ve etkin roller üstlenen aktif bir kişilik hâline gelmiştir. Metnin gizemli yanlarını gün yüzüne çıkarmaya ve satır aralarına saklanan metinlerarası ilişkileri fark etmeye çalışmaktadır. Dolayısıyla okur artık postmodernizmin çoğulcu ve eklektik yapısına odaklanarak öznel kimliğini ortaya koyan okumalar yapmaya başlamıştır. Böylelikle pasif, merkezietçi ve tek tip okuma anlayışı yerini aktif, özgürlükçü ve yaratıcı okumalara bırakmıştır. Bu durum yalnızca yetişkin edebiyatı için değil, çocuk edebiyatı için de geçerli hâle gelmiştir.

Günümüzde eğitimciler ve ebeveynler çocuğun bilişsel öğrenme ve algılama becerilerini geliştirmek adına bu kitaplardan sıklıkla faydalanmak istemektedirler (Kılıç, 2022). Nitekim postmodern çocuk kitapları hem düşünsel hem de görsel açılarından geleneksel çocuk kitapları karşısında oldukça üstün bir yapıya sahiptir. Geleneksel çocuk kitaplarında okuyucu yalnızca yazarın ve çizerin anlattıklarını anlama üzere koşullandırılırken, postmodern kitaplarda okuyucuyu, kitabı sözel ve görsel olarak yorumlaması için aktif bir katılımcı olmaya davet edilmektedir. Bu süreçte okurun, anlatıcının, yazarın ve kahramanların kimlikleri iç içe geçmekte ve okuma süreci eğlenceli bir hâl almaktadır. Okur, zaman zaman metindeki yoruma açık boşlukları dolduran, olay örgüsündeki bilinmezlikleri gideren ve karakterlerle yazar arasındaki oyunsuluklar arasında çıkış yolu arayan bir kimliğe bürünmektedir. Bu da çocukların kurguya dair merak ve ilgilerini canlı tutmakta ve bilişsel düşünce deneyimlemelerini daha da aktif bir şekilde kullanmalarına imkân sağlamaktadır.

Anstey (2002), bu tür kitapların bilgi ve yaş düzeylerinden bağımsız bir şekilde okunabileceğini ifade etmektedir. Bu bakımdan çocukların postmodern anlatılarla mümkün olduğunca erken yaşlarda tanışmalarının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak Türkiye’de postmodernist unsurların kullanıldığı çocuk edebiyatı kitapları çok geç yıllara tekabül etmektedir. Ayrıca postmodernist çocuk kitabı incelemelerinin de oldukça sınırlı sayıda kaldığı tespit edilmektedir. Bu yapılan çalışmalarda postmodernist anlatım teknikleri ve illüstrasyonlar çeşitli yönleriyle ele alınmıştır. Yaşar (2023) Yalvaç Ural’ın *Mavi Eşek’in Serüvenleri* serisi üzerine yapmış olduğu

Yaşar, E. (2024). Çocuk edebiyatında postmodernist unsurların kullanımı: Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları kitabı örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2353-2378.*

DOI. 10.51460/baebd.1531940



çalışmasında *Mavi Eşek ile Aylak Aslan* (2017) kitabında kullanılan postmodernist unsurları çeşitli yönleriyle ortaya koymuştur. Günyüz (2023) ise kitap çalışmasında Şafak Tavkul'un *Küçük Ok* (2016) serisindeki postmodernist unsurları metinlerarasılık tekniği üzerinden ele almıştır. Özel (2020) ise postmodern unsurları resimler üzerinden incelemiş ve çocuk kitaplarında kolaj tekniğinin modern ve postmodern dönem içerisinde değişen ifade biçimlerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Kılıç (2022) ve Thompson (2021) postmodern çocuk kitaplarındaki görsel kodların çözümlemesi üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Ancak günümüzde daha fazla sayıda postmodern çocuk kitabının çocuk okurlara ulaştırılması, yaratıcı ve aktif düşünme becerilerinin harekete geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Zira postmodernist unsurların çocuk kitaplarında kullanımı okur kitleleri için çok katmanlı anlamlar üreten önemli kaynakların başında gelmektedir. Bu çok katmanlı anlamlılık ise Ulu'ya (2022) göre farklı yaşlarda ve kültürel donanımlarda kişilerin, kitaptan kendince bir şeyler keşfetme ve estetik zevk alma ihtimalini arttırmaktadır. Bu bakımdan çalışmada Amerikalı yazar Jon Scieszka'nın 1992 yılında yazdığı *Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları* kitabının postmodernist unsurlar açısından incelenmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Scieszka da kitabında metinlerarasılık tekniği ile çok katmanlı anlam yapısını okurlarıyla buluşturmuş ve geleneksel peri masallarını çocukların zihin dünyasına farklı boyutlarda sunmuştur. Benzer şekilde Thompson (2021) da Scieszka'nın postmodern anlatılara yeni anlayış kazandırdığını ifade ederek çocuk kitabı yazarları arasında önemli bir yeri olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle çalışmada *Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları* adlı eserin postmodernist anlatım ve kurmaca tekniği açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç için şu sorulara yanıt aranmıştır;

- *Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları* adlı postmodern anlatıda üstkurmaca tekniği ve dilde oyunsuluğun kullanılması, çocuk okurların geleneksel anlatılara kıyasla hangi eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır?
- *Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları* adlı postmodern anlatıda metinlerarasılık yöntemi, çocuk okurların olaylar arasında bağlantı kurma becerilerine ne tür katkılar sağlayacaktır?

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

*Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları* adlı eseri postmodernist anlatım ve kurmaca tekniği açısından analiz etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma konusu ile ilgili yazılmış ve hazırlanmış çeşitli yazı, belge, yapım veya kalıntının toplanması ve incelenmesidir (Glesne, 2011). Doküman incelemesi ile elde edilen sentezler, ilgili alandaki tüm çalışmaları belirli özelliklere göre sistematik bir şekilde sınıflandırabilme yeteneğine sahiptir (Çepni, 2012). Bu bağlamda çalışmada *Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları* adlı eserde kullanılan postmodernist anlatım ve kurmaca teknikleri çocuğa görelilik açısından incelenmiştir.



## Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Jon Scieszka'nın *Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları* adlı eser oluşturmaktadır. Eser amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örneklem, evrenin tipik bir örneği olduğu düşünülen bir alt grubun örneklem olarak seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu çerçevede postmodernist çocuk kitaplarının ilklerinden sayılan *Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları* adlı eserde yer alan postmodernist unsurlar çeşitli boyutlarda ele alınarak değerlendirmelerde bulunulmuştur.

## Veri toplama araçları

Araştırmada verilerin toplanması kaynak tarama yoluyla elde edilmiştir. Ayrıca verilerin elde edilmesinde doküman inceleme formundan yararlanılmıştır. Eserde elde edilen veriler fişlenerek kategorilere ayrılmıştır. Kategoriler "üstkurmaca tekniği, dilde oyunsuluk ve metinlerarasılık" bakımından ele alınmıştır. Bu formun kriterleri araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ayrıca belirlenen kategoriler alt başlıklara ayrılmıştır. Nihai olarak romandan elde edilen veriler fişleme ve kategorize etme yoluyla tespit edilmiş ve çocuğa yönelik ilkesine göre yorumlar yapılarak sonuca ulaşılmıştır.

## Verilerin analizi

Çalışmanın verileri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi ile çok sayıda materyal içerisinde sistematik ve ortak veriler elde edilebilmekte, metin içerikleri anlamlandırılabilen ve yorumlanabilmektedir (Gökçe, 2006). Ayrıca elde edilen veriler birbirleriyle belirli temalar arasında sınıflandırılabilen ve veriler arasındaki ilişkiler ortaya çıkartılabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Cohen, Manion ve Morrison'e göre (2007) içerik analizi 7 aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu aşamalar şunlardır: analiz birimlerini tanımak, analizde kullanılacak kodları belirlemek, analiz için kategorileri oluşturmak, verilerin kodlanmasını ve kategoriler altında toplanması işlemini yapmak, veri analizini gerçekleştirmek, özetlemek, kuramsal çıkarımlar yapmak. Çalışmada Cohen, Manion ve Morrison'un veri analizine yönelik süreci takip edilmiştir. Veri analizi için öncelikle *Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları* adlı eserde analiz etmeye değer bulunan postmodernist unsurlar tespit edilmiştir. Ardından postmodernist unsurlar "üstkurmaca tekniği, dilde oyunsuluk ve metinlerarasılık" olmak üzere alt kategorilere ayrılmış ve kodlamalar yapılmıştır. Kodlamaların ardından veri analizi gerçekleştirilmiş ve kuramsal çıkarımlarda bulunulmuştur.

## Bulgular

### Üstkurmaca tekniği ve dilde oyunsuluğa yönelik bulgular

Postmodern düşünceyle şekillenen eserlerde doğrudan ve gerçek bir anlatım söz konusu değildir. Bu tür metinlerde kurgusal kurallar açıklanmakta ve gerçek hayatta kurmacaların rolü daha da belirgin hale getirilmektedir (Demir, 2002). Yazarlar, en baştan itibaren metnin bir kurmaca veya oyun olduğunu ve içindeki gerçekliğin değişken olduğunu okuyucuya hissettirmektedir (Fedai, 2008). Yaşar, E. (2024). Çocuk edebiyatında postmodernist unsurların kullanımı: *Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları* kitabı örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2353-2378.*  
DOI. 10.51460/baebd.1531940



Zira yazar için yazma eylemi oyunun bir parçasıdır ve kurguyu nasıl oluşturduğunu anlatırlarken, öykü içinde okurla bir nevi sohbet etmektedir. Sohbet eden yazarın ise okura ders verme gibi bir amacı yoktur. Yazar, metni oluşturma sürecine okuru da dâhil ederek kararsızlıklarını, kaygılarını ve yazma sürecini okuyucuyla paylaşmaktadır. Bu durum postmodernist anlatılarda üstkurmaca tekniği olarak kabul edilmektedir. Üstkurmada yazar, yazma eylemini kurmaca metnin bir parçası hâline getirmekte ve kurmacanın nasıl yazdığını anlatmaktadır (Dilek Yalçın Çelik, 2005). Metin ve yazarla birlikte, okur da düşüncelerini aktif olarak geliştirmekte ve paylaşır hale getirmektedir. Okur, yazarın metni birlikte kurguladığı bir oyun arkadaşına dönüşmektedir (Ecevit, 2016). Üstkurmaca tekniği ile yazılmış metinlerde belirli bir olayın öne çıkmasından ziyade metnin kurgulanma süreci önem kazanmaktadır. Yazar, metnin oluşum sürecine okuru da dâhil etmektedir.

*Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları* adlı kitabın ilk sayfasında da benzer şekilde okurun metnin kurgulanma sürecine dâhil olduğu görülmektedir. Zira anlatıcı ve karakterler arasında bir çatışma vardır ve kurgu ile ilgili bir sorun yaşanmaktadır. Öyle ki yazarın anlatacağı öyküye göre kurguda yeri olmayan küçük kırmızı tavuk kendisini öykünün ana kahramanı sanmakta ve öyküsünün anlatılmasını beklemektedir. Bu nedenle bulduğu buğday tanesini toprağa ekmeye yardımcı olması için tembel kediye, köpeğe ve fareye seslenmektedir. Ancak birden bu arayışı *“Bekle bir dakika... Dur. Sen burada kendi hikâyenden bahsetmezsin. Bu bir boş sayfa. Kitap henüz başlamadı.”* ikazıyla son bulmaktadır.

Okur, daha ilk satırlardan itibaren öykünün kurgulanma sürecine bu şekilde şahitlik etmeye başlamıştır. Aynı zamanda kitabın anlatıcısı, öykünün içerisine girmiş ve karakterlerden birisiyle konuşmaya başlamıştır. Küçük kırmızı tavuk, konuşanın kim olduğunu sorduğunda araya giren bir ses *“Ben Jack. Hikâyenin anlatıcısıyım.”* şeklinde cevap vermiştir.

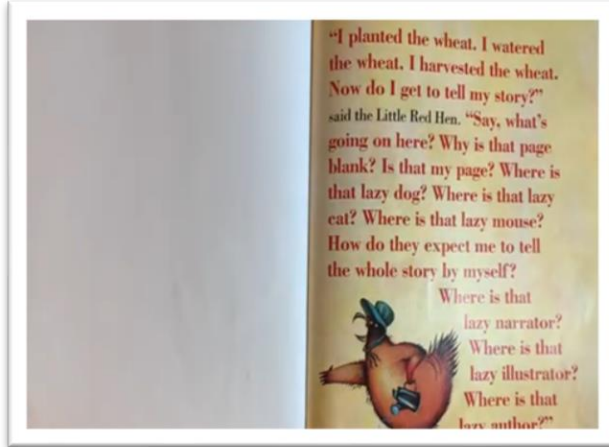
Bu noktada yazarın, okuru metnin inşa edilme serüvenine dâhil ettiği anlaşılmaktadır. Zira okur, henüz tamamlanmamış bir kitabın sayfalarını okumaya başlamış ve anlatıcı, hâlâ kitabı tamamlamaya çalışmakla meşguldür. Hatta bundan dolayı küçük kırmızı tavuğun *“Ama kim benim hikâyemi anlatmama yardım edecek? Kim benim buğdayımın resmini çizmeye yardım edecek? Benim buğdayımın resmini kim çezecek?”* şeklindeki serzenişlerine karşın *“Kitabı hazırlamakla çok meşgulüm. Niye birkaç sayfalığın ortadan kaybolmuyorsun. İhtiyaç duyduğumda seni çağıracağım”* şeklinde bir cevap vermektedir. Dolayısıyla okur, üstkurmaca tekniği ile gerçek ve kurmacanın iç içe geçtiği bu gibi anlatılarda öykülerin nasıl yazıldığına ve nasıl kurgulandığına şahit olabilmektedir. Ayrıca öyküde metin bilinçli olarak yarıda kesildiği için bir yazar gibi metni zihninde tamamlama sorumluluğunu üstlenmektedir. Öyle ki üstkurmaca tekniğinin kullanıldığı postmodernist anlatılarda metinler genellikle belirli bir sonuca vardırılmaksızın bitirilebilmektedir. Öyküde de küçük kırmızı tavuğun hikâyesi benzer bir şekilde sonuca vardırılmaksızın açık uçlu bir şekilde bitirilmiş ve tavuğun hikâyesini anlatmasına imkânı verilmemiştir. Hatta geleneksel masalların önemli ders vericilerinden olan *Küçük Kırmızı Tavuk* masalının parodisine kitapta yalnızca üç sayfa yer ayrılmıştır. Ayrıca *Küçük Kırmızı Tavuk* masalıyla, kitaptaki anlatı birbirinden farklı düzlemlerde ilerlemiştir. Dolayısıyla okurun aktif ve çok boyutlu okumalar yapması gerekmektedir. Çünkü masala göre küçük kırmızı tavuk, bulduğu tohumu komşularıyla birlikte ettikleri takdirde yiyebilecekleri ekmeleri olabileceğini söylemekte ve onlara *“Bunu ekmeme kim yardım eder?”* diye de bir soru yönlendirmektedir. Ancak kimse ona yardım etmeye yanaşmamaktadır. Bu yüzden küçük kırmızı tavuk tek başına buğdayı hasat

etmek ve ekmeği pişirmek durumunda kalmıştır. Ekmeği pişirdiğinde ise onu tek başına yemeğe gönlü razı olmamış ve arkadaşlarıyla ekmeğini paylaşmıştır. Masal da bu şekilde bitmiştir.

Kitapta ise tavuğun öyküsü bir türlü tamamlanamamıştır. Hatta bundan dolayı tavuk “*Bana yardım edecek kimse var mı? Hikâyemdeki boşlukları dolduracak birisi var mı?*” şeklinde okurlarından öyküsünün tamamlanması için yardım istemiştir. Fakat anlatıcı o kadar karardır ki küçük kırmızı tavuğun hikâyesinin anlatılmasını istemediği için söylediklerini dinlemeksizin kulaklarını tıkamış ve ondan her şeyi unutmamasını söylemiştir. Bir sonraki sayfaya geçildiğinde ise ortada küçük kırmızı tavuğun hikâyesine dair bir şey kalmamıştır. Öyle ki sonraki sayfalarda kırmızı tavuğun hikâyesi yok sayılarak kitapta üç farklı hikâye anlatılmıştır.

*Kırmızı Şortlu Kız* öyküsüne gelindiğinde anlatıcı, öykünün sonunu erkenden söylediği için kırmızı şortlu kız ile arasında anlaşmazlık çıkmaktadır. Kırmızı şortlu kız ve kurt öyküyü terk etmeye karar vermişlerdir. Anlatıcı, her ne kadar bu sayfanın onların hikâyesi olduğunu söylese de onları durduramamıştır. Arkalarından bu öykünün üç sayfa planlandığını ve henüz ilk sayfada oldukları söyleyerek kaygılı bir şekilde onlara seslenmiştir: “*Sayfayı çevirdiğimiz zaman ne yapacağım?*”

Okur sonraki sayfaya geçtiğinde *Resim 1*'de görüldüğü gibi gerçekten boş bir sayfa ile karşılaşmaktadır. Öykünün gerçekten üç sayfa olarak tasarlanıp tasarlanmadığı bir muamma olarak kalmıştır. Zira öykü bir sayfadır ve ikinci sayfa boştur. Bir sonraki sayfada ise alakasız bir şekilde yine küçük kırmızı tavuk ortaya çıkmıştır. Anlatıcıdan yine hikâyesinin nerede olduğunu sormaktadır.



Şekil 1.

Hatta *Şekil 1*'den de anlaşılacağı üzere kendisine ait olan sayfanın hâlâ boş olduğunu görünce “*Burada ne oluyor? Niye bu sayfa boş? Bu benim sayfam mı?... Nasıl bütün hikâyeyi benim anlatmamı bekliyorlar? Nerede tembel anlatıcı? Nerede tembel çizer?*” diye serzenişte bulunmaktadır. Ancak bu boş sayfanın *Kırmızı Şortlu Kız* öyküsüne mi ait olduğu yoksa küçük kırmızı tavuğa mı ait olduğu belirsiz bırakılmıştır. Bu noktada yazar, okuru bir nevi metne ortak etmektedir. Nitekim yazar, boş sayfanın okurun zihninde kendisi tarafından tamamlaması ve kime ait olduğuna karar vermesini beklemektedir. Böylece öyküyü okuyan her okur zihninde kendisine ait bir şablon oluşturabilecek ve Yaşar, E. (2024). Çocuk edebiyatında postmodernist unsurların kullanımı: Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları kitabı örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2353-2378. DOI. 10.51460/baebd.1531940



metnin içindeki boşlukları doldurma fırsatı bulabilecektir. Bu sayede metnin anlamı her seferde yenilenmiş, çoğalmış ve çok katmanlı bir yapıya bürünebilecektir. Dolayısıyla kitapta boş bırakılan sayfa, üstkurmaca yolu ile edebi eserlerde yazar tarafından planlanmayan ancak çok katmanlı okumalara olanak tanıyan önemli bir ayrıntıyı oluşturmaktadır. Bu durum beraberinde oyunsuluğu getirmektedir.

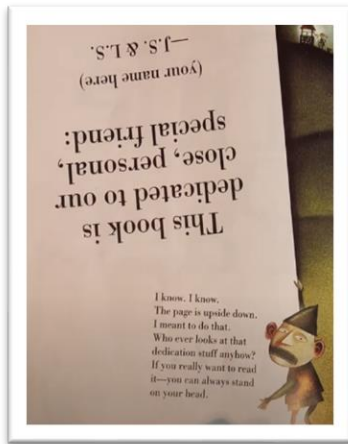
Sayfa | 2362

Postmodernist anlatılarda oyunsuluk eserlerin katı gerçekliklerine karşı oyun kavramının merkeze yerleştirilmesi ve okuyucuyu eğlendirmesi anlamına gelmektedir. Zira postmodern anlatılarda bütünsellik, sınırlandırma, sınıflandırma, düzen, katı kurallar gibi özellikler reddedilmektedir. Çoğulculuk, düzensizlik, kuralsızlık esas alınarak dağınık, parçalı anlatımlar tercih edilmektedir.



Şekil 2.

Örneğin Şekil 2’de anlatıcı, okurla oyun oynayarak kitap adının yazılacağı yere büyük puntolarla “başlık sayfası” yazmıştır. *Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları* adlı eserin ismi ise parantez içinde verilerek klasik kitap tasarımını dışına çıkılmıştır. Geçmişin ağırbaşlı ve güvenilir yazarı; bu noktada yerini, bilgelik taslamayan, okurunu yönlendirmeyen oyunbaz bir yazara bırakmıştır.



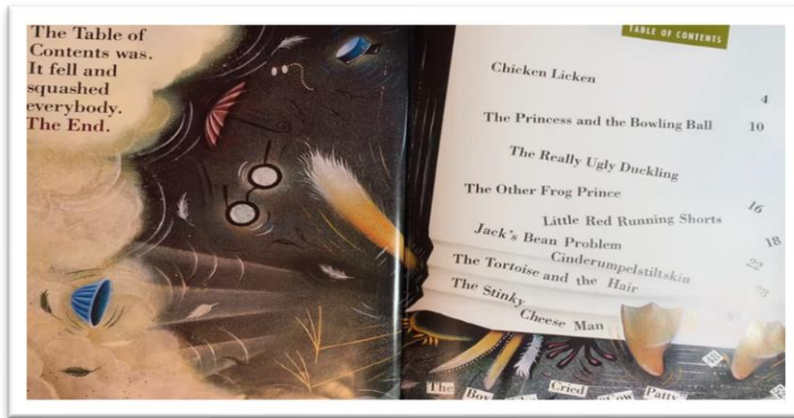
Şekil 3.

Benzer şekilde *Resim 3*'te de anlatıcı, ters bir sayfayı okurunun karşısına çıkararak büyük puntolarla *"Bu kitap yakınlarımıza, kişisel ve özel arkadaşlara ithaf edilmiştir"* yazmıştır. Alt kısma ise küçük puntolarla *"Biliyorum. Biliyorum. Bu sayfa ters. Bunu bilinçli yaptım. Nasıl olsa bu ithaf ettiklerimi kimse umursamaz. Gerçekten onu okumayı istiyorsan başını ters çevirmelisin"* şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. Dolayısıyla anlatıcı, bir önceki sayfada başladığı oyununu devam ettirerek okurlarına keyifli anlar yaşatmak istemektedir. Zira anlatıcı da sayfadaki tersliğin farkındadır. Fakat metnini bilinçli olarak eğlendirici öğelerle donatmaya devam etmektedir. Bu nedenle özel yakınlarına ithaf edilen cümle iki nokta ile bitirilmiş ve parantez içinde her okurun kendi ismini yazması için fırsat verilmiştir.

Öykülerdeki bir diğer oyunsuluk *Jack'in Hikâyesi*'nde gerçekleşmektedir. Jack hem öykünün anlatıcısı hem de kahramanlardan birisi olup yazma edimini öykünün bir parçası hâline getirmiştir. Bu süreçte kurmaca ve gerçeklik birbirinin içerisinde erimiş ve ikisi arasındaki belirgin çizgi ortadan kalkmıştır. Öyle ki kurmaca bir karakter olan dev, öykünün anlatıcısı ve kahramanı olan Jack'in daha iyi bir hikâye yazması için onu şu şekilde tehdit etmiştir:

*"Bana daha iyi bir hikâye anlat yoksa kemiklerini ufalayarak ekmek yapacağım. Hikâyen bittiğinde her şekilde kemiklerini ufalayarak ekmek yapacağım."*

Dev çirkin çirkin gülerken Jack ise *"Hikâyeyi anlatsam da anlatmasam da beni öldürecek. Bu durumdan çıkmak için tek bir yol var"* diyerek onunla bir oyuna girmiştir. Devden korkar gibi yaparak *"Bir zamanlar bir dev vardı"* diye bir öykü yazmaya başlamıştır. Ancak öykü, o satıra kadar yazılanların bir döngüsü halinde tekrar etmeye başlayan ve yazıların puntoları küçülerek okunmaz hâle gelinceye kadar aynı şekilde devam eden bir kurguyu oluşturmaktadır. Dolayısıyla devin Jack'ten bir öykü yazmasını istemesi öykünün kendisidir. Bir diğer ifade ile üstkurmaca yöntemiyle öykünün yazılma süreci bir öyküye dönüşmüştür. Ayrıca öykünün yazara ait olduğu bilinmesine rağmen, yazar okuyucusuna aslında bir yandan da kurmaca karakterin bizzat kendisi olduğuna göstermeye çalışarak oyunu bir sürece girmiştir.



Şekil 4.

Anlatıcının kitap dünyası içerisinde önemli bir yeri olan içindekiler tablosuyla da oynadığı görülmektedir. Kitap bölümlerine nizam vermekte olan içindekiler tablosu *Şekil 4*'te görüleceği üzere Yaşar, E. (2024). Çocuk edebiyatında postmodernist unsurların kullanımı: Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları kitabı örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2353-2378. DOI. 10.51460/baebd.1531940



öyküde iç içe geçmiştir. Hangi hikâyenin hangi sayfada olduğu belirsizleşmiştir. Hatta sayfa numaraları ve hikâyelerin başlıkları tablonun dışına taşmış ve *Devin Öyküsü* adlı bölüm, içindekiler tablosunda yer almamasına rağmen *Jack'in Fasulye Problemi* bölümünde devin kendi öyküsünü yazmak istemesi üzerine kitabın içerisine dâhil edilmiştir. Dolayısıyla geleneksel öykü kalıplarının kırıldığı bu tür anlatılarda okuyucuların metni göstergebilimsel bir oyun alanı olarak görmeye başlayabilecekleri ve bundan keyif alarak okuma eylemini gerçekleştirebilecekleri düşünülmektedir. Nitekim kitaplardaki sıkıcı kalıp yargıların kırılması çocukları sorular sormaya, bağlantılar kurmaya, belirsizliklerle başa çıkmaya, hayal etmeye ve eğlenmeye yönlendiren temel eğilimlerin başında gelmektedir. Bu bakımdan postmodern hikâyelerde üstkurmaca tekniği ile bir kurgunun oluşturulması ve metindeki kurmacanın bir oyun haline getirilmesi çocuklar için okumayı oldukça ilgi çekici ve cazip hale getirebilecek bir niteliğe sahiptir. Nikolajeva'nın (2014) da belirttiği gibi kurmaca çeşitli anlatsal oyunlarla insanların belleğine girmede okura çeşitli olanaklar vermektedir. Dolayısıyla gerçekle kurmaca arasındaki sınırları çeşitli oyunlarla ortadan kaldıran yazar, metaforlarla metinlerini doldurmakta ve anlatısına şifreler yerleştirerek okurların çözümleyebileceği yaratıcı bir anlatı ortamı oluşturmuştur. Bu nedenle okurun zihin dünyasını harekete geçirmede etkili olan bu metinlerin çocukların zihin dünyalarına önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

### **Metinlerarasılığa yönelik bulgular**

Metinlerarasılık, üstkurmaca anlatılarda çok sık karşılaşılan bir yöntemdir. "*Yeniden yazma işlemi*" (Eliuz, 2016) olarak nitelendirilen bu yöntem, yapısökümcülük zemininde oluşturulmaktadır. Bu anlayışa göre bir yazar başka bir yazarın metnine ait parçaları kendi metni bağlamına kaynaştırarak yeniden bir yazma süreci ortaya koymaktadır (Aktulum, 2000). Dolayısıyla metinlerarasılıktaki her metin kendi içinde başka bir metnin eritilmesi ve dönüştürülmesi anlamına gelmektedir (Aktulum, 2000). Aşkaraoğlu'na (2015) göre "*metinlerarasılık, bilinçli veya bilinçsiz olarak yeni anlam oluşturma ya da anlamı geliştirme edimi*" olarak kabul edilmektedir. Benzer şekilde Barthes (2014) de metni bitmiş, sona erdirilmiş bir ürün olarak değil, başka metinlerle ve başka kodlarla bağlantılı olan bir üretim biçimi olarak görmektedir. Bu üretim biçimleri postmodernist metinler üzerinde farklı düzlemlerde uygulanmaktadır. Bunlar parodi, pastiş, kolaj ve ironi olarak nitelendirilmektedir. Kitapta ise bu teknikler önemli ölçüde parodi yöntemi kullanılarak uygulanmıştır. Bu sebeple kolaj ve ironilere parodiye yönelik bulgular başlığı altında değinilecektir.

### **Parodiye yönelik bulgular**

Parodi "*bir edebî eserin biçimini konusundan koparıp, o konunun yerine başka ve aykırı bir konu yerleştirerek gülünç bir uyumsuzluğu ortaya çıkarmak ve böylece alaya alan bir taklit etkisi uyandırmak*" tır (Aytaç, 1999). Yazarlar, parodi yoluyla kendilerinden önce yazılan eserleri alt metinler olarak kullanmakta ve asıl eserin içeriğine daha değişik ve derin anlamlar kazandırmaktadırlar (Rose, 2016). Ayrıca parodik ilişkiler sayesinde gerçeklikler arkasındaki ideolojik, tek taraflı ve farklılıkları reddeden anlatımların sorgulanmasına da imkân sağlamaktadırlar. Böylelikle daha önce temsil edilen değerlere yeni değerler dizgesi eklenmiş olmaktadır. Bu da anlamın çoğalmasına ve metnin tek boyutluluktan uzaklaşarak çok katmanlılık kazanması anlamına gelmektedir. Bu bakımdan anlatıcının da öykülerinde parodiye belirgin bir şekilde kullandığı ve soylu



metin olarak kabul edilen peri masallarını dönüştürerek tek boyutluluktan uzaklaştırdığı görülmektedir. Bunlardan birisi giriş kısmında yer alan dünyaca ünlü *Goldilocks ve 3 Ayı Masalı*'dir.

Anlatıcı, *Goldilocks ve 3 Ayı* masalını, *Goldilocks ve 3 Fil* olarak değiştirmiş ve geleneksel anlatıda olduğu gibi masalı anlatmaya başlamıştır. Fakat masalı bitirdikten sonra kurgunun ne kadar saçma olduğunu vurgulamak adına mizahi bir şekilde “Eğer bu masalın saçma olduğunu düşünmüyorsan Kırmızı Şortlu Kız hikâyesini ya da Kokmuş Peynir Kokan Adam hikâyesini okuyabilirsin” tavsiyesinde bulunmuştur. Ardından giriş sayfasının geriye kalanının okuruna herhangi bir şey söylemeyeceği ve fayda vermeyeceği bilgisini vererek okurun bir an önce okumayı durdurup sonraki sayfaya geçmesini istemiştir. Anlatıcıyı dinlemeyerek, onunla inatlaşan ve sayfanın sonuna kadar gelen okurlarına da ne konuştuğunun farkında olduğunu biliyormuş gibi yapacağını açık bir dille ifade etmekten çekinmemiştir:

“Şimdi dur. Ciddiyim. Okumayı bırak. Sayfayı çevir. Eğer bu cümleyi okuyorsan, o sana herhangi bir şey söylemeyecektir.”

Görüleceği üzere anlatıcı, okuruyla parodi yöntemi ile oyun oynamaktadır. Çok eski zamanlarda yazılan ve büyük bir ilgiyle okunan peri masalları, kitaptaki hikâyeler üzerinden ironik bir şekilde yerilmektedir. Böylece iğnelenen öyküler doğrudan değil de yoruma açık ve üstü kapalı bir şekilde eleştirilmektedir. Hatta anlatıcı, okurlarına sayfalarının boş lakırdı ve bir şeyler anlatmayan öykülerle dolu olduğunu söyleme cesareti dahi göstermiştir. Bu sebeptendir ki okurlar ilerleyen sayfalarda parodi yöntemi ile kurgulanmış çeşitli budalaca peri masallarıyla karşılaşacaklardır. Bu öyküler şunlardır:

- Tavuk Licken,
- Prences ve Bowling Topu
- Gerçek Çirkin Ördek Yavrusu
- Diğer Kurbağa Prens
- Kırmızı Şortlu Kız
- Jack'in Fasulye Problemi
- Devin Öyküsü
- Cinderummpelstiltskin
- Kaplumbağa ve Tüy
- Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları

### **Tavuk Licken**

Tavuk Licken öyküsünün klasik versiyonda, kafasına meşe palamudu düşen bir tavuğun gökyüzünün düştüğüne inanması ve bu durumu krala haber vermek için yola çıkması olayı anlatılmaktadır. Fakat yolcuğunun sonunda Kurnaz Loxy tarafından afiyetle yenilmektedir. Öyküde bir metafor olarak kullanılan “Gökyüzü düşüyor/Başımıza taş yağıyor/Kıyamet kopuyor” şeklindeki leitmotiv ise İngilizcede felaketin yakın olduğuna dair yanlış bir inancı gösteren yaygın bir deyim olarak kullanılmaktadır. Makul olmayan sebeplerle insanlar arasında korku uyandıran kişiler için kullanılmaktadır. Tavuk Licken de peri masalında dünyanın sonunun geldiği düşüncesiyle çevresindekilere korku salan bir karakter görevini üstlendiği görülmektedir.



Yazarın bu deyimi öyküsünde bir leitmotiv olarak kullandığı ve bir parodiye dönüştürdüğü görülmektedir. Leitmotiv, anlatım biçimi olarak herhangi bir tavır, hareket veya sözün eserde çeşitli vesilelerle birçok kez tekrar edilmesi anlamına gelmektedir (Çetişli, 2009). Anlatıcı, parodisini yaptığı öyküde de “gökyüzü düşüyor” ifadesini kahramanının çok belirgin bir yönünü karakterize etmek için öykü boyunca kullanmıştır.

Sayfa | 2366

Kitapta yer alan öyküde ise Tavuk Licken’in kafasına meşe palamudu düşmez. Okurun tahayyülüne bırakılan bir şey düşer ve gıdaklayarak etrafında dönmeye başlar. Ardından “Gökyüzü düşüyor, gökyüzü düşüyor, Başkan’a haber vermeliyiz” diye arkadaşları Ördek Lucky’i, Kaz Loosey’i, Horoz Locky’yi ayaklandırır. Hayvanlar kıyametin kopacağı düşüncesiyle ortalığı ayağa kaldırırken hikâyenin anlatıcısı Jack ortaya çıkar ve kitaba içindekiler tablosu eklemeyi unuttuğunu söylemeye başlar. Fakat Tavuk Licken, hikâyede anlatıcının olmadığı söyleyerek bu duruma itiraz eder. Buna rağmen anlatıcı kendisini uyarmak için hikâyeye girdiğini söylemeye devam eder. Tavuk Licken, anlatıcının uyarılarını dikkate almaksızın Washington uçağını yakalamak için koşmaya devam eder. Kurnaz Tilki, hava alanına kestirme bir yol bildiğini söyleyerek Licken ve arkadaşlarını mağarasına götürmek için öncülük yapar. Fakat hikâyenin sonunda klasik öykünün aksine tilki onları yiyemez ve gökyüzü de düşmez. Zira anlatıcı parodi yaparak öyküyü yapışökümüne uğratmış ve öyküyü “Gökyüzü düşmüyor” şeklinde bir sonla bitirmiştir.

Dolayısıyla anlatıcı, çocuklara felaket tellallığı yapılarak onlara sürekli uyarıcı metinler empoze etmenin yersiz olduğu anlayışı üzerinde durmuştur. Ayrıca anlatıcıya göre öyküler yalnızca mesaj vermeye yönelik olmamalıdır. Kitapta keyif verici ve eğlendirici niteliklerin olması bir öykünün yazılması için yeterlidir. Bu bakımdan anlatıcının önceki alışlagelen biçimleri ve değer yargılarını kıldığı görülmektedir. Ayrıca anlatıları şimdiki zamanın okur gerçeğine yönelik olarak da kurguladığı düşünülmektedir. Nitekim kitaptaki öyküde Tavuk Licken krala değil, başkana gitmek istemekte ve bunun için uçakla Washington’a gitmeye çalışmaktadır. Anlatıcı, okur ile bir yandan oyun oynarken diğer yandan başkan ve başkent in neresi olduğu gibi kavramları da okuyucusuna eğlendirici bir şekilde aktardığı görülmektedir. Böylelikle okurun zihninde oluşan metin daha eğlenceli bir hâle gelmekte ve bazı kavramları örtük yollarla okurlarına kazandırabilmektedir.

### **Prenses ve bowling topu**

*Prenses ve Bezelye Tanesi* adlı peri masalının bir parodisi olan *Prenses ve Bowling Topu* adlı öykü, geleneksel hikâyelerin “Bir zamanlar bir prens vardı” ritüellerine uygun olarak başlamaktadır. Öyküde kral ve kraliçe, oğullarına asil bir prenses arayışındadır. Ancak gelin olarak seçecekleri kişinin asil olup olmadığını tespit etmek için onu bir teste tabi tutmaktadırlar. Bu teste göre prenses adaylarına geceyin yatmaları için üst üste yüz kadar şilte yığılmakta ve en altına bir bezelye tanesi konulmaktadır. Eğer geceyin prenses adayı bu bezelye tanesinden rahatsızlık duyarsa asil bir prenses olduğu anlaşılacaktır. Ancak üç yıl boyunca bu teste tabi tutulan prenses adaylarının hiçbirisi bezelyeyi fark edip testi geçememiştir.

Fakat fırtınalı bir günde kapılarına prenses olduğunu söyleyen bir kız gelir. Kızı içeriye alınır ve prens, gelen kızın rüyalarındaki kişi olduğunu düşünür. Bu sebeple prenses adayını teste tabi tutarken onunla evlenebilmeyi kolaylaştırabilmek için aklına iyi bir fikir gelir. Yüzlerce şiltenin altında bezelye



tanesi yerine bir bowling topu koyar. Sabahleyin prenses olduğunu söyleyen kız, kahvaltıya geldiğinde kraliçe ona nasıl uyduğunu sorar. Prenses *"Bu kulağa garip gelebilir, fakat başka şiltelere ihtiyacınız var. Bütün gece büyük bir bowling topunun üstünde uyuyor gibi hissettim."* cevabını verir. Kral ve kraliçe tatmin olur ve prens, prensesle evlenir. Bu teste tabi tutulma durumu çok dürüstçe olmasa da öykünün sonunda herkes mutlu bir şekilde yaşar.

Öykü Andersen masallarındaki gibi mutlu bir sonla bitmektedir. Ancak bunun mutlu bir son olup olmadığına karar verecek kişi okurdur. Zira anlatıcı, burada parodi yaparak bu mutluluğun gerçekçi ve samimi olmadığı vurgusuyla öyküsünü sonlandırmıştır. Prensesin yattığı şiltelerin altına bezelye tanesi yerine büyük bir bowling topunun yerleştirilmesi, şiltelerin verdiği rahatsızlıktan dolayı rahat uyuyamaması ve prensle evlenebilmesi onun asil bir kişiliğe sahip olup olmadığına dair net bir sonuç vermemektedir. Dolayısıyla öykünün sonunu yazacak asil kişi yazar değil, okur hâline gelmiştir ve metinlerarasılık yöntemi ile öykünün bir parçası olmuştur.

### **Gerçek Çirkin Ördek Yavrusu**

Anlatıcı, öyküye peri masalları olarak kabul edilen *Çirkin Ördek Yavrusu* öyküsünü temel alarak başlamaktadır. Klasik öyküdeki gibi ördek yavrusunun birisi diğer altısından farklı görünmektedir. Herkes altı ördek yavrusunu çok hoş gören bir ördek sürüsü olarak kabul ederken yedincisini çirkin bulmaktadırlar. Fakat çirkin olarak nitelendirilen yavru bu söylenenlere peri masallarındaki gibi bir son beklediği için aldırış etmemektedir. Zira peri masallarındaki *Çirkin Ördek Yavrusu* öyküsünde herkes tarafından dışlanan yavru, bir kuğuya dönüşmekte ve göz kamaştırıcı bir güzelliğe sahip olmaktadır. Bu nedenle parodisi yapılan öyküde çirkin olarak nitelendirilen ördek yavrusu büyüdüğünde bir gün bir kuğuya dönüşeceğine ve göletteki herkesten daha etkileyici bir güzelliğe sahip olacağına inanmaktadır. Fakat ördek yavrusunun geçen zamana rağmen hâlâ çirkinliği devam etmektedir ve büyüdükçe de değişen bir şey olmamaktadır. Hatta anlatıcı, kitapta parodi yoluyla mucizelerin gerçekleştiği peri masallarındaki akışı bozmakta ve ördek yavrusunun gerçekten çirkin olarak kaldığını yazarak öyküsünü bitirmektedir. Dolayısıyla öyküde peri masallarındaki gibi mutlu bir son yoktur. Aksine çağımızda insanların maruz bırakıldıkları tek tip olma ya da belirli bir güzellik standardına uyma baskısı karşısında, okurların tavır geliştirebileceği bir son yer almaktadır.

### **Diğer Kurbağa Prens**

Anlatıcı, öyküye başlar başlamaz *Kurbağa Prens* masalının parodisini yapar ve gölün içindeki kurbağa, prensese *"Ben bir kurbağa değilim. Kötü bir cadının büyüyle kurbağaya dönüştürülen yakışıklı bir prensim. Büyüyü yalnızca güzel bir prensesin öpücüğü bozabilir"* diye seslenir.

Prenses söylenenlere inanır ve kurbağayı öper. Fakat prenses kurbağayı öptükten sonra kurbağa *"Ben sadece şaka yaptım"* der ve gölete geri atlar. Prenses kurbağanın salyasını dudaklarından siler ve hikâye burada biter.

Kurbağanın prene dönüşmemesiyle birlikte anlatılarda merkezi kişi kavramının zedelendiği görülmektedir. Çünkü idealleştirilen ve merkez kişi hâline getirilen kurbağa bu öyküde yerini silik bir tipe bırakmıştır. Dolayısıyla klasik öykülerdeki asaletli, zarif ve güçlü kahramanlar anti kahramana



dönüşmüşlerdir. Bu bakımdan okurların olay örgüsündeki çatışma ekseninde kimin iyi ya da kimin kötü olduğu anlayışını sorgulamaları ve yapıbozumuna uğratmaları gerekecektir. Zira günümüz dünyasında yaşamın tonları birbirinden keskin çizgilerle ayrılan siyah ve beyaz renklerden ibaret olmayıp gri tonlarla şekillenmektedir. Bu sebeptir ki öykü, okurlarına peri masallarındaki heyecan verici mucizevi sonları sorgulamaya yönelik bir kurguyla tamamlanmaktadır.

### ***Kırmızı Şortlu Kız***

Kitapta *Kırmızı Şortlu Kız* adlı bölüme gelindiğinde okuru bir öyküden ziyade öykünün yazılış serüveni karşılamaktadır. Zira okur, kitapta *Kırmızı Şortlu Kız*'a ait bölüm okumayı beklerken, öykünün anlatıcısı Jack üstkurmaca yöntemi ile öykünün içerisine girmiş ve “*Artık işlerim sorunsuz gidiyor*” sözleriyle cümleye başlamıştır. Hatta anlatıcı, öykünün yazılış serüvenine okurlarını bir adım daha yaklaştırmış ve aklından geçenleri onlarla paylaşmaya başlamıştır. Fakat anlatıcı, öyküde yeri olmayan bu düşünceleri okurlarıyla paylaşırken aslında onları bir oyunun içerisine çektiği görülmektedir. Çünkü anlatıcı, pasif ve her şeye inanan bir okur yerine aktif ve söylenenleri sorgulayan bir okur istemektedir. Nitekim postmodern anlatıların okuru, farkındalık düzeyi yüksek, metne dönük çoğul okumaları gerçekleştirebilen bir kişi olmalıdır. Metni bir bilmece gibi çözmeye çalışarak anlamları çıkarabilmeli ve metnin çok katmanlı yapısına katkıda bulunabilmelidir (Yılmaz Burcu, 2014). Bu bakımdan *Kırmızı Şortlu Kız* öyküsünün okurlarına bir öyküden ziyade bilmececi bir yapı sunduğu görülmektedir. Bu sebeptir ki okurdan söylenenleri irdelemesi, satır aralarındaki ipuçlarını yakalaması ve her anlatılana inanmaması gerekmektedir.

Örneğin anlatıcı “*Bu sonraki hikâye, kalan son üç hikâyeden daha iyidir. Bu hikâye çok hızlı koşan ve her zaman kırmızı koşu şortu giyen kız ile ilgilidir*” şeklinde kullandığı ifade kitaptaki öykü sıralaması ile uyumlanmamaktadır. Bu da öykünün sıralamasıyla ilgili kitap yazılırken ve yazıldıktan sonra bir değişikliğe uğradığı anlamına gelmektedir. Anlatıcının ilk başta tasarladığı öyküde *Kırmızı Şortlu Kız* öyküsü altıncı sıradayken kitabı tamamladığında beşinci sırada yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla okurların bu durumu fark ederek hem aktif bir okuma gerçekleştirmesi hem de yazılanları sorgulayarak metni bir bulmaca gibi çözümlenmesi beklenmektedir. Zira anlatıcının öyküde her şeyin sorunsuz gittiğini yazması ironik bir durum oluşturmakla birlikte okurun yazma sürecini takip etmesi gerektiğini de işaret etmektedir.

Oyunsu girişin ardından öykünün başlığı ele alındığında *Kırmızı Başlıklı Kız* masalının parodisi yapılarak *Kırmızı Şortlu Kız*'a dönüştürüldüğü görülmektedir. Anlatıcı bu kızın çok hızlı koşan birisi olduğunu ve isminin de buraya dayandığını ifade etmektedir. Bu nedenledir ki anlatıcı, öyküyü kırmızı şortlu kızın kurtla tanıştığına büyükannesinin evine çok hızlı koşması ile başlatmıştır. Bu süreçte kurt kestirmeden giderken kırmızı şortlu kız da uzun yoldan gitmesi için kandırılmıştır. Ancak kız o kadar hızlı koşmaktadır ki uzun yoldan gitmesine rağmen kurttan önce eve varmıştır.

Kurt kapıyı çaldığında kırmızı şortlu kız bir cevap vermiştir. Ancak anlatıcı, burada işgüzarlık yaparak verilen cevabı yazmamış, okuyucusundan kırmızı şortlu kızın nasıl bir cevap verdiğini tahmin etmesini istemiştir. Okur bir kez daha öykünün içerisine çekilmiş ve aktifleşen bir okuma süreci gerçekleştirmesi istenmiştir. Ancak anlatıcı, kaldığı yerden hızlıca devam ederek verilen cevabın “*Ne kadar yavaş ayakların var*” olduğunu söylemiştir. Ardından “*Hepsi bu kadar. Son. Mükemmeldi, değil*



*mi?"* diye ekleyerek okurlarından peri masallarındaki gibi mucizevi bir son bekleme yanılgısına kapılmalarını istemiştir.

Öykünün sonundan da anlaşılacağı üzere dikkatin ana odağı öykü değil, anlatıdır. Bu nedenle öyküde kahraman ve içerik birincil unsur olma özelliğini kaybetmiş ve kurgusal metindeki yapı ön plana çıkarılmıştır. Zira kırmızı şortlu kız ve kurt, en sonunda anlatıcıya kızarak öyküden çıkma kararı almışlar ve anlatıcı bir sonraki sayfanın nasıl kurgulanacağı üzerine kara kara düşünmeye başlamıştır. Çünkü işler sorunsuz gitmemekte ve aksilikler anlatıcının peşini bırakmamaktadır. Ayrıca öyküde içerik bakımından da çizgisel bir olay örgüsü yerine iç içe geçen parçalı anlatımlar hâkim olduğu için öykünün başı ve sonu neresi olduğu belirsiz bir şekilde bırakılmıştır.

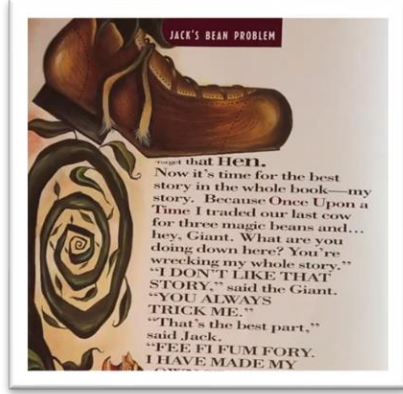
### ***Jack'in fasulye problemi***

Öykü, *Jack ve Fasulye Sırgı* masalının parodisi olarak kurgulanmıştır. Ancak öykü, bir önceki sayfada hikâyesinin yazılması için kitabın anlatıcı ve çizerini arayan küçük kırmızı tavuğun dev tarafından yok sayılmasıyla başlatılmıştır. Dolayısıyla kitaptaki bölümler sürekli olarak birbiriyle iç içe geçen ve bağımsız birer öykü olma özelliğini yitiren bir yapıya bürünmüştür. Ayrıca kahramanların birer anti kahramana dönüştüğü de gözlemlenmektedir. Zira *Jack ve Fasulye Sırgı* masalı karakterlerinden birisi olan dev, *Jack'in Fasulye Problemi* adlı öyküde kahramanlığa şu şekilde soyunduğu görülmektedir:

*"Unut bunu küçük kırmızı tavuk. Şimdi kitaptaki en iyi hikâyenin zamanı geldi, yani benim hikâyemin."*

Alıntıdan da anlaşılacağı üzere geleneksel masalların aksine dev, öykünün ana kahramanı olma mücadelesi vermektedir. Ancak öyküdeki başlığın dahi buna müsaade etmediği görülmektedir. Ayrıca Jack, öykünün kahramanı olmakla birlikte öykünün anlatıcısıdır ve devin büyük bir hevesle başladığı masalına müdahale etmektedir. Bu nedenle dev *"Bir zamanlar son ineğimizi üç büyümlü bezelye tanesiyle takas ettim ve..."* şeklinde başladığı öyküsüne bir türlü devam edemez. Hatta anlatıcı, *"Burada ne yapıyorsun? Bütün hikâyemi mahvettin"* diyerek devin azarlar ve hikâyeyi sahiplenir. Dev de bu öyküyü sevmediğini ve kendisinin her zaman kandırıldığını söyler. Ancak dev, öyküde birer anti kahraman gibi gösterilmez. Çünkü öyküde belirli kişilik özellikleri ön plana çıkarılmaya çalışılan kahramanlar yoktur. Peri masallarındaki gibi bir fayda prensibi de gözetilmemektedir. Dolayısıyla çocuk okurların bu tür anlatılar ile geleneksel anlatılarda kendilerine dayatılan ideal, güçlü ve kusursuz kahramanlardan uzak ve eğlenceli metinlerle karşılaşma imkânı bulabilecekleri düşünülmektedir.





Şekil 5.

Öykü, bir yandan bu şekilde devam ederken diğer yandan görsel olarak da ilerlediği ve okurlarına belirli hisleri aktardığı görülmektedir. Örneğin devin öfkeli ve kızgın konuşmaları Şekil 5'te de görüleceği üzere büyük harflerle yazılmakta iken Jack'in konuşmaları küçük harflerle yazılmıştır. Ayrıca geleneksel anlatıda devin çocuk kokusu duyduğunda söylediği ritimli sözler, öyküde "FEE FI FUM FORY. KENDİ HİKÂYEMİ YAZDIM" şeklinde değiştirilerek verilmiştir. Dolayısıyla anlatıcı, parodisini yaptığı öyküyü büyük bir oyun alanına çevirmiştir. Çünkü bu melodili sözler klasik bir İngiliz halk masalına dayanmaktadır. Masalın orijinalinde bu nakaratlı sözler "Fee-fi-fo-fum, Bir İngiliz'in kemiklerini kokluyorum, İster diri olsun, ister ölü, Kemiklerini öğütüp ekmeğimi yapacağım" (Tatar, 2002) şeklinde geçmektedir. Jack ve Fasulye Sırıği masalında ise dev, bu melodili sözleri tehditkâr varlığını göstermek için "Fee-fi-fo-fum, İşte bir çocuk kokusu duydum. Ölü de olsa, diri de olsa güzeldir onları yemek. Kemiklerini öğütür, yaparım kendime ekmek." şeklinde ifade etmektedir. Anlatıcı ise bu çok bilinen nakaratları, kurgusunun dolgu malzemesi hâline getirmiş ve okurunu metnin altında yatan özü bulmaya yönlendirmiştir. Zira öykünün ilerleyen bölümlerinde Jack'in "Neden fasulye sıırığınan yukarıya doğru tırmanmıyorsun? Birkaç dakika içinde senin altını ve şarkı söyleyen arpını çalmak için yukarıda olacağım" şeklindeki ifadeleri Jack ve Fasulye Sırıği masalını çağrışımla sezdirmektedir. Ancak bu noktada okurun ikilem içerisine sürüklenebileceği görülmektedir. Nitekim Jack hem öykünün anlatıcısı hem de peri masalının kahramanı gibi davranmaktadır. Ancak bir anlatıcı olarak metinde otorite sahibi olamadığı da görülmektedir. Dev, sürekli olarak büyük büyük harflerle konuşmakta ve Jack'in anlatımını bozarak sayfaları karıştırmasına neden olmaktadır. Olaylardaki bu parçalı ve kırık yapının ise okurların gerçeklik algısına farklı bir bakış açısı kazandırabileceği düşünülmektedir. Zira öyküde olaylara Jack'in yanı sıra, devin nazarından da bakılabilmesi bitmiş bir kurgudan ziyade bitmeyen bir anlam iletme çabasının bir göstergesidir. Çünkü çocuklar bu sayede tek taraflı biten ve onları tek yöne çeken bir öykü yerine zihinlerinde farklı şekillerde kurgulayabilecekleri bir dev hikâyesi oluşturabileceklerdir. Öyle ki dev, öykünün sonunda "Kendi öykümü okuyacağım" der ve bir sonraki bölümde birbirinden kopuk parçaların bir araya getirildiği kolajlardan oluşan öyküsünü okumaya başlar.

## Devin Öyküsü

Anlatıcı, *Devin Öyküsü* adlı metinde kolaj tekniği ile çizgisel anlatım zincirini kırmış ve kurgusunu rastlantısallıklar üzerine kurmuştur. Öyküde farklı farklı masallara ait kelime grupları parçalar hâlinde alt alta getirilerek yapıştırılmış ve yeni bir kurgu oluşturulmuştur. Bir bütünden alınan parçalar bu sayfa üzerine eklenmiştir. Öyle ki okur, “*Son*” diye başlayıp, “*Bir zamanlar...*” diye biten bir öyküyle karşılaşmaktadır. Postmodern anlatılarda bu anlatım tekniği kolaj olarak nitelendirilmektedir. Kolaj, herhangi bir bütünlüğü olmayan ve birbirinden kopuk parçaların bir araya getirilmesi durumudur (Işıksalan, 2007). Kolaj yoluyla metinler çok katmanlı açık bir yapıya dönüşebilmektedir.



Şekil 6.

Örneğin *Devin Öyküsü*'nde anlatıcı, kolaj tekniği ile dağınık ve parçalı şekilde oluşturulan metinleri bir araya getirerek okurun zihninde çok katmanlı bir yapı oluşturduğu düşünülmektedir. Nitekim okur, metinde yer alan “*kötü üvey anne ve yedi cüceler*” şeklindeki kesitleri zihninde bir araya getirdiğinde *Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler* masalına dair bir şeyler bulabilecektir. Benzer şekilde “*üç dilek hakkına sahip olma*” ile ilgili bir parçadan yola çıkarak masal kahramanlarına üç dilek hakkı sunulan metinlere gidebilecektir. Zira masal kahramanlarına üç dilek hakkı sunan pek çok masal bulunmaktadır. Dolayısıyla metin, sürekli yenilenen, devingen ve akışkan bir anlamlandırma sürecindedir. Okur, sınırları belirsiz ve pek çok olasılığa açık kapı bırakan bu tür metinler ile üç dilek hakkı sunulan masallardan hangisini biliyorsa boşluğu ona göre dolduracaktır. Diğer bir ifadeyle okur, yazarın ortaya koyduğu metni kendine göre yeniden üretecek ve metin, okura farklı görüntüler sunan bir ayna işlevi görecektir. Birey artık kendine ve içsel dünyasına dönüp keşifler yapabilecek, yeni algılar geliştirebilecek ve bu süreçte herhangi bir sistem onu sınırlandıramayacaktır.

Bu bağlamda okuyucunun öykünün devamında “*canavar ...e/a dönüştü*” şeklindeki kolaj parçalarından yola çıkarak *Güzel ve Çirkin* masalına dair ipuçları yakalayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca “*kötü bir cadı tarafından yapılmış bir büyü*” şeklindeki kolaj ile de büyücülerin olduğu masallara yönelik ipuçlarının yakalanılabileceği anlayışı hâkim olmaktadır. Bu durumun ise metni çok anlamlı ve çok katmanlı bir açık yapıya dönüştürdüğü ifade edilebilir. Zira çizgisel işleyişin Yaşar, E. (2024). Çocuk edebiyatında postmodernist unsurların kullanımı: Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları kitabı örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2353-2378.  
DOI. 10.51460/baebd.1531940



parçalandığı, bütünlük, dizge düşüncelerinin yok edildiği bu tür metinlerde okur, gerçekliği çok katmanlı bir yapıda değerlendirebilme fırsatı yakalamış olmaktadır.

Fakat dev bu çok katmanlı yapıya karşı çıkmakta, kolaj tekniği ile üretilen ve yeni okumalara imkân sağlayan bu tür metinlerin peri masallarından da budalaca olduğunu iddia etmektedir. Hatta kolaj tekniği ile oluşturulan masalların duyduğu en saçma masal olduğunu ifade etmektedir. Buna karşın devin öyküsünün birbirinden kopuk anlatılar ve parçalı bir yapı içerisinde devam ettiği görülmektedir. Zira anlatıcı, devin öyküsünü bölümün sonunda bitirmemiştir. Aksine okurla birleşerek onunla bir oyun oynamayı planlamıştır. Bu nedenle kitabın son öyküsü olan *Peynir Kokan Adam*'ın hemen ardından ortaya çıkarak okura sessiz sessiz kitabın son sayfasına gittiğini ve devin kitabın bittiği zannına kapılacağını söylemiştir. Okurlarına da sessizce son sayfaya gelmelerini tembih etmiştir. Ancak okur sayfayı çevirdiğinde küçük kırmızı tavuk ile karşılaşmaktadır. Tavuk, bu sayfada tıpkı *Küçük Kırmızı Tavuk* masalındaki gibi buğdayı yetiştirdiğini, hasat ettiğini ve ekmek yaptığını söylemektedir. Ardından "*Kim benimle ekmek yemek ister?*" diye de bir soru yönelmektedir. Tavuğun sesine uyanan dev, "*Ekmek?*" ve "*Yemek?*" diyerek gözlerini açtıktan sonra bir sonraki sayfaya geçilmiştir. Son sayfaya gelindiğinde ise devin elinde yalnızca bir tabak vardır. Ekmek tabakta durmasına karşın tavuğun ayakları devin ağzında resmedilmekte ve dev dişlerini karıştırmaktadır.

*Küçük Kırmızı Tavuk* masalında ise tavuk, böyle bir sondan ziyade arkadaşlarıyla ekmeğini paylaşmakta ve paylaşımcı olmaya dair bir ders vermektedir. Fakat kurmaca dünyasındaki bu iç içe geçmişlik okurları farklı düzlemlere taşıyabilmektedir. Temel ve yan metni yani *Küçük Kırmızı Tavuk* ve *Jack ve Fasulye Sırığı* masalındaki karakterleri yan yana getirebilmekte ve bir sentez oluşturabilme imkânı vermektedir. Dolayısıyla postmodernist anlatılarda kurgu, okura kelimesi kelimesine aktarılmaktan ziyade boşluklarla verilmektedir. Okur, metne istediği anlamı atfetme özgürlüğüne sahiptir. Bu bakımdan olay örgüsünün tek kriter olarak kabul edildiği tekil büyük öykülerin yerini çok sesli, parça parça ve zamansız anlatılar almıştır. Zira kitapta *Devin Öyküsü*'nün *Peynir Kokan Adam* anlatısının hemen ardından başlıksız bir şekilde devam etmesi, anlatıcının okuru son sayfaya yönlendirmesi ve küçük kırmızı tavuğun devin öyküsüne dâhil olması gibi çeşitli etkenler bu parçalı yapıyı ve çok sesliği ortaya çıkarmaktadır.

### ***Cinderumpelstiltskin***

Öykü, Cinderella masalındaki gibi üvey anne ve çirkin üvey kardeşleriyle yaşayan ve her gün ev temizliği yapan bir kızın tanıtılmasıyla başlar. Ardından bir prens, herkesin davet edildiği bir balo düzenler. Alışıldığı üzere üvey anne ve kızları hazırlanıp baloya giderken Cinderella'nın hazırlanmaya fırsatı olmaz. Oturup ağlamaya başlar ve bu sırada küçük bir adam belirir. Kendisine yardım edebileceğini söyler.

Öykü bu andan itibaren geleneksel Cinderella masalından farklılaşarak okurunu metinlerarası bir yolculuğa çıkartır. Olay örgüsündeki çözümlerle birlikte Cinderella ve Rumpelstiltskin masalı iç içe geçer ve anlatı farklı bir eksene doğru kaymaya başlar. Küçük adam, Cinderella'ya samanı altına dönüştürerek ona yardım edebileceğini söyler. Ancak Cinderella hâlâ peri masallarındaki gibi altına ihtiyacı olmadığını "süslü elbise, cam terlik ve faytona" ihtiyaç duyduğunu ifade eder. Küçük adam bunu umursamaz ve "*Benim ismimi tahmin etmeyi denemek ister misin?*" diye sorar. Bu süreçte



Cinderella masalındaki eski imge hazinesi, yeni ve farklı algı biçimlerine dönüşür. Zira Rumpelstiltskin masalında prenses, cücenin ismini bilemediği takdirde çocuğunu ona vermek zorunda kalacaktır. Anlatıcı, öyküde bu durumun parodisini yaparak Cinderella'dan ismini tahmin etmesini ister. Fakat Cinderella, yabancılarla konuşmadığını söyler ve cüce "Rumpelstiltskin! Rumpelstiltskin! Rumpelstiltskin!" diye ismini haykırarak dışarıya çıkar. Üvey anne ve kızları eve geldiğinde Cinderealla onlara cüceden bahseder. Fakat Cinderella'nın hayatında beklenilenin aksine bir şey değişmez. Aksine üvey anne ve kız kardeşleri Cinderella'nın ismini Cinderumpelstiltskin şeklinde değiştirirler ve masal burada sona erer.

Ana kahramanın isminde de anlaşılacağı üzere iki masalın kahramanları ve olay örgüleri birbirinin içinde eriyerek yeni bir kurgu oluşturmuştur. Okur, metindeki derin yapıyı ve sembolleri algılayamadığı takdirde tek bir öyküyü okumakla yetinecektir. Ancak her iki öyküden ve olay örgüsünden haberdar olan okur, metnin çok katmanlı gösterge ve çağrışımlarını yakalayarak farklı okumalar gerçekleştirebilecektir. Nitekim her iki masal da toplumsal mesaj verici yapısından arındırılmış ve farklı söylemlere kapı aralamış durumdadır.

### **Kaplumbağa ve tüy**

Anlatıcı, öyküsünde *Tavşan ile Kaplumbağa* masalının rekabete dayalı o pek bilindik yarışını bir parodi hâline dönüştürmüş ve öyküsüne farklı bir boyut kazandırmıştır. Zira bu kez yarışanlar tavşan ile kaplumbağa değil, kaplumbağa ile tavşanın tüyleridir. Ayrıca öykünün sonu da tahmin edilenin aksine kaplumbağanın zaferi ile bitmemektedir. Ancak okur, öyküde tavşana ait tüylerin zaferini de görememektedir. Dolayısıyla ortaya çıkan belirsizlik anlatının sayısız okumalara kapı aralamasına imkân sağlamıştır.

Öyküye göre kaplumbağa yine çok yavaş hareket etmektedir. Ancak gittiği yere kararlı ve istikrarlı bir şekilde yol almaktadır. Bir gün tavşan kaplumbağayı görür ve ona yavaş olduğunu söyler. Hatta tüyelerinin kaplumbağadan daha hızlı uzayacağını söyleyerek onu küçümser. Bunun üzerine kaplumbağa ve tavşan yarış yapmaya karar verirler. Büyük yarış günü kaplumbağa koşmaya, tavşan da tüyelerini uzatmaya başlar. Olayın öznesi olan tavşan bir nesne hâline dönüşerek silikleşir. Buradaki amaç, okuru esere dâhil etmek ve okurun kendi kahramanını oluşturmasını sağlamaktır. Dolayısıyla artık öykülerde salt mesaj veren, yol gösteren anlatılar yerini aktif düşüncelerin üretildiği anlatılara bırakmıştır. Anlatıcı tek merkezli bilinç yerine olayları çok yönlü anlamlandırabilen okurlar hedeflemektedir.

### **Peynir Kokan Adam**

Anlatıcı, öyküde *Zencefilli Kurabiye Adam* masalının parodisini yapmaktadır. Masalın kahramanı olan zencefilli kurabiye adam, kendisine aşırı özgüven duyan, dünyadaki en akıllı, en hızlı koşan ve en tatlı kurabiye olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle kendisini yemek isteyen yaşlı kadından, inekten, domuzdan, tavuktan koşarak kaçmaktadır. Ancak kimsenin kendisini yakalayamayacağını düşünmesine rağmen en sonunda karşılaştığı tilki, onu nehrin karşı tarafına geçirme vaadiyle kandırılmış ve nehri geçerken onu yemiştir.



*Peynir Kokan Adam* öyküsünde ise peynir adam, muadilinin aksine hiç kimse tarafından yenilmek istenmez. Zira yaşlı adam ve kadın peynir adamı kokuşmuş bir peynirden yapmıştır. Fırını açtıklarında ortalığa burunlarının direğini sızlatacak kadar kötü bir koku yayılmıştır. Buna rağmen kokan peynir adam birden fırından atlamış ve dışarıya koşarken kurabiye adamı anımsatan “*Koş, koş, koş, koşabildiğin kadar koş. Sen beni yakalayamazsın. Ben kokan peynir adamım*” şeklindeki cümleleri kurmuştur. Ardından bir inek onu koklamış, ancak peşine düşmemiştir. Hatta kurabiye adam masalının parodisi yapıldığı için inek, peynir adamın karın ağrısı yapacağı gerekçesiyle sadece ot yediğini söyleyerek peynir adamdan kurtulmaya çalışmıştır.

Peynir kokan adam, ineekten sonra yine koşmaya devam etmiş ve bu kez okul dışında oynayan birkaç çocukla karşılaşmıştır. Çocuklar kötü kokudan rahatsız olmuşlar ve eğer onu yakalarlarsa öğretmenlerinin kendilerine onu zorla yedireceğinden endişe ederek onu yanlarından kovmuşlardır.

Nihai olarak peynir adam, köprüsü olmayan bir nehre gelmiştir. Orada kurnaz bir tilki ile karşılaşmıştır. Tilki, peynir adamın karşıya geçemediğini görünce onu sırtında karşıya geçirebileceğini söylemiştir. Peynir adamın kurabiye adam masalının aksine bu durumu “*Beni yemeyeceğinden nasıl emin olabilirim?*” şeklinde sorguladığı görülmektedir. Dolayısıyla anlatıcı, kurabiye adam masalının parodisini yaptığı bu süreçte önceki anlatıların ders verici niteliklerine mizahi bir şekilde yaklaşmaktadır. Nitekim *Zencefilli Kurabiye Adam* masalında, kahraman tilkiye hemen güvenmiş ve karşıya geçmeye kalkmıştır. Fakat peynir adam, masalarda çok sık bir şekilde işlenen ders verme durumuna dair ezberleri bozarak öyküyü farklı bir bağlam üzerine çekmiştir. Artık öyküde okuyucuların kendilerine söylenenleri sorgulamasını sağlayacak anekdotlar yoktur. Anlatıcı, eski metinlerin anlatım üslubunu, dil yapısını ve kurgusal özelliklerini bozmuş ve olaylara yeni bakış açıları getirmiştir. Çünkü tilki, peynir adamı sırtında karşıya geçerken yememiştir. Aksine tilki, kötü kokudan dolayı öksürdüğü ve hapsirdiği sırada peynir adam tilkinin sırtından nehre düşmüş ve dağılarak yok olmuştur. Dolayısıyla anlatıcı, okurlarına bu öyküde yabancılara güvenmeme ile ilgili ders verici nitelikte bir şey aktarmamıştır. Öykünün sonunda sadece suda eriyip yok olan birkaç peynir parçası kalmıştır. Anlatıcının bilinçli olarak gerçekleştirdiği kaotik durum, belirsizlik, kayboluş ve yok oluş, aynı zaman göreceli bir son anlayışını da meydana getirmiştir. Böylece öyküler baskıcı gerçekler altında ezilmek yerine, belirsizlikler ve olasılıklar ile çeşitli öznel bakış açılarına olanak tanımış ve anlam zenginlikleri oluşturmuştur.

Dolayısıyla postmodern anlatıların yer aldığı dünyada hiçbir şey tek, gerçek ve doğru değildir. Her okurun kendisine göre bir gerçeği vardır. Metinler ve görseller bu gerçekliğin ve göreceliliklerin ortaya çıkarılmasına olanak sağlamaktadır.

## Sonuç

Postmodern anlatılar, eski ve geleneksel metinlerin biçimsel, dilsel ve içeriksel yapılarını esin kaynağı olarak almakta ve onları işleyerek yeniden kurgulanmasını sağlamaktadır. Böylelikle eski metinlere ait alıntılarla yeni bağlamlar, yeni söylemler ve yeni kurgular üretilebilmektedir. Bu süreçte diğer metinlere nazaran okura daha fazla sorumluluk yüklenmekte ve metnin anlamsal üretiminde merkezî bir konuma gelmektedir. Benzer şekilde postmodernist çocuk kitapları da okurlarını merkezi konuma getirilebilmekte, onlara yeni bir düşünce çizgisi geliştirebilme ve kavramlar arasında özgün Yaşar, E. (2024). Çocuk edebiyatında postmodernist unsurların kullanımı: Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları kitabı örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2353-2378.*  
DOI. 10.51460/baebd.1531940



ilişkiler kurabilme imkânı sağlayabilmektedir. Nikolajeva'ya (2016) göre postmodernist metinler çocuklara dilin ayırt edici özellikleri olan eklettizm, çok anlamlılık, öznelerarasılık ve üstkurmaca gibi pek çok anlatım zenginlikleri kazandırmaktadır. Benzer şekilde Wilkie (2006) postmodernist edebi metinlerde kullanılan üstkurmaca öğeleriyle metnin oynunlaşarak çocukların ilgisini çekebileceği ve özneler arası farkındalığı artırabileceği tespitinde bulunmuştur. Nodelman (1988) ise postmodernist anlatım teknikleri ile çocukların farklı kurgu ve hikayeleri birleştirerek yeni hikâyeler kurgulayabileceklerini ifade etmektedir. Kılıç (2022) çocukların postmodernist metinlerle alternatif okumalar yapılabileceklerini, alışılmadık tasarım ve düzen ile birden fazla anlamın ortaya konulabileceği kanaatinde. Loo (2011) ise postmodernist çocuk kitaplarını çocukluğun yeniden inşası olarak nitelendirmektedir. Nihai olarak Aiken (2007) mutlu sonlu masalların aşırılıklarını parodileştiren *Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları* adlı eserin hicvin en bilinen örneklerinden birisi olduğu düşüncesindedir. Bu bakımdan çalışmada *Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları* adlı postmodernist çocuk kitabı ele alınmış ve çeşitli yönleriyle değerlendirilmiştir.

Yapılan incelemeler neticesinde kitaptaki öykülerin ve postmodernist anlatım tekniklerinin çocuklardaki var olan kalıplaşmış yargıları kırabileceği, yeni yollar keşfetmelerine olanak sağlayabileceği, hayata farklı perspektiflerden bakabilme imkânı sunabileceği ve değişik alternatif çözümler üretmelerine olanak sağlayabileceği tespit edilmiştir. Kitapta çocuklar için herhangi bir mesaj ya da ders verilme kaygısından ziyade onlara kendi düşüncelerini, doğrularını ve gerçeklerini oluşturma imkânı eğlenceli bir şekilde sunulmuştur. Özellikle üstkurmaca tekniği ile yazarın öykünün kahramanı olarak kurmaca dünyasının içerisine dâhil olması, karakterlerle anlaşmazlıklar yaşamayı, karakterlerin başka öykülerin içerisine girmesi ve kendi öykülerini yazmak istemesi gibi kaotik zemin ortamı çocukların zihin dünyasındaki merkezileşmiş ve tek yönlü kalıp yargıların kırılmasında oldukça etkili olabileceği düşünülmektedir. Zira bu süreçte bilgi artık okurlara doğrudan verilmemekte olup okur bilgiye kendi çabası ile ulaşmaya çalışmaktadır. Bu nedenle öyküde tamamlanmayan, bilinçli olarak açık uçlu bırakılan pek çok kısım yer almaktadır. Bu nedenle okurların belirli ipuçları ve işaretleri takip ederek metnin derin yapısındaki anlama ulaşabilmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla öykülerin, okurları metinlerarasılık yöntemi ile olaylar arasında bağlantı kurmaya yönlendirdiği ifade edilebilmektedir. Özellikle kitapta parodilerin ve oynunluğun etkili bir şekilde kullanılarak çocuklar için okuma sürecinin daha eğlenceli hâle getirildiği düşünülmektedir. Bu eğlenceli ortamda oynunluğu sağlamak için geleneksel anlatılarda önemli bir yeri olan peri masalları kullanılmıştır. Ancak peri masalları bu kez öykülerde efsanevi bir seviyeye yükseltmek yerine, satranç tahtasına rastgele bırakılan satranç taşları gibi darmadağın olarak öykülerin içerisine serpiştirilmişlerdir. Örneğin küçük kırmızı tavuk, birden ortaya çıkıp kendisini öykünün ana kahramanı sanmakta, anlatıcı küçük kırmızı tavuğu kitabın dışarısına çıkarmaya çalışmakta, kitabın içindekiler bölümü karmakarışık olup iç içe geçmekte, dev kendi öyküsünü kendisi yazmak istemekte ve kırmızı şortlu kız anlatıcıya kızdığına kurdu da yanına alarak öyküyü yarım bırakıp gidebilmektedir. Ayrıca farklı masallardan kısa kısa parçalar yama gibi bir araya getirilip yapıştırılarak bir öykü oluşturulabilmektedir. Hatta anlatıcı bu öykülerin hiçbir şey anlatmayacağını söyleyerek okurlarına kitabı bırakmalarını dahi söyleyebilmektedir. Bu bağlamda kitabın, okurlarına geleneksel anlatıların dışına çıkacağı mesajını eğlendirici bir şekilde verdiği düşünülmektedir. Zira çocuklar okuma sürecinde onları güldüren, eğlendiren ve aykırı bir dünyaya çeken kitaplara daha fazla ilgi duymaktadırlar (Nikolajeva, 2016). Bu



bakımdan yazarın hemen hemen bütün çocuklar tarafından bilinen masalları metinlerarası yöntem ile ele aldığı ve olay örgüsünü alaşağı ettiği tespit edilmiştir.

Kitapta üç yaramaz ayı masalındaki ayılar, file dönüşmüşlerdir. Tavuk Licken, gökyüzünün düştüğünü krala değil, başkana haber vermek için Washington'a gitmektedir. Peri masallarında bezelye tanesi üzerinde uyuyamadığı için prensle evlenen prenses, bu kez bowling topu üzerinde uyuyamadığı için prensle evlenebilmiştir. Çirkin ördek yavrusu, büyüdüğünde bir kuğuya dönüşmek yerine daha da çirkin bir hale gelmiştir. Kurbağa da benzer şekilde bir dönüşüm yaşayarak prens olamamış, ancak prensesi hile ile öpmüştür. Kırmızı başlıklı kız, artık kırmızı şortlu kızdır ve kurttan da hızlı koşmaktadır. *Jack ve Fasulye Sırığı* masalındaki dev, ana kahraman olmak istediği için öyküyü kendisi yazmak istemektedir. *Cinderella* masalı ile Rumpelstiltskin masalı iç içe geçmiş, olay örgüleri ve masalın sonu farklı bir boyut kazanmıştır. Kaplumbağa ise tavşan ile yarışmak yerine tavşanın tüyleriyle yarışma kararlılığı göstermiştir. Kokmuş peynir adam, zencefilli kurabiye adam gibi ne lezzetli ne de güzel kokular saçmaktadır. Aksine kötü bir tadı ve kokusu vardır. Ancak parodi yöntemi ile aktarılan tüm bu öykülerin okurlarına olayları farklı açılardan gözlemleyebilme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilme olanağı sağlayabileceği düşünülmektedir. Nihai olarak *Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları* kitabının çocuk edebiyatı alanına postmodernist anlatı tekniklerini kullanarak yepyeni ve eğlenceli bir kurgu alanı açtığı anlayışı hâkim olmuştur. Ayrıca postmodernist çocuk edebiyatı, çocukların yaratıcı, analitik ve kişisel gelişimlerini destekleyen, okuma keyfini artıran ve toplumsal bilinçlerini geliştiren önemli bir araç olduğu kanaatine ulaşılmıştır.



## Kaynakça

- Aiken A. (2007). Postmodernism and children's literature. *ICCTE journal*, 2(2), 1–10.
- Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası ilişkiler*. Ankara: Öteki Yayınları.
- Alemdar, M. & Aydemir, S. (2022). Eğitimde modern ve postmodern paradigmlar. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(47), 422-436. Doi:10.35826/ijoess.3087
- Anstey, M. (2002). It's not all black and white: Postmodern picture books and new literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 4(5), 444-457.
- Aşkaroğlu, V. (2015). *Postmodern söylem: İhsan Oktay Anar & John Fowles*. Ankara: Karadeniz Dergi Yayınları.
- Aydın, H. (2006). Eğitimde modern ve post-modern modeller. *Bilim ve Gelecek Dergisi*, 33, 60-69.
- Aytaç, G. (1999). *Genel edebiyat bilimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Barthes, R. (2014). *Göstergebilimsel serüven*. (Çev. Mehmet Rifat- Sema Rifat). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York, NY, USA: Routledge.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetişli, İ. (2009). *Metin tahlillerine giriş*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Demir, Y. (2002). *Zaman zaman içinde roman roman içinde*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Dilek Yalçın Çelik, S. (2005). *Yeni tarihselcilik kuramı ve Türk edebiyatında postmodern tarih romanları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ecevit, Y. (2016). *Türk romanında postmodernist açılımlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Eliuz, Ü. (2016). *Oyunda oyun postmodern roman*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Fedai, Ö. (2008). Tarık Dursun K.'nin "derdiyok ile zülfüsiyah adlı öyküsünün postmodernizm açısından incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3/2, 306-323. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.301>
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers*. (Çev. A. Ersoy & P. Yalçinoğlu). Pearson.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi kurumsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Günyüz, M. (2023). *Çocuk edebiyatı okumaları*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Işıksalan N. (2007). Postmodern öğreti ve bir postmodern roman çözümlemesi: Kara kitap / Orhan Pamuk. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7 (2), 419–466.
- Kılıç, A. (2022). Çocuk kitaplarında değişen yaklaşımlar; postmodern tasarlama. *Journal of Arts*. 5(1), 21-26. DOI: <https://doi.org/10.31566/arts.5.1.03>
- Kırbaçoğlu Kılıç, L., & Bayram, B. (2014). Postmodernizm ve eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 368-376. <https://doi.org/10.7884/teke.261>
- Loo, H. (2011). Children in postmodern literature: A reconstruction of childhood. *Hohonu*, 10, 59-61.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning (cognitive approaches to children's literature)*. John Benjamins Publishing.
- Nikolajeva, M. (2016). Play and Playfulness in Postmodern Picturebooks. In L. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks: play, parody, and self-referentiality* (pp. 55-74). Routledge.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures. The narrative art of children's picture books*. Athens & London: The University of Georgia Press.
- Özel, N. (2020). Resimli çocuk kitaplarında ifade biçimi olarak kolaj. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(52), 1023-1033. <https://doi.org/10.26450/jshsr.1856>
- Rose, M. A., (2016). *Parodi: antik, modern ve postmodern*. (Çev. Cansu Dikme). Ankara: Hece Yayınları.
- Yaşar, E. (2024). Çocuk edebiyatında postmodernist unsurların kullanımı: Kokmuş Peynir Kokan Adam ve Diğer Budalaca Peri Masalları kitabı örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2353-2378. DOI. 10.51460/baebd.1531940






- Scieszka, J. (2002). *The Stinky Cheese Man & Other Fairly Stupid Tales*. Scholastic Inc. Viking Penguin impression
- Tatar, M. (2002). *The annotated classic fairy tales*. W. W. Norton & Company, Incorporated.
- Thompson, S. (2021). Upside-down, backwards, and inside out: Postmodernism in The Stinky Cheese Man. *Aletheia, 6(1)*, 1-7.
- Ulu, S. (2022). Görsel sözeli geçtiğinde: Anthony Browne'nin voices in the park kitabı örneğinde postmodern resimli kitaplarda üstkurmaca öğelerinin değerlendirilmesi. (Tez No: 709356) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Wilkie, C. (2006). Intertextuality. In P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of children's literature* (pp. 128–134). London: Routledge.
- Yaşar, E. (2023). The use of postmodernist elements from children's literature: The sample of the book "the blue donkey and the idle lion". *International Journal of Research in Teacher Education, 14(3)*, 113-128. DOI: 10.29329/ijrte.2023.598.08
- Yıldırım A. & Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Burcu, E. (2014). Bilge Karasu'nun göçmüş kediler bahçesinde postmodern yansılar. *Türk Kültürü Araştırmaları, 14*, 125-140.



## Okuma Çemberi Yönteminin 6. Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi<sup>1</sup>

### The Effect of the Literature Circle Method on Reading Comprehension and Reading Motivation in 6<sup>th</sup> Grade Turkish Courses

Sayfa | 2379

Ülker ARSLAN , Uzman, MEB, ulker8583@gmail.com

Elif AKTAŞ , Prof. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, elif.aktas@alanya.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 20 Temmuz 2023  
**Kabul tarihi - Accepted:** 15 Ekim 2023  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2023

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığındaki yüksek lisans tezinden üretilmiştir.  
Arslan, Ü. ve Aktaş, E. (2024). Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2379-2411.  
DOI. 10.51460/baebd.1519498



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2379-2411.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2379-2411.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

**Öz.** Bu çalışmanın amacı, okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini belirlemek ayrıca öğrencilerin yöntemle yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırmada açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen; nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Antalya ili Alanya ilçesi Sema Eray Erdem Ortaokulu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 81 öğrenciden (41 deney, 40 kontrol grubu) oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 8 hafta süren uygulama sürecinde deney grubunda okuma çemberi yöntemi kullanılmış olup kontrol grubunda ise ders kitabında yer alan mevcut okuma etkinlikleri doğrultusunda öğretim yapılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak 'Okuduğunu Anlama Testi, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde ki-kare, bağımlı ve bağımsız gruplar için t testi; nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda okuma çemberi yöntemin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna olumlu etki ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma çemberi yöntemiyle ilgili olumlu görüş bildirdikleri de belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma çemberi, okuma becerisi, okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu.

**Abstract.** The purpose of this study is to determine the effect of the literature circle method on reading comprehension skills and reading motivation in secondary school 6th grade Turkish lessons and to examine students' opinions about the method. Explanatory sequential mixed design was used in the research. In the quantitative dimension of the study, quasi-experimental design with pretest-posttest control group; In the qualitative dimension, a case study was used. The study group of the research consists of 81 students (41 experimental, 40 control group) studying in the 6th grade at Sema Eray Erdem Secondary School in Alanya district of Antalya province in the 2023-2024 academic year. Easily accessible case sampling method was used to determine the study group. During the 8-week application process, the literature circle method was used in the experimental group, and the control group was taught in line with traditional reading activities. In the research, 'Reading Comprehension Test, Text-Based Reading Motivation Scale and Semi-structured Interview Form' were used as data collection tools. For dependent and independent groups Chi-square and t-test were used in the analysis of quantitative data. Descriptive analysis and content analysis were used to analyze qualitative data. At the end of the research, it was determined that the literature circle method had a positive effect on students' reading comprehension skills and reading motivation. It was also determined that students expressed positive opinions about the literature circle method.

**Keywords:** Reading, reading comprehension, reading motivation, literature circle.



## Extended Abstract

**Introduction.** Reading, which is a necessary skill for all learning, has been one of the most important ways of acquiring knowledge from past to present. Because people acquire most of what they learn throughout their lives through reading. Thus, reading is a way of learning and being informed that we frequently use in both daily and academic life. In addition to improving students' reading comprehension skills and reading motivation, the reading circle method is expected to contribute to students in different areas. Some of these can be listed as discussion and criticism skills, empathy, self-expression, socialization, taking responsibility, self-confidence, communication skills, and looking at events from different perspectives. In this study, it was aimed to examine the effect of the reading circle method applied in 6th grade Turkish lessons on reading comprehension skills and reading motivation and to obtain the opinions of the students in the experimental group about the application.

**Method.** This study aims to determine the effect of the reading circle method on reading comprehension skills and reading motivation in 6th grade Turkish lessons. In the study, explanatory sequential mixed design, which means "the collection of quantitative and qualitative methods in a single study by the researcher", was preferred. In this mixed design, the researcher first collects quantitative data, analyzes the results, and then combines them to obtain a more detailed and comprehensive result. In the quantitative dimension of the study, a randomized design with pretest-posttest control group was preferred. The qualitative dimension of the research was designed as a case study. The participants of the quantitative dimension of the study consisted of 41 experimental and 41 control 6th grade students studying at Alanya Sema Eray Erdem Secondary School in the spring semester of the 2023-2024 academic year. The quantitative data collection tools used in this study are reading comprehension achievement test and reading motivation scale. "The Reading Comprehension Test includes a narrative text and 20 multiple-choice questions prepared for this text. The reading motivation scale for texts developed by İleri Aydemir and Öztürk (2013) is a 5-point Likert scale with 22 items and four factors: "reading competence, perception of reading difficulty, effort/appreciation for reading, social aspect of reading". The qualitative data of the study were obtained through a semi-structured interview form and expert opinion was taken while preparing the interview questions and the form was finalized in this way. In the analysis of the quantitative data collected in the study, 5 different statistical analyses (frequency, percentage, chi-square analysis, t-test for dependent and independent groups) were applied and these analyses were performed on the computer with SPSS for Windows 22.00 statistical package program. Qualitative data were first subjected to descriptive analysis and then to content analysis.

**Results.** The results of the study revealed that the students' pre-tests were similar in terms of motivation and comprehension skills before the experimental process started. As a result of the research, it was determined that there was an increase in the post-tests of the experimental and control groups. However, this increase was in favor of the experimental group. In other words, the reading circle method had a positive effect on the reading comprehension skills and reading motivation of the experimental group students. In addition, it was determined that the opinions of the students in the experimental group about the application were generally positive. Accordingly,



students found the method useful, fun and creative. They also stated that it improved their reading comprehension skills and creativity.

**Discussion and Conclusion.** In this study, it was aimed to determine the effect of the reading circle method on reading comprehension skills and reading motivation in 6th grade Turkish lessons. In line with this purpose, one of the sub-problems of the study is to determine the effect of the reading circle method on 6th grade students' reading comprehension skills. In this direction, it was determined that the reading circle method positively affected the reading comprehension skills of 6th grade students. When the related literature is examined, studies similar to these results are found. For example, Pilav and Balantekin (2017) determined the effect of the reading circle method on the reading comprehension skills of seventh grade students and found that the reading comprehension skills of the students in the experimental group increased more than the control group. Altinkaya (2019) also found that the reading circle method contributed positively to the reading comprehension skills of 6th grade students. Another sub-problem of this study is to determine the effect of the reading circle method on the reading motivation of 6th grade students. Accordingly, in this study, it was determined that the reading circle method positively affected the reading motivation of 6th grade students. In addition, it was also found that the motivation of the control group students decreased. This situation can be said that traditional reading methods reduce students' interest in the course. In the literature, there are few studies investigating the effect of the reading circle method on reading motivation. The results of these studies generally emphasize that this method positively affects the reading motivation of primary and secondary school students (Certo et al., 2015; Hardin, 2012; Topçam, 2021). The last sub-problem of the study is to determine the opinions of 6th grade students on the application of the reading circle method. Accordingly, students generally expressed positive opinions about the use of the method.



## Giriş

Okuma, bireyin okulda öğrendiği ve tüm yaşamı boyunca kullandığı bir alan becerisidir. Ulusların gelişmişlik düzeyi de okur yazar olma durumu ile ölçülmektedir. Bu açıdan okuma, öğretim programlarında geçmişten günümüze kadar tüm dünyada kendisine önemli bir yer bulmuştur. Okuma becerisi gelişmiş bireyler hem okulda hem de günlük yaşamda başarılı olurlar. Okuma; insanın kendini, çevresini ve yaşadığı dünyayı anlamlandırma sürecinde de önemli bir role sahiptir. Okuduklarını anlayan, yorumlayan ve eleştirel bir bakış açısıyla sorgulayan bireyler hem kişisel gelişimlerine katkıda bulunurlar hem de içerisinde yaşadığı toplumun bir ferdi olarak sosyal refahı yükseltirler.

Bütün öğrenmeler için gerekli bir beceri olan okuma, geçmişten günümüze bilgi edinmenin de en önemli yollarından biri olmuştur. Çünkü insanlar, hayatları boyunca öğrendiklerinin büyük çoğunluğunu okuma yoluyla elde etmektedirler. Okuma hem günlük hem de akademik yaşamda sıkça başvurduğumuz bir öğrenme ve bilgilenme yolu olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma ve anlama, hayat boyu kullanılan işlevsel bir beceri olarak okullarda uygulanan müfredatın da temelini oluşturmaktadır (Aktaş, 2021).

Okuma; yazının sese dönüştürüldüğü bir eylemden ziyade yorumlama ve anlamlandırmayı ön plana çıkaran ve bireyi zihinsel, duygusal, sosyal ve kültürel açıdan zenginleştiren bir beceridir (Güneş, 2017). Nihai gayesi anlama ulaşmak olan okuma; birtakım özel sembollerin duyu organlarıyla algılanıp beyin aracılığıyla yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir (Özbay, 2007; Yalçın, 2002). Güneş'e göre (2009) okuma, okuyucunun ön bilgileri ile okudukları arasında bağ kurup yeni anlamlar ortaya çıkarmasıdır. Akyol'a (2007) göre ise okuma, okuyucunun metni ön bilgilerini kullanarak anlamlandırmaya çalıştığı, okuyucu ile yazar arasındaki bilgi alışverişidir. Okuduğunu anlama, yazılı metin ile ön bilgilerin birleşmesi sonucu yeni bir anlam yaratma sürecidir (Bozpolat, 2012). Başaran (2013) da günümüzde okumanın "yazılı simgeleri seslendirme" olarak yapılan tanımının artık geçerliliğini yitirdiğini belirterek anlam kurma boyutuna dikkat çekmektedir. Okuma sürecinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için okunanların anlamlandırılması gerekmektedir. Bu açıdan okuma ve anlama, birbirine sebep sonuç ilişkisiyle bağlıdır (Gürer, 2021). Metni sadece seslendirmeyi değil okuduklarını anlayıp yorum yapabilmeyi içeren çok yönlü bir beceri olan okumanın öğretilmesi aşamasında sesletimden/telaffuzdan ziyade anlama becerisinin geliştirilmesine odaklanmak gerekmektedir.

Çocuk Vakfı'nın (2006) yapmış olduğu bir araştırmaya göre Türkiye nüfusunun %95'i televizyon seyredirken %5'i televizyon seyretmenin yanı sıra kitap okumaktadır. Bu durum kitap okuma alışkanlığının ikinci plana atıldığını göstermektedir. Ayrıca aynı araştırmada gençlerin %70'i hiç kitap okumazken düzenli kitap okuma alışkanlığı oranı da binde 1 olarak tespit edilmiştir. Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu'nun (OKUYAY) 2019 yılında yaptığı bir diğer araştırma da bu durumu desteklemektedir. 15 yaş üstü 2929 kişi ile yapılan araştırmada vurgulanan en önemli nokta Türkiye'de okuma eyleminin yerini dinleme/izlemenin almasıdır. Bu durumda bireylerin kitap okumak yerine genellikle televizyon izlediği ortaya çıkmaktadır. İnternet kullanımı hakkında da bilgiler içeren raporda, aile bireylerinin ihtiyaçları olan bilgiyi internetten kolaylıkla edineceğini düşündüğü için kitap okuma alışkanlığının evdeki çocuklara aşılmadığı vurgulanmaktadır. Bunların yanına televizyon ve Arslan, Ü. ve Aktaş, E. (2024). Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2379-2411.*  
DOI. 10.51460/baebd.1519498



bilgisayar oyunları da eklenince erken yaşlarda edinilen okuma becerisinin alışkanlığa dönüştürülemeden geri plana atıldığı söylenebilir (Tanju, 2010). Okuduğunu anlama becerisini edinemeyen bireylerin anlama, yorumlama, sorgulama, yeni bilgiler öğrenme, yaratıcı fikirler ortaya koyması da beklenemez.

Sayfa | 2384

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek ve okuma motivasyonunu artırmak için çeşitli yöntem, teknik ve stratejiler kullanılmaktadır. Bunlardan biri de okuma çemberi yöntemidir. İlgili alanyazında da bu yöntemin pek çok açıdan faydalı olduğuna değinen araştırmalara rastlamak mümkündür (Altınkaya, 2019; Avcı & Yüksel, 2011; Blum vd., 2002; Çakmak, 2022; Hardin, 2012; Pilav & Balantekin, 2017; Şahan, 2022; Kökler, 2019; Tan Hatun & Kurtlu vd., 2019; Topçam, 2021; Varita, 2017). Bu araştırmaların ortak noktası okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede ve okuma motivasyonunu artırmada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymalarıdır. Ayrıca sözü edilen yöntem; öğrencilere tartışma, eleştirme, empati kurma, kendini ifade etme, sosyalleşme, sorumluluk alma, olaylara farklı açılardan bakabilme ile öz güven, iletişim becerileri de kazandırmaktadır.

### **Okuma çemberi yöntemi**

Bireyin okuduğunu anlama becerisinin gelişebilmesi için dört faktöre ihtiyaç vardır: okuma için yeterli süre, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi, okuduklarıyla ilgili paylaşımında bulunma ve iş birlikli öğrenme yöntemleri (Fielding & Pearson, 1994). Okuma çemberi de bu dört öge dikkate alınarak geliştirilmiş bir yöntemdir (Brownlie, 2005).

Okuma çemberi; aynı hikâye, şiir, makale veya kitabı okumak için bir araya gelen ve az sayıda kişiden oluşan etkileşimli bir grup etkinliğidir (Daniels, 2002). Pilav ve Balantekin'e göre (2017) okuma çemberi yöntemi, kitap kulübü uygulamalarının öğretmen rehberliğinde, sınıf ortamına uyarlanmış hâlidir. Bu yöntemde grup üyeleri, bireysel olarak okumaları gereken kitapları okuduktan sonra okudukları bölümleri tartışmak ve kitapla ilgili düşüncelerini paylaşmak için bir araya gelirler, çeşitli roller üstlenerek kitapla ilgili tartışma ve paylaşma etkinlikleri yaparlar. Bu yöntemde öğrenciler gönüllü olarak etkinliklere katılmaktadırlar. Bu husus öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır.

Okuma çemberi yöntemini diğer yöntemlerden farklı kılan husus; takım çalışması biçiminde uygulanması, gerçek hayatla bağ kurmaya olanak sağlaması, düşündürücü ve sorgulayıcı sorulara yer vermesi, okunan bölümleri başka sanat dallarıyla tekrar ifade etmeyi sağlamasıdır. Bununla beraber okuma çemberi yöntemi, öğrencileri okumaya motive etmekte ve bu sayede öğrenciler sınıf dışında da okumayı sürdürmektedirler (Kaya Tosun, 2018). Okuma çemberinde öğrenciler, aynı kitabı okuyarak ve birlikte tartışarak anlamlandırma yoluna gitmektedirler. Bu yöntemde öğrenciler grup çalışması yaparken ekip ruhu ile iş birliğini de öğrenmektedirler. Okuma çemberi uygulamalarıyla öğrencilere; okuduğunu anlama, toplum önünde kendini ifade edebilme, sosyal etkileşim kurma gibi birçok beceri ve okuma alışkanlığı eş zamanlı olarak kazandırılmaktadır (Avcı vd., 2010; Tavşanlı & Ulaş, 2023). Nitekim sınıf içi grup uygulaması olan okuma çemberi yöntemi, öğretmenler tarafından öğrencilerde okuma alışkanlığı kazandırmak için kullanılmaktadır (Karatay vd., 2020).



Okuma çemberi yönteminde öğrenciler, çeşitli roller (sorgulayıcı, bölüm uzmanı, bağ kurucu, sanatçı, sözcük avcısı, özetleyici vb.) üstlenerek grup etkinlikleri yapmaktadırlar. Bu sayede grup tartışmalarında farklı rollere girerek bu rollere uygun paylaşım yapmaktadırlar. Yöntemde sorgulayıcı, okunan bölüme dair sorular hazırlarken bölüm uzmanı, okunan bölümdeki ilginç, önemli ya da komik bölümleri arkadaşlarıyla paylaşmaktadır. Bağ kurucu rolündeki öğrenci ise okudukları ile kendi yaşamı arasında bağ kurmaktadır. Sanatçı; okunan bölüme ilişkin resim, şema, karikatür vb. bir çizim oluşturmaktadır. Sözcük avcısı rolündeki öğrenci de anlamı bilinmeyen kelimelerle ilgili bir paylaşım yapmaktadır. Özetleyici rolündeki öğrenci ise okunan bölümü kendi cümleleriyle yeniden ifade etmektedir. Okuma etkinlikleri kapsamında öğrencilerin rollerinin değişmesi, toplantı hazırlıkları ve tartışmalardaki paylaşımlar onların okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Okuma çemberi yöntemi, öğrencilere birçok yönden katkı sağlamaktadır (Blum vd., 2002). Öğrenciler uygulama süresince okuduklarıyla ilgili paylaşım yaparken dinleme ve konuşma becerilerini de geliştirmektedirler (Avcı vd., 2010). Yöntem sayesinde öğrenciler derse daha istekli katılım sağlarken kendilerini ifade etmeyi de öğrenmiş olmaktadır. Yöntem, grup çalışması şeklinde uygulandığı için öğrencilerde iş birliği ve sorumluluk gibi kavramlar da gelişmekte, ayrıca eğlenceli geçen uygulama süreci öğrencilerin okumaya olan ilgilerini de artırmaktadır. Ayrıca bu yöntem; öğrencilere grup önünde konuşma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, seçim yapma, arkadaşlarıyla iletişimde özgür olma gibi fırsatlar sunarken öğrencilerin öz güven duygusunu da geliştirmektedir (Daniels, 2002).

Okuma çemberi yönteminde öğrenciler; okudukları kitapları kendi oluşturdukları gruplarla toplantılar yaparak tartışmaktadırlar. Öğrenciler grup içinde aldıkları role uygun olarak okudukları kitabı derinlemesine, farklı bakış açılarıyla tahlil etmektedirler (Avcı vd., 2010; Avcı & Yüksel, 2011). Okuma çemberi; yapılandırmacı yaklaşıma dayanan okuyucu tepkisi teorisi, araştırmaya dayalı öğrenme teorisi, şema teorisi ve sosyokültürel teori gibi farklı kuramları temel alan, öğrencilerin okuduğunu anlama ile okuma motivasyonlarının gelişimine katkı sağladığı düşünülen bir yöntemdir (Kaya Tosun, 2018). Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal açılardan gelişimlerine katkıda bulunan okuma çemberi yöntemi, kitap kulüplerinin okul ortamına uyarlanmış hâli olarak ve günümüzde pek çok ülkede farklı eğitim seviyesinde kullanılan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğan vd., 2018; Yardım, 2021).

Ülkemizde öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ile ilgili birtakım sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan PISA sonuçları incelendiğinde Türkiye'nin okuma becerilerinde gereken seviyeye ulaşamadığı ve ülke sıralamalarında geride kaldığı görülmektedir (MEB, 2019; MEB, 2022). Bu durum okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara, yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulduğunun göstergesi sayılmaktadır. Ülkemizde 2024 yılında güncellenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (5-8. sınıflar) ana dilini iyi ve etkili kullanan, üst düzey düşünme becerileri gelişmiş, karakteri olgun bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir. Daha önceki programlardan farklı olarak Türkçe dersinin anlama ve anlatma boyutunda, alan becerilerini geliştirmeye yönelik atölye faaliyetleri tasarlanmıştır. Bu kapsamda programa 'okuma atölyesi uygulama esasları' başlığı eklenmiştir. Öğrenciler bu atölyelerde, dinleme ve okuma metinlerini tahlil etmeyi öğrenirken sonrasında edindikleri bilgi ve beceriyi atölyede konuşarak ve yazarak uygulamalı bir şekilde





sergilemektedirler (MEB, 2024). Bu yönüyle de yeni müfredatta yer alan okuma atölyeleri okuma çemberi yöntemi ile benzerlik göstermektedir. Okuma çemberi yönteminde öğrencilerin okunan metinleri derinlemesine anlaması, analiz etmesi, tartışması ve başkalarıyla paylaşması esastır. Bu bağlamda okuma atölyelerinde grup tartışmalarına yer vererek hem okuma anlamaya katkı sağlanırken hem de bireyin ifade becerileri geliştirilebilir. Ortaokul çağındaki çocukların grup içi etkinlikleriyle kendilerini ifade etmelerine ve tartışma yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır (Bağcı Ayrancı, 2018). Bu yönüyle okuma çemberi, yeni müfredatta yer alan okuma atölyelerinde uygulanabilecek bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisini inceleyen çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir. Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine (Altınkaya, 2019; Avcı & Yüksel, 2011; Balantekin, 2016; Barone & Barone, 2019; Çakmak, 2022; Gailea vd., 2022; Sarı vd., 2017; Thomas & Kim, 2019; Kaya Tosun, 2018; Marshall, 2006; Mete, 2020; Yıldırım vd., 2019), eleştirel okuma becerisine (Çakmak, 2022; Baki, 2022; Tan Hatun & Kurtlu, 2019; Okur, 2019), eleştirel okuma öz yeterlilik algısına (Özbay & Kaldırım, 2015), eleştirel düşünme tutumuna (Baki, 2022), okuma motivasyonuna (Gailea vd., 2022; Topçam, 2021); konuşma becerisine (Ulaş, 2022), metin çözümleme becerisine (Karatay, 2017), okuma kültürünü geliştirmeye (Baki, 2023) ve söz varlığının zenginleşmesine (Widodo, 2016) olumlu yönde etki ettiğini ortaya koyan pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Ayrıca bu yöntemle öğrenci görüşlerinin de olumlu olduğu dikkat çekmektedir. Öğrenciler okuma çemberi yönteminde aldıkları farklı görevler, yaptıkları tartışmalar, proje sunumları ve arkadaşlarıyla kurdukları iş birliği sayesinde okuduklarının kalıcı olduğuna değinmişlerdir (Avcı & Yüksel, 2011). Ayrıca yöntem sayesinde öğrenciler; eleştirel düşünme ve iletişim becerileri ile öz güvenlerinin geliştiğine (Karatay, 2017), okumaya karşı ilgilerinin arttığına (Çermik vd., 2019), takım çalışmasına karşı olumlu tutum geliştirdiklerine, öz güvenlerinin geliştiğine ve bir grubun parçası olarak görevlerini yerine getirmekle sorumluluk duygusu kazandıklarına vurgu yapmışlardır (Doğan vd., 2019). Bu bağlamda okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini araştırmak, bu çalışmanın gerekçesini oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın amacı**

Bu araştırmada 6. sınıf Türkçe derslerinde uygulanan okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonuna etkisinin incelenmesi ayrıca deney grubundaki öğrencilerin uygulama ile ilgili görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi "Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi nedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme bağlı alt problemler ise şunlardır:

1. Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine etkisi nedir?
2. Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuma motivasyonuna etkisi nedir?
3. Okuma çemberi yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

### **Yöntem**



## Araştırmanın deseni

Bu çalışma, okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada “*nicel ve nitel yöntemlerin araştırmacı tarafından tek bir çalışmada toplanması*” anlamına gelen açıklayıcı sıralı karma desen tercih edilmiştir (Johnson & Christensen, 2004). Bu karma desende araştırmacı öncelikle nicel verileri toplar, sonuçları analiz eder, ardından bunları birleştirerek daha ayrıntılı ve kapsamlı bir sonuç elde eder (Creswell, 2017a; 2017b). Yapılan bu araştırmada da ilk aşamada nicel veriler toplanarak analiz edilmiş, elde edilen bulguları ayrıntılı şekilde açıklamak için ise nitel veriler kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan açıklayıcı sıralı karma desen süreci Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1.  
Açıklayıcı sıralı karma desen süreci

AŞAMA	SÜREÇ	ÇIKTI
Nicel Süreç ↓	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi</li> <li>➤ Ön test-son test olarak uygulanacak olan okuduğunu anlama testi ve okuma motivasyonu ölçeğinin belirlenmesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Katılımcı demografisi</li> <li>➤ Okuduğunu anlama testi ve okuma motivasyonu ölçeği puanlarının sayısal verileri</li> </ul>
Nicel veri analizi ↓	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Verilerin istatistiksel analizi</li> <li>➤ Bağımlı gruplar t testi</li> <li>➤ Bağımsız gruplar t testi</li> <li>➤ Ki-kare testi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Değişkenler arası ilişki</li> <li>➤ Ölçümler arası farklar</li> </ul>
Nitel süreç ↓	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi</li> <li>➤ Uzman görüşü alınması</li> <li>➤ Belirlenen öğrencilerle görüşme yapılması</li> <li>➤ Görüşmelerin yazılı hâle getirilmesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Görüşme kayıtları</li> <li>➤ Öğrenci görüşlerinin yazıya aktarılması</li> </ul>
Nitel veri analizi ↓	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Betimsel analiz</li> <li>➤ Tematik içerik analizi</li> <li>➤ Kodlama süreci oluşturulması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kod ve temaların belirlenmesi</li> <li>➤ Temaların sınıflanması</li> </ul>
Nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Nicel ve nitel bulguların bir araya getirilerek sunulması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Bulgular ve yorum</li> <li>➤ Tartışma ve sonuç</li> <li>➤ Öneriler</li> </ul>

Araştırmanın nicel boyutunda ön test- son test kontrol gruplu seçkisiz desen tercih edilmiştir. Bu desende, yansız atamayla oluşturulan deney ve kontrol grubu öğrencilerine deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılmaktadır. Yapılan ön testler, deney ve kontrol grubunun uygulama öncesinde aralarındaki benzerlikleri ortaya koyarken son testlerden elde edilen bulgular yorumlanarak uygulamanın etkisine bakılmaktadır (Karasar, 2012). Bu araştırmanın nicel boyutunda tercih edilen desene ilişkin süreç, Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2.  
Ön test son test kontrol gruplu seçkisiz desen süreci

	Grup	Ön test	İşlem	Son test
	D	O <sub>1</sub>	X	O <sub>3</sub>
Seçkisiz seçilen 81 öğrenci	41 öğrenci deney grubu	(Okuduğunu Anlama Testi, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği)	Okuma çemberi yöntemi uygulandı.	(Okuduğunu Anlama Testi, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği)
	K	O <sub>2</sub>		O <sub>4</sub>
	40 öğrenci kontrol grubu	(Okuduğunu anlama testi, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği)	Mevcut okuma yöntemleri uygulandı.	(Okuduğunu Anlama testi, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği)

Araştırmanın nitel boyutu ise durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Durum çalışması; belli bir zaman içinde, sınırları belli bir olay hakkında, çeşitli dokümanlar yoluyla ayrıntılı bilginin toplandığı ve sonrasında ise bu olay hakkında durum betimlemesinin yapıldığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2017a). Bu yaklaşımın temelinde olayı ya da durumu meydana getiren ayrıntıları betimlemek gelmektedir. Bu desen, ele alınan duruma ilişkin olası açıklamalar geliştirmek ve durumu değerlendirmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada da nicel verilerden elde edilen sonuçları desteklemek amacıyla deney grubundan gönüllülük esasına göre seçilmiş 20 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

### Katılımcılar

Araştırmanın nicel boyutunun katılımcılarını 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Alanya Sema Eray Erdem Ortaokulu'nda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri (Deney Grubu =41, Kontrol Grubu =40) oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3.  
Nicel boyutun katılımcıları

Demografik Özellikler	Deney		Kontrol		Toplam	
Cinsiyet	Erkek	22	%53,6	20	%50	41
	Kız	19	%46,3	20	%50	40
Anne- Baba Eğitim Durumu	İlkokul	11		17		28
	Ortaokul	16		6		22
	Lise	8		12		20
Durumu	Üniversite ve üstü	5		5		10
	İlkokul terk	1		-		1

Tablo 3'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin %53,6'sı (f=22) erkek, %46,3'ü (f=19) kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise %50'si (f=20) kadın, %50'si (f=20) erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Bu doğrultuda grupların cinsiyet açısından benzerlik gösterdiği görülmektedir. Anne-baba eğitim durumları incelendiğinde ise deney grubundaki velilerin en çok %39 Arslan, Ü. ve Aktaş, E. (2024). Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2379-2411.  
DOI. 10.51460/baebd.1519498



(f=16) oranla ortaokul mezunu oldukları görülürken kontrol grubundakilerin ise %42,5 (f=17) oranla ilkokul mezunu oldukları görülmüştür.

Çalışmanın nitel boyutu için ise deney grubu öğrencileri arasından gönüllülük esasına göre 20 öğrenci belirlenmiştir. Nitel araştırmanın çalışma grubunun demografik bilgileri ise Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4.

Nitel boyutun katılımcıları

Demografik Özellikler		f	%	Toplam
Cinsiyet	Erkek	12		20
	Kız	8		
Anne- Baba Eğitim Durumu	İlkokul	5		20
	Ortaokul	10		
	Lise	4		
	Üniversite ve üstü	1		
	İlkokul terk	-		

Tablo 4'e bakıldığında öğrencilerin %53,6'sı (f=22) erkek, %46,3'ü (f=19) kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise %50'si (f=20) kadın, %50'si (f=20) erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Bu doğrultuda grupların cinsiyet açısından benzerlik gösterdiği görülmektedir. Anne-baba eğitim durumları incelendiğinde ise deney grubunda velilerin en çok %39 (f=16) oranla ortaokul mezunu oldukları görülürken kontrol grubunda ise %42,5 (f=17) oranla ilkokul mezunu oldukları görülmüştür.

### Veri toplama araçları

#### *Nitel veri toplama araçları*

Bu çalışmada kullanılan nitel veri toplama araçları, okuduğunu anlama başarı testi ile okuma motivasyonu ölçeğidir.

#### *Okuduğunu anlama testi*

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ölçmek için Ürün Karahan'ın (2015) geliştirdiği "Okuduğunu Anlama Testi" kullanılmıştır. Bu testte "Babamdan Öğrendiklerim" adlı hikâye edici bir metin ve bu metne yönelik hazırlanan 20 çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Metinle ilgili sorular, 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan okuduğunu anlama kazanımlarından hareketle ve Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden faydalanılarak hazırlanmıştır. Veri toplama aracının cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur. Bu katsayının değer aralığı  $0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek, güvenirliği yüksek bir ölçektir (Kalaycı vd., 2010). Bu sınırlara göre ölçeğin güvenirliğinin yüksek derecede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca testin ortalama güçlüğü 0.49 ve ayırt ediciliği ise 0.56 olarak bulunmuştur. Bir ölçeğin madde ayırt edicilik indeks değeri;  $\geq .40$  ise madde çok iyi kabul edilmektedir. Bir maddenin güçlük düzeyinin 0.30 ile 0.80 arasında olması ise ayırt etme

Arslan, Ü. ve Aktaş, E. (2024). Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2379-2411.*

DOI. 10.51460/baedb.1519498



özelliğinin iyi olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Bu değer aralıklarına bakıldığında testin güvenilirliğinin yüksek derecede olduğu görülmektedir.

### **Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği**

Sayfa | 2390

İleri Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen bu ölçek, “okuma yeterliliği, okuma zorluğunun algılanması, okumaya yönelik çaba/takdir edilme, okumanın sosyal yönü” olmak üzere dört faktörlü ve 22 maddeli 5’li likert türünde bir ölçektir (5: Bana çok uygun, 4: Bana uygun, 3: Kararsızım, 2: Bana uygun değil, 1: Bana çok uygun değil). Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlık katsayısı .81 hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin metinlere yönelik okuma motivasyonlarını iyi bir şekilde açıkladığını göstermektedir.

### **Nitel veri toplama araçları**

#### **Yarı yapılandırılmış görüşme formu**

Nitel araştırma genellikle gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı insana ilişkin olayları gerçekçi ve bütüncül şekilde ele alan araştırma çeşididir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmanın nitel verilerinin toplanması, deney grubunda yer alan 20 öğrenciyle yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; nitel araştırmada en sık kullanılan yöntemdir. Bunun nedeni ise bireylerin görüşlerini, tecrübelerini ortaya çıkarması bakımından yazma ve doldurmaya dayalı testlere göre yapaylık içermemesidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Yarı yapılandırılmış görüşmelerin çeşitli olumlu yanları vardır: soruların sıralanmasında araştırmacıya, cevaplanmasında öğrencilere özgürlük sağlar (Taşdemir, 2019); veriler bir plan çerçevesinde toplandığı için sistematik bir kümelenme oluşmasına ve verilerin kolay analiz edilmesine imkân verir (Şencan, 2005); görüşmeci, öğrenci tarafından yanıtlanan soruyu bir daha sormayabilir. Bu yüzden araştırmacılar tarafından tercih edilen bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırma kapsamında, deney grubunda yer alan öğrencilerden (n=20) okuma çemberi yönteminin uygulanmasına yönelik görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, çalışmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiş olup görüşme soruları hazırlanırken uzman görüşü alınmış ve forma bu yolla son şekli verilmiştir. Bu kapsamda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, açık uçlu beş sorudan oluşmaktadır. Sorular; yöntemden duyulan memnuniyet, yaşanan zorluklar, yöntemin beğenilen yönü, elde edilen faydalar ve uygulamaya dönük öneriler şeklinde ifade edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu sorular, araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış olup görüşmeler esnasında bazı soruların yeniden düzenlenmesi yoluna gidilmiştir. Soruların önceden hazırlanmasına karşın görüşme esnasında -kısmi esneklikle- sorular yeniden düzenlenebilir (Ekiz, 2003).

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları; okuduğunu anlama testi, metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla sınırlıdır.



Araştırmadan elde edilen veriler, 6 sınıfta öğrenim gören 41 deney ve 40 kontrol grubu olmak üzere 81 öğrenci ile sınırlıdır.

Araştırmanın deneysel işlem süreci, 8 hafta (18 ders saati) hazırlık süreci ise 1 hafta (4 ders saati) ile sınırlıdır.

### **Uygulama süreci**

#### **Hazırlık aşaması**

Uygulama sürecinin ilk aşaması etik izinlerin alınmasıyla başlamıştır. Buna göre önce Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etik Kurulunun 07.11.2023 tarih ve 22 sayılı kararıyla, ardından Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan 24.01.2024 tarihli E-98057890-20-95126899 sayılı kararıyla onay alınmış ve uygulamaya geçilmiştir. Çalışmanın uygulama süreci, Alanya Sema Eray Erdem Ortaokulu'nda 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 5 Şubat-5 Nisan tarihleri arasında 8 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem öncesinde yansız atamayla belirlenen deney ve kontrol grubu öğrencilerine Okuduğunu Anlama Testi (Ürün Karahan, 2015) ve Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği (İleri Aydemir & Öztürk, 2013) ön test olarak uygulanmıştır. Her iki ölçeğin uygulanması 30 dakika süre içerisinde ders esnasında yapılmıştır. Sonuçlar elde edilip grupların denk olduğu belirlendikten sonra uygulamaya geçilmiştir (Tablo 5). Çalışmanın deneysel boyutu 8 hafta (1+8 hafta) süresince ders dışı zamanda yapılmış olup uygulama öncesindeki bir haftada uygulamaya hazırlık yapılmıştır. Buna göre uygulamaya hazırlık aşaması; kitapların seçimi, temini ve yöntemin tanıtılması basamaklarından oluşmuştur. Öncelikle uygulamada okunacak kitaplar, öğretmen ve öğrencilerin ortak kararı ile belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmen, öğrencilerden okumak istedikleri kitapların isimlerini istemiştir, ardından kitap satışı yapan çeşitli internet sitelerinin 'çok satan kitaplar' listesini belirlemiştir. Bu şekilde oluşturulan kitap havuzundan öğrencilere uygun olduğu düşünülen 8 kitap seçilmiştir. Kitapların seçiminde 6 alan uzmanının (3 Türkçe eğitimi akademisyeni, 3 Türkçe öğretmeni) görüşüne başvurulmuştur. Kitapların seçiminde öğrencilerin ilgisini çeken, onları okumaya motive eden, öğrencilerin seviyelerine uygun, resimli kitaplar tercih edilmiştir. Uygulamada kullanılan kitaplara ilişkin görseller Şekil 2'de sunulmuştur:



Şekil 2. Uygulamada okutulan kitaplar

Kitaplar belirlendikten sonra öğrencilere okuma çemberi yönteminin seçilme sebebi anlatılmıştır. Öğrencilerin yöntemle ilgili soruları cevaplandırılarak yöntemin sağlıklı uygulanması için detaylı bilgiler verilmiştir. Hazırlık haftasındaki toplantıda öğretmen, öğrencilere örnek bir hikâye okuyarak yöntemin içerisinde yer alan rolleri ve bunların görevlerini tanıtmış, yöntemin nasıl uygulandığını örnek bir uygulamayla anlatmıştır. Ardından öğrenciler gruplara ayrılmış ve her bir grup kendisine birer isim vermiştir: çalışkan Arılar, Kitap Kurtları, Vakvak Takımı, Sıkı Dostlar, İskeletler, Kirazlar, Nohutçuklar, Golcüler.

Ardından öğretmen rehberliğinde, okunacak kitaplar parçalara bölünerek öğrencilerin günlük okumaları gereken bölümler belirlenmiştir. Ayrıca grup üyeleri rolleri aralarında paylaşmışlardır. Rol paylaşımında öğretmen, öğrencilere rehberlik etmiştir. Her grupta sorgulayıcı, bölüm uzmanı, bağ kurucu, sanatçı ve sözcük ustası rollerinin olmasına özen gösterilmiştir. Zorunlu roller dışında yardımcı rollerden de okunacak kitaba uygun roller öğretmen tarafından gruplara dağıtılmıştır. Toplantıda önceden hazırlanmış rol kâğıtları öğrencilere tanıtılmıştır. Her toplantıda her öğrencinin rolü değişiklik gösterirken bazen de aynı görevi birden fazla öğrenci üstlenmiştir. Ayrıca bu ilk toplantıda öğrencilere grup çalışması sonunda yapacakları projeler anlatılmış olup grup üyeleri, kendi aralarında karar vererek bu projeleri belirlemişlerdir.

### Nicel süreç

Uygulama sürecinde kitaplar, deney grubundaki öğrencilere (n=41) okuma çemberi yöntemiyle okutulmuştur. Deney grubunda yer alan 8 grupta her hafta farklı bir kitap okunup Arslan, Ü. ve Aktaş, E. (2024). Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2379-2411. DOI. 10.51460/baebd.1519498



tartışılmış ve proje sunumları yapılmıştır. Belirlenen her grup, her hafta farklı bir kitap okuyarak 8 haftanın sonunda toplam 8 kitap okumuştur. Öğrenciler önceden belirlenen haftalık bireysel okumalarını evde yapıp toplantılarını ise okulda öğle aralarında gerçekleştirmişlerdir. Tartışmaları ders dışı zamanda yapmış olmak öğrencilerin Türkçe derslerini yıllık plana uygun şekilde işlemelerini sağlamıştır. Uygulamanın toplantıları, haftalık okumasını gerçekleştiren grup üyeleriyle aldıkları notlar ve büründükleri roller göz önünde bulundurularak her gün öğle arasında kütüphanede gerçekleştirilmiştir. Haftalık uygulama programı hazırlanarak toplantılar gerçekleştirilmiştir. Grup üyeleri, haftalık okumaları gereken kitapları kendi bakış açılarıyla değerlendirerek okumuşlar ve görevlerini yerine getirmişlerdir. Her grup toplantısının sonunda, bir sonraki haftanın rol dağılımı yapılmıştır. Öğrenciler her hafta bitirdikleri kitaplarla ilgili ayraç hazırlama, kapak tasarlama, haber metni yazma, kitabın kahramanına mektup yazma gibi projeler hazırlamışlardır. Projeler tüm kitaplar okunduktan sonra öğrenciler tarafından sınıfta sunulmuştur. Projeler grup çalışması şeklinde yapılmış olup bu projelerde öğrencilerin eşit şekilde görev almaları sağlanmıştır. Uygulama sonunda ise ön test olarak verilen araçlar, son test olarak öğrencilere yeniden uygulanmıştır.

Çalışma kapsamında deney grubundaki öğrencilere uygulanan okuma çemberi yöntemi, kontrol grubuna uygulanmamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere aynı kitaplar isteğe bağlı olarak bireysel şekilde okutulmuş, okuma yöntemi olarak da öğretim programındaki ve ders kitaplarındaki mevcut okuma etkinlikleri kullanılmış, bu yöntemlerin dışına çıkmamıştır. Kontrol grubunda öğretim programı, yıllık plan ve okul zümre toplantısında alınan kararlar doğrultusunda öğrenciler okumaya yönlendirilmeye çalışılmıştır. Bu aşamada deney ve kontrol grubu arasındaki temel fark, kontrol grubundaki öğrencilerle okuma çemberi yöntemindeki gibi okuma sonrası etkinlikler (tartışma, fikir paylaşma, proje yapma vb.) yapılmamıştır.

### Nitel süreç

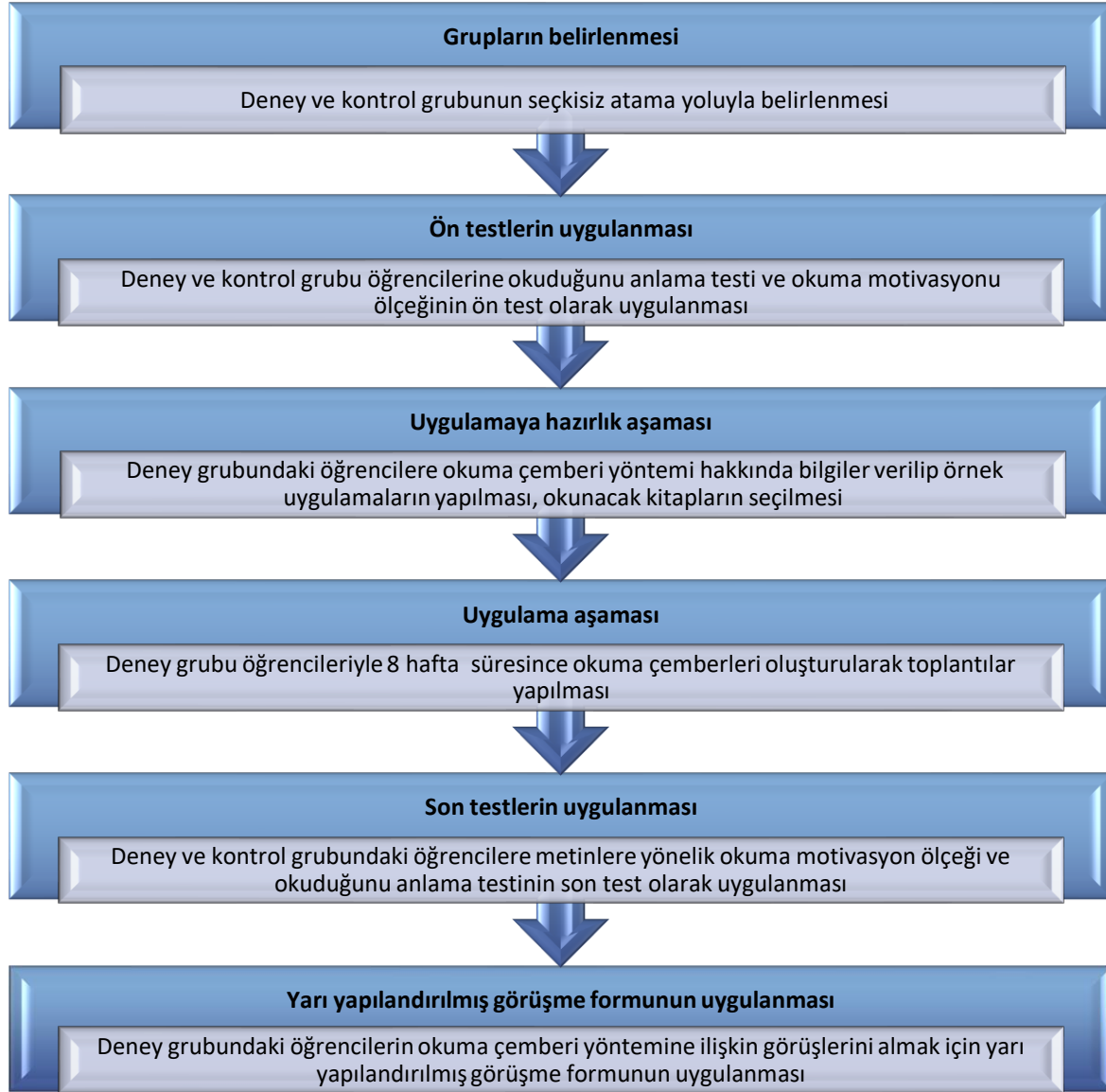
Uygulamanın deneysel süreci tamamlandıktan sonra hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, okuma çemberi yönteminin etkisini belirlemeye yönelik sorulardan oluşturulmuştur. Hazırlanan soruların geçerlilik ve güvenilirliği için alanyazında önerilen süreçlerden yararlanılmıştır. Sorulara son şekli alan uzmanlarının (n=2) görüşlerine göre verilmiştir. Öğrencilerle görüşmeler, okul kütüphanesinde yüz yüze ve ses kayıtları alınarak yapılmıştır. Daha sonra ses kayıtları dinlenerek yazılı metne çevrilmiştir. Sürecin sağlıklı ilerlemesi için araştırmacı, ses kayıtlarını en az 2 kez dinlemiştir. Yapılan görüşmelerin yazıya aktarılması sonucunda ortaya çıkan veriler, önce betimsel analiz ardından tematik içerik analizi tekniğiyle kodlanmış ve uygun temalara göre sınıflandırılmıştır. Ortaya çıkan nitel veriler, nicel verilerin açıklanmasında ve desteklenmesinde kullanılmıştır. Sonuçlar bulgular kısmında raporlaştırılmıştır. Araştırmanın nitel sürecinin akış şeması Şekil 1’de verilmiştir:



Şekil 1. Araştırmanın nitel süreciyle ilgili akış şeması



Araştırmanın nitel ve nicel süreçleriyle ilgili akış şeması Şekil 3'te verilmiştir:



Şekil 3. Araştırmanın nitel ve nicel süreçleriyle ilgili akış şeması

## Verilerin analizi

### Nitel veri analizi

Çalışmanın ilk aşamasında okuma çemberi yönteminin 6. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisinin olup olmadığı sorgulanmıştır. Araştırma sorularını yanıtlamak için uygulanacak testlerde verilerin dağılımları kontrol edilmiş ve testlerin



parametrik olmasına karar verilmiştir. Parametrik testlerin uygulanması için verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Buna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden toplanan verilerin normal dağılıma uygunluğunu anlamak amacıyla Skewnes-Kurtosis analizleri yapılmıştır. Skewnes-Kurtosis değerlerinin +1.96 ile -1.96 arasındaki aralık bulunması normal dağılım olarak kabul edilmektedir (George & Mallery, 2010). Bu çalışmada da tüm ölçüklere ait Skewnes (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri normal aralıkta çıkmıştır. Yani ölçüklere ait tüm değerlerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu bulgular verilerin normal dağılıma uyduğunu gösterdiğinden verilerin analizinde gruptaki kişi sayıları 30 aşan verilerde parametrik analizler uygulanmıştır.

Araştırmada toplanan verilerin analizinde 5 farklı istatistiksel analiz (frekans, yüzde, ki-kare analizi, bağımlı ve bağımsız gruplar için t testi) uygulanmış ve bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 22.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

### **Nitel veri analizi**

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan nitel veriler, önce betimsel analize ardından da içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşmeler aynı tema etrafında birleştirilerek yorumlanmış, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Betimsel analizde eldeki veriler sistematik ve açık şekilde betimlenir, ardından bu betimlemeler yorumlanır ve açıklanır. Verilerden sebep sonuç ilişkisine göre belli sonuçlara ulaşılır. Ayrıca görüşme sonuçlarını olduğu gibi yansıtmak amacıyla alıntılara yer verilir (Çevik Kansu, 2019; Kıncal, 2014). Betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. Betimsel analiz yaparken dikkat edilmesi gereken hususlardan bazıları şunlardır: Analizin amacı, araştırmanın problemi, önemi açıkça belirlenmelidir. Kodlama ve analiz süreci net bir şekilde ifade edilmelidir. Analizlerin sınırlılıkları belirlenmeli, geçerlilik ve güvenilirlik için tedbirler alınmalıdır. Analiz sonucunda kodlar görselleştirilmelidir (Çalık & Sözbilir, 2014). Betimsel analizin dört aşaması vardır:

- a. **Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma:** Araştırmanın soruları, görüşme ve gözlemlerden hareket ederek veri analizi için çerçeve oluşturmaktır.
- b. **Tematik çerçeveye uygun olarak verilerin işlenmesi:** Önceden oluşturulan çerçeveye uygun olarak verilerin okunması ve düzenlenmesidir.
- c. **Bulguların tanımlanması:** Bir önceki aşamada düzenlenen verilerin tanımlanması ve gerekli görülen yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmesidir.
- d. **Bulguların yorumlanması:** Tanımlanan bulguların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve açıklanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Bu çalışmada betimsel analizin ardından tümevarımcı içerik analizi kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz, kodlama aracılığıyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu analizde sırasıyla veriler kodlanır; temalar bulunup düzenlenir, bulgular tanımlanarak yorumlanır (Merriam, 2015). İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. Bu analizde veriler derinlemesine incelenir, betimsel analizde fark edilmeyen kavram ve temalara ulaşılır (Selçuk, vd., 2014). İçerik analizindeki işlem, okuyucunun anlayacağı şekilde birbirine benzeyen tema ve



kavramları bir araya getirmek ve yorumlamaktır (Kıncal, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu analizde en önemli adım, araştırılmak ve ölçülmek istenen şeyleri doğru temsil eden kategorilerin seçilmesidir (Balci, 2010). Bu doğrultuda araştırmacı araştırmaya başlamadan önce kategoriler belirler, önceden edinilen bilgi ve kuramlara göre bu kategoriyi şekillendirir. Toplanan verilerle analiz yapılırken kategoriler ortaya çıkar (Büyüköztürk vd., 2012).

### **Geçerlik ve güvenilirlik**

Nitel araştırmalarda geçerliği sağlamak için sonuca nasıl ulaşıldığı detaylı olarak açıklanır ve veriler ayrıntılı bir şekilde raporlandırılır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada da veriler kodlanırken ve analiz edilirken neler yapıldığı (tema, kod ve kategorilere nasıl ulaşıldığı, sınıflandırmanın nasıl yapıldığı) detaylı olarak açıklanmış; elde edilen kategorileri en iyi biçimde temsil eden örnekler yer verilmiş ve tartışma bölümünde benzer çalışmalar bu çalışma arasında tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır (Roberts & Priest, 2006). Güvenirliği sağlamak için ise iki ayrı araştırmacı tarafından farklı zamanlarda kodlama ve kategori belirleme işlemi yapılmış, sonuçların karşılaştırılmasında Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne başvurulmuştur:  $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ . Sonucun %70'in üzerinde olması araştırmanın güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmada iki araştırmacı arasındaki görüş birliği %100 olarak hesaplanmıştır.

## **Bulgular**

### **Nicel verilere ilişkin bulgular**

Öğrencilerin tanıtıcı özellikleri açısından karşılaştırılması ile ilgili bulgular, Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.  
Öğrencilerin tanıtıcı özellikleri açısından karşılaştırılması

		Deney		Kontrol		$\chi^2$	p
		n	%	n	%		
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	19	46,3	19	47,5	,011	,917
	Erkek	22	53,7	21	52,5		
<b>Anne eğitim durumu</b>	İlkokul mezunu	16	39,0	17	42,5	5,180	,269
	Ortaokul mezunu	9	22,0	7	17,5		
	Lise mezunu	13	31,7	7	17,5		
	Üniv.ve üstü mezunu	2	4,9	7	17,5		
	İlkokul terk	1	2,4	2	5,0		
<b>Baba eğitim durumu</b>	İlkokul mezunu	11	26,8	17	42,5	7,620	,107
	Ortaokul mezunu	16	39,0	6	15,0		
	Lise mezunu	8	19,5	12	30,0		
	Üniv.ve üstü mezunu	5	12,2	5	12,5		
	İlkokul terk	1	2,4	0	0,0		



Tablo 5'e göre deney grubundaki öğrencilerin %46.3'ü kız, %53.7'si erkek, kontrol grubundaki öğrencilerin %47.5'i kız, %52.5'si erkektir ve aralarındaki fark istatistiksel olarak  $p>0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur ( $\chi^2=,011$   $p=,917$ ). Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin %39'unun annesi ilkököl, %22'sinin ortaokul, % 31.7'sinin lise, % 4.9'unun üniversite ve üstü mezunu olup % 2.4'ünün annesi ise ilkököl terk durumdadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise % 42.5'inin annesi ilkököl, %17.5'inin ortaokul, %17.5'inin lise, %17.5'inin üniversite ve üstü mezunu olup %5'inin annesi ise ilkököl terk durumdadır. Aralarındaki fark istatistiksel olarak  $p>0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur ( $\chi^2=5,180$   $p=,269$ ).

Ayrıca Tablo 5'e göre deney grubundaki öğrencilerin %26.8'inin babası ilkököl, %39'unun ortaokul, %19.5'inin lise, %12.2'sinin üniversite ve üstü mezunu olup %2.4'ünün ise babası ilkököl terk durumdadır. Kontrol grubundaki 6. sınıf öğrencilerinin %42.5'inin babası ilkököl, %15'inin ortaokul, % 30'unun lise, %12.5'inin üniversite ve üstü mezunu olduğu görülmektedir. Aralarındaki fark istatistiksel olarak  $p>0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur ( $\chi^2=7,620$   $p=,107$ ). Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin cinsiyet ve anne-baba eğitim durumları açısından benzer olduğu söylenebilir.

### Ön test puanlarının karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi ile Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanlarının karşılaştırılması

Okuduğunu Anlama Testi (Ön test)	Deney grubu (n=41)		Kontrol grubu (n=40)		t	p
	$\bar{X}$	S.s	$\bar{X}$	S.s		
	65,00	10,67	71,00	16,18	1,975	,052
Okuma Motivasyonu Ölçeği (Ön test)	Deney grubu (n=41)		Kontrol grubu (n=40)		t	p
	$\bar{X}$	S.s	$\bar{X}$	S.s		
	66,17	3,63	66,23	2,68	,076	,939

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 65.00 ve kontrol grubundaki 6. sınıf öğrencilerinin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 71.00 olup ön test puanları arasındaki farkın  $p>0.05$  önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ( $t=1.975$   $p=,052$ ). Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test puanları açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 6'da deney grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 66.17 ve kontrol grubundakilerin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 66.23 olup ön test puanları arasındaki farkın  $p>0.05$  önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ( $t=,076$   $p=,939$ ). Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ölçekten aldıkları ön test puanları açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir.



### Son test puanlarının karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 7’de verilmiştir:

Sayfa | 2398

Tablo 7.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanlarının karşılaştırılması

Okuduğunu Anlama Testi (Son test)	Deney grubu (n=41)		Kontrol grubu (n=40)		t	p
	$\bar{X}$	S.s	$\bar{X}$	S.s		
	79,76	9,99	73,00	16,24	2,261	,027

Okuma Motivasyonu Ölçeği (Son test)	Deney grubu (n=41)		Kontrol grubu (n=40)		t	p
	$\bar{X}$	S.s	$\bar{X}$	S.s		
	76,07	2,91	64,60	2,89	17,802	,000

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalaması 79.76 ve kontrol grubundakilerin son test puanlarının aritmetik ortalaması 73.00 olup son test puanları arasındaki farkın  $p < 0.05$  önem düzeyinde deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $t=2.261$   $p=.027$ ). Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları açısından aralarında deney grubu lehine fark olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle okuma çemberi yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin bu yöntemin kullanılmadığı kontrol grubundakilere göre okuduğunu anlama becerisi üzerinde daha fazla etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalaması 76.07 ve kontrol grubundakilerin 64.60 olup son test puanları arasındaki farkın  $p < 0.05$  önem düzeyinde deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $t=17.802$   $p=.000$ ). Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları açısından aralarında deney grubu lehine fark olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle okuma çemberi yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin bu yöntemin kullanılmadığı kontrol grubundakilere göre okuma motivasyonu üzerinde daha fazla etkili olduğu söylenebilir.

### Deney grubunun ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Okuduğunu Anlama Testi ve Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8.

Deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

Deney Grubu	Ön Test (n=41)		Son Test (n=41)		t	p
	$\bar{X}$	S.s	$\bar{X}$	S.s		
Okuduğunu Anlama Testi	65,00	10,67	79,76	9,99	-10,568	,000
Okuma Motivasyonu Ölçeği	66,17	3,63	76,07	2,91	-15,783	,000



Tablo 8 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi okuduğunu anlama testinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 65.00, uygulama sonrası son test puanlarının aritmetik ortalaması 79.76 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkın  $p < 0.05$  önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $t = -10.568$   $p = .000$ ).

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 66.17, uygulama sonrası son test puanlarının aritmetik ortalaması 76.07 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkın  $p < 0.05$  önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $t = -15.783$   $p = .000$ ).

Sonuç olarak deney grubundaki öğrencilere uygulanan yöntemin okuduğunu anlama becerisini ve okuma motivasyonunu olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

### **Kontrol grubunun ön test-son test puanlarının karşılaştırılması**

Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Okuduğunu Anlama Testi ve Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanlarının karşılaştırılması Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test-son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

Kontrol Grubu	Ön Test (n=40)		Son Test (n=40)		t	p
	$\bar{X}$	S.s	$\bar{X}$	S.s		
Okuduğunu Anlama Testi	71,00	16,18	73,00	16,24	-3,766	,001
Okuma Motivasyonu Ölçeği	66,23	2,68	64,60	2,89	3,603	,001

Tablo 9 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi okuduğunu anlama testinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 71.00, uygulama sonrası son test puanlarının aritmetik ortalaması 73.00 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkın  $p < 0.05$  önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $t = -3.766$   $p = .001$ ). Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 66.23, uygulama sonrası son test puanlarının aritmetik ortalaması 64.60 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkın  $p < 0.05$  önem düzeyinde son test aleyhine anlamlı olduğu görülmektedir ( $t = 3.603$   $p = .001$ ).

Sonuç olarak mevcut eğitimin sürdürüldüğü kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi gelişirken okuma motivasyonlarının düştüğü söylenebilir.

### **Nitel araştırma ile ilgili bulgular**

Çalışma sonucunda nicel verileri nitel verilerle desteklemek ve okuma çemberi yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşmelere başvurulmuştur. Bu görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak deney grubundaki 20 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Beş sorudan oluşan görüşme formundan elde edilen veriler, beş başlık altında toplanmıştır. Bu doğrultuda veriler önce betimsel analize ardından içerik

Arslan, Ü. ve Aktaş, E. (2024). Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2379-2411.

DOI. 10.51460/baedb.1519498



analizine tabi tutularak kodlar ve temalar belirlenmiş, frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Öğrencilerin okuma çemberi yönteminden duydukları memnuniyete ilişkin görüşlerine Tablo 10'da yer verilmiştir:

Tablo 10.

Okuma çemberi yönteminden duyulan memnuniyete ilişkin görüşler

	Tema	Görüş/Kod	f	%
Beğendim	Okuduğunu anlama	Kitap okumanın farklı bir yönünü keşfettik ve kitapları irdeleyerek tartıştık. Bu sayede daha iyi anladım. (Ö8)	10	%50
		Elime aldığım kitabı artık detaylı ve anlayarak okuyup inceliyorum, notlar alıyorum ve daha iyi anlıyorum. (Ö9)		
	Farklılık	Yöntem bizim için farklıydı ve herkesin kitap okumasını sağladı. (Ö5)	7	%35
		Farklı bir yöntem, arkadaşlarıyla grup oluyorsun ve daha önce okumak istemediğin kitapları bile bu sayede okuyorsun. (Ö10) Değişik bir okuma çeşidiydi. Daha önce bilmiyordum, beğendim. (Ö4)		
	Eğlenceli olma	Okuma çemberi yöntemi sayesinde kitap okumak daha eğlenceli hâle geldi. (Ö11)	6	%30
		Grup çalışması yaparak eğlendik. (Ö2) Yöntem sayesinde okumak daha eğlenceli oldu. (Ö4)		
	Kalıcılık	Bu yöntem sayesinde okunanlar daha kalıcı oldu. (Ö7) Yaptığımız çemberler sayesinde okuduklarımın ve öğrendiklerimin daha kalıcı olduğunu düşünüyorum. Yeni öğrendiğim bir kelime gibi (Ö5)	5	%25
Düzenli kitap okuma	Okuma çemberi yöntemi sayesinde düzenli kitap okuma alışkanlığı kazandım. (Ö3)	5	%25	
	Önceden öğretmenimin ya da ailemin hatırlatması veya zorlamasıyla okurken şimdi her gün kendi isteğimle okumak istiyorum. (Ö11)			
Arkadaşlık/Dostluk	Sevdiğim arkadaşlarımla aynı grupta olduğum için sevdim. (Ö1) Okuma çemberi yöntemini sevdim çünkü grup arkadaşlarıma karşı sorumluluğum olduğu için okumak zorundaydım. (Ö4)	4	%20	
Sorumluluk	Bu yöntemde ayrıca grup arkadaşlarına karşı sorumluluğun olduğu için de okuyorsun. (Ö4) Herkesin bir sorumluluğu olduğu için sevdim. Herkes kendi üzerine düşen görevi yerine getiriyor. (Ö5)	2	%10	
Beğenmedim	Sıkıcılık	Kitap okurken sıkılıyordum. Onun yerine oyun oynamak gibi daha zevkli şeyleri seviyorum. (Ö18)	2	%10
		Öğretmenimin ve grup arkadaşlarımla zorlamasıyla okuyordum bu da sıkıcı oluyordu. (Ö15)		
Okumayı sevmeme	Kitap okumayı sevmiyorum. Ödevlerden vakit kalmadığı için zorlanıyordum. (Ö14)	1	%5	

Araştırmada, okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerine “Okuma çemberi yönteminden memnun kaldınız mı, neden?” sorusu sorulmuştur. Tablo 8'e göre öğrenciler, genel olarak okuma çemberi yönteminden memnun kaldıklarını (n=17) ifade etmişlerdir. Öğrenciler sırasıyla en fazla “okuduğunu anlama (n=10), farklılık (n=7), eğlenceli olma (n=6), kalıcılık (n=5), düzenli kitap okuma (n=5), arkadaşlık /dostluk (n=4), sorumluluk (n=2)” temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla öğrenciler bu gerekçelerle okuma çemberi yönteminden memnun kaldıklarını ve yöntemi sevdiklerini ifade etmişlerdir. Uygulamadan memnun olmayan öğrenci sayısı

Arslan, Ü. ve Aktaş, E. (2024). Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2379-2411.

DOI. 10.51460/baebd.1519498



ise 3'tür. Bu öğrenciler de sıkıcılık (n=2) ve okumayı sevmeme (n=1) nedenleriyle uygulamadan memnun kalmadıklarına yönelik görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin okuma çemberi yönteminin zorluğuna ilişkin görüşlerine ise Tablo 11'de yer verilmiştir:

Tablo 11.

Okuma çemberi yönteminin zorluğuna ilişkin görüşler

Tema	Görüş/Kod	f	%
Zorlanmadım	<b>Model olma</b> İlk haftalarda yöntemi uygularken öğretmenimiz yardım ettiği için zorlanmadım. (Ö9)	10	%50
	<b>Grup içi iş birliği</b> İlk başta öğretmenimiz yöntemin nasıl uygulanacağını ve formların nasıl doldurulacağını iyice anlattı, bu yüzden korkumuz gitti. (Ö13)	5	%25
	<b>Tekrar</b> Her hafta toplantı yapıldığı için ve grup arkadaşlarım yardım ettiği için pek zorlanmadım. (Ö2)	3	%15
Zorlandım	<b>Korku/çekinme</b> Rolleri ilk başlarda anlamamıştım, arkadaşlarım yardım etti. Bu yüzden zorlanmadım. (Ö11)	3	%20
	<b>Korku/çekinme</b> Toplantılarımız sık sık oluyordu. Her hafta başka role göre hazırlanıyordum. (Ö5)	1	%5
	<b>Korku/çekinme</b> Öğretmenimiz her hafta biz anlayana kadar tekrar tekrar rollerimizi anlattı. (Ö19)		

Araştırmada okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerine "Okuma çemberi yönteminde zorlandığınız yönler oldu mu, neden?" sorusu sorulmuştur. Tablo 9'a göre öğrencilerin büyük çoğunluğu (n=16) okuma çemberi yönteminin uygulanmasında zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Buna gerekçe olarak da 'model olma (n=10), grup içi iş birliği (n=5), tekrar (n=3)' temalarında yoğunlaşan nedenler ileri sürmüşlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler korku/çekinme nedeniyle (n=4) yöntemden zorlandığını söylemiştir. Öğrencilerin okuma çemberi yönteminin beğenilen yönlerine ilişkin görüşlerine Tablo 12'de yer verilmiştir:

Tablo 12.

Okuma çemberi yönteminin beğenilen yönlerine ilişkin görüşler

Tema	Görüş/Kod	f	%
Görev alma	Her hafta farklı role uygun görevimiz oluyordu. En sevdiğim görev, sorgulayıcı rolü oldu. Çünkü soruları biz soruyorduk. (Ö7)	9	%45
	Rolümüze uygun yaptığımız çalışmalar güzeldi. (Ö10)		
Proje yapma	En sevdiğim yönü proje yapmak oldu. (Ö9)	8	%40
	Yaptığımız projeler sayesinde okuduğumuz kitabı daha iyi anladık. Kapak tasarlama, ayraç hazırlama çok zevkliydi. (Ö2)		
Grup çalışması ve	Kitabın kahramanına mektup yazma, afiş hazırlama çok zevkliydi. (Ö16)	6	%30
	Oluşturduğumuz gruplardaki arkadaşlıklarını sevdim. Arkadaşlarımla eğlendik. (Ö12)		
	İş bölümü yaparak grup çalışması yapmak iyiydi. Böylece sınıfta hiç paylaşımım		





<b>sosyalleşme</b>	<i>olmadığı kişilerle arkadaş oldum. (Ö20)</i>		
<b>Öz güven</b>	<i>Sınıfta söz hakkı almaya çekiniyorum ama toplantılarda rolümün gerektirdiği görevi yerine getirirken çekinmedim. Arkadaşlarım gibi ben de fikrimi söyledim. Bu yüzden beğendim bu yöntemi. (Ö4)</i>	<b>4</b>	<b>%20</b>
<b>Eşitlik</b>	<i>Yanlış yaparım korkusu olmadan notla değerlendirilmeden yapıldığı için daha istekli katıldım etkinliklere. (Ö8)</i>		
	<i>Okuma çemberi yönteminde yaptığımız grup çalışmalarında herkesin bir görevi vardı. Herkes eşit iş yapıyordu. (Ö5)</i>	<b>2</b>	<b>%10</b>
	<i>Gruptaki tüm arkadaşlarım görevini eşit bir şekilde yaptı. (Ö2)</i>		

Araştırmada okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerine 'Okuma çemberinde en sevdiğiniz aşama hangisiydi? Neden?' sorusu yöneltilmiştir. Tablo 12'ye göre öğrencilerin tamamı okuma çemberi yöntemini beğendiklerini belirtmiştir. En sevdikleri aşamayla ilgili görüşlerinde ise 'görev alma (n=9), proje yapma (n=8), grup çalışması ve sosyalleşme (n=6), öz güven (n=4), eşitlik (n=2)' temalarının ön plana çıktığı görülmektedir. Buna göre öğrenciler okuma çemberi yönteminde rolleri, görevleri ve projeleri beğenerek yaptıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin okuma çemberi yönteminin faydalarına ilişkin görüşlerine Tablo 13'te yer verilmiştir:

Tablo 13.  
Okuma çemberi yönteminin faydalarına ilişkin görüşler

<b>Tema</b>	<b>Görüş/Kod</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Okuduğunu anlama</b>	<i>Kitap okumayı yeniden öğrenmemi sağladı. Artık elime aldığım kitabı inceliyorum, notlar alıyorum, detaylıca düşünüyorum. (Ö8)</i>	<b>15</b>	<b>%75</b>
	<i>Bu yöntem sayesinde anlayarak okumaya başladım. (Ö7)</i>		
<b>Okuma alışkanlığı</b>	<i>Okuma alışkanlığı kazandırdı, anlayarak okumaya başladım. (Ö7)</i>	<b>12</b>	<b>%60</b>
	<i>Okuma çemberi yöntemi sayesinde düzenli kitap okuma alışkanlığı kazandım. (Ö3)</i>		
<b>Empati</b>	<i>Okuma çemberi yöntemindeki görevlerden 'bağ kurucu' sayesinde empati kurarak olaylara dâhil olmayı öğrendim. (Ö2)</i>	<b>10</b>	<b>%50</b>
	<i>Çevremde olanlara karşı daha duyarlı olmamı sağladı mesela başkalarının ne hissettiğini düşünmeye başladım. (Ö16)</i>		
<b>Sorumluluk</b>	<i>Grup arkadaşlarıma karşı sorumluluk sahibi olmam gerektiğini öğrendim. (Ö1)</i>	<b>9</b>	<b>%45</b>
	<i>Herkesin bir görevi vardı ve toplantılara onları yaparak gelmek zorundaydık. Ben de bazen 'arkadaşlarıma sorumluluğum var' diye okuyordum. (Ö4)</i>		
<b>Arkadaşlık</b>	<i>Sevdiğim arkadaşlarımla grup çalışması yapmak onlarla daha iyi anlaşmamızı sağladı. (Ö4)</i>	<b>6</b>	<b>%30</b>
	<i>Yöntem sayesinde yeni arkadaşlar kazandım. Aynı kitabı seçen kişilerle daha önce sınıfta samimi değildim ama şimdi iyi arkadaş olduk. (Ö20)</i>		
<b>Grup çalışması</b>	<i>Okuma çemberi sayesinde grup çalışmasının nasıl yapılması gerektiğini öğrendim. (Ö11)</i>	<b>6</b>	<b>%30</b>
	<i>Yöntemde herkesin görevi olduğundan herkes grubun üyesi olarak çalışmayı öğrendi. Yani etkinlikleri bir kişi yapmadı herkesin görevi oldu. (Ö7)</i>		
<b>Okuma sevgisi</b>	<i>Okumaya ilgim arttı. (Ö6)</i>	<b>5</b>	<b>%25</b>
	<i>Okuma çemberi, bana kitap okumayı sevdirdi. Arkadaşlarımla eğlenerek okudum. (Ö5)</i>		



Araştırmada okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerine “Okuma çemberi yönteminin size ne gibi faydaları oldu? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 13’e göre öğrencilerin tamamı okuma çemberi yönteminin faydalı olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Bu görüşlere bakıldığında en çok ‘okuma alışkanlığı (f=12), okuduğunu anlama (f=15), empati (f=10), sorumluluk (f=9), temaları ön plana çıkmıştır. Buna karşılık öğrencilerin ‘arkadaşlık (f=6), grup çalışması (f=6) ve okuma sevgisi (f=5)’ temalarına yönelik daha az görüş bildirdikleri de tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma çemberi yönteminin uygulanış önerilerine ilişkin görüşlerine Tablo 14’te yer verilmiştir:

Tablo 14.

Okuma çemberi yönteminin uygulanış önerilerine ilişkin görüşler

Tema	Görüş/Kod	f	%
<b>Yöntemin yaygınlaştırılması</b>	<i>Okuma çemberi yöntemi tüm okula öğretilir. Sonrasında isteklilerle kütüphanede çember oluşturulabilir. (Ö3)</i>	2	%10
<b>Projelerin tanıtımı</b>	<i>Yapılan projeler tüm okula tanıtılabilir. Okuduğumuz kitapları diğer öğrencilere tanıtmış oluruz. (Ö1)</i>	1	%5
<b>Ders içi etkinliği</b>	<i>Yapılan toplantılar ders saatleri içinde yapılabilir. (Ö7)</i>	1	%5

Araştırmada okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerine ‘Okuma çemberi yönteminin derste uygulanışına dair önerileriniz var mı?’ sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (n=16) “Önerim yok.” cevabını vermiştir. Tablo 14’e göre öğrencilerin sunduğu öneriler ‘yöntemin yaygınlaştırılması (n=2), projelerin tanıtımı (n=1), ders içi etkinlik (n=1)’ temalarında yoğunlaşmıştır.

Görüşme formundan elde edilen veriler bütüncül olarak değerlendirildiğinde öğrenciler, genel olarak okuma çemberi yönteminin kullanımına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğrencilerin genel olarak okuma çemberi yöntemini kolay, eğlenceli ve faydalı bulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler, bu yöntem sayesinde okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini, arkadaşlık ilişkilerinin güçlendiğini, grup çalışmasını ve iş birliğini sevdiklerini ifade etmişlerdir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemlerinden biri, okuma çemberi yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda araştırmada, okuma çemberi yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu sonuçlara benzer çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Pilav ve Balantekin (2017), okuma çemberi yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlediği çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin kontrol grubuna göre daha fazla artış gösterdiğini saptamıştır. Benzer şekilde Sarı vd. (2017) okuma çemberi yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Altinkaya da (2019), okuma çemberi yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin



okuduğunu anlama becerisine olumlu katkı sağladığını tespit etmiştir. Bunların dışında Kaya Tosun (2018) ile Çakmak (2022) okuma çemberi yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin; Mete (2020) ile Avcı vd. (2013) ise 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Bu çalışmaların yanında Doğan vd. (2019) de okuma çemberi yönteminin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerisine olumlu katkı sağladığı tespit etmiştir. Bunlar dışında Şansal (2023), çalışmasında okuma çemberi yöntemiyle kitap okuma faaliyetlerinin, altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine olumlu etki ettiğini ancak bunun kalıcı olması için yazma çalışmalarının daha uzun zamanda ve sürekli devam etmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Okuma çemberi yönteminin 4. sınıf öğrencilerinin (Çakmak, 2022; Okur, 2019) ve öğretmen adaylarının (Baki, 2022; Tan Hatun & Kurtlu, 2019; Özbay & Kaldırım, 2015) eleştirel okuma becerisine de olumlu katkı sağladığını dile getiren çalışmalar mevcuttur. Benzer şekilde Mills ve Jennings (2011), okuma çemberi yönteminin üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinde yansıtıcı düşünmeyi, tartışma kültürünü ve sorgulama yeteneğini geliştirdiğini tespit etmiştir. Ancak Demir (2019) çalışmasında okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını tespit etmiş, eleştirel okumanın okuduğunu anlamaya göre daha üst düzey bir zihinsel beceri gerektirdiğinden yöntemin daha kalabalık gruplarla ve daha uzun bir süreçte yapılmasını önermiştir.

Okuma çemberi yönteminin yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde de öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ve genel dil yeterliliklerini geliştirdiği ayrıca kelime dağarcığını zenginleştirdiğini ortaya koyan çalışmalara rastlamak mümkündür (Chiang, 2007; Elhess & Egbert, 2015; Kökler, 2019; Varita, 2017; Widodo, 2016). Bunun yanı sıra okuma çemberi yönteminin Fen Bilimleri derslerinde okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Calmer & Straits, 2014; Nolasco, 2009). Bu çalışmalar, Fen Bilimleri dersinde bilgilendirici metinlerin daha iyi analiz edilmesinde ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde okuma çemberi yönteminin etkili olduğunu ve bu yöntemin iş birlikli öğrenmeye fırsat sağladığını ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri okuma çemberi yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemektir. Buna göre bu çalışmada okuma çemberi yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını da olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada kontrol grubu öğrencilerinin motivasyonunun iyice azaldığı da tespit edilmiştir. Bu durum, mevcut okuma yöntemlerinin öğrencilerin derse karşı ilgilerini azaltan bir durum arz ettiği söylenebilir. Alanyazında okuma çemberi yönteminin okuma motivasyonuna etkisini araştıran sayılı çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların sonuçları, genel olarak bu yöntemin ilk ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği üzerinde durmaktadır (Certo vd., 2015; Gailea vd, 2022; Hardin, 2012; Şahan, 2022; Topçam 2021). Bu çalışmaların aksine, okuma çemberi yönteminin okuma motivasyonu üzerinde etkili olmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Kaya Tosun, 2018; Ulbrich, 2013). Kaya Tosun (2018) bunun sebebini kitapların kontrol grubunca da okunmasına bağlarken Ulbrich (2013) kitap seçiminin öğrenciye bırakılmasına ve onların öğrenme sorumluluğunu tam olarak üstlenmemesine bağlamıştır. Bu yöntemin uygulanışında metinleri sorgulama, araştırma ve yorumlama ile meşgul olan öğrenciler meşgul olmayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde motivasyona sahip olmaktadır (Kelley &



Clausen-Grace, 2009). Okuma planı oluşturmada ve rollerin dağıtımında öğretmenin yeterli düzeyde rehberlik etmesinin bu sorunu çözebileceği ifade edilebilir.

Okuma çemberi yönteminin motivasyon üzerindeki etkisi dışında diğer duyuşsal değişkenler üzerindeki etkisini araştıran çalışmalara da rastlamak mümkündür. Örneğin Şahan (2022), okuma çemberi yönteminin okumanın duyuşsal nitelikleri (tutum, öz yeterlik, kaygı ve güdü) üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okuma çemberi yöntemi öğrencilerin okuma güdülerini ve tutumları üzerinde olumlu yönde etkili olurken okuma kaygıları ve okuma öz yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmamıştır. Thomas ve Kim'in (2019) yaptıkları çalışmada da okuma çemberi uygulamalarının üniversite öğrencilerinin okuma tutumuna olumlu katkı sağlandığı görülmüştür. Ancak Demir (2019) ve Yardım'ın (2021) araştırmalarında okuma çemberi yöntemi ile okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bu araştırmanın alt problemlerinden sonuncusu okuma çemberi yönteminin kullanıldığı 6. sınıf öğrencilerinin uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada okuma çemberi yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler, bu yöntemin kullanımıyla ilgili genellikle olumlu görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğrenciler; bu yöntemin düzenli kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya, empati yeteneğini ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye katkı sağladığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler; bu yöntem sayesinde sosyalleştiklerine, sorumluluk bilinçlerinin geliştiğine, öz güvenlerinin arttığına, arkadaşları ile iş birliği ve uyum içinde çalıştıklarına, eğlenceli vakit geçirdiklerine de değinmişlerdir. Çalışmanın bu bulguları, nitel verilerin nicel verilerden elde edilen sonuçları desteklediğini göstermektedir.

Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin çoğunun uygulamadan memnun kaldığını, uygulamayı eğlenceli ve farklı bulduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuca benzer şekilde Altınkaya'nın (2019) çalışmasında da öğrenciler, okuma çemberi yönteminin kendileri için farklı bir deneyim olduğunu belirtmişlerdir. Balantekin ise (2016) öğretmen ve öğrencilerle yaptığı görüşmelerde okuma çemberi yönteminin grup içi iletişimi arttırdığını ve sorumluluk bilincini geliştirdiğini belirlemiştir. Bu araştırmada da öğrenciler, bu yöntem sayesinde grup arkadaşlarına karşı sorumluluk sahibi olduklarını ve rollerinin gereğini yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Başka bir çalışmada Bernadowski (2013) okuma çemberi sayesinde katılımcıların okuduklarından daha derin anlamlara ulaşabildiklerini, okudukları metinle ilgili bağ kurabilme ve sınıf içerisinde bir grup çalışması yapabilme becerilerinin arttığını ifade etmiştir. Aytan da (2018) benzer şekilde 44 öğretmen adayıyla yaptığı görüşmelerde okuma çemberinin dayanışmayı, iş birliğini, estetik yetkinliği arttırdığını ve öz güveni geliştirerek kelime hazinesine katkı sağladığını tespit etmiştir. Avcı ve Yüksel'in (2011) araştırmasında öğrenciler, okuma çemberi yöntemini eğlenceli bulurken büründükleri roller ve yapılan tartışmalar sayesinde okuduklarının daha kalıcı olduğunu, yapılan projelerin faydalı olduğunu dile getirmişlerdir. Soares (2009) okuma çemberi yönteminin altıncı sınıfa giden üstün zekâlı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılığına olumlu etkisini araştırmıştır. Nitel bir yapı arz eden çalışmada veriler; gözlem, görüşme ve öğrenci projeleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda üstün zekâlı öğrenciler, okuma çemberi yöntemiyle farklı öğrenme fırsatları yakaladıklarını dile getirmişler, ayrıca yöntemde yer alan bağ kurucu, sözcük avcısı ve sorgulayıcı gibi roller sayesinde ile yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini vurgulamışlardır.



Bu çalışmada öğrenciler, okuma çemberi yöntemi sayesinde grupta çalışma becerisi, iş birliği, öz güven, okuma merakı ve okuma alışkanlığı gibi faydalar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Buna benzer şekilde Baki de (2023) okuma çemberi yönteminin öğretmen adaylarının farklı bakış açısı kazanma, kitapların önemini kavrama, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanma, grupta çalışma ve iş birliği, okuma zevki elde etme, öz güveni geliştirme gibi becerilerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmada dikkat çeken bir diğer sonuç ise okuma çemberi yönteminin öğrencilerin empati yeteneğini geliştirdiğini ve olaylara farklı bakış açılarıyla bakma becerisi kazandıklarını ifade etmeleridir. Okuma çemberi yönteminin, öğrencilere farklı bakış açısı kazandırdığı ve öğrencilerin empati kurma yeteneğini geliştirdiğini gösteren başka çalışmalar da vardır (Aytan, 2018; Çermik vd., 2019; Çetinkaya & Topçam, 2019). Bu çalışmada okuma çemberi yönteminin okuma alışkanlığının kazanılması ve geliştirilmesinde de etkili bir rol oynadığı öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öğrenciler okuma çemberi yöntemiyle düzenli kitap okuma alışkanlığı kazandıklarını ve artık anlayarak okumayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Alanyazında bu görüşleri destekleyen çalışmalar da mevcuttur (Avcı vd., 2010; Karatay, 2017).

Tüm bu çalışmalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma-anlama becerileriyle birlikte, okunan kitabı farklı bakış açılarıyla yorumlayarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ayrıca okuma alışkanlığı ve sevgisi kazandırdığını da ortaya koymaktadır.

### **Öneriler**

Öğretmenlere ve eğitimcilere yönelik öneriler:

Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin Türkçe derslerinde okuma çemberi yöntemini kullanarak mevcut okuma etkinliklerinin dışına çıkması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okuma çemberi yöntemiyle ilgili biliş ve farkındalık düzeylerini artırmak için hizmet içi ve öncesi eğitimler verilebilir.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen yeni bir uygulama olan okuma atölyelerinde okuma çemberi yöntemi uygulanabilir. Bu yöntem hem okulda hem de ailedeki atölye etkinliklerinde kullanılabilir.

Okuma çemberi yöntemi sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de okuduğunu anlama becerisini, okuma motivasyonunu, okuma tutumunu geliştirmek ve okuma kaygısını azaltmak için kullanılabilir.

Sınıf içi etkinliklerde 'serbest okuma saati' etkinlikleri yerine, okuma çemberi uygulaması kullanılabilir.

Türkçe ders kitaplarında ve öğretim programlarında okuma çemberi yöntemine yer verilebilir.



Okuma çemberi etkinliklerine yönelik kitapların tespiti ve seçimi dönem başında zümre öğretmenleri toplantısında belirlenebilir.

Çağın gereklerine uygun olarak okuma çemberi yönteminin dijital platformlarda çevrim içi olarak da yapılabileceği uygulamalar geliştirilip kullanılabilir.

Diğer araştırmacılara yönelik öneriler:

Bu çalışmada, okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Diğer çalışmalarda okuma çemberi yönteminin okuma kaygısı, okuma öz yeterlik algısı, okuma tutumu vb. üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalar yapılabilir.

Okuma çemberi yöntemi uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen tartışma ve değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışma, altıncı sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Okuma çemberi yönteminin farklı sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulandığı deneysel çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin okuma çemberi yönteminin uygulanışı ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik nitel çalışmalar yapılabilir.

Çevrim içi platformlarda yürütülen okuma çemberi yönteminin klasik versiyona göre çeşitli değişkenler açısından (okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, okuma tutumu, okuma kaygısı, eleştirel okuma, yaratıcı okuma vb.) farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeye yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2379-2411.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2379-2411.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Aktaş, E. (2021). Akıcı okuma becerisi bakımından Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitapları üzerine eleştirel bir analiz. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1140-1165.
- Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. PegemA.
- Altınkaya, A. (2019). *Okuma çemberi yönteminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterliklerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avcı, N. (2013). *Teachers perceptions of increased appreciation and understanding of literature through literature circles*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avcı, S., Yüksel, A. & Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: okuma çemberi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 5-24.
- Avcı, S. & Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre okumanın öğrencilere bilişsel ve duygusal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1285-1300.
- Aytan, T. (2018). Perceptions of prospective Turkish teachers regarding literature circles. *International Journal of Educational Methodology*, 4(2), 53-60.
- Bağcı Ayrancı, B. (2018). 0-12 yaş gelişimi dil uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 13-34.
- Baki, Y. (2022). Okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma öz yeterlilik algısı ve eleştirel düşünme tutumuna etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 277-301.
- Baki, Y. (2023). Okuma çemberi yönteminin okuma kültürüne etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi (Ö13)*, 127-156.
- Balantekin, M. (2016). *Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (8. Baskı). PegemA.
- Barone, D. & Barone, R. (2016). "Really", "Not Possible", "I Can't Believe It": Exploring informational text in literature circles. *The Reading Teacher*, 70(1), 69-81.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Bernadowski, C. & Morgano, K. (2011). *İkincil okuyucular için hazır edebiyat çemberleriyle tarihî kurgunun öğretilmesi*. Libraries Unlimited.
- Blum, H.T., Lipsett L. R. & Yocom D. J. (2002). Literature circles: A tool for self determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and Special Education*, 23(2), 99-108.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Elâzığ: Fırat Üniversitesi.
- Brownlie, F. (2005). *Grand conversations, thoughtful responses, A unique approach to literature circles*. Portage & Main Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. PegemA.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). PegemA.
- Calmer, J. & Straits, W. (2014). Reading to understand anatomy: a literature circle approach. *The American Biology Teacher*, 76(9), 622-625.
- Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K., & Miller, J. A. (2010). I learned how to talk about a book: Children's perceptions of literature circles across grade and ability levels. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 243-263.
- Chiang, M. H. (2007). A novel idea: English as foreign language reading via virtual literature circles. *İngilizce Öğretimi Süreli Yayını*, 31(4), 1-37.
- Creswell, J. W. (2017a). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam.
- Arslan, Ü. ve Aktaş, E. (2024). Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2379-2411.  
DOI. 10.51460/baebd.1519498



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2379-2411.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2379-2411.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Creswell, J.W. (2017b). *Research design, qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (Çev.: S. B. Demir). Eğiten.
- Çakmak, Ş. (2022). *Okuma çemberi yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çermik, H., Doğan, B., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2019). Öğretmen adaylarının okuma çemberlerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(87), 1-15.
- Çetinkaya, F. Ç. & Topçam, A. B. (2019). A different Analysis with the Literature Circles: Teacher Candidates' Perspectives on the Profession. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(4), 8-16.
- Çevik Kansu, C. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri. <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ceren.ckansu/123403/12.Hafta.pptx> (Erişim Tarihi: 08.05.2024).
- Çocuk Vakfı. (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. Çocuk Vakfı.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse Publishers.
- Demir, E. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, B., Çermik, H., Ateş, S. & Yıldırım, K. (2019). Öğretmen adaylarının okuma çemberlerinde üstlendikleri rollere ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 142-158.
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H. & Ateş, S. (2018). Okuma çemberleri: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş, nitel nicel ve eleştirel kurama metodolojileri*. Anı.
- Elhess, M. & Egbert, J. (2015). Literature circles as support for language development. *English Teaching Forum*, 53(3), 13-21.
- Fielding, L. G., & Pearson, P. D. (1994). Reading comprehension: what works. *Educational Leadership*, 5(6), 51-62.
- Gailea, N., Evenddy, S. S., & Haeroni, H. (2022). Literature circles to improve reading motivation and skill. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 9(1), 140-148.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update* (10th Edition). Pearson.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Nobel Akademi.
- Güneş, F. (2017). Okuma ve sınırsız öğrenme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-20.
- Gürer, N. (2021). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hardin, J. (2012). *Motivating disengaged readers: fifth grade readers and university students partner in literature circles*, Unpublished doctoral dissertation, ABD: Texas Tech University.
- İleri Aydemir, Z. & Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Need ham Heights, Allynand Bacon.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (Ed.: Ş. Kalaycı). Asil.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı)*. Nobel Akademi.
- Karatay, H. (2017). The effect of literature circles on text analysis and reading desire. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 65-75.
- Karatay, H., Külah, E. & Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 89-107.

Arslan, Ü. ve Aktaş, E. (2024). Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2379-2411.  
DOI. 10.51460/baebd.1519498





- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kelley, M. J. & Clausen-Grace, N. (2009). Facilitating engagement by differentiating independent reading. *The Reading Teacher*, 63(4), 313-318.
- Kıncal, R. Y. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademi.
- Kökler, D. (2019). *Using literature circles in teaching English to young learners*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Marshall, J. C. (2006). *The effects of participation in literature circles on reading comprehension*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Miami.
- MEB (2024). *Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2006). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)*. MEB Yayınları.
- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. MEB Yayınları.
- MEB. (2022). *PISA 2022 projesi ulusal nihai rapor*. MEB Yayınları.
- Merriam, S. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Basım). (Çev.: S. Turan). Nobel Akademi.
- Mete, G. (2020). Okuma eğitiminde okuma çemberi yönteminin uygulanması. *Journal of History School*, XLV, 1147-1158.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd edition)*. Sage Publications.
- Mills, H. & Jennings, L. (2011). Talking about talk: reclaiming the value and power of literature circles. *The Reading Teacher*, 64(8), 590-598.
- Nolasco, J. L. (2009). *Effects of literature circles on the comprehension of reading expository texts*, Unpublished doctoral dissertation, Caldwell College.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel okumalarının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- OKUYAY. (2019). *Türkiye okuma kültürü araştırması*. Acar.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Öncü.
- Özbay, M. & Kaldırım, A. (2015). Okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarına etkisi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3(2), 222- 234.
- Pilav, S. & Balantekin, M. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.
- Roberts, P. & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20, 41-45.
- Sarı, T., Kurtuluş, E. & Yücel Toy, B. (2017). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(2), 1-14.
- Selçuk, Z., M., Palancı, Kandemir, M. & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 430-453.
- Soares, L. B. (2009). *An investigation of literature circles and critical literacy: differentiated learning opportunities*. Unpublished doctoral dissertation, The University of North Carolina, Charlotte.
- Şahan, S. (2022). *Okuma çemberinin okumanın duyuşsal nitelikleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şansal, H. (2023). *Okuma çemberi yönteminin okumaya ve yazmaya yönelik tutuma etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin.
- Tan Hatun, E. & Kurtlu, Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, (78), 191-204.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.
- Taşdemir, F. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri* K. Yılmaz & S. Arık (Ed.) (1. baskı). PegemA.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2379-2411.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2379-2411.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*


- Tavşanlı, Ö. F. & Ulaş, P. (2023). Okuma çemberinin Türkçe eğitiminde kullanımı: Bir betimsel içerik analizi. *Millî Eğitim Dergisi, 52(237), 141-166.*
- Thomas, D. M. & Kim, J. K. (2019). Impact of literature circles in the developmental college classroom, *Journal of College Reading and Learning, 49(2), 89-114.*
- Topçam, B. A. (2021). *Okuma çemberi yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi.
- Ulaş, P. (2022). *Okuma çemberinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi üzerindeki etkisi,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ulbrich, A. J. (2013). *The impact of literature circles on the comprehension and motivation to read of sixth-grade students in a middle school reading classroom,* Doctoral dissertation, Wichita State University.
- Ürün Karahan, B. (2015). *5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişki,* Yayınlanmamış doktora tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Varita, D. (2017). Improving reading comprehension through literature circles. *English Education Journal, 8(2), 234-244.*
- Widodo, H. P. (2016). Engaging students in literature circles: vocational English reading programs. *The Asia-Pacific Education Researcher, 25(2), 347-359.*
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar.* Akçağ.
- Yardım, L. (2021). *Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin.




## İlişkisel Ruminasyon Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

### Relational Rumination Questionnaire: Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Study

Sayfa | 2412

Fatma Selda ÖZ SOYSAL , Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, seldaoz.oz@gmail.com

Samiye OGAN , Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, ogansamiye@gmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 6 Eylül 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 15 Ekim 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Bu araştırmanın amacı, Senkans ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen “İlişkisel Ruminasyon Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi lisans düzeyinde öğrenim gören gönüllü 161 kız (%52.8), 159 (%47.2) erkek öğrenci olmak üzere toplamda 320 katılımcı ile yürütülmüştür. Çalışma kapsamında öncelikle ölçeğin dil geçerliği incelenmiştir. Dil geçerliği çalışmasından sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile ölçeğin üç faktörlü yapısı incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, İlişkisel Ruminasyon Ölçeği’nin üç faktörlü yapısının doğrulandığını göstermiştir. Ölçeğin benzer ölçekler geçerliğini belirlemek için “Perseveratif Düşünce Ölçeği”nin alt boyutları ölçüt olarak kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ve iç tutarlılık katsayısından yararlanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı romantik ilişki meşguliyeti ruminasyonu alt ölçeği için 0.81, ilişki belirsizliği ruminasyonu alt ölçeği için 0.80, ayrılma ruminasyonu alt ölçeği için 0.76 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak elde edilen tüm bulgular, İlişkisel Ruminasyon Ölçeği’nin beliren yetişkinlerde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *ruminasyon, romantik ilişki meşguliyeti, ilişki belirsizliği, ayrılma, uyarlama.*

**Abstract.** The aim of this study is to adapt the “Relational Rumination Questionnaire” developed by Senkans et al. (2015) to Turkish, and to conduct a validity and reliability study. The study was conducted with a total of 320 volunteer participants, 161 female (%52.8) and 159 (%47.2) male undergraduate students at Dokuz Eylül University. Within the scope of the study, the language validity of the scale was first examined. After the language validity study, the three-factor structure of the scale was examined with Confirmatory Factor Analysis (CFA). The confirmatory factor analysis results showed that the three-factor structure of the Relational Rumination Questionnaire was confirmed. The sub-dimensions of the “Perseverative Thinking Questionnaire” were used as criteria to determine the validity of the scale with similar scales. The test-retest reliability coefficient and internal consistency coefficient were used to test the reliability of the scale. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as 0.81 for the romantic relationship preoccupation rumination subscale, 0.80 for the relationship uncertainty rumination subscale, and 0.76 for the breakup rumination subscale. As a result, all the findings obtained showed that the Relational Rumination Questionnaire can be used as a valid and reliable measurement tool in emerging adults.

**Keywords:** *ruminaton, romantic relationship preoccupation, relationship uncertainty, breakup, adaptation.*



## Extended Abstract

**Introduction.** The evaluations individuals make about their relationships also play a role in maintaining their relationships. Emerging adults can critically evaluate their romantic relationships and whether the qualities and experiences of their romantic partners meet their own needs for closeness and commitment (Clark & Beck, 2010). As a result of the evaluations made, a series of thoughts that are constantly repeated in the minds of individuals may occur, and this situation is addressed with the concept of “rumination”. In this context, Senkans et al. (2015) determined the thoughts that individuals frequently repeat in their minds about their relationships with the “Relational Rumination Questionnaire” consisting of three factors and 16 items. The scale includes the dimensions of “romantic relationship preoccupation rumination”, “relationship uncertainty rumination” and “separation rumination”.

Romantic relationships have their own dynamics and emerging adulthood is a period full of uncertainties, which makes it difficult to explain the processes of romantic relationships established during emerging adulthood. At this point, it is thought that developing and adapting measurement tools for the emerging adult population is of critical importance. In this context, the aim of this study is to adapt the “Relational Rumination Questionnaire” to Turkish and to conduct its validity and reliability study.

**Method.** The participants of the study consisted of 320 volunteer students, 161 female (52.8%) and 159 male (47.2%). The ages of the participants ranged from 18 to 26 years old ( $M= 21.2$ ,  $SD= 1.7$ ). The Relational Rumination Questionnaire and the Perseverative Thinking Questionnaire were used as data collection tools in the study.

In order to examine the validity and reliability of the Relational Rumination Questionnaire, the data obtained from the scales were first transferred to SPSS 23. Descriptive statistics to reveal the characteristics of the participants, the correlations between the variables and the internal consistency scores of the scales were calculated using SPSS 23 (IBM Corp., 2015). In addition, in order to decide whether to apply parametric analysis, normal distribution indicators were examined with skewness and kurtosis values. Confirmatory factor analysis (CFA) was used to calculate the construct validity of the scale and the Amos 22 package program was used for this analysis.

**Results.** Before starting the analysis on the validity and reliability of the Relational Rumination Questionnaire, normality tests were applied to the distribution of the data and the results were presented. When the obtained values were examined, it was concluded that the data met the normal distribution assumption. In order to examine the language validity of the Relational Rumination Questionnaire in the study, the original form and the Turkish adapted form of the questionnaire were applied to a group of 72 4th year students of the English Language Teaching Department of Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education at 15-day intervals. The correlation coefficient resulting from the results of the two studies conducted was 0.82 ( $p<0.05$ ). In this case, it was concluded that the adapted form and the original form of the questionnaire measured a similar structure. The three original questionnaires developed by Senkans et al. (2015) are three-dimensional. The first aim of this study was to test the structural validity of the original three-dimensional structure in its Turkish form. For this purpose, confirmatory factor analysis (CFA) was applied and the original three-dimensional structure was examined. In order to determine the similar scale validity of the scale, the



“Perseverative Thinking Questionnaire” developed by Ehring et al. (2011) and adapted to Turkish by Altan Atalay and Sarıtaş Atalar (2018) was taken as a criterion. The relationships between the scales were examined by calculating the Pearson product-moment coefficient. The values obtained show that the Relational Rumination Questionnaire has external validity. In this study, the reliability of the Relational Rumination Questionnaire was examined by Test-repeat and Cronbach alpha internal consistency estimation method. For this purpose, the scale was applied to a group of 110 people under appropriate conditions at 20-day intervals and the test-retest reliability coefficient was calculated as 0.77 ( $p<0.05$ ).

**Discussion and Conclusion.** Individuals’ recurring thoughts about their romantic relationship experiences prevent them from staying in the moment, and individuals remain stuck in the thoughts they have developed about their relationships. Staying in the moment and being mindful ensure that partners are happier in their romantic relationships and have higher levels of relationship satisfaction (Khaddouma et al., 2017). In light of this information, it is thought that determining the recurring thoughts that emerge in individuals’ minds is of critical importance in the romantic relationship literature. In this context, it is thought that correlational, predictive, and modeling studies evaluating the relationship between relational rumination and different romantic relationship variables or different psychological concepts will enrich the romantic relationship literature. In addition, it is possible to support the functional, healthy romantic relationship experiences of emerging adults by conducting experimental studies, psychoeducation studies, and group psychological counseling practices that can identify the recurring thoughts in emerging adults’ minds about their romantic relationships and enable them to stay in the moment.

Within the scope of the study, firstly the language validity of the scale was examined. After the language validity study, the three-factor structure of the scale was examined with Confirmatory Factor Analysis (CFA). The confirmatory factor analysis results showed that the three-factor structure of the Relational Rumination Questionnaire was confirmed. In order to determine the validity of the scale with similar scales, the sub-dimensions of the “Perseverative Thinking Questionnaire” were used as criteria. In order to test the reliability of the scale, the test-retest reliability coefficient and the internal consistency coefficient were used. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as 0.81 for the romantic relationship preoccupation rumination sub-scale, 0.80 for the relationship uncertainty rumination sub-scale, and 0.76 for the separation rumination sub-scale. As a result, all the findings obtained showed that the Relational Rumination Questionnaire can be used as a valid and reliable measurement tool for emerging adults.



## Giriş

Romantik ilişkiler, karşılıklı gönüllü etkileşimleri içeren, diğer yakın ilişkilerden farklı olarak genellikle sevgi ifadeleri ile mevcut veya öngörülen cinsel davranışlarla karakterize bir ilişki türünü oluşturmaktadır (Furman ve Collins, 2009). Romantik ilişkilere verilen önem beliren yetişkinlik dönemde daha fazla artmaktadır. Bu dönemde romantik ilişkiler geliştirmek, içinde bulunulan dönemin özellikleriyle bağlantılı olarak büyük bir belirsizlik ve potansiyel çalkantılara sahip olabilmekte, bireyler bu süreçte daha istikrarlı bir ilişkiye geçme beklentisiyle birlikte ilişkilerinin devam edip etmeyeceğine dair birtakım işaretler aramaktadırlar (Knobloch ve Solomon, 2004). Bireylerin ilişkileri hakkında yaptıkları değerlendirmeler de ilişkilerinin sürdürülmesinde etken olmaktadır. Beliren yetişkinler, romantik ilişkilerini eleştirel bir gözle değerlendirebilmekte ve romantik partnerlerinin nitelikleri ile deneyimlerinin kendi yakınlık ve bağlılık ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını ele alabilmektedirler (Clark ve Beck, 2010). Yapılan değerlendirmeler sonucu bireylerin zihninde sürekli tekrar eden bir dizi düşünce oluşabilmekte ve bu durum “ruminasyon” kavramıyla ele alınmaktadır. Nolen-Hoeksema (1991), ruminasyonu, kişinin semptomlarına, bunların olası nedenlerine ve sonuçlarına tekrar tekrar ve pasif bir şekilde odaklanarak yaşanan sıkıntıya tepki verme süreci olarak kavramsallaştırmıştır. Ruminasyon, bağlanma sistemine yönelik tehditler ortadan kalktıktan çok sonra bile bilişsel olarak erişilebilir hale getiren “kendi kendini güçlendiren bir sıkıntı döngüsünü” sürdürdüğü düşünülen bir dizi stratejiden biri olarak değerlendirilmektedir (Mikulincer ve Shaver, 2008). Konuyla ilgili yapılan birçok araştırma, bu tür tekrarlı düşünmenin zararlı etkilerini belirtmektedir (Aldao vd., 2014; Kirkegaard Thomsen, 2006; Thomsen vd., 2003; Watkins, 2011). Bunlar arasında en önemlisi, ruminasyon, depresyon, anksiyete, yeme bozuklukları ve madde bağımlılığı sorunları dahil olmak üzere çok çeşitli zihinsel bozuklukların gelişimi ve sürdürülmesiyle ilişkilendirilmiştir (Aldao vd., 2010; Watkins, 2011; Nolen-Hoeksema vd., 2008). Ruminasyonun teorik kavramsallaştırmaları, tekrarlayan olumsuz düşünmenin gelişimsel kökeninde stresli yaşam olaylarının rolünü vurgulamaktadır (Nolen-Hoeksema ve Watkins, 2011). Yapılan araştırmalar ruminatif düşünmenin aynı zamanda karakteristik bir tepki stili olarak da nitelendirilebileceğini göstermektedir (Lopez vd., 2009; Muris vd., 2009; Nolen-Hoeksema, 1991). Ruminatif tepki stilinin, dikkati sorundan uzaklaştırarak, çözüme katkıda bulunabilecek eylem veya düşünceleri engellerken, bir soruna (olumsuz duygusal durumlar dahil) odaklanmayı içeren karakteristik bir düşünme biçimi olduğu düşünülmektedir (Ehring vd., 2011). Kirkegaard Thomsen (2006) ruminasyonun farklı türleri ve temaları üzerinde daha fazla araştırılması gerektiğine işaret etmiştir. Bu temalardan birisi de romantik ilişkilerdir. İlgili literatürde romantik ilişkilerde yaşanan duygusal uyumsuzluklarda ruminasyonun nasıl rol oynayabileceğine dair araştırmalar bulunmaktadır (Reynolds vd., 2014; Tran ve Joormann, 2015). Romantik ilişkilerle ilgili ruminatif düşünmenin başarısız bir ilişki arayışı sırasında, romantik ilişkiler sırasında ve ilişkinin sona ermesinden sonra olabileceği ve uyumsuz yapılarla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Senkans vd., 2015). Ruminasyon, olumsuz duygu durumlarından, bu tür durumların sürdürülmesinden veya her ikisinden de kaynaklanabilmekte (Kirkegaard Thomsen, 2006) ve ilişki saldırganlığı (Cupach vd., 2011), partner şiddeti (Watkins vd., 2015) gibi agresif davranışlarla kendini gösterebilmektedir. Ruminasyonun olumlu ve olumsuz boyutlarının olduğunu belirten Saffrey ve Ehrenberg (2007) ise ayrılık sonrası ilişkide olan bitenleri anlamak ve tanımlamak amacıyla düşünmek olarak tanımladıkları yansıtıcı tarzda düşünen bireylerin ayrılığa sağlıklı uyum geliştirdiğini; olan biten hakkında sürekli olarak pişmanlık içeren tarzda düşünen bireylerin ise ayrılık durumuna yönelik sağlıklı uyum geliştirdiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda;



Senkans ve diğerleri (2015) geliştirdikleri üç faktör, 16 maddeden oluşan “İlişkisel Ruminasyonu Ölçeği” ile bireylerin ilişkilerine yönelik zihinlerinde sık sık tekrar ettikleri düşünceleri belirlemişlerdir. Ölçek “romantik ilişkiyle meşguliyet ruminasyonu”, “ilişki belirsizliği ruminasyonu” ile “ayrılık ruminasyonu” boyutlarını içermektedir. Ayrılığa uyum noktasında ise, ölçeğin eski partner(ler) ve önceki ayrılıklara dair ruminasyon teması öne çıkmaktadır.

Sayfa | 2417

Romantik ilişki deneyimlerine yönelik zihinde oluşan düşüncelerin belirlenebilmesinin; eski ilişkiler bağlamında, sonlanan ilişkiye yönelik uyum sağlanabilmesi; mevcut ilişkiler bağlamında, ilişkinin sağlıklı, etkili ve kaliteli sürdürülebilmesi; yeni bir ilişki başlatma bağlamında ise kurulabilecek yeni romantik ilişki deneyimlerine açık olma gibi bir dizi süreç için oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. İlişkisel ruminasyon, romantik ilişki deneyimlerinde sıklıkla karşılaşılan bir kavram olsa da romantik ilişki literatüründe oldukça sınırlı çalışmalarda ele alınmıştır (Reynolds vd., 2014; Saffrey ve Ehrenberg, 2007; Tran ve Joormann, 2015). Romantik ilişkilerin kendine özgü bir dinamığe sahip olması ve beliren yetişkinlik döneminin belirsizliklerle dolu bir dönem olması beliren yetişkinlik döneminde kurulan romantik ilişki süreçlerinin açıklanabilmesini zorlaştırmaktadır. Bu noktada, beliren yetişkin popülasyonuna yönelik ölçüm araçları geliştirilmesi ve uyarlanmasının kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı; “İlişkisel Ruminasyon Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasıdır.

## Yöntem

### Katılımcılar

Bu araştırmanın ilk hipotezi olan İlişkisel Ruminasyon Ölçeği’nin Türk kültüründe geçerli ve güvenilir bir araç olup olmadığını sınamak için öncelikle orijinal ölçeği geliştiren araştırmacılardan izin alınmış ve Dokuz Eylül Üniversitesi Lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, gönüllü 161 kız (%52.8), 159 (%47.2) erkek öğrenci olmak üzere toplamda 320 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 ile 26 yaş arasında değişmektedir ((M= 21.2, SD= 1.7). Katılımcıların %39.2 (n=126) bekar, geri kalan %60.6’sının (n = 194) bir partneri vardır (flört ediyor). Katılımcıların çoğu (%70.9, n=227) daha önceden ilişkileri olduğunu bildirmişlerdir. Aynı zamanda katılımcıların çoğunluğu (%66.9, n=214) daha önce ayrılık yaşadığını, %10.6’sı (n=34) ise daha önce ayrılık yaşamadığını belirtmiştir. Katılımcılara ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.  
Katılımcıların demografisi

	n	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	161	52.8
Erkek	159	47.2
<b>İlişki Durumu</b>		
Bekar	126	39.2
İlişkisi var	194	60.6
<b>İlişki Durumu</b>		
Daha önce bir ilişki deneyimlemiş	227	70.9





Daha önce bir aylık deneyimlemiş	214	66.9
Daha önce bir aylık deneyimlememiş	34	10.6

## Veri Toplama Araçları

Sayfa | 2418

**İlişkisel Ruminasyonun Ölçeği:** Senkans ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen üç faktör, 16 maddeden oluşan beşli likert tipi (1= Hiçbir zaman, 5= Her zaman) bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları “Romantik ilişkiyle meşguliyet ruminasyonu” (örn madde; “Neden arkadaşlarımla romantik ilişkileri var da benim yok diye merak edip duruyorum”) “İlişki belirsizliği ruminasyonu” (örn. madde; “Partnerimin beni aldatma düşüncesi ile strese giriyorum”) ve “Ayrılık ruminasyonu” dur. (örn. madde; “Eski partnerimle ayrılmamızı nasıl önleyebilirdim diye düşünüyorum”). Ölçeğin romantik ilişki meşguliyeti ruminasyonu alt boyutu için güvenilirlik katsayısı .74, ilişki belirsizliği ruminasyonu alt boyutu için güvenilirlik katsayısı .68, ayrılık ruminasyonu alt boyutu için güvenilirlik katsayısı .71, toplam ölçek için güvenilirlik katsayısı .71 olarak belirlenmiştir.

**Perseveratif Düşünce Ölçeği:** Ehring ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen üç faktörlü dördümlük likert tipi (0= Hiçbir zaman, 4= Neredeyse her zaman) bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları “Temel özellikler” (örn madde; “Düşünceler zihnime zorla girer”) “Verimsizlik” (örn. madde; “Düşüncelerimin bana pek faydası olmuyor”) ve “Zihinsel kapasitenin ele geçirilmesi” dir. (örn. madde; “Düşüncelerim tüm dikkatimi alıyor”). Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması, Altan Atalay ve Sarıtaş Atalar (2018) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı toplam ölçek için .95, temel özellikler için .93, verimsizlik için .74 ve zihinsel kapasiteleri ele geçirme için .89 olarak belirlenmiştir.

## İşlem

Ölçme aracını geliştirenlerden gerekli izinler alındıktan sonra öncelikle ölçeğin maddeleri araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Dokuz Eylül Üniversitesi Etik Kurulu'ndan araştırma izni alındıktan sonra katılımcılara uygulanacak form oluşturulmuştur. Çevirisi yapılan metin, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında en az doktora derecesine sahip, Türkçe ve İngilizceyi iyi derecede bilen beş öğretim üyesine incelenmek üzere gönderilmiştir. Çeviri versiyona gelen geri bildirimler değerlendirilerek versiyon araştırmacılar tarafından yeniden düzenlenmiştir. Ölçeğin Türkçeye çevrilen son hali üç uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve bu form orijinal formuyla karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonrasında ölçek maddelerinin Türk kültürüne uygun olduğuna karar verilmiştir. Daha sonra dil geçerliliği yapılmıştır. Ölçeğin psikometrik özellikleri incelenmeden önce bir grup üzerinde pilot çalışma yapılmıştır. Bu pilot çalışmanın ardından asıl uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Orijinal çalışma için maddeler çevrimiçi bir ankete dönüştürülmüştür. Orijinal uygulama kapsamında geçerlilik çalışmalarının yapı geçerliği yakınsak geçerlilik ile test edilmiştir. Güvenirlik çalışmaları ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri ile belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğini desteklemek amacıyla test-tekerrar test güvenilirliği gerçekleştirilerek ölçek üç hafta aryla başka bir gruba tekrar uygulanmıştır.



## Verilerin analizi

İlişkisel Ruminasyon Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliğini incelemek amacıyla öncelikle ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 23'e aktarılmıştır. Katılımcıların özelliklerini, değişkenler arasındaki korelasyonları ve ölçeklerin iç tutarlılık puanlarını ortaya çıkarmaya yönelik tanımlayıcı istatistikler SPSS 23 (IBM Corp., 2015) kullanılarak hesaplanmıştır. Ayrıca parametrik analizin uygulanıp uygulanmayacağına karar vermek amacıyla normal dağılım göstergeleri çarpıklık ve basıklık değerleri ile incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini hesaplamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmış ve bu analiz için Amos 22 paket programından yararlanılmıştır.

## Bulgular

İlişkisel Ruminasyon Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin analizlere başlamadan önce verilerin dağılımına ilişkin normallik testleri uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.  
İlişkisel Ruminasyon Ölçeği normallik testi

Boyut	Kolmogorov–Smirnov			Shapiro–Wilk			Skewness		Kurtosis	
	Statistics	sd	p	Statistics	sd	p	Coefficient	Se	Coefficient	Se
Romantik İlişkiyle Meşguliyet Ruminasyonu	.075	320	.000	.989	320	.014	.184	.136	-.295	.272
İlişki Belirsizliği Ruminasyonu	.062	320	.004	.987	320	.005	.209	.136	-.445	.272
Ayrılık Ruminasyonu	.056	320	.017	.988	320	.012	.156	.136	-.069	.272
Temel Özellikler	.12	320	.000	.942	320	.000	.779	.136	.160	.272
Verimsizlik	.155	320	.000	.906	320	.000	.866	.136	.015	.272
Zihinsel Kapasitenin Ele Geçirilmesi	.163	320	.000	.899	320	.000	.870	.163	.005	.272

Tablo 2 incelendiğinde normallik testlerinin istatistiksel olarak anlamsız değerlere sahip olması gerekirken bu değerlerin tüm alt boyutlarda anlamlı değerlere sahip olduğu görülmektedir. Ancak yapılan normallik testleri oldukça hassas bir yapıya sahip olduğundan verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri ile Q-Q grafikleri ve histogramlardan elde edilen değerlerin birlikte incelenmesi önerilmektedir (Field, 2009). Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerleri  $\pm 1,5$



aralığında olup verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Elde edilen değerler incelendiğinde verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı sonucuna varılmaktadır.

### Dil geçerliği

Araştırmada İlişkisel Ruminasyon Ölçeği'nin dil geçerliğini incelemek amacıyla Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İngilizce öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinden 72 kişiden oluşan bir gruba anketin orijinal formu ve Türkçe'ye uyarlanmış formu 15 günlük aralıklarla uygulanmıştır. Yürütülen iki çalışma sonuçlarından ortaya çıkan korelasyon katsayısı 0.82'dir ( $p < 0.05$ ). Bu durumda anketin uyarlanmış formuyla orijinal formunun benzer yapıyı ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır.

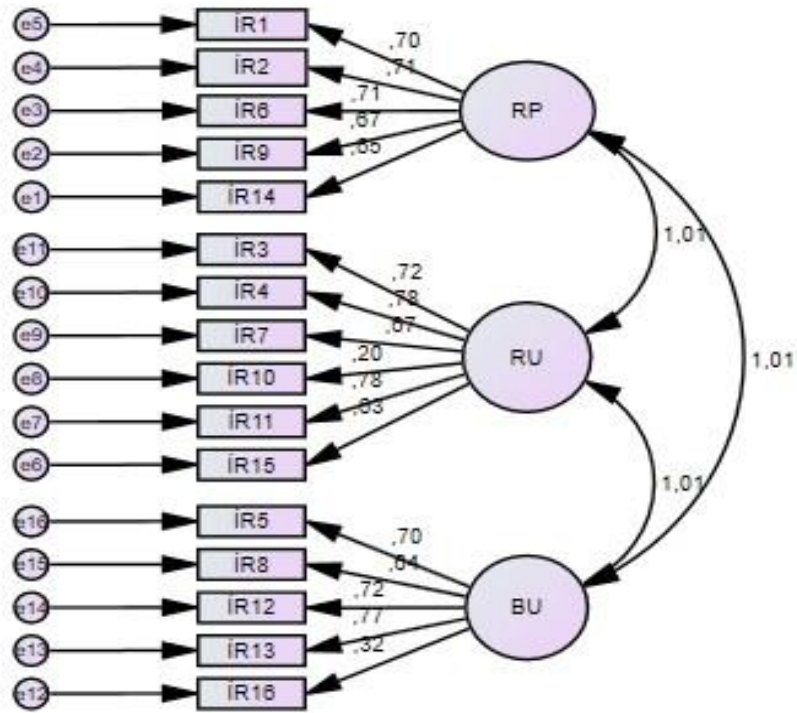
### Yapı geçerliği

Senkans ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen üç orijinal anket üç boyutludur. Bu araştırmanın amaçlarından ilki, üç boyutlu orijinal yapının Türkçe formundaki yapı geçerliğini test etmektir. Bu amaçla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış ve orijinal üç boyutlu yapı incelenmiştir. Anketin, üç boyutlu yapısına yönelik model veri uyumunu belirten indeksler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.  
İlişkisel Ruminasyon Ölçeği'nin uyum iyiliği testlerine ilişkin değerler

$\chi^2$	Df	$\chi^2/df$	GFI	CFI	IFI	NFI	RMSEA
220.399	101	2.1	.92	.96	.96	.92	.06

Tablo 3'te verilen uyum indekslerinden ki-kare ( $\chi^2/df$ ) 2 ve 4 arasında olması modelin kabul edilebilir uyum gösterdiğini (Haigh, Moore, Kashdan ve Fresco, 2011) kanıtlamaktadır. Bu durum, İlişkisel Ruminasyon Ölçeği'nin üç boyutlu yapısına yönelik bulunan ki-kare değeri ( $\chi^2/sd$ ,  $p < 0.05$ ), modelin iyi uyum gösterdiğinin işaretidir. Uyum indekslerinden NFI'nın, CFI IFI'nın, AGFI'nın ve GFI'nın 0.90'dan küçük ya da eşit değere sahip olması da kabul edilebilir uyum düzeyi olduğunun kanıtıdır. RMSEA indekslerinin de 0.05'ten küçük veya eşit değeri iyi uyumu, 0.05 ile 0.10 arasında bulunması ise kabul edilebilir uyumu (Munro, 2005, s.351-76; Şimşek, 2007, s.4-22; Wang ve Wang, 2012, s.5-9.) göstermektedir. Elde edilen bu değerler doğrultusunda, İlişkisel Ruminasyon Ölçeği'nin üç boyutlu yapısına yönelik değerlerin NFI (0.92), CFI (0.96), IFI (0.96), GFI (.0.92), RMSEA (0.06) indekslerine göre iyi uyum düzeyinde olduğunu göstermektedir. İlişkisel Ruminasyon Ölçeği'nin geçerlik araştırması için yapılan doğrulayıcı faktör analizine yönelik diyagram Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. İlişkisel Ruminasyon Ölçeği'nin yol diyagramı

**Benzer ölçekler geçerliği**

Ölçeğin benzer ölçek geçerliğini belirlemek için Ehring ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışması Altan Atalay ve Sarıtaş Atalar (2018) tarafından yapılan "Perseveratif Düşünce Ölçeği" ölçüt olarak alınmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Buna göre elde edilen korelasyon katsayıları Tablo 4'te verilmiştir.



Tablo 4.  
İlişkisel Ruminasyon Ölçeği alt boyutları ve Perseveratif Düşünce Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiler

Sayfa | 2422

Boyut	M	SD	1	2	3	4	5	6
1. Romantik İlişkiyle Meşguliyet Ruminasyonu	10.5	4.5	-					
2. İlişki Belirsizliği Ruminasyonu	11.6	5.1	-.80**	-				
3. Ayrılık Ruminasyonu	10.4	4.3	.82**	-.80**	-			
4. Temel Özellikler	18.8	7.6	.45**	-.43**	.40**	-		
5. Verimsizlik	6.3	3.1	.47**	-.45**	.38**	.74**	-	
6. Zihinsel Kapasitenin Ele Geçirilmesi	6.1	2.9	.42**	.48**	.44**	.83**	.70**	-

\*\*p &lt; .01

Tablo 4'e göre romantik ilişki meşguliyeti ruminasyonu ile ilişki belirsizliği ruminasyonu arasındaki korelasyon katsayısı  $r = -.80$ ,  $p < .01$ ; romantik ilişki meşguliyeti ruminasyonu ile ayrılık ruminasyonu arasındaki korelasyon katsayısı  $r = .82$ ,  $p < .01$ ; romantik ilişki meşguliyeti ruminasyonu ile temel özellikler arasındaki korelasyon katsayısı  $r = .45$ ,  $p < .01$ ; romantik ilişki meşguliyeti ruminasyonu ile verimsizlik arasındaki korelasyon katsayısı  $r = .47$ ,  $p < .01$ ; romantik ilişki meşguliyeti ruminasyonu ile zihinsel kapasitenin ele geçirilmesi arasındaki korelasyon katsayısı  $r = .42$ ,  $p < .01$ ; ilişki belirsizliği ruminasyonu ile ayrılık ruminasyonu arasındaki korelasyon katsayısı  $r = -.80$ ,  $p < .01$ ; ilişki belirsizliği ruminasyonu ile temel özellikler arasındaki korelasyon katsayısı  $r = -.43$ ,  $p < .01$ ; ilişki belirsizliği ruminasyonu ile verimsizlik arasındaki korelasyon katsayısı  $r = -.45$ ,  $p < .01$ ; ilişki belirsizliği ruminasyonu ile zihinsel kapasitenin ele geçirilmesi arasındaki korelasyon katsayısı  $r = .48$ ,  $p < .01$ ; ayrılık ruminasyonu ile temel özellikler arasındaki korelasyon katsayısı  $r = .40$ ,  $p < .01$ ; ayrılık ruminasyonu ile verimsizlik arasındaki korelasyon katsayısı  $r = .38$ ,  $p < .01$ ; ayrılık ruminasyonu ile zihinsel kapasitenin ele geçirilmesi arasındaki korelasyon katsayısı  $r = .44$ ,  $p < .01$ 'dir. Elde edilen bu değerler, İlişkisel Ruminasyon Ölçeği'nin dış geçerliğinin olduğunu göstermektedir.

### Güvenirlilik

Bu çalışmada İlişkisel Ruminasyon Ölçeği'nin güvenilirliği, Test-tekrar ve Cronbach alfa iç-tutarlılık kestirme metoduyla incelenmiştir. Bu amaçla, ölçek 110 kişilik bir gruba uygun şartlar yerine getirilerek 20 günlük aralarla uygulanmış ve test-tekrar güvenilirlik katsayısı 0.77 ( $p < 0.05$ ) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin, iç-tutarlılık kestirme metoduna göre elde edilen Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı romantik ilişki meşguliyeti ruminasyonu alt ölçeği için 0.81, ilişki belirsizliği ruminasyonu alt ölçeği için 0.80, ayrılma ruminasyonu alt ölçeği için 0.76 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler, İlişkisel Ruminasyon Ölçeği'nin güvenilir bir ölçek olduğuna kanıt sağlamaktadır.



## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, "İlişkisel Ruminasyon Ölçeği"nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında ilk olarak dil geçerliğini saptamak amacıyla ölçeğin orijinal ve Türkçeye uyarlanmış formu İngilizce öğretmenliği okuyan 72 üniversite öğrencisinden oluşan bir gruba 15 günlük aralıkla uygulanmıştır. Ölçeğin toplam puanlarına yönelik iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısının 0.82 ( $p<0.05$ ) olduğu belirlenmiş olup ölçeğin uyarlanmış formu ile orijinal formunun benzer yapıyı ölçtüğü saptanmıştır.

İlişkisel Ruminasyon Ölçeği'nin yapı geçerliğini saptamaya yönelik ise 320 beliren yetişkin ile yürütülen ana çalışmada yapılan DFA analizinin uyum değerlerinin iyi olduğu tespit edilmiştir. Saptanan dil ve yapı geçerliği değerleri, İlişkisel Ruminasyon Ölçeği'nin orijinal üç boyutlu yapısının Türk kültürüne uygun ve uyarlanabilir bir ölçek olabileceğine yönelik kanıt sağlamaktadır. Yapı geçerliği için yürütülen DFA analizinden sonra ölçeğin geçerliğini desteklemek amacıyla benzer ölçekler geçerliği çalışması yürütülmüştür. Benzer ölçekler geçerliği çalışmasında Perseveratif Düşünce Ölçeği'nin alt boyutları ölçüt olarak alınmıştır. Yapılan analizler, İlişkisel Ruminasyon Ölçeği'nin alt boyutlarından romantik ilişkiyle meşguliyet ruminasyonu ve ayrılma ruminasyonu ile Perseveratif Düşünce Ölçeği'nin alt boyutlarından temel özellikler, verimsizlik ve zihinsel kapasitenin ele geçirilmesi puanları arasında pozitif ve anlamlı korelasyonlar olduğunu; ilişki belirsizliği ruminasyonunun, temel özellikler ve verimsizlik puanları arasında negatif, zihinsel kapasitenin ele geçirilmesi puanı ile arasında pozitif korelasyonlar olduğunu göstermektedir. Tespit edilen bu değerler İlişkisel Ruminasyon Ölçeği'nin dış geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ruminasyonun yalnızca düşünce içeriğiyle ilgili bir şey olmaması, bireylerin duyguları ve sorunları hakkında ısrarcı bir şekilde düşünme sürecini temsil etmesine (Nolen-Hoeksema vd., 2008), ruminasyonun, endişe gibi diğer psikolojik süreçleri de içeren bir tür perseveratif (tekrarlayıcı) biliş olarak tanımlanmasına (Sansone ve Sansone, 2012; Verkuil vd., 2011) yönelik literatürde yer alan bulguların da mevcut bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

İlişkisel Ruminasyon Ölçeği'nin güvenilirliğini saptamak amacıyla Test-tekrar ve Cronbach alfa iç-tutarlılık kestirme metodu uygulanmıştır. Bu kapsamda öncelikle ölçek 110 kişilik bir örneklem grubuna 20 günlük aralarla uygulanmıştır. Test tekrar test güvenilirlik katsayısının iki-dört haftalık uygulama aralıklarında yürütülmesi, katsayının 0.80 ve üzerinde olması, güvenilirlik açısından iyi bir değer olarak kabul edilmektedir (Cohen ve Swerdlik, 2002). Bu bağlamda İlişkisel Ruminasyon Ölçeği'nin güvenilirliğe sahip bir ölçek olduğu saptanmıştır.

Beliren yetişkinlik döneminde bireylerin romantik ilişkileri kurma ve sürdürmeye yönelik ilgi ve isteklerinin artış gösterdiği gözlemlenmektedir. Bu bağlamda beliren yetişkinlerin romantik ilişki deneyimlerine yönelik zihinlerinde beliren düşüncelerin tespit edilebilmesinin bireylerin eski ilişkilerini sağlıklı bir şekilde sonlandırabilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bireylerin mevcut ilişkisine yönelik düşüncelerin belirlenmesi sağlıklı, etkili ve kaliteli sürdürülebilmesini sağlayabilmektedir. Bununla birlikte her romantik ilişki sürmemekte, ilişkiler sağlıklı bir şekilde sonlanmamakta, bireyler yeni bir partnere ya da ilişki kurmaya yönelik olumlu inançlarını kaybetmeye eğilimli olabilmektedir. Bu noktada bireyler, ilişki deneyimlerine yönelik işlevsiz bir şekilde tekrar eden düşüncelerin belirlenerek bu düşüncelerin yerine işlevsel düşüncelere dönüştürmeyi



sağlayabilirler. Bu sayede de yeni romantik ilişki deneyimlerine açık olabilirler. Bireylerin romantik ilişki deneyimlerine yönelik tekrar eden düşüncelerinin olması anda kalmalarının önüne geçmekte ve bireyler ilişkilerine yönelik geliştirdikleri düşüncelerinde takılı kalmaktadır. Anda kalma ve farkındalık sahibi olma, partnerlerin romantik ilişkilerinde daha mutlu olmalarını ve ilişki doyum düzeylerinin yüksek olmasını sağlamaktadır (Khaddouma vd., 2017). Bu bilgiler ışığında, bireylerin zihinlerinde beliren ve tekrar eden düşüncelerinin belirlenmesinin romantik ilişki literatüründe kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda ilişki ruminasyonun farklı romantik ilişki değişkenleriyle ya da farklı psikolojik kavramlarla ilişkisinin değerlendirildiği korelasyonel, yordama ve modelleme çalışmalarının romantik ilişki literatürünü zenginleştireceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, beliren yetişkinlerin romantik ilişkilerine yönelik zihinlerinde tekrar eden düşüncelerinin belirlenebileceği ve anda kalmalarını sağlayabilecek deneysel çalışmaların, psikoeğitim çalışmalarının ve grupla psikolojik danışma uygulamalarının yürütülmesiyle beliren yetişkinlerin işlevsel, sağlıklı romantik ilişki deneyimlerinin desteklenmesi sağlanabilmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulguların yorumlanmasında, araştırmanın sınırlılıklarının da göz önünde bulundurularak değerlendirme yapılması gerekmektedir. İlk olarak örneklem grubunda daha önceden ilişkisi olan ve olmayan katılımcı sayısı arasındaki farklılığın fazla olması iki grup arasında kıyaslama yapılmasına olanak tanıyamamakta, genellenebilirliği etkilemektedir. Verilerin öz bildirim yoluyla toplanması, yanıtların doğası gereği geriye dönük olması ve verilerin çevrim içi form aracılığıyla toplanması çalışmanın diğer sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, katılımcıların uyumlu yanıt verme olasılığının yüksek olduğu, rastgele işaretlemelerin tespit edildiği verilerin belirlenerek çalışmadan hariç tutulmasıyla bu sınırlılıkların önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Sonuç olarak; "İlişkisel Ruminasyon Ölçeği"nin Türk kültürüne uygun, konuyla ilgili teorik çalışmaların yanı sıra pratik ve klinik uygulamalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2412-2426.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2412-2426.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Aldao, A., McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L. ve Sheridan, M. A. (2014). The relationship between rumination and affective, cognitive, and physiological responses to stress in adolescents. *Journal of experimental psychopathology*, 5(3), 272-288. <https://doi.org/10.5127/jep.039113>
- Aldao, A., Mennin, D. S., Linardatos, E. ve Fresco, D. M. (2010). Differential patterns of physical symptoms and subjective processes in generalized anxiety disorder and unipolar depression. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(2), 250-259. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2009.12.001>
- Altan-Atalay, A. ve Saritas-Atalar, D. (2018). Psychometric qualities of Turkish version of perseverative thinking questionnaire (PTQ). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36, 252-266. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10942-018-0285-7>
- Clark, D. A. ve Beck, A. T. (2010). Cognitive theory and therapy of anxiety and depression: Convergence with neurobiological findings. *Trends in cognitive sciences*, 14(9), 418-424. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.06.007>
- Cohen, R. J. ve Swerdlik, M. E. (2002). *Psychological testing and assessment*. McGraw-Hill.
- Cupach, W. R., Spitzberg, B. H., Bolingbroke, C. M. ve Tellitocci, B. S. (2011). Persistence of attempts to reconcile a terminated romantic relationship: A partial test of relational goal pursuit theory. *Communication Reports*, 24(2), 99-115. <https://doi.org/10.1080/08934215.2011.613737>
- Ehring, T., Zetsche, U., Weidacker, K., Wahl, K., Schönfeld, S. ve Ehlers, A. (2011). The Perseverative Thinking Questionnaire (PTQ): Validation of a content-independent measure of repetitive negative thinking. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 42(2), 225-232. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2010.12.003>
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (3rd Edition)*. London: SAGE Publication.
- Furman, W. ve Collins, W. (2009). Adolescent romantic relationships and experiences. İçinde K. H. Rubin, W. M. Bukowski ve B. Laursen (Ed.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (ss. 341–360). New York, NY: Guilford Press.
- Khaddouma, A., Coop Gordon, K. ve Strand, E. B. (2017). Mindful mates: A pilot study of the relational effects of mindfulness-based stress reduction on participants and their partners. *Family Process*, 56(3), 636-651. <https://doi.org/10.1111/famp.12226>
- Kirkegaard Thomsen, D. (2006). The association between rumination and negative affect: A review. *Cognition and Emotion*, 20(8), 1216-1235. <https://doi.org/10.1080/02699930500473533>
- Knobloch, L. K. ve Solomon, D. H. (2004). Interference and facilitation from partners in the development of interdependence within romantic relationships. *Personal Relationships*, 11(1), 115-130. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2004.00074.x>
- Lopez, C. M., Driscoll, K. A. ve Kistner, J. A. (2009). Sex differences and response styles: Subtypes of rumination and associations with depressive symptoms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/15374410802575412>
- Mikulincer, M. ve Shaver, P. R. (2008). An attachment perspective on bereavement. İçinde M. S. Stroebe, R. O. Hansson, H. Schut ve W. Stroebe (Ed.), *Handbook of bereavement research and practice: Advances in theory and intervention* (ss. 87–112). Washington, DC: American Psychological Association.
- Munro, B. H. (2005). *Statistical methods for health care research* (s.351-76). Lippincott Williams & Wilkins
- Muris, P., Fokke, M. ve Kwik, D. (2009). The ruminative response style in adolescents: An examination of its specific link to symptoms of depression. *Cognitive Therapy and Research*, 33, 21-32. <https://doi.org/10.1007/s10608-007-9120-7>
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of abnormal psychology*, 100(4), 569. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.4.569>
- Nolen-Hoeksema, S. ve Watkins, E. R. (2011). A heuristic for developing transdiagnostic models of psychopathology: Explaining multifinality and divergent trajectories. *Perspectives on psychological science*, 6(6), 589-609. <https://doi.org/10.1177/1745691611419672>
- Öz Soysal, F.S. ve Ogan, S. (2024). İlişkisel Ruminasyon Ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2412-2426. DOI. 10.51460/baebd.1544967






- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E. ve Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on psychological science, 3*(5), 400-424. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x>
- Reynolds, S., Searight, H. R. ve Ratwik, S. (2014). Adult attachment styles and rumination in the context of intimate relationships. *North American Journal of Psychology, 16*(3), 495-506.
- Saffrey, C. ve Ehrenberg, M. (2007). When thinking hurts: Attachment, rumination, and postrelationship adjustment. *Personal relationships, 14*(3), 351-368. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2007.00160.x>
- Sansone, R. A. ve Sansone, L. A. (2012). Rumination: Relationships with physical health. *Innovations in clinical neuroscience, 9*(2), 29.
- Senkans, S., McEwan, T. E., Skues, J. ve Ogloff, J. R. (2016). Development of a relational rumination questionnaire. *Personality and Individual Differences, 90*, 27-35. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.032>
- Şimşek, F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL Uygulamaları* (s. 4-22). Ekinoks.
- Tabachnick, B. ve Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson.
- Thomsen, D. K., Mehlsen, M. Y., Christensen, S. ve Zachariae, R. (2003). Rumination—relationship with negative mood and sleep quality. *Personality and Individual Differences, 34*(7), 1293-1301. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00120-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00120-4)
- Tran, T. B. ve Joormann, J. (2015). The role of Facebook use in mediating the relation between rumination and adjustment after a relationship breakup. *Computers in Human Behavior, 49*, 56-61. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.050>
- Verkuil, B., Brosschot, J. F., Gebhardt, W. A. ve Thayer, J. F. (2010). Perseverative cognition, psychopathology, and somatic health. İçinde *Emotion regulation and well-being* (ss. 85-100). Springer.
- Wang, J. ve Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: Applications using mplus: Methods and applications* (s.5-9). John Wiley & Sons.
- Watkins, E. R., Mullan, E., Wingrove, J., Rimes, K., Steiner, H., Bathurst, N., ... ve Scott, J. (2011). Rumination-focused cognitive-behavioural therapy for residual depression: Phase II randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry, 199*(4), 317-322. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.110.090282>
- Watkins, L. E., DiLillo, D., Hoffman, L. ve Templin, J. (2015). Do self-control depletion and negative emotion contribute to intimate partner aggression? A lab-based study. *Psychology of Violence, 5*(1), 35. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0033955>




## Erken Çocuklukta Ekran Maruziyetinin Dil Gelişimine Yansıması Üzerine Bir Derleme<sup>1</sup>

### A Review on the Impact of Screen Exposure on Language Development in Early Childhood

Sayfa | 2427

Pınar EREN TUTAR , Yüksek lisans öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, pinareren2018@gmail.com

Fikriye Eda KARACUL , Dr. Öğretim Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, fekaracul@mehmetakif.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 25 Mart 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 20 Ekim 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024

<sup>1</sup> Bu çalışma, 17-19 Kasım 2023 tarihinde Ankara'da düzenlenen 24. Uluslararası Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.  
Eren Tutar, P. ve Karacul, F. E. (2024). Erken çocuklukta ekran maruziyetinin dil gelişimine yansıması üzerine bir derleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (3), 2427-2442.  
DOI. 10.51460/baebd.1458759



**Öz.** Bu çalışmada, erken çocukluk döneminde ekran maruziyetinin dil gelişimi üzerindeki incelenmiş ve ebeveynlerin bu konuda bilinçli kararlar almalarını destekleyecek bilimsel temelli öneriler sunulmuştur. Çalışma, teknolojik gelişmelerin etkisiyle kontrolsüz ekran maruziyetinin artması ve bu durumun çocukların gelişimine olumsuz etkileyebileceği gerçeğine dayanmaktadır. Çocukların dil gelişimini etkileyen faktörler ele alınırken, ekran başında geçirilen sürenin uzunluğu ve bu süreyi azaltmaya yönelik müdahaleler değerlendirilmiştir. Bulgular, ekran kullanımının dikkat dağıtıcı ve pasifleştirici bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu sebeple, dil ve beyin gelişimi için ekran kullanımı gerçek yaşam deneyimleriyle desteklenmesi kritik önem taşımaktadır. Ebeveynlerin çocuklarına rol model olma sorumluluğuna dikkat çekilerek, teknolojik cihazların bilinçli ve denetimli bir şekilde kullanılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca, bilinçsiz teknoloji kullanımının aile içi iletişimi olumsuz etkilediği ve bireyler arasında uzaklaşmaya neden olduğu belirtilmiş, ebeveynlerin teknoloji bağımlılığı, medya okuryazarlığı ve güvenli internet uygulamaları konularında bilinçlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Sonuç olarak, bu çalışma, çocukların dil gelişimi için sağlıklı teknoloji kullanımına dair ebeveynlere yol gösterici öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Erken çocukluk, Ekran maruziyeti, Dil gelişimi, Ebeveyn tutumları.

**Abstract.** This study presents a review of the literature on the effects of screen exposure on language development in early childhood and offers scientifically grounded recommendations to help parents make informed decisions. The study highlights how uncontrolled screen time has surged due to technological advancements, potentially hindering children's development. It evaluates both the duration of screen time and interventions aimed at reducing it. The findings suggest that screen use has a distracting and passive effect, underscoring the importance of balancing it with real-life experiences to support language and brain development. The study underscores the importance of parents serving as role models, emphasizing the need for mindful and supervised use of technological devices. It also highlights how uncontrolled technology use can disrupt family communication and foster emotional distance, calling for increased parental awareness of technology addiction, media literacy, and safe internet practices. Ultimately, the study aims to guide parents toward healthy technology use to foster their children's language development.

**Keywords:** Early childhood, Screen exposure, Language development, Parental attitudes.



## Extended Abstract

**Introduction.** Technological advancements have influenced various aspects of our lives, including how parents raise their children. Many parents manage their children's potential behavioral issues by giving them devices such as smartphones, tablets, and televisions during activities like shopping, housework, visits, resting, feeding, and before bedtime. Considering the reasons behind children's screen use, it is evident that parents often rely on technological devices as "technological nannies" (Brett, 2006; Özkılıç-Kabul, 2019).

The American Academy of Pediatrics (2016) warns that the use of technological devices by children under the age of two can lead to delays in language and social-emotional development. However, a study conducted with 52 children and their parents in the 0-3 age group found that approximately 17% of the children used mobile phones for an average of 30 minutes a day, 25% watched television for about an hour daily, and 11% used tablets for an hour (Aslan et al., 2022). Given the critical developmental period, these findings are considered quite alarming by experts.

Screen exposure is known to disrupt many developmental processes in early childhood, a period marked by rapid growth. Issues such as vision problems, eating and sleeping disorders (American Academy of Pediatrics, 2011), posture problems, and behavioral disturbances are among these disruptions. Additionally, screen exposure can delay speech development by placing children in a passive role (Kanter, 2020). In a study examining the effects of technological device use in preschool children, it was found that while normal speech development typically occurs around age 1, the average age of speech was delayed to 1.9 years (Yengil et al., 2019). Similarly, a study by Keskindemir and Gökçay (2020) involving 187 children revealed that 81.8% of 22 children with delayed language development had significant screen exposure. While many studies highlight the negative effects of screen exposure, some suggest potential benefits. For instance, Neumann (2016) found that children aged 2-4 who frequently used tablets demonstrated greater letter and sound knowledge than those who used them less frequently.

Since children aged 0-6 are not capable of regulating their screen use, parental attitudes and approaches are crucial. Studies show that parental attitudes on this matter are influenced by factors such as age, education level, employment status, socioeconomic standing, and even addiction tendencies (Park & Park, 2014). For example, mothers with lower levels of education tend not to limit their children's screen use and may struggle to differentiate between beneficial and harmful content. Conversely, mothers with higher education levels are more diligent about setting boundaries and monitoring content (Tokgöz, 2013). Children in low-income families also have a higher risk of developing technology addiction (Park & Park, 2014). Another important factor influencing children's screen use is parental modeling. According to TÜİK, internet usage among individuals aged 16-74 increased from 85.0% in 2022 to 87.1% in 2023 (Household Information Technologies Usage Research, 2023). These statistics highlight the need for parents to develop conscious technology use and media literacy skills.

**Method.** This study is a review article.

**Discussion and Conclusion.** Research on the benefits and harms of screen exposure tends to focus on the content that children are exposed to during screen time. If children engage with quality content under parental guidance, the use of digital tools can be beneficial. In reviewing the literature, several



mediation strategies adopted by parents emerge, including active mediation, restrictive mediation, technical mediation, and co-viewing. Active mediation, which is deemed most effective by experts, involves parents accompanying the child during screen time, discussing the content with them, and offering guidance (Livingstone et al., 2015). This approach supports children's ability to process the information they learn. Studies show that mothers with higher education levels are more likely to adopt active mediation, while fathers with lower education levels tend to give their children more freedom regarding screen use (Budak & Işıkoğlu, 2023). The lack of digital literacy among parents exacerbates children's exposure to screens. To address this, parents should be supported through training programs that enhance their digital parenting skills, defined as possessing basic technology knowledge, problem-solving abilities regarding internet usage, and an understanding of the benefits and harms of digital tools (Ministry of Family and Social Policies, 2021). Moreover, education and health professionals must inform parents about the effects of screen exposure on children's physical, social, cognitive, and language development.



## Giriş

Teknolojik gelişmeler, hayatımıza hızla entegre olan çeşitli dijital cihazların kullanımını da beraberinde getirmiştir. Günümüz çocukları, henüz dil gelişimi gibi kritik dönemlerden geçerken, dijital ekranlarla etkileşimde bulunmaktadır. Bu durum, gelecekteki nesillerin teknoloji konusunda yetkin olacağına dair umut verici olsa da ekran maruziyetinin dil gelişimi ve genel gelişimsel sağlık üzerindeki olumsuz etkileri ciddi bir endişe kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Akıllı telefonlar, bilgisayarlar, tabletler ve televizyonlar gibi günlük yaşamda sıkça kullanılan cihazlar, kontrolsüz ve bilinçsiz bir şekilde kullanıldığında hem çocuklar hem de yetişkinler için ekran maruziyeti riskine yol açmaktadır.

Erken çocukluk döneminde aşırı ekran süresinin özellikle sosyal ve zihinsel gelişim üzerinde zararlı etkiler yaratabileceği bilinmektedir (Karani ve ark., 2022; Massaroni ve ark., 2023). Ekran süresi ile dil gelişimi arasındaki ilişki çok boyutlu olup, bu süreçte izlenen içeriğin niteliği, ekran süresinin ebeveyn eşliğinde geçirilip geçirilmediği ve ekran kullanımına başlama yaşı gibi faktörler belirleyici rol oynamaktadır (Karani ve ark., 2022). Özellikle küçük yaşta çocuklar için, ekran başında geçirilen sürenin olumsuz etkileri olumlu etkilerden daha yoğundur (Karani ve ark., 2022; Massaroni ve ark., 2023). Özellikle yaşamın ilk iki yılında uzun süre ekrana maruz kalmak çocukların dil edinimini, anlama becerisini ve kelime dağarcığını olumsuz etkileyebilmektedir (Massaroni ve ark., 2023). Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı (2018) tarafından Ankara’da düzenlenen “Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştayı”nın sonuç bildirisinde, 0-3 yaş aralığındaki çocuklarda tüm dijital görüntülerin gelişimsel sorunlara yol açabileceği ve özellikle bu yaş grubunda konuşma ile ifade edici dil becerilerinde sorunlara neden olabileceği vurgulanmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların günde bir saatten fazla ekran süresine maruz kalmasının, dil ve bilişsel gelişimlerinde gerileme, iletişim becerilerinde ise zayıflık gösterme olasılığını artırdığı tespit edilmiştir (Kerai ve ark., 2021).Günlük iki saatten fazla ekran süresine maruz kalan çocukların ise daha düşük iletişim becerileri gösterme olasılığı artmıştır (Duch ve ark., 2013). Bu bulgular, ekran maruziyetinin dil gelişimi üzerindeki potansiyel olumsuz etkilerini açıkça ortaya koymaktadır.

Vygotsky’nin Sosyal Etkileşim Teorisi’ne göre; dil gelişimi, sosyal etkileşimler yoluyla şekillenen karmaşık bir süreçtir. Çocuklar, çevrelerindeki yetişkinler ve akranlarıyla etkileşime girerek dil becerilerini geliştirirler. Vygotsky, özellikle dil gelişiminde “yakınsak gelişim alanı” kavramını önemser. Bu alan, çocuğun bir yetişkin veya daha yetkin bir bireyin rehberliğinde öğrenebileceği becerileri ifade eder (Vygotsky, 1978). Ekran maruziyeti, bu etkileşimlerin yerini aldığı anda, çocuğun dil gelişiminde olumsuz sonuçlara yol açabilir. Özellikle pasif ekran izleme, çocuğun sosyal etkileşim fırsatlarını azaltarak dil gelişimini engelleyebilir. 0-2 yaş döneminde çocukların kendilerini ifade etme, çevreyi tanıma ve ebeveynlerle vakit geçirme ihtiyaçları, dil gelişimi için kritik öneme sahiptir (Central Hospital, 2023). Bu yaş grubunda teknolojik cihazların kullanımı, çocukların sosyal etkileşimlerden yoksun kalmasına ve dil gelişiminde gecikmelere yol açabilmektedir. Amerikan Pediatri Akademisi (2016), 2-5 yaş için günlük ekran kullanım süresinin bir saati geçmemesini ve izlenen içeriğin gelişime uygunluğuna dikkat edilmesini vurgularken, 2 yaşından küçük çocuklarda ise teknolojik cihaz kullanımının dil gelişiminde ve sosyal/duygusal gecikmelere neden olabileceğini belirtmektedir. Bu kapsamda, aşırı ekran süresinin erken çocukluk döneminde dil gelişimi üzerinde yarattığı olumsuz etkilerin, sosyal etkileşimlerin azalması ve çocukların yaşlarına uygun gelişimsel deneyimlerden yoksun kalmasıyla bağlantılı olduğu görülmektedir. Bu bulgular, ebeveynlerin çocuklarıyla daha fazla etkileşimde



bulunmalarının ve ekran süresini dikkatle yönetmelerinin dil gelişimi açısından kritik olduğunu göstermektedir.

Ekran maruziyetinin erken dönemdeki yoğunluğunu değerlendirirken, çocukların ekran kullanım sıklığını incelemek, konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. 0-3 yaş grubunda yer alan 52 çocuk ve 52 ebeveyn ile yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılan çocukların yaklaşık %17'sinin günde ortalama 30 dakika telefon kullandığı, %25'inin günde ortalama 1 saat televizyon izlediği, yaklaşık %11'inin günde ortalama 1 saat tablet kullandığı tespit edilmiştir (Aslan ve ark., 2022). Başka bir araştırmada 0-2 yaş aralığındaki çocukların dörtte birinin kendilerine ait tabletlerinin bulunduğu saptanmıştır (European Cooperation in Science and Technology-COST, 2016; Sapsağlam, 2018). Yine 3-6 yaşlarda çocuğu olan 942 ebeveynin katıldığı bir araştırmaya göre çocukların %42'si teknolojik cihaz kullanımı günde 1 saatten fazla olmakla birlikte en çok televizyon izleyerek ve akıllı telefonla uğraşarak zaman geçirdiği belirlenmiştir (Yıldız ve ark., 2022). Şanghay'da 3-4 yaş arası çocuklarla yapılan bir araştırmada, çocukların ortalama günlük ekran sürelerinin yaklaşık 3 saat olduğu saptanmıştır. Çalışmanın sonuçları, ekran süresindeki artışın, çocukların psikososyal iyilik hallerinde olumsuz etkilere yol açtığını göstermektedir (Zhao ve ark., 2018). ABD'de 1-5 yaş aralığında çocukları olan ebeveynlerle yapılan bir çalışmada çocukların %40'nun yatak odasında TV bulunmaktadır (Dennison ve ark., 2002). Ülkemizde yaklaşık her evde bulunduğu rahatça gözlenebilen televizyon, sesli ve renkli görsel içeriklerle çocukların fazlaca dikkatini çekmektedir. 0-6 yaş çocuklarının incelendiği bir araştırmada araştırmaya katılan her 10 çocuktan 7'sinin televizyon izlediği ve 10 çocuktan 4'ünün ise televizyon izlemeye 1 yaşında başladığı bulgusuna ulaşılmıştır (Aral ve Keskin, 2018). Uzmanlar tarafından çocukların ekran kullanmasının gelişimsel olarak sağlıklı görülmediği vurgulanan bu dönem için elde edilen bulgular kritiktir.

Televizyonların sürekli açık olması çocukları "pasif alıcı" durumuna getirip dil gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Kanter, 2020). Yoğun ekran kullanımının, çocukların fiziksel olarak hareketsiz kalmalarına ve sosyal etkileşimlerden uzaklaşmalarına neden olduğu, bu durumun da dil gelişiminde geriliklere yol açabileceği gözlemlenmiştir (Kızıtaş ve Ertör, 2018). Ertürk (2013), erken çocukluk döneminde günde 4 saatten fazla ekrana maruz kalan çocukların anadillerindeki kelimeleri öğrenmede zorlandıklarını ve argo içeriklere erken maruz kalma risklerinin arttığını, bu nedenle dil gelişimlerinin olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Bu sebeple teknolojik cihazlarla geçirilen süreye dikkat etmenin yanında izlediklerinin çocuğu dil kullanma konusunda aktif hale getirebilecek içeriklerden oluşması daha sağlıklı olacaktır. Türkiye'de 60-71 aylık çocukların alıcı-ifade edici dil gelişiminin araştırıldığı bir araştırmada alıcı ve ifade edici dil kelime testlerindeki ölçüm sonuçları arasında TV izleme süreleri istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır. Ancak yine aynı araştırmada daha çok dijital oyunlarla meşgul olan çocukların ifade edici dil becerileri en düşük puanı alırken şarkı dinleyen çocukların ise en yüksek puanı aldığı görülmüştür (Altun, 2019). Bu bulgu çocuğun izlediği içeriğin ve çocuğun içerikle ilgilenirken aktif ya da pasif oluşunun dil gelişimi üzerindeki önemini göstermektedir.

Erken çocukluk döneminde ekran süresi nörolojik gelişimi olumsuz yönde etkileyerek beyindeki dil, okuryazarlık ve bilişsel becerilerle ilişkili beyaz madde yollarında olumsuz etkiler yaratmaktadır (Hutton ve ark., 2020). Çocuklarda artan ekran süresinin, gelişimsel tarama testlerinde performans üzerindeki etkisi incelendiğinde, bu durumun düşük performans sergilemelerine yol açtığı görülmüştür. (Madigan ve ark., 2019). Bu çalışmada, ekran süresinin artmasıyla birlikte özellikle dil gelişimi ve kişisel-



sosyal becerilerdeki zayıflama belirginleşmiştir. Keskindemir ve Gökçay (2020) tarafından yapılan 187 çocuğun katıldığı araştırmada Türkiye'de dil gelişimi geciken çocukların %81,8'inin yüksek ekran maruziyetine sahip olduğu saptanmıştır. Türkiye dışında yapılan çalışmalarda da dokunmatik cihazların kullanımıyla dil gelişiminin durağanlaştığı tespit edilmiştir (Summers ve ark., 2013; Özkılıç-Kabul, 2019). Ekran izleme süreleri ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki incelendiğinde artan ekran maruziyetinin 1 ve 4 yaşındaki çocukların bilişsel ve dil becerilerinde zayıflamaya neden olduğu bulunmuştur (Barr ve ark., 2010). ABD'de yapılan bir çalışmada ise 6 aylık 259 bebekten 249'unun ekrana maruz kaldığı ve aynı bebeklerin 14 aylıkken yapılan ölçümlerde daha düşük bilişsel gelişim ve dil gelişimi gösterdikleri tespit edilmiştir (Tomopoulos ve ark., 2010). Okul öncesi çocukların teknolojik cihaz kullanımının etkileri incelendiğinde, normal gelişim sürecinde yaklaşık 12 ay civarında başlaması beklenen konuşmanın, ortalama 9 ay gecikmeli gerçekleştiği saptanmıştır (Yengil ve ark., 2019).

Dijital çağda teknolojik cihazların kullanımını yalnızca olumsuz yönleriyle ele almak eksik bir değerlendirme olacaktır. Bazı araştırmalar, erken yaşta teknolojik cihaz kullanımının çocukların bilişsel ve dil gelişimine katkı sağladığını da göstermektedir. Örneğin; Neumann (2016), 2-4 yaş arası çocukların evde tablet kullanımının okuryazarlık becerileriyle ilişkili olduğunu ve sık tablet kullanan çocukların harf ve ses bilgisi bakımından daha ileri düzeyde olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca, okul öncesi dönemde bilgisayara erişimi olan çocukların, okula hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Li & Atkins, 2004). Johnson (2006) ise internet üzerinden gerçekleştirilen çevrimiçi etkinlikler sırasında beynin dil merkezinin aktif olduğunu ve bu tür faaliyetlerin bilişsel gelişime katkıda bulunduğunu ileri sürmektedir. Bu bulgular, teknolojik cihazların kontrollü kullanımının, dil gelişimi üzerinde pozitif etkiler yaratabileceğini göstermektedir.

Çocukların gelişimini teknolojik imkanlarla destekleyebilmek için ebeveynlerin doğru bilgi ve uygulamalara sahip olması önemlidir. Bu sebeple, çalışmanın amacı, erken çocukluk döneminde ekran maruziyetinin dil gelişimi üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde ele almak ve ebeveynlerin ekran maruziyetine ilişkin bilinçli kararlar almalarına yardımcı olacak bilimsel bir çerçeve sunmaktır.

### **Ebeveynlik yaklaşımları ve dijital medyaya yönelik tutumlar**

Dijital medya, modern yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir ve bu durum ebeveynlik yaklaşımlarını da önemli ölçüde etkilemektedir. Ebeveynler, çocuklarının dijital medya ile olan etkileşimlerini yönetmek ve denetlemek için çeşitli stratejiler geliştirmektedir. Ebeveynlerin dijital medya kullanımına yönelik tutumları; kendi deneyimleri, ihtiyaçları, alışkanlıkları, inançları ve değerlerine göre şekillenmektedir (Geurts ve ark., 2022; Livingstone ve ark., 2015). Örneğin, bazı ebeveynler dijital medyanın çocukların bilişsel gelişimine katkı sağlayabileceğini düşünürken diğerleri medya kullanımının çocuklar üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğinden endişe duymaktadır (Chaudron ve ark., 2015). Bu bağlamda, ebeveynlik yaklaşımları ve dijital medyaya yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi incelemek, çocukların dijital dünyada sağlıklı bir şekilde gelişimlerini desteklemek açısından kritik bir öneme sahiptir.

Erken çocukluk döneminde, çocuklar teknolojik cihazların potansiyel zararlarını kavrayacak olgunlukta olmadıkları için, bu kullanımın yönetimi ebeveynlere düşmektedir (Cho & Lee, 2017). Dijital dünyada çocuk yetiştirmeyi dengelemek adına ebeveynlerin, çocuklarının ekran karşısında geçirdiği





zamanı sınırlandırmanın yanı sıra teknolojinin üretken bir şekilde kullanılmasını teşvik etmesi gerekir (Goodwin, 2018). Ebeveynlerin dijital medya kullanım alışkanlıkları çocukların ekran süresi üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Çocuklar, ebeveynlerinin davranışlarını gözlemleyerek öğrenirler, bu nedenle ebeveynlerin ekran kullanımına dair tutum ve alışkanlıkları, çocukların bu tür teknolojilere nasıl yaklaştığını büyük ölçüde etkileyebilir. Ayrıca, ebeveynlerin teknolojiyi kullanım şekilleri, çocukların dijital dünyaya olan ilgilerini ve bağımlılık geliştirme risklerini de şekillendirebilir. Bu bulgular, ebeveynlerin çocukların davranışları üzerindeki model olma etkisinin ne kadar güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin dijital medya kullanım tutumlarını etkileyen faktörler arasında yaş, öğrenim düzeyi, çalışma durumu, sosyoekonomik düzey ve ebeveynlerin bağımlılık eğilimleri yer almaktadır (Park & Park, 2014). Yüksek öğrenim düzeyine sahip anneler, çocuklarının ekran kullanımını sınırlandırma konusunda daha dikkatliken; düşük eğitim seviyesine sahip anneler, bu konuda daha az bilinçli olabilirler (Tokgöz, 1982). Ayrıca, düşük gelirli ailelerde yetişen çocuklar, teknoloji bağımlılığına daha yatkın olabilmektedir (Park & Park, 2014). TÜİK'in araştırmasına göre, 16-74 yaş grubundaki bireylerin internet kullanımı 2022 yılında %85,0 iken, 2023 yılında %87,1'e yükselmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2023). Bu yaş aralığında yer alan ve ebeveyn olma ihtimali yüksek olan bireylerin internet dolayısıyla ekran kullanım yüzdesi, kritik bir öneme sahiptir. Ebeveynler ile çocukların bilgisayar oyunlarını aktif olarak oynaması arasındaki pozitif ilişki, ebeveynlerin çocuklar üzerindeki model olma etkisini de desteklemektedir (Akçay ve Özcebe, 2012). Benzer şekilde, meşgul olduklarında çocuklarına tablet veren ebeveynlerin kendilerinin de tabletle fazla zaman geçirdiği; çocuklarına ödülceza vermek için akıllı telefon kullanan ebeveynlerin de akıllı telefonla fazlaca vakit geçirdiği bulunmuştur (Yıldız, 2020). Çocukların pek çok davranışı ebeveynlerini model alarak öğrendiği göz önünde bulundurulduğunda, ebeveynlerin ekran bağımlılığı eğilimlerinin de çocukların ekran kullanımı üzerinde etkili olduğu açıktır.

Ebeveynlerin benimsedikleri ebeveynlik stilleri, çocukların ekran kullanımını nasıl yönettikleri konusunda önemli ipuçları vermektedir. Ebeveynlerin medya kullanımına ilişkin tutumlarının, çocuklarının ekran süresi ve medya tercihleri üzerinde doğrudan etkili olduğu ortaya konmuştur (Geurts ve ark., 2022). Alanyazın incelendiğinde, çocuklar teknolojik cihazları kullanırken ebeveynlerin benimsedikleri rehberlik veya aracılık stratejilerinin; aktif, sınırlandırıcı/kısıtlayıcı, teknik ve birlikte izleme olarak dört ana başlıkta toplandığı görülmektedir. Aktif aracılık, çocukların ekran kullanımı sırasında ebeveynin yanında bulunmasını ve içerikler hakkında çocukla konuşarak yönlendirmeler yapmasını içerir. Kısıtlayıcı/sınırlandırıcı aracılık, çocuğun ekran süresinin ve izleyebileceği içeriklerin sınırlandırılması ile internet kullanımına dair izin verilen konuların ebeveyn tarafından belirlenmesini kapsar. Teknik aracılık, internet filtreleme araçları ve yazılımları kullanmayı; birlikte izleme ise ebeveyn ve çocukların ortak içerikleri birlikte izlemelerini ifade eder (Livingstone ve ark., 2015). İzin verici ve ihmalkar ebeveynlik stillerini benimseyen ebeveynlerin çocuklarının ekran maruziyeti daha yüksekken (Jago ve ark., 2011), otoriter ve yetkili ebeveynlik stillerini benimseyen ebeveynlerin, aktif ve kısıtlayıcı aracılığı daha çok tercih etmeleri nedeniyle, çocuklarının ekran maruziyeti daha düşük olmaktadır (Padilla-Walker & Coyne, 2011). İhmalkar, izin verici veya tutarsız ebeveyn tutumları, çocukların duygusal ihtiyaçlarının karşılanamaması ve ekran karşısında geçirilen sürenin artmasıyla sanal ortamlara bağımlılık riskini artırır (Yılmaz, 2020; Ayas ve Horzum, 2013). Bu durum, çocukların gerçek hayattaki ilişkilerine uyum sağlamakta zorlanmalarına ve iletişim becerilerinin körelmesine yol açabilir. Buna karşın, demokratik tutum sergileyen ailelerde teknoloji kullanımı konusunda ortak kararlar



alınmakta ve bu çocuklar, otoriter veya ilgisiz ebeveynlerin çocuklarına göre daha az ekran kullanmaktadır (Güngör, 2014).

Sosyoekonomik düzey, öğrenim durumu, ebeveynlerin cinsiyetleri ve çalışma durumu gibi değişkenler, ebeveynlerin tercih ettikleri rehberlik stratejilerini çeşitlendirmektedir. Araştırmalar, öğrenim düzeyi yüksek annelerin çoğunlukla aktif aracılığı benimsediğini, öğrenim düzeyi düşük babaların ise çocukların ekran kullanımı konusunda daha serbest bırakma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Budak ve Işıkoğlu, 2023). Ayrıca, çalışan anne-babaların daha çok kısıtlayıcı aracılık stratejilerini tercih ettiklerini ve bunun da çocuğa yalnızca ekran süresinin kısıtlanmasının yeterli olduğu mesajı verdiğini gösteren araştırmalar da mevcuttur (Bilgin-Ülken, 2011). Ancak çocuğun izlediği içeriklerin uygunluğunu değerlendirebilmesi sadece kısıtlayıcı aracılık stratejisiyle mümkün olmamaktadır. İçerik konusunun çoğunlukla ihmal edildiği bir diğer strateji olan birlikte izleme sırasında, çocuklar yaş sınırının gözetilmediği içeriklere maruz kalabilmektedir. Bu durum, yaşlarına uygun olmayan bilgi ve davranışlar edinmelerine yol açabilmektedir. Bu sebeple, gerektiğinde içerik ve süre sınırını da içeren ancak içeriklerin çocukla birlikte değerlendirildiği ve ebeveynin çocuğa eşlik ettiği aktif aracılığın benimsenmesi daha yararlı olacaktır (Rasmussen, 2013; Valkenburg ve ark., 1999).

Ebeveynlerin bazı sorunlarla başa çıkma yöntemi olarak da dijital ekranları kullandıkları görülmektedir. Çocukların ekran izlemeye başlama sebepleri arasında en sık karşılaşılanlar yemek yedirme ve uyku öncesi rahatlatmadır. Ancak, uyku öncesi karanlık bir odada ekran ışığına maruz kalmak, melatonin hormonunun salgılanmasını engelleyerek uyku sorunlarına yol açabilmektedir (Koçyiğit-Gültepe, 2019). Ayrıca, yapılan araştırmalar ekran karşısında yemek yemenin çocukluk çağı obezitesi riskini artırdığını göstermektedir (Akçay, 2017). Diğer başlıca ekran izlemeye başlama sebepleri arasında sinirlenme veya ağlama durumunda yatıştırma, misafir geldiğinde veya misafirliğe gidildiğinde sorun çıkarmayı önleme, yemeğe çıkıldığında masada oyalama ve anne-baba meşgulken çocukları oyalama sayılabilir (Durmuş ve Övür, 2021). Bunun yanı sıra, ebeveynlerin 8 saatten fazla bir işte çalışıyor olmaları da çocuklarını dijital araçlara yönlendirme nedenleri arasında yer almaktadır (Işıkoğlu-Erdoğan, 2019). Hayatın zorlukları içinde çocuk bakımı zorlayıcı olabilir ancak çocukların ekran kullanım sebepleri göz önünde bulundurulduğunda, anne-babaların teknolojik cihazları birer "teknolojik dadı" olarak kullandıkları söylenebilir (Brett, 2006; Özkılıç-Kabul, 2019). Yapılan araştırmalarda, birçok ebeveynin çocukları ekran kullanırken farklı işlerle meşgul oldukları tespit edilmiştir (Kırık, 2014; Zhao ve ark., 2018). 3-60 ay arası çocukların ebeveynlerinin katıldığı nitel bir araştırmaya göre, üç çocuktan biri ebeveyni ev işi yaparken televizyon izlemektedir. Bu araştırmaya katılan dört çocuktan birinde ifade edici dil geriliği gözlemlenmiş, bu da televizyon gibi çocukları yaşantıdan yoksun bırakan, pasif durumda tutan araçların kullanımı konusunda dikkatli olunması gerektiğinin bir işareti olmuştur (Akkuş ve ark., 2015). Ülkemizde yapılan ve 2-6 yaş grubunda çocukları bulunan 102 ebeveynin katıldığı başka bir araştırmada, ebeveynlerin %49'unun ev işleriyle ilgilenirken çocuklarının teknolojik cihaz kullanımına tolerans gösterdiği bulunmuştur. Aynı araştırmada, çocukların yarısından fazlasının konuşma yaşının 2 olarak belirlendiği saptanmıştır (Gündoğdu ve ark., 2016). Sonuç olarak, ebeveynlerin günlük hayat akışında zorlandıkları anlarda dijital araçlardan destek alma ihtiyacı duydukları ancak bu durumun çocukların dil gelişimini olumsuz etkileyen ekran maruziyetine yol açtığı görülmüştür.



## Ebeveyn eğitimi ve bilinçlendirmenin önemi

Çocuğun gelişiminde aile, öğretmen ve arkadaşlar gibi yakın çevrelerin rolü büyüktür. Bu bağlamda, Bronfenbrenner tarafından öne sürülen Sosyal Ekolojik Kuram, çocuğun çevresel etkileşimlerini anlamada önemli bir çerçeve sunar. Sosyal Ekolojik Kuram'a göre iç içe geçmiş beş sistemden ilki olan mikrosistem aile, öğretmen, arkadaşlar gibi çocuğun yakın çevresinden oluşur. Çocuğun davranışlarını bu sistemler arasındaki bağlar şekillendirir (Akgül, 2020). Dolayısıyla dil gelişiminin büyük ölçüde 5 yaşına kadar tamamlandığı göz önünde bulundurulduğunda, bu dönemde ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşim içinde olmaları ve çocuğun çıkardığı sesler ya da kelimeleri destekleyici tepkiler vermeleri, dil edinimi açısından büyük önem taşımaktadır. Ekran kullanımında da ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte izlenen içeriğe yönelik etkileşimde bulunmaları, çocukların dil gelişimi ve bilişsel becerilerinin gelişimine katkı sunacaktır (Goodwin, 2018).

Araştırmalar, çocukların ekrandaki içerikleri pasif bir şekilde izlemesi yerine, ebeveynlerin onlara rehberlik ederek sorular sorması, içerik hakkında yorum yapması ve anlamı genişletici tartışmalara girmesi durumunda dil gelişiminin daha fazla desteklendiğini göstermektedir (Vygotsky, 1978; Plowman ve ark., 2010). 60-72 aylık çocuklar ve 36 ebeveynle yapılan deneysel bir çalışmada hikaye okuma, hikaye oluşturma, hikaye resimleme gibi etkinlikleri içeren Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Programı geliştirilmiş ve ebeveynlerin uygulamaları istenmiştir. 10 hafta süren, çocuk-ebeveyn etkileşimini sağlamaya yönelik programın sonucunda çocukların dil gelişimi testlerinden aldıkları puanların arttığı gözlenmiştir (Muslugüme, 2016). Dolayısıyla sanal uygulamalar ve ekran kullanımının yoğun olduğu etkinlikler yerine, ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim temelli etkileşimde (etkileşimli kitap okuma, hikayeler hakkında soru sorma, resimler hakkında yorum yapma vb.) bulunması çocukların dil gelişimine katkı sunacaktır (Bus ve ark., 1995; Mol ve ark., 2008). Bu tür etkileşimli süreçler, çocukların sadece ekranlardan aldıkları bilgiyi değil, aynı zamanda sosyal etkileşim becerilerini de geliştirmelerine olanak tanır (Takeuchi & Stevens, 2011).

Ebeveyn bilinçlendirilmesinde önemli olan bir diğer husus ise dijital ebeveynlik rolleridir. Dijital ebeveynlik; dijital okuryazarlık, farkında olma, kontrol, etik ve yenilikçilik alt başlıklarıyla tanımlanan bir kavramdır (Livingstone & Blum-Ross, 2019). Ebeveyn tutumları ve temel teknoloji bilgisi, çocukların dijital medya kullanımına ilişkin fayda ve risklerin algılanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Dankiewicz ve Kotowicz, 2024). Ebeveynler, genellikle dijital medyaya karşı olumlu bir yaklaşım benimsemekte ve çocuklarının medya kullanımını yönlendirmek için çeşitli müdahale stratejileri uygulamaktadır. Bununla birlikte, dijital ebeveynlik öz yeterliliği ile dijital ebeveynlik tutumları arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuş olup, ebeveynlik yeterliliği, ekran karşısında geçirilen süre ve dijital ebeveynlik tutumu gibi değişkenler, dijital ebeveynlik öz yeterliliğinin önemli yordayıcıları olarak öne çıkmaktadır (Fidan ve Olur, 2023). Kırık (2014) tarafından 0-6 yaş grubunda çocuğu olan 50 ebeveynle yapılan bir çalışmada, "Çocuğunuzu internetin zararlı etkilerinden nasıl koruyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların 16'sının herhangi bir önlem almadığı tespit edilmiştir. Bu veri, ebeveynlerin dijital ebeveynlik konusundaki bilgi ve becerilerinin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmalara göre, birçok ebeveynin bu konularda bilgi edinmeye istekli olduğu görülmektedir. Örneğin, 91 okul öncesi öğrencisi ve ebeveyniyle yapılan "Ebeveyn Rehberliğinde Ekran Kullanımı" programında, programa katılan ebeveynlerin çocuklarının ekran kullanım süresini azalttıkları ve daha etkili içerikler için teknolojik cihazları tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, bu programın



uygulanmasından sonra yapılan değerlendirmede, ebeveyn tutumları arasında demokratik, otoriter ve koruyucu yaklaşımlarda anlamlı bir değişiklik gözlemlenmezken, izin verici tutumlarda azalma kaydedilmiştir. Dolayısıyla çocukların ekran maruziyet süresi azalmış, dil becerilerinin olumsuz etkilenme riski düşmüş ve eğitici içerik izleme eğilimleri artmıştır (Karahan, 2021). Bu bulgular, ekran maruziyeti konusunda bilinçlendirme programlarının geliştirilip uygulanmasının, ebeveynleri bu maruziyetin olası gelişimsel geriliklere yol açabileceği konusunda bilgilendirerek, gelecek nesillerin korunmasına önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir.

Özetle, çocukların dil gelişimi ve genel bilişsel gelişimi üzerinde ebeveynlerin rolü kritik öneme sahiptir. Özellikle erken çocukluk döneminde, ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşim kurması, onların dil ve iletişim becerilerini destekleyici bir ortam sunması büyük bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Dijital dünyada çocukların karşılaştığı riskler göz önüne alındığında, dijital ebeveynlik bilincinin artırılması ve ebeveynlerin bu konuda eğitilmesi kaçınılmazdır. Ebeveynlere yönelik bilinçlendirme programları, sadece çocukların ekran maruziyetini azaltmakla kalmayıp aynı zamanda çocukların daha sağlıklı ve dengeli bir gelişim süreci geçirmelerine de yardımcı olacaktır. Ebeveynlerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri hem çocuklarının güvenliğini sağlamak hem de onların dil gelişimine katkıda bulunmak için hayati bir rol oynar. Bu doğrultuda, dijital ebeveynlik ve bilinçlendirme programlarının yaygınlaştırılması, gelecekteki nesillerin daha sağlıklı bir gelişim süreci geçirmelerine olanak tanıyacak önemli adımlar arasında yer almalıdır.

### Ebeveynler için öneriler

1. Ebeveynler, kendi ekran kullanım alışkanlıklarıyla çocuklarına iyi bir örnek olmalıdır. Çocuklar genellikle ebeveynlerinin davranışlarını model alırlar, bu nedenle ebeveynlerin ekran karşısında geçirdikleri süreye dikkat etmeleri önemlidir.
2. 0-2 yaş arasındaki çocuklar için ekran süresinden mümkün olduğunca kaçının. Bu yaş grubundaki çocukların dijital cihazlara maruz kalmaması gerektiği belirtilmektedir. 2-5 yaş arasındaki çocuklar için günlük ekran süresi en fazla 1 saat olmalıdır.
3. Ekran kullanım süresi çocuğa bırakılmamalı ayrıca izlenen içerikler ebeveynler tarafından denetlenmelidir. Çocuklara uygun içerikler arasından istediği içeriği seçme şansının verilmesi hem çocuk için hem ebeveynler için bu sınır koyma sürecini sağlıklı hale getirecektir.
4. Ekran kullanım zamanları ve süreleri hakkında net sınırlar koyulmalı, bu sınırların çocuk için neden gerekli olduğu açıklanarak çocukla anlaşma sağlanmalıdır.
5. Çocukların erişimi olan cihazlara yerleştirilebilecek kontrol yazılımları sayesinde, hangi içeriklere erişebilecekleri ve ne kadar süre ekran başında kalabilecekleri düzenlenebilir. Bu uygulamalar, ebeveynlerin çocukların sağlıklı ve eğitici içeriklere ulaşmasını sağlamasına yardımcı olur.
6. Çocuklarla karşılıklı ilişki kurulabilecek işitsel-görsel uyaranlara (dikkat ve hafıza oyunları, renkli ve sesli eşleştirme oyunları, interaktif hikaye kitapları vb.) ağırlık verilmesi ve dijital olmayan oyunların çocukların bilişsel gelişime katkısı önemlidir.
7. Ekran başında geçirilen süreyi eğitici içeriklerle ve ebeveyn-çocuk etkileşimiyle destekleyin. Eğitici bir videodaki içerik hakkında konuşmak, sorular sormak ve düşüncelerini sağlamak gereklidir.



8. Ekran başında geçirilen süreyi azaltmak için çocuklara alternatif aktiviteler sunun. Oyunlar, sanat projeleri, müzik etkinlikleri, spor aktiviteleri ve doğa gezileri çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerini destekleyen alternatiflerdir.
9. İzlenen içeriklerin çocuklarla kritik ederek ve çocuklara sorular sorarak izlenmesi dil gelişimine katkı sağladığı gibi ebeveyn-çocuk paylaşımını da arttırmaktadır. Aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarının izleyeceği programları seçiminde yaş ve gelişimlerine uygun içerikler olmasına dikkat edilmelidir.
10. Teknolojik cihazlar eğlence aracı olarak değil, öğrenme ve gelişim aracı olarak kullanılmalıdır. Örneğin, çocuklar için dijital kitaplar, eğitici uygulamalar ve dil gelişimini destekleyen aktiviteler teknoloji kullanımı sırasında tercih edilmelidir.
11. Çocukların ekran kullanımı uykuya gitmeden en az 1 saat önce veya yemek saatlerinde sonlandırılmalıdır. Uyku öncesinde hazırlık amacıyla kitap okuma, hafif müzik dinleme veya rahatlatıcı bir banyo gibi daha sakin ve rahatlatıcı aktiviteler yapılabilir.
12. Çocuklarla, ekran süresinin nasıl bir alışkanlığa dönüşebileceği ve bunun olası zararları hakkında sohbetler yapılabilir. Çocukların ekran karşısında zaman geçirme alışkanlıkları konusunda kendilerini nasıl kontrol edebilecekleri üzerine konuşmalar teşvik edilebilir.
13. Aile içinde belirli zaman dilimlerinde (örneğin yaz tatili, bayram haftası) teknolojik cihazlar tamamen kapatılabilir ve bu süreçte ekran yerine çocuğun gelişimi ve ilgisine yönelik faaliyetler yapılabilir.
14. Ekran kullanımını evin belirli alanlarıyla sınırlanabilir. Örneğin, mutfak, yatak odası ve çocuk odası gibi yerlerde ekran kullanılması yerine bu alanlar sadece yüz yüze etkileşim veya fiziksel oyun için ayrılmalıdır.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2427-2442.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2427-2442.*  
*Derleme Makale / Review Paper*

## Kaynakça

- Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi, 12(2)*, 66-71. doi:10.5222/j.child.2012.066
- Akçay, D. (2017). Çocuk ve adölesanların elektronik medya kullanımının obezite ve uyku sorunlarına etkisi. *Güncel Pediatri, 15(2)*, 73-84.
- Akgül, G. (2020). Siber zorbalığın nedenleri üzerine kuramsal açıklamalar. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi, 1(2)*, 149-167.
- Akkuş, S. Y., Yılmaz, Y., Şahinöz, A. ve Sucaklı, İ. A. (2015, Mayıs, 11-13). 3-60 ay arası çocukların televizyon izleme alışkanlıklarının incelenmesi [Sözlü sunum]. Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Altun, D. (2019). 60-71 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların alıcı ve ifade edici dil kelime bilgisinin teknoloji kullanımı ve ailesel faktörlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8(2)*, 1158-1182.
- American Pediatric Academy (2016). Media and young minds. *Pediatrics, 138(5)*. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Aral, N. ve Doğan-Keskin, A. (2018). Examining 0-6 year olds' use of technological devices from parents' points of view. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction, 5*, 177-208. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0054>
- Aslan, M.S., Erkaya, E. ve Oğuz, Ö. (2022). Teknolojik alet-haz-internet kullanımının 0-3 yaş aralığındaki çocukların dil gelişimlerine etkisi. *Fenerbahçe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 2(2)*, 434-454. <https://doi.org/10.56061/fbujohs.1098866>
- Ayas, T. ve Horzum, M. (2013). Depresyon, yalnızlık, benlik Saygısı ve internet bağımlılığı arasındaki ilişki. *Eğitim, 133(3)*, 283-290.
- Barr, R., Lauricella, A., Zack, E. & Calvert, S. L. (2010). Infant and early childhood exposure to adult-directed and child-directed television programming: relations with cognitive skills at age four. *Merrill-Palmer Quarterly, 56(1)*, 21-48.
- Bilgin-Ülken, F. (2011). Televizyon izlemede anne-baba aracılığı ile çocukların saldırgan davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1)*, 195-216.
- Budak, K. S. ve Işıkoğlu, N. (2023). Erken çocuklukta dijital oyun bağımlılık eğilimi: çocuk ve ebeveyn özelliklerinin etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (66)*, 1-25. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1081497>
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65(1)*, 1-21. <https://doi.org/10.2307/1170476>
- Central Hospital (2023, 1 Şubat). Çocuklarda İnternet Kullanımına Dikkat. <http://centralhospital.com/Haberler/cocuklarda-internet-kullanimina-dikkat/> adresinden 06.06.23 tarihinde alınmıştır.
- Cho, K. S. ve Lee, J. M. (2017). Influence of smartphone addiction proneness of young children on problematic behaviors and emotional intelligence: Mediating self-assessment effects of parents using smartphones. *Computers in Human Behavior, 66*, 303-311. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.063>
- Dankiewicz, M., & Kotowicz, A. (2024). The relationship between parental attitudes and the assessment of the benefits and risks of screen devices use among children in early primary school years. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 58(2)*, 18-26. <https://doi.org/10.34766/fetr.v58i2.1278>
- Dennison B. A., Erb, T. A. & Jenkins, P. L. (2002). Television viewing and television in bedroom associated with overweight risk among low-income preschool children. *Pediatrics, 109(6)*, 1028-1035. <https://doi.org/10.1542/peds.109.6.1028>
- Duch, H., Fisher, E. M., Ensari, I. & Harrington, A. (2013). Screen time use in children under 3 years old: a systematic review of correlates. *International journal of behavioral nutrition and physical activity, 10*, 1-10.

Eren Tutar, P. ve Karacul, F. E. (2024). Erken çocuklukta ekran maruziyetinin dil gelişimine yansımaları üzerine bir derleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (3)*, 2427-2442.  
DOI. 10.51460/baebd.1458759



- Durmuş, K. ve Övür, A. (2021). Medya Etkileri Bağlamında Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yeni Medya Kullanımının Analizi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi, 5(2), 136-155.* DOI NO: 10.17932/IAU.EJNM.25480200.2021/ejnm\_v5i2003
- Ertürk, Y. D. (2013). Çocukluk çağı gelişim dönemlerine göre medya kullanımı. Şirin, M. R. (Ed.), *Çocuk hakları ve Medya El Kitabı* içinde (s. 49-85). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Fidan, N.K., & Olur, B. (2023). Examining the relationship between parents' digital parenting self-efficacy and digital parenting attitudes. *Education and Information Technologies, 28, 15189–15204* <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11841-2>
- Geurts, S. M., Koning, I. M., Vossen, H. & Van den Eijnden, R. J. J. M. (2022). A Qualitative Study on Children's Digital Media Use and Parents' Self-interest. *Journal of child and family studies, 31(7), 2015–2026.* <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02074-3>
- Goodwin, K. (2018). *Dijital dünyada çocuk büyütme* (T. Er, Çev.). Aganta Kitap.
- Gündoğdu, Z., Seytepe, Ö., Pelit, B. M., Doğru, H., Güner, B., Arıkız, E., Akçomak, Z., Kale, E. B., Moran, İ., Aydoğdu, G. ve Kaya, E. (2016). Okul öncesi çocuklarda medya kullanımı. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 2(2), 6-10.*
- Güngör, M. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının televizyon izleme alışkanlıkları ve anne baba tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(28), 199-216.*
- Hutton, J. S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T. & Holland, S. K. (2020). Associations Between Screen-Based Media Use and Brain White Matter Integrity in Preschool-Aged Children. *JAMA pediatrics, 174(1), e193869.* <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3869>
- Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2019). Dijital oyun popüler mi? Ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46, 1-17.* doi: 10.9779/pauefd.446654
- Jago, R., Davison, K. K., Thompson, J. L., Page, A. S., Brockman, R. & Fox, K. R. (2011). Parental sedentary restriction, maternal parenting style, and television viewing among 10-to 11-year-olds. *Pediatrics, 128(3), e572-e578.*
- Johnson, G. (2006). İnternet Kullanımı ve Bilişsel Gelişim: Teorik Bir Çerçeve. *E-Öğrenim ve Dijital Medya, 3(4), 565-573.* <https://doi.org/10.2304/elea.2006.3.4.565>
- Kanter, A. (2020). Dijital bağımlılığın okul öncesi dönemdeki çocuklarda problem davranışlara etkisi. *Researcher: Social Science Studies, 8(2), 207-221.* DOI:10.29228/rsstudies.43864
- Karahan, B. (2021). *Ebeveyn rehberliğinde ekran kullanımının okul öncesi çocuklarına etkisi.* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://hdl.handle.net/11499/38588>
- Karani, N.F., Sher, J. & Mophosho, M. (2022). The influence of screen time on children's language development: A scoping review. *The South African Journal of Communication Disorders, 69.*
- Keskindemirci, G. ve Gökçay, G. (2020). Dil gelişimi gecikmiş olan çocuklarda ekran maruziyeti: ön çalışma sonuçları. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, 83(1), 30-4.* doi: 10.26650/IUITFD.2019.0020
- Kırık, A. M. (2014). Aile ve çocuk ilişkisinde internetin yeri: nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(1), 2146-9199.*
- Kızıldaş, E. ve Ertör, E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların akıllı telefon kullanımı ile ilgili aile görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(2), 1-18.*
- Koçyiğit-Gültepe, K. (2019). *1-3 yaş arası çocuklarda mavi ışığa maruziyet ve uyku düzeyleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Li, X. & Atkins, M., S. (2004). Early childhood computer experience and cognitive and motor development. *Pediatrics, 113(6), 1715-1722.* <https://doi.org/10.1542/peds.113.6.1715>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S. & Lagae, K. (2015). How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style. *EU Kids Online.*
- Livingstone, S. & Blum-Ross, A. (2019). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives.* Oxford University Press.



Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C. & Tough, S. (2019). Association Between Screen Time and Children's Performance on a Developmental Screening Test. *JAMA pediatrics, 173(3), 244–250.* <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>

Massaroni, V., Delle Donne, V., Marra, C., Arcangeli, V. & Chieffo, D.P. (2023). The Relationship between Language and Technology: How Screen Time Affects Language Development in Early Life—A Systematic Review. *Brain Sciences, 14.*

Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. & Smeets, D. J. H. (2008). Added Value of Dialogic Parent–Child Book Readings: A Meta-Analysis. *Early Education and Development, 19(1), 7–26.* <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>.

Musulğüme, E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].

Neumann, M. M. (2016). Young children's use of touch screen tablets for writing and reading at home: relationships with emergent literacy. *Computers & Education, 97, 61–68.* <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.013>

Özkılıç- Kabul, N. D. (2019). *Üç yaş çocuklarda teknolojik alet/cihaz kullanımının sosyal beceri, oyun becerisi ve dil gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Padilla-Walker, L. M., & Coyne, S. M. (2011). “Turn that thing off!” parent and adolescent predictors of proactive media monitoring. *Journal of adolescence, 34(4), 705–715.*

Park, C. & Park, Y. R. (2014). The conceptual model on smart phone addiction among early childhood. *International Journal of Social Science and Humanity, 4(2), 147–150.*

Plowman, L., Stephen, C. & McPake, J. (2010). *Growing up with technology: Young children learning in a digital world.* London: Routledge.

Rasmussen, E. (2013). Theoretical underpinnings of reducing the media's negative effect on children: person-centered, negatively-valenced evaluative mediation within a persuasion framework. *Annals of the International Communication Association, 37(1), 379–406.* <https://doi.org/10.1080/23808985.2013.11679156>.

Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 1122–1135.*

Takeuchi, L. & Stevens, R. (2011). *The new coviewing: Designing for learning through joint media engagement.* New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.

Tokgöz, O. (1982). *Televizyon reklamlarının anne-çocuk ikilisine etkileri (Eskişehir ve Yozgat'ta yapılan alan araştırmaları)*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Tomopoulos, S., Dreyer, B. P., Berkule, S., Fierman, A. H., Brockmeyer, C. & Mendelsohn, A. L. (2010). Infant media exposure and toddler development. *Arch Pediatr Adolesc Med., 164(12), 1105–1111.* doi: 10.1001/archpediatrics.2010.235

Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı. (2018). *Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştayı Sonuç Raporu* (Sayı 39937). <https://sggm.saglik.gov.tr/Eklenti/39937/0/dijitaloyunbagimlilikipdf.pdf> adresinden 29.04.2023 tarihinde alınmıştır.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). *2023 yılı hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması* (Sayı 49407). [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407) adresinden 03.09.2023 tarihinde alınmıştır.

Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A. L. & Marseille, N. M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: “Instructive mediation,” “restrictive mediation,” and “social coviewing.” *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 43(1), 52–66.* <https://doi.org/10.1080/08838159909364474>.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvif9vz4>

Yengil, E., Döner-Güner, P. ve Topakkaya, Ö. K. (2019). Okul öncesi çocuklarda ve ebeveynlerinde teknolojik cihaz kullanımı. *MKÜ Tıp Dergisi, 10(36), 14–19.*

Yıldız, H. (2020). *Edirne il merkezindeki anaokullarına kayıtlı çocukların teknolojik alet/cihaz ve internet kullanımı ve ebeveynlerin bu konudaki tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi* [Uzmanlık Tezi]. Trakya Üniversitesi Aile Hekimliği Anabilim Dalı.

Eren Tutar, P. ve Karacul, F. E. (2024). Erken çocuklukta ekran maruziyetinin dil gelişimine yansımaları üzerine bir derleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (3), 2427-2442.*

DOI. 10.51460/baebd.1458759



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2427-2442.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2427-2442.*  
*Derleme Makale / Review Paper*



Yıldız, H., Öztora, S. ve Dağdeviren, H.N. (2022). Anaokulu çocuklarının teknolojik aletcihaz kullanımı, ebeveynlerinin tutum ve davranışları. *Türk Aile Hekimleri Dergisi*, 26(3), 108-115.

Yılmaz, A. (2000). *Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne-Baba Tutumu ile Çocukların, Ergenlerin, Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.


Zhao, J., Zhang, Y., Jiang, F., Ip, P., Ho, F. K. W., Zhang, Y. & Huang, H. (2018). Excessive screen time and psychosocial well-being: the mediating role of body mass index, sleep duration, and parent-child interaction. *The Journal of Pediatrics*, 202, 157-162. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2018.06.029>




## İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

### Examining the Relationship between the Attitudes of Primary 8th Grade Students towards the Environment and their Social Skills

Sayfa | 2443

Gülay TEMİZ , Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, gtemiz@gmail.com

Yasemin KARAGÖZ , Çocuk Gelişimi Uzmanı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, karagozyasemin5@gmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 28 Nisan 2022  
**Kabul tarihi - Accepted:** 22 Ekim 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Bu araştırmada, ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2021-2022 eğitim öğretim yılları içerisinde Konya ili Cihanbeyli ilçesinde ilköğretim 8.sınıfa devam eden 298 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubundaki 298 öğrencinin 139'u kız, 159'u erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Atasoy (2005) tarafından geliştirilen "Çevre Tutum Ölçeği" ve Kocayörük (2000) tarafından geliştirilen "Sosyal Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çevreye yönelik tutumun cinsiyete göre farklılaştığı ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye karşı daha duyarlı olduğu konusunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları ile sosyal beceri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Böylece çocukların sosyal becerileri arttıkça çevreye yönelik olumlu tutumlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çevre, Tutum, Sosyal beceri.

**Abstract.** In this study, elementary school 8. It is aimed to examine the relationship between the attitudes of the students towards the environment and their social skills. For this purpose, 298 students who continued to the 8th grade in Cihanbeyli district of Konya province during the 2021-2022 academic year formed the working group of the research. Of the 298 students in the study group, 139 were girls and 159 were boys. Personal Information Form, "Environmental Attitude Scale" developed by Atasoy (2005) and "Social Skills Scale" developed by Kocayörük (2000) were used as data collection tools in the research. As a result of the research, a statistically significant difference was found that attitudes towards the environment differed by gender and that female students were more sensitive to the environment than male students. It was determined that the attitudes of the students towards the environment did not differ according to the mother and father education status. As a result of the research, primary education 8. A statistically positive relationship was found between the environmental attitudes of the students and social skills. Thus, it was concluded that children's positive attitudes towards the environment increased as their social skills increased.

**Keywords:** Environment, Attitude, Social skills.



## Extended Abstract

**Introduction.** The education given to children in the primary education period and the supported skills make important contributions to the individual, society and the environment in which they live in the following period. In this period that is critical to communicate correctly in the society for primary school students, at the same time it is also of great importance to bring healthy attitudes into prominence towards the environment. Trainings for the protection of natural environments that increase social between the environment and the child, and attitudes are aimed to improve are so important necessities of primary school children. The aim of this study is to investigate the relationship between the attitudes of primary school students towards the environment and their social skills. For this purpose, an answer was sought to the following question:

Is there a significant relationship between primary school 8th grade students' attitudes towards the environment and their social skills?

Based on the main purpose of the research, answers to the following questions were sought:

1. What are the attitudes of 8th grade primary school students towards the environment?
2. Do primary school 8th grade students' attitudes towards the environment differ according to gender?
3. Do primary school 8th grade students' attitudes towards the environment differ according to their mother's education status?
4. Do primary school 8th grade students' attitudes towards the environment differ according to their father's education status?

**Method.** The model of this research is the relational screening model. The main example of the study is 298 students who is going on 8th grade attending schools that were chosen by mistake in Cihanbeyli district of Konya province. In this research, Information Form, "Environmental Attitude Scale" developed by Atasoy (2005) and "Social Skills Scale" developed by Kocayörük (2000) were used as a data collection tool.

**Results.** The average of the answers given to the Social Skills Scale was 2.95, and it was determined that the social skill levels of the children were above the average. When compared by gender, it is seen that girls have an average of 2.99 and boys have an average of 2.92.

The average of the answers given to the Environmental Attitude Scale is 3.91, and it can be said that the students have a positive attitude towards the environment. When compared according to gender, it was concluded that female students got higher scores than male students. (Female=4,01; Male=3,81) An independent group t-test was made in order to determine whether there is a significant difference in the attitude towards the environment according to the gender factor. As a result of the analysis, a significant difference was found statistically between attitudes towards the environment and gender ( $t=3.417$ ;  $p<.05$ ). The given difference was in favor of female students (Female=4.01; Male=3.81). Therefore, it has been concluded that female students' attitudes towards the environment are more sensitive than males.

The mothers of the children with the lowest average attitude towards the environment are primary school graduate, and the mothers of the children with the highest level of attitudes are high school graduate. Whether the difference between group means was significant was tested with One-Way Analysis of Variance (ANOVA). As a result of one-way analysis of variance (ANOVA), there was no



statistically significant difference in Environmental Attitude Scale according to mother education status. ( $F(3.294)=.706$ ;  $p>.05$ ). It was detected that the fathers of the children who has the lowest average environmental attitude were secondary school graduate, and the fathers of the children who has the highest level were university graduate. Whether the difference between group averages was significant was tested with One-Way Analysis of Variance (ANOVA). In a result of one-way analysis of variance (ANOVA), there was no statistically significant difference in Environmental Attitude Scale according to father's education status ( $F(3.294)=2.428$ ;  $p>.05$ ).

Pearson Product Moment Correlation analysis was conducted to detect the relationship between environmental attitude and social skills. It is seen that there is an intermediate, positive and significant relationship between children's attitudes towards the environment and their social skills ( $r=.387$ ;  $p<.01$ ). Thus, it was concluded that as children's social skills increase, their positive attitudes towards the environment also increase.

**Discussion and Conclusion.** It is stated that there is an intermediate, positive and significant relationship between primary school students' attitudes towards the environment and their social skills ( $r=.387$ ;  $p<.01$ ). Thus, it was concluded that as the social skills of the students increased, their positive attitudes towards the environment also increased. In the studies, it was concluded that the social behaviors such as interacting, communicating and cooperating with other children increase when the children play outdoors, and the reasons for preferring to play outdoors is the opportunity to socialize with their friends. It was observed that being in nature affects positively the children's play, they always interact by moving and socialize with their environment. (Yılmaz and Olgan, 2017; Paslı, 2019). The result of the research supports the literature.

Consequently, children prefer to be in nature and outdoors. Their preferences are also fairly effective on their social development. Children assimilate a sensitive and positive attitude towards nature and the environment, which makes important contributions to them in social development and in other fields of development. Hence, the interaction of children with their environment supports children in terms of social development.



## Giriş

Çevre, yeryüzündeki her türlü varlığın bulunduğu, hayatın gelişmesinde etkisi olan doğal, toplumsal ve kültürel dış etkenlerin bütünlüğü ve bireylerin içinde bulunduğu toplumu oluşturan, “ortam” ve “bulunulan yer” olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda çevre kavramı; yeryüzünde var olan ilk canlı organizma ile birlikte karşımıza çıkan, içerisinde hayvanlar, bitkiler, mantarlar vb. biyotik etmenler ile sıcaklık, hava akımları, su ve mineraller gibi abiyotik etmenleri barındıran ve tüm bu canlıların birbirlerini etkiler halde varoluşlarını sürdürdükleri bağlam olarak adlandırılmaktadır. Çevre, doğal ve yapay çevre olarak iki şekilde gruplandırılmaktadır. Doğal çevre, insan elinin değmediği varlıkların hepsi olarak açıklanırken yapay çevre, insan eliyle oluşturulan bütün nesnelere şeklinde ifade edilmektedir. Çevrenin tanımına bakıldığında sosyal ve fiziksel olmak üzere iki boyutunun olduğu görülmektedir. Sosyal çevre; insanlar arasındaki toplumsal, ekonomik ve siyasal her türlü etkileşimin bulunduğu ortamken, fiziksel çevre; insanların içinde yaşamlarını sürdürdükleri varlığını, özelliğini ve niteliğini algıladıkları ortam şeklinde ifade edilmektedir (Yücel ve Morgil, 1998; Alım, 2006; Önder, 2015; Pamuk, 2019; Türk Dil Kurumu [TDK], 2021).

Birey, kendi varlığı dışındaki bu sınırsız ortam ile daima etkileşim içindedir. Bu etkileşim yaşamın getirmiş olduğu bir zorunluluktur. Kişi çevresinden sonsuz sayıda girdi alır, etkilenir, değişir ve çevresini de değiştirir. Bu bağlamda doğanın bir yerleşim yeri ve bir eğitim ortamı olarak hayatımızdaki rolü ve insanın da onun bir parçası olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir (Türksoy, 1991; Köşker ve Çalışandemir, 2015; Samancı ve Uçan, 2017).

İnsanların bilinçsizce yaptığı olumsuz davranışlar, yaşadıkları çevrede önemli değişiklikler meydana getirir. Yaşam şekilleri, sahip olunan değer yargıları ve tutumlar çevre sorunlarının nedenini oluşturmaktadır. Sözü edilen durumların yanı sıra teknolojinin gelişmesi ile birlikte içerisinde yer aldığımız çağın dijital bir çağ haline evrilmesi, insanların temel ihtiyaçları ile tüketim davranışlarının farklılaşmasına sebebiyet vermekle beraber bu farklılaşma doğa üzerinde hakimiyet kurulmasına da neden olmaktadır. Bu hakimiyet doğa-insan arasında var olan etkileşimdeki dengeyi bozarak beraberinde çevresel sorunları meydana getirmektedir. Doğanın acımasızca insan çıkarları için kullanılması hem yaşamı hem de gelecek nesillerin ve canlıların hayatını tehdit etmektedir. Dolayısıyla çevre sorunlarının önüne geçmede çağımız insanının çevreye bakış açısını değiştirecek, değer yargılarını ve tutumlarını yeniden şekillendirecek bir eğitim son derece önemlidir. Çünkü bireylerin bir konuya karşı sorumluluk kazanabilmesinin en etkili yolu eğitimden geçmektedir (Erten, 2004; Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden 2007; Önder, 2015; Pamuk, 2019; Karagözoğlu, 2020).

Bu bağlamda, çevre sorunlarının önüne geçmede, verilecek eğitimin ve çevreye yönelik duyarlı bir tutum geliştirilmesinin ne kadar önemli olduğu görülmektedir (Uzun ve Sağlam, 2006). Çevre eğitimi, çevrenin korunması amacıyla duyarlı bir tutum, bilgi ve beceri oluşturulması ve çevre dostu davranışların ve bu davranışların sonuçlarının görülmesine ilişkin bir süreçtir (Erten, 2004). Bununla birlikte çevre ile ilgili verilen eğitim sayesinde oluşan çevresel sorunların özellikleri anlaşılacak, sorunlara yönelik çözümler üretilebilecek ve çözümler doğrultusunda insanların çevreye karşı geliştirdikleri ve sergiledikleri davranışlarda veya benimsedikleri tutumlarda olumlu değişimler gözlenecektir (Özbuğutu ve Karahan, 2014). Tutum, bir kimsenin bir sorunu ele alma biçimi ve tutulan yol şeklinde tanımlanmaktadır (Oxford Languages, 2021). Özellikle Rosenberg ve Hovland tarafından



ilk kez araştırılan ve kategorize edilen tutum kavramı; bireylerde doğrudan bir şekilde gözlemlenmemekle birlikte davranışların gözlemlenebilir eğilimleri olarak nitelendirilmektedir (Çöllü ve Öztürk, 2006). Tutum kavramı insanların düşünce yapılarında, duygusal reaksiyonlarında ve davranış sistemlerinde etkin bir kavram olduğu için reklam, ticaret, sağlık gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Bu alanlardan bir tanesi de çevre olarak karşımıza çıkmaktadır (Sancak, 2022). Atasoy'a (2005) göre, çevreye yönelik tutum; çevreye dair konuya olumlu veya olumsuz yaklaşma ya da tarafsız kalma şeklinde verilmiş olan bir tepki eğilimidir. Erten (2004) ise çevreye yönelik tutumu; çevre sorunlarından kaynaklanan korku, endişe, huzursuzluk ve kişilerin çevreye faydalı davranışlara karşı benimsedikleri olumlu ya da olumsuz duygu ve düşüncelerin hepsi şeklinde ifade etmektedir.

Olumlu etkileşim ve problem çözme yeteneğine sahip bilgili ve aktif vatandaşların gelişimi eğitim sürecinin bir hedefi olduğundan bu kavramların erken ve sık sık anlamlı öğretme ve öğrenme yoluyla pekiştirilmesi hayati önem taşımaktadır. (Basile & White, 2000). İnsanların çevreye yönelik tutumları ve davranışları ilk çocukluk deneyimlerine bağlıdır. Dolayısıyla toplumun daha fazla şekil verilebilen kesimini temsil eden çocuklar için çevre eğitimleri ve çevreye yönelik duyarlı bir tutum oluşturulması oldukça önemlidir (Laza, Lotrean, Pinteana and Zeic, 2009).

Çocuklara verilen çevre eğitimi, fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal öğrenme alanlarına hitap etmekte ve çocukların hem dünyadaki yerlerini anlamalarını hem de doğal çevreye saygı ve özen göstermelerini sağlamaktadır. Çocukların doğaya ve doğal unsurlara karşı olumlu duygular ve tutumlar geliştirmesine katkıda bulunmaktadır (Davis, 1998; Phenice & Griffone, 2003; Erten, 2004). Ayrıca çocuklar doğal ortamlarda özgürce duygu ve düşüncelerini ifade etme imkânı bulmakta, çevreyle etkileşim içinde olmak özgüvenlerini geliştirmekte ve olumlu sosyal ilişkiler oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Dowdell, Gray & Malone, 2011; Köşker ve Çalışandemir, 2015). Bu noktada çevre eğitimine küçük yaşlarda başlanmasının ve özellikle ilköğretim çağındaki çocuklara çevreye karşı duyarlı bir tutum geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunmanın önemi ortaya çıkmaktadır.

Çocukların en büyük ihtiyaçlarından biri de sosyal etkiye uygun tepki verme ve bu tepkiyi düzenleyip sosyal çevreden onay alabilmektir (Özabacı, 2006). Çocukların çevresiyle sağlıklı bir etkileşim kurabilmesi için sosyal becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Yüksel (1999), sosyal beceriyi diğerlerinden olumlu tepkiler gelmesini sağlayan, olumsuz tepkiyi önleyen, başkalarıyla etkileşimi sağlayan, sosyal açıdan kabul edilebilir ve çevrede etki bırakan davranış olarak ifade etmektedir. Çocuklara sosyal beceriler kazandırma, pekiştirme ve bu becerileri farklı ortamlarda uygulamaya dönüştürme ilköğretimin hedeflerinden biridir (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

İlköğretim döneminde çocuklara verilen eğitimler ve desteklenen beceriler ilerleyen dönemde bireye, topluma ve içinde yaşanılan çevreye önemli katkılar sunmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin toplumda iyi ilişkiler kurabilmesinin kritik olduğu bu dönemde aynı zamanda çevreye yönelik sağlıklı tutumların kazandırılması da büyük önem taşımaktadır. Çevreyle çocuk arasındaki sosyal etkileşimi artıran doğal ortamların korunmasına yönelik verilecek eğitimler ve geliştirilmesi hedeflenen tutumlar ilköğretim çağındaki çocukların önemli ihtiyaçlarından biridir. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir ve bu amaç çerçevesinde şu soruya cevap aranmıştır:



İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları ile sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın temel amacından hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri nedir?
2. İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları nedir?
3. İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşır mı?
4. İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları anne eğitim durumuna göre farklılaşır mı?
5. İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları baba eğitim durumuna göre farklılaşır mı?
6. İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları ile sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli belli bir grubun var olan özelliğini ortaya koyma amaçlı bir modeldir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu araştırma tarama modellerinden biri olan ilişki tarama modelindedir. Bu model, iki veya daha fazla değişken arasında beraber değişiklik olup olmadığını ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2016). Bu model çerçevesinde İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

### Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Konya ili Cihanbeyli ilçesindeki lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Konya ili Cihanbeyli ilçesinde tesadüfi olarak seçilen okullarda eğitim gören İlköğretim 8. Sınıfa devam eden 298 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, anne ve baba eğitim durumuna göre frekans ve yüzde dağılımlarına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.  
İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete, Anne ve Baba Eğitim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	F	%
Kız	139	%46,64
Erkek	159	%53,35
Anne Eğitim Durumu		
İlkokul	90	%30,20
Ortaokul	124	%41,61
Lise	71	%23,38





Üniversite	13	%4,3
<b>Baba Eğitim Durumu</b>		
İlkokul	58	%19,46
Ortaokul	97	%32,55
Lise	105	%35,23
Üniversite	38	%12,7
<b>Toplam</b>	<b>298</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de görüldüğü üzere, çalışma grubu, 139’u kız (%46,64) ve 159’u erkek (%53,35) olmak üzere toplam 298 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin 90’ının (%30,20) ilkokul, 124’ünün (%41,61) ortaokul, 71’inin (%23,38) lise, 13’ünün (%4,3) üniversite mezunu olduğu; babalarının 58’inin (%19,46) ilkokul, 97’sinin (%32,55) ortaokul, 105’inin (%35,23) lise, 38’inin (%12,7) üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

### Veri toplama araçları

Çalışmanın veri toplama araçlarını Çevre Tutum Ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu oluşturmaktadır.

### Kişisel bilgi formu

Çalışmada öğrencilerin cinsiyet, anne ve baba eğitim durumuna ilişkin bilgi almak için araştırmacının oluşturduğu Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

### Çevre tutum ölçeği

Örneklem grubuna dahil olan çocukların çevreye yönelik tutumunu incelemek için Atasoy (2005) tarafından geliştirilmiş olan “Çevre Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için cronbach alpha değeri ,85 olarak hesaplanıp ölçek güvenilir kabul edilmiştir. Faktör analizinin sonucunda ise ölçeğin çok faktörden meydana geldiği bulunmuş olup bir faktör altında toplanmış olan maddelerden, faktör yükü .40’ın altındaki maddeler çıkarılmıştır (Atasoy, 2005). Ölçeğin son halinde 25 madde bulunmakta ve 5’li likert tipindedir. Ölçekte en çevreci yanıt 5 puan, en çevre karşıtı yanıt ise 1 puan verilir. Böylece ölçekten en az 25 puan ve en fazla 125 puan alınabilmektedir. Ölçekte yer alan maddelerden dördü (7., 17., 19. ve 24. maddeleri) olumsuz yazılıp ters biçimde (1, 2, 3, 4, 5) puanlandırılmıştır. Ölçekteki maddelerin konu alt başlıklarına bakıldığında ekolojik sorun ve çevre kirliliği, hayvan ve bitki, tüketim ve tutumluluk, insan çevre ilişkisi ve çevre duyarlılığı ile enerji kaynağı ve kullanımı olduğu görülmektedir (Atasoy, 2005).

### Sosyal Beceri Ölçeği

Örneklem grubundaki çocukların sosyal beceri seviyeleri ise Kocayörük (2000) tarafından geliştirilen “Sosyal Beceri Ölçeği” kullanılarak araştırılmıştır. Ölçekte toplam 20 madde bulunmakta ve yanıtlama 4’lü likert tipidir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .75 olarak bulunmuştur. Ölçek hiç, bazen,



genelde ve tamamen seçeneklerinden meydana gelmektedir. Ölçekten alınması muhtemel en düşük puan 20 olup en yüksek puan 80'dir (Kocayörük, 2000).

Veri toplama aracı olarak kullanılan "Çevre Tutum Ölçeği" ve "Sosyal Beceri Ölçeği" için araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır.

Sayfa | 2451

### Araştırma etiği ve veri toplama süreci

Yapılan çalışmada Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 21/01/2022 tarihli ve 2022/1931 sayılı kararı, 2022/01 sayı numaralı gerekli izin alınmıştır. Araştırmada veri toplamak için Milli Eğitim Müdürlüğüne gerekli başvurular yapılmış olup kurum izni (E-83688308-605.99-36089037) alınmıştır. İzin doğrultusunda Konya ili Cihanbeyli ilçesinde bulunan ilköğretimlerden veri toplanmıştır. Değerlendirme gününde öğrenciler verilen ölçekleri doldurmuş ve herhangi katılım reddi kaydedilmemiştir.

### Verilerin analizi

Araştırmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değeri incelenmiştir. Analiz sonucuna ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.  
Verilerin normallik testine ilişkin değerleri

	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Kolmogorov-Smirnov	Skewness	Kurtosis
Sosyal Beceri	298	1,65	3,95	2,95	,4221	,263	,033	-,116
Çevre Tutum	298	1,73	5,0	3,91	,4985	,000	-,869	1,475

Tablo 2. İncelendiğinde Sosyal Beceri Ölçeği'ne ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda  $p > .05$  bulunmuştur fakat Çevre Tutum Ölçeği'ne ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda  $p < .05$  olduğu için ölçeklerin Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Çevre Tutum Ölçeği'nde Skewness değeri -.869 Kurtosis değeri 1,475; Sosyal Beceri Ölçeğinde Skewness değeri ,033 Kurtosis değeri -,116 bulunmuştur. Kurtosis ve Skewness değeri -1.5 ile +1.5 aralığında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin çevreye yönelik tutumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi; çevreye yönelik tutumlarını cinsiyete göre karşılaştırmak amacıyla bağımsız grup t testi; çevreye yönelik tutumlarını anne ve baba eğitim düzeyi açısından incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır ve verilerin analizinde önem düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.



## Bulgular

Araştırmada Sosyal Beceri Ölçeği'nin ve Çevre Tutum Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış olup Tablo 3'te sonuçlarına yer verilmiştir.

Sayfa | 2452

Tablo 3.

Sosyal Beceri Ölçeği'ne ve Çevre Tutum Ölçeği'ne ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı.

<i>Madde Numaraları</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Güvenirlik Katsayısı</i>
Sosyal Beceri Ölçeği	20	,783
Çevre Tutum Ölçeği	25	,800

Ölçeğin güvenilir olduğunun anlaşılması için iç tutarlılığı göstermede en fazla kullanılan Cronbach Alfa katsayısının en az 0,70 olması gerekmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu araştırmada, Sosyal Beceri Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,783 ve Çevre Tutum Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,800 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada yapılan güvenirlik analizi sonucunda Sosyal Beceri Ölçeği'nin ve Çevre Tutum Ölçeği'nin güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeği ile Çevre Tutum Ölçeğine ilişkin ortalama puanlar ve standart sapma sonuçları Tablo 4'te ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4.

İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeği'ne ilişkin n,  $\bar{X}$  ve S değerleri

<i>Sosyal Beceri Ölçeği</i>	<i>n</i>	<i><math>\bar{X}</math></i>	<i>S</i>
Kız	139	2,99	,4135
Erkek	159	2,92	,4308
Toplam	298	2,95	,4221

Tablo 4'te görüldüğü üzere Sosyal Beceri Ölçeği'ne verilen cevap ortalaması 2,95 olup çocukların sosyal beceri seviyelerinin ortanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre karşılaştırıldığında kızların 2,99 ve erkeklerin 2,92 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5.

İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin Çevre Tutum Ölçeği'ne ilişkin n,  $\bar{X}$  ve S değerleri

<i>Çevre Tutum Ölçeği</i>	<i>n</i>	<i><math>\bar{X}</math></i>	<i>S</i>
Kız	139	4,01	,4258
Erkek	159	3,81	,5712
Toplam	298	3,91	,4985

Tablo 5'te görüldüğü üzere Çevre Tutum Ölçeği'ne verilen cevapların ortalaması 3,91 olup öğrencilerin çevreye yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu söylenebilir. Cinsiyete göre karşılaştırıldığında kızların erkeklere göre daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşılmıştır (Kız=4,01;



Erkek=3,81). Cinsiyet değişkenine göre çevreye yönelik tutumun anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız grup t testi yapılmıştır. Analiz sonucuna ilişkin bilgiler Tablo 5’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Sayfa | 2453

İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre çevreye yönelik tutumlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	139	4,01	,4258	289,016	3,417	,001*
Erkek	159	3,81	,5712			

p<.05\*

Yapılan analiz sonucunda çevreye yönelik tutum ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (t=3,417; p<.05). Kız öğrencilerin lehine bir farklılık söz konusudur (Kız=4,01; Erkek=3,81). Dolayısıyla kız öğrencilerin çevreye karşı tutumlarının erkeklere göre daha duyarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre Çevre Tutum Ölçeği’nden alınan ortalama puanlar ve standart sapma sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre Çevre Tutum Ölçeği’ne ilişkin n,  $\bar{X}$  ve S değerleri

Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S
1. İlkokul	90	3,86	,528
2. Ortaokul	124	3,90	,530
3. Lise	71	3,97	,476
4. Üniversite	13	3,91	,539

Anne öğrenim durumuna göre çocukların çevreye yönelik tutumlarına ilişkin verilerin bulunduğu Tablo 7’ye bakıldığında; ilkokul mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması 3,86; ortaokul mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması 3,90; lise mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması 3,97 ve üniversite mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması ise 3,91’dir. Tablo 6. incelendiğinde, çevreye yönelik tutum puan ortalaması en düşük çocukların annelerinin ilkokul mezunu olduğu, en yüksek çocukların annelerinin ise lise mezunu olduğu görülmektedir. Grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonucuna ilişkin bilgiler Tablo 8’de verilmiştir.



Tablo 8.

İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre Çevre Tutum Ölçeği'ne ilişkin Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

	<i>Var.Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>f</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Çevre Tutum Ölçeği	Gruplarası	,569	3	,190	,706	,549	
	Gruplariçi	78,915	294	,268			
	Toplam	79,483	297				

p&gt;.05\*

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda Çevre Tutum Ölçeğinde anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (F(3,294)=,706; p>.05).

İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre Çevre Tutum Ölçeği'nden alınan ortalama puanlar ve standart sapma sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre Çevre Tutum Ölçeği'ne ilişkin n,  $\bar{X}$  ve S değerleri

	<i>Baba Eğitim Durumu</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
Çevre Tutum Ölçeği	1. İlkokul	58	3,93	,528
	2. Ortaokul	97	3,81	,505
	3. Lise	105	3,92	,519
	4. Üniversite	38	4,07	,494

Baba öğrenim durumuna göre çocukların çevreye yönelik tutumlarına ilişkin verilerin yer aldığı Tablo 9. incelendiğinde; Çevre Tutum Ölçeğinde ilkök mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması 3,93; ortaokul mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması 3,81; lise mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması 3,92 ve üniversite mezunu babaların çocuklarının puan ortalaması ise 4,07'dir. Tablo 8. incelendiğinde, çevreye yönelik tutum puan ortalaması en düşük çocukların babalarının ortaokul mezunu olduğu, en yüksek çocukların babalarının ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonucuna ilişkin veriler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre Çevre Tutum Ölçeği'ne ilişkin Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

	<i>Var.Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>f</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Çevre Tutum Ölçeği	Gruplarası	1,922	3	,641	2,428	,066	
	Gruplariçi	77,561	294	,264			
	Toplam	79,483	297				

p&gt;.05\*

Temiz, G. ve Karagöz, Y. (2024). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2443-2460.

DOI. 10.51460/baebd.1110635



Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda Çevre Tutum Ölçeğinde baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F(3,294)=2,428$ ;  $p>.05$ ).

Çevreye yönelik tutum ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna ilişkin bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Sayfa | 2455

Tablo 11.

İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları ile Sosyal Becerileri arasındaki ilişkiye dair bulgular

Değişken	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Çevreye Yönelik Tutum	298	,387	,000*

Sosyal Beceri

$p<.01$ \*

Tablo 10. incelendiğinde çocukların çevreye yönelik tutumları ile sosyal becerileri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.387$ ;  $p<.01$ ). Böylece çocukların sosyal becerileri arttıkça çevreye yönelik olumlu tutumlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerin çevreye yönelik tutumları ile sosyal becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca çocukların çevreye yönelik tutumlarının cinsiyet, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı üzerinde de çalışılmıştır.

İlköğretim öğrencileri Çevre Tutum Ölçeğinden ortalama 3,91 puan almıştır. Bu durum göz önüne alındığında ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik duyarlı bir tutuma sahip olduğu yorumu yapılabilir. Alanyazında konu ile ilgili ortaya konulan diğer çalışmaları incelediğimizde; Strong (1998); ilköğretim süreci boyunca çocukların çevre sorunlarına karşı bilgi ve farkındalıklarını, çevre dostu ürün kullanımlarını araştırmayı amaçladığı çalışmada, ilköğretim düzeyinde bulunan çocukların çevresel anlayış düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gökçe ve arkadaşları ise (2007) ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının yüksek olduğunu saptamışlardır. Yaşaroğlu (2012) da ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve davranışlarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında ortalamasının üzerinde olumlu dönütün olması nedeni ile öğrencilerin çevreye karşı olumlu tutumlarının olduğu sonucunu gözlemlemiştir. Yapılan çalışmalar ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik olumlu bir tutum benimsediği ve çevre sorunları hakkında da oldukça yüksek bir anlayışa sahip olduğu sonucunu ortaya koymuştur. (Strong, 1998; Gökçe ve ark. 2007; Yaşaroğlu, 2012; Önder, 2015). Bu noktada araştırmanın sonucu desteklenmektedir.

Araştırmada cinsiyetin çevreye yönelik tutum üzerinde anlamlı bir değişken olduğu ve kızların erkeklere göre daha çevre yanlısı tutum benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili ortaya

Temiz, G. ve Karagöz, Y. (2024). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2443-2460.

DOI. 10.51460/baebd.1110635



koyulan çalışmalarda da bu sonucu görmek mümkün olmaktadır. Atasoy (2005) ilköğretim düzeyinde verilen çevre eğitiminin çocukların çevresel tutumları üzerindeki etkisini saptamayı ve mevcut durumun belirlenmesini amaçladığı çalışmada; kız öğrencilerin çevre hakkındaki bilgi ve tutum düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gökçe ve arkadaşları (2007) ise ortaya koydukları araştırmalarında çevresel tutum düzeyinin kız çocuklarının lehine olduğu bulgusunu sunmuşlardır. Alp ve arkadaşları (2008) da sosyodemografik değişkenlerin çevresel bilgi ve tutum üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında çevreye yönelik tutumların kızlar lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Son olarak Önder (2015) de ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında kız öğrencilerin çevre tutum puanlarının ortalamasını erkek öğrencilerden yüksek olduğu bulgusunu ortaya koymuştur. Çalışmalar kızların erkeklere göre çevreye karşı daha duyarlı olduğunu ortaya koymuştur (Atasoy, 2005; Gökçe ve ark. 2007; Alp, Ertepinar ve Tekkaya, 2008; Önder, 2015; Sönmez ve Yerlikaya, 2017). Çalışmaların sonuçları incelendiğinde araştırmancının sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Araştırmancının bu sonucu toplumda kadınlara yüklenen duyarlı, düzenli ve tertipli gibi roller ile ilişkilendirilebilir. Kız çocuklarına doğdukları andan itibaren içinde bulunduğu toplumun yüklediği bu roller çevreye yönelik tutumlarına da yansımaktadır. Ayrıca kız çocuklarının doğaya karşı daha fazla ilgi göstermesi de bu sonucu etkileyebilmektedir.

İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumu anne eğitim durumuna göre incelendiğinde en yüksek puanı annesi lise mezunu olan çocuklar almıştır. Ancak puanlar arası anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre çevreye yönelik tutumu incelendiğinde babası üniversite mezunu olan çocuklar diğerlerinden daha yüksek puan almıştır. Fakat puanlar arası anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Gökçe ve arkadaşları (2007), ilköğretim öğrencilerine yönelik geliştirdiği ölçek çalışmasında öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre incelemiştir. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktanın araştırmancının sonucuyla tutarlılık gösterdiği gözlenmiştir. Fakat Kesicioğlu ve Alisananoğlu (2009) ortaya koydukları çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumlarını belirlemeyi amaçlamakta olup uygulanan Çevresel Tepki Envanterinin alt boyutlarına ilişkin tutumların anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Sadece puan ortalamalarına bakıldığında birinci faktörde lisans mezunu annelerin ve ikinci faktörde ilköğretim mezunu anne ve babaların çocuklarının puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Aksu (2023) ise çevreye yönelik tutum ile okul bahçesi yeşil alan kullanımının çatışma çözme davranışlarını yordama düzeyinin incelenmesini amaçladığı araştırmasında; çevresel düşünce alt ölçeği ortalama puanının anne ve baba öğrenim durumunun lise ve üstü seviyede olanlarda anlamlı düzeyde yüksek olarak saptamıştır. Bu durum da bizlere araştırmancının yapıldığı veya örnekleme oluşturan yer ve topluluğun farklılaşmasının sonuçlar açısından değişkenliğe sebep olabileceğini göstermiştir.

İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumu ile sosyal becerisi arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Böylece öğrencilerin sosyal becerileri arttıkça çevreye yönelik olumlu tutumlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğa ve doğa temelli etkinlikler çocukların doğaya ve akranlarına karşı olumlu sosyal beceriler geliştirmelerine imkân veren, bol fırsatlar sunan geniş bir sınıftır (Acar, 2013). Çocukların doğa ile ilişkisinde ve çevre eğitiminde sosyal olarak inşa edilmiş ve kuşaktan kuşağa aktarılan bilgi ve tutumların önemli bir rol oynadığı



vurgulanmaktadır (Gurevitz, 2000). Yapılan çalışmada çocukların açık alanlarda oyun oynarken başka çocuklarla tanışarak etkileşime girme, sohbet etme ve iş birliği yapma gibi sosyal davranışlarda artış görüldüğü ve açık havada oyun oynamayı tercih etme sebeplerinin arkadaşlarıyla sosyalleşebilme imkânı bulması olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Yılmaz ve Olgan, 2017). Doğada olmanın çocukların oyunlarını olumlu yönde etkilediği ve çocukların sürekli hareket ederek çevreleriyle etkileşime geçtikleri ve sosyalleştikleri gözlemlenmiştir (Paslı, 2019). Hüttenmoser (1995) Almanya'da trafiğin yoğun olduğu bölgelerde yaşayan ve yetişkin denetimi olmaksızın açık havada ve çevrede oyun oynayamayan çocuklar ile denetim olmadan çevresinde oyun oynayan ve trafik girişinin olmadığı bölgedeki 5 yaşındaki çocuklar ile yaptığı çalışmada, doğal çevrede oyun oynayamayan çocukların sosyal becerilerinin daha zayıf olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada, sosyoekonomik düzeyi düşük olan 35 okul öncesi çocukla 10 hafta çevrede açık hava aktiviteleri yapılmıştır ve araştırma sonucunda açık hava etkinliklerinin çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve motor gelişimlerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım ve Akamca, 2017). Yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak çocukların sosyal becerileri arttıkça çevreye yönelik olumlu tutumları da artmaktadır. Çocuklar kendilerine sosyal gelişim başta olmak üzere diğer gelişim alanları üzerinde de önemli katkılar sunan doğaya ve çevreye karşı duyarlı ve olumlu bir tutum benimsemektedir. Dolayısıyla sosyal becerilerin desteklenmesi çevreye yönelik olumlu tutumların da oluşmasını sağlamaktadır.

Araştırma sonuçlarına dayanarak şu önerilere yer verilmiştir:

#### Araştırmacılara Öneriler

- Araştırma ilköğretim 8. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla farklı yaş gruplarının çevreye yönelik tutumları ile sosyal beceri ve diğer gelişim alanları ile arasındaki ilişki incelenebilir.
- Çocukların çevreye yönelik tutumlarının davranışları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu ve çevreye yönelik tutumu etkileyen diğer değişkenler daha ayrıntılı bir şekilde araştırılabilir.
- Eğitimcilere Öneriler
- Araştırmada kızların çevreye yönelik tutumları erkeklere göre daha duyarlı bulunmuştur. Dolayısıyla erkek öğrencilere çevreye yönelik duyarlı bir tutum kazandırma amacıyla eğitimciler tarafından çevreyi yönelik daha duyarlı olmayı hedefleyen çeşitli faaliyetler gerçekleştirilebilir.
- Çocukların çevreye karşı olumlu bir tutum benimseyebilmesi amacıyla sadece derslerde teorik bilgiler verilmemeli, çocukların çevreyle iç içe olabileceği eğitim ortamları düzenlenmelidir.
- Çevre eğitimi ve çevreye yönelik duyarlı tutum kazandırma konusunda aile ve okul iş birliği içinde olmalıdır.
- Ebeveynlere, öğretmenlere ve okul yönetimine öğrencilerin çevresiyle etkileşim içinde olmasının sosyal gelişimlerine olan katkıları konusunda eğitimler verilmelidir.





#### Ebeveynlere Öneriler

- Ebeveynler çocukların sosyal gelişimini destekleyen ve çevreyle iç içe ortamlar oluşturmalarıdır.
- Araştırmada anne ve baba eğitim düzeyi ile çevreye yönelik tutum arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır fakat ebeveynlerin çocuk yetiştirme felsefeleri ve kendi yaşam tarzlarının çocuklar üzerinde son derece önemli olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla çocukların çevreye yönelik olumlu bir tutum geliştirebilmesi için anne babalar, davranışlarıyla, söylemleriyle ve düşünceleriyle çocuklarına rol model olmalıdırlar.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2443-2460.

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2443-2460.

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Acar İ.H. (2013). Early Childhood Development And Education Through Nature-Child Interactions: A Conceptual Paper. *Educational Research Association The International Journal Of Educational Researchers* 4 (2): 1-10 ISSN:1308-9501
- Aksu F. (2023). *Çevreye Yönelik Tutum İle Okul Bahçesi Yeşil Alan Kullanımının Çocuklardaki Çatışma Çözme Davranışlarını Yordama Düzeyi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Alım M. (2006). Avrupa Birliği Üyelik Sürecinde Türkiye’de Çevre ve İlköğretimde Çevre Eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 599-616. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49104/626637>
- Alp E., Ertepinar, H., Tekkaya, C. ve Yılmaz, A. (2008). A Survey On Turkish Elementary School Students' Environmental Friendly Behaviors And Associated Variables. *Environmental Education Research*, 14(2), 129-143. DOI: 10.1080/13504620802051747
- Atasoy E. (2005). *Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Basile C. & White C. (2000). Environmental Literacy: Providing An Interdisciplinary Context For Young Children. University Of Houston, USA. *Contemporary Issues In Early Childhood*, Volume 1, Number 2
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Ed.: Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık
- Çöllü E.F. & Öztürk Y.E. (2006). Örgütlerde İnançlar-Tutumlar Tutumların Ölçüm Yöntemleri ve Uygulama Örnekleri Bu Yöntemlerin Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9(1-2), 373-404. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/selcuksbmyd/issue/11297/135079>
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Bilig*, (37), 155-174. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/bilig/issue/25369/267789>
- Davis, J. (1998). Young Children, Environmental Education, and the Future. *Early Childhood Education Journal*, 26 (2); 117-123.
- Dowdell K., Gray T. & Malone K. (2011). Nature and its Influence on Children’s Outdoor Play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15(2), 24-35
- 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
- Gökçe N., Kaya E., Aktay S. ve Özden M., (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları. *İlköğretim Online*, 6(3), 452-468. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8603/107161>
- Gurevitz, R. (2000). Affective Approaches to Environmental Education: Going beyond the Imagined Worlds of Childhood? *Ethics, Place and Environment*, 3 (3); 253–268.
- Hüttenmoser M. (1995). Children and Their Living Surroundings: Empirical Investigations into the Significance of Living Surroundings for the Everyday Life and Development of Children. *Children's Environments* Vol. 12, No. 4, 403-413.
- Karagözoğlu N. (2020). Causes And Solution Proposals For Environmental Problems: Yozgat Example. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 42, 356-373. <https://doi.org/10.32003/igge.680120>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım
- Kesicioğlu O.S. & Alisinanoğlu F. (2009). 60-72 Aylık Çocukların Çevreye Karşı Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 37-48.
- Kocayörük A. (2000). *İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı. Ankara

Temiz, G. ve Karagöz, Y. (2024). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2443-2460.

DOI. 10.51460/baebd.1110635



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2443-2460.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2443-2460.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

Koşker, N., & Çalışandemir, F., (2015). Child and Nature. *Environment and Ecology At The Beginning Of 21st Century*, 326-336.

Laza V., Lotrean L., Pinte A. & Zeic A. (2009). Knowledge, Attitudes, and Environment Oriented Behaviours for 7-8 Year Old Children. *Applied Medical Informatics*. Vol. 24, No. 1-2/2009, pp: 59 – 66

Oxford Languages. (2021). Sözlük. <https://languages.oup.com/google-dictionary-tr/adresinden> erişildi.

Önder R. (2015). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Tutumlarının İncelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 115-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/joiss/issue/10034/123807>

Özabacı N. (2006). Çocukların Sosyal Becerileri ile Ebeveynlerin Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* Cilt: 16, Sayı: 1 Sayfa: 163-179

Özbuğutu E. & Karahan S. (2014). Çevre Eğitimi ve Alternatif Yöntemler-Literatür Taraması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 393-408. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19562/208480>

Pamuk K.D. (2019). Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik. Anı Yayıncılık, Ankara. 1. Baskı ISBN: 978-605-170-263-6

Paslı A.M. (2019). *Doğal Çevre, Kent ve Çocuk İlişisini Yeniden Kurmak "İskandinavya'da Doğa Temelli Eğitim ve İsveç Orman Okulu Örneği"*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Şehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şehir Çalışmaları Anabilim Dalı

Phenice L.A. & Griffiore J.R., (2003). Young Children And The Natural World. Michigan State University, *Contemporary Issues in Early Childhood*, Volume 4, Number 2

Samancı, O. & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda Sosyal Beceri Eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (1), 281-288. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/35347/425790>

Sancak İ.T.B. (2022). Çevresel Bilincin, Tutum ve Davranış Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Bingöl Üniversitesi Örneği. *Akademik Matbuat*, 6(1), 91-110. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2369168>

Sönmez, E. & Yerlikaya, Z. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Çevresel Bilgi Düzeyleri ve Çevreye Yönelik Tutumları Üzerine Bir Alan Araştırması: Kastamonu İli Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (3) , 1239-1249 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/29417/321156>

Strong C. (1998). The Impact Of Environmental Education On Children's Knowledge And Awareness Of Environmental Concerns. *Marketing Intelligence & Planning* 16/6 349–355 <https://doi.org/10.1108/02634509810237523>

Tabachnick B.G. ve Fidell L.S., (2013). Using Multivariate Statistics. Pearson, Boston

Türk Dil Kurumu. (2021). Büyük Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden erişildi.

Türksoy Ö. (1991). Çocuk ve Çevre Duyarlılığı Eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. Kasım/Aralık Sayı:19 Sayfa: 22

Uzun, N. & Sağlam, N. (2006). Orta Öğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (30), 240-250 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7806/102385>

Yaşaroğlu C. (2012). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutum ve Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Malatya.

Yıldırım G. ve Akamca G.Ö. (2017). The Effect Of Outdoor Learning Activities on The Development of Preschool Children. *South African Journal of Education*, Volume 37, Number 2

Yılmaz S. ve Olgan R. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Doğaya Yakınlık (Biyofili) Seviyelerinin Araştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017; 13(3): 1106-1129. DOI: 10.17860/mersinefd.328340

Yücel A.S. ve Morgil F.İ. (1998). Yüksek Öğretimde Çevre Olgusunun Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 84-91. [https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7823/102819#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7823/102819#article_cite)

Yüksel G. (1999). Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi. *Türkiye Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (11), 37-45.


Temiz, G. ve Karagöz, Y. (2024). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2443-2460.

DOI. 10.51460/baebd.1110635



## Teknoloji ve Tasarım Dersinde Harmanlanmış Öğrenmenin Öğrencilerin Tutum, Öz Düzenleme, Bilimsel Yaratıcılık ve Akademik Başarılarına Etkisi

### The Effect of Blended Learning Based on Project-based Learning in Technology and Design Course on Students' Attitudes, Self-regulation, Scientific Creativity and Academic Success

Mehmet Aydın SAĞLIK , Dr., MEB, mehmet saglik1979@gmail.com

Kevser ÖZAYDINLIK , Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, baykara@mu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 11 Haziran 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 22 Ekim 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Bu araştırmanın amacı, Teknoloji ve Tasarım (TT) dersinde proje tabanlı öğrenmeye dayalı olarak geliştirilmiş harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin; derse yönelik tutumlarına, öz düzenleme becerilerine, bilimsel yaratıcılıklarına ve akademik başarılarına etkilerini araştırmak ve bu ortama yönelik öğrenci görüşlerini belirlemektir. Araştırmada model olarak karma araştırma yaklaşımlarından iç içe karma desen seçilmiştir. Çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 40 yedinci sınıf öğrencisidir. Nicel verileri toplamak için; "TT Dersi Tutum Ölçeği", "Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği", "Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği" ve "Başarı Testi" kullanılmıştır. Nitel veriler, öğrenci günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Nicel veriler SPSS 22 ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. PTÖ destekli HÖ etkinliklerinin, öğrencilerin TT dersine yönelik tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı derecede bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Algılanan öz düzenleme becerileri, bilimsel yaratıcılık ve başarı değişkenlerinde ise deney grubu lehine olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin, PTÖ destekli HÖ ortamını eğlenceli, farklı bakış açıları kazandıran, kolay, faydalı, yönlendirici, iş birliğine açık, tek başına öğrenmeyi de destekleyen ve etkili buldukları; olumsuz olarak teknik sorunların ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda gelecek araştırmalara yönelik, harmanlanmış öğrenme ortamlarının farklı öğrenme yöntemleri ile desteklenerek ve diğer derslerde de çalışmalar yapılması; uygulamalara yönelik ise harmanlanmış öğrenme etkinlikleri ile desteklenen içeriklerin oluşturulması getirilen önerilerden bazılarıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Teknoloji ve Tasarım Dersi, Proje Tabanlı Öğrenme, Harmanlanmış Öğrenme.

**Abstract.** The main goal of this study is to investigate how the blended learning environment used in the Technology and Design (TD) course, which was built around project-based learning (PBL), affects students' attitudes towards the lesson, their perceived self-regulation skills, scientific creativity and success, and to determine the students' views on this environment. One of the mixed research methodologies, the embedded mixed design, was used in the study as a model. The research's study group consists of 40 seventh-graders enrolled in a secondary school in for the 2022–2023 school year. To collect quantitative data in the research; "Technology and Design Course Attitude Scale", "Perceived Self-Regulation Scale", "Scientific Creativity Scale" and "Achievement Test" were used. Student diaries and a semi-structured interview form were utilized to gather qualitative data. Quantitative data were analyzed with the SPSS 22. When analyzing qualitative data, content analysis was used. The findings obtained from the quantitative and qualitative data collection tools of the research are as follows: It can be seen that blended learning activities that are supported by PBL do not have a statistically significant impact on students' attitudes toward TD course. It was determined that there was a statistically significant difference in favor of the experimental group in the variables of perceived self-regulation skills, scientific creativity and achievement. The students found the blended learning environment supported by PBL enjoyable, providing different perspectives, easy, beneficial, guiding, enabling cooperation, as well as supporting and effective for solitary learning. However, it was determined that technical issues were a drawback. According to these findings, it is suggested that future study support blended learning environments with various learning techniques, work in other courses, and develop content that is supported by blended learning activities for applications.

**Keywords:** Technology and Design Course, Project-Based Learning, Blended Learning.



## Extended Abstract

**Introduction.** Blended learning (BL) is a traditionally accepted approach of supporting different learning approaches with technological tools or media (Bersin, 2004; Colis and Moonen, 2001; McDonald, 2008). It is also stated that this approach creates an environment where the advantages of distance learning and face-to-face teaching are brought together (Graham, 2006; Pesen, 2014; Whitelock and Jelfs, 2003). BL combines the strengths and positives of face-to-face and distance learning, but also enables the use and support of different learning approaches. In BL, various teaching methods and pedagogical practices are used together to enrich the teaching environment (Dağ, 2011; Osguthorpe & Graham, 2003; Yolcu, 2015).

The aim of this study is to investigate the effects of the blended learning environment developed based on project-based learning on students' attitudes towards the course, perceived self-regulation skills, scientific creativity and academic achievement in TT course, which is one of the compulsory courses in secondary school, and to determine students' opinions about this environment.

**Method.** Embedded Mixed Design, which is within the mixed research approach, was selected as the model in the study. The reason for this is the implementation of an intervention program in this study. The intervention in the study is the content applied in the PL environment developed based on project-based learning in the TT course. The embedded mixed design occurs when the researcher collects and analyzes data within quantitative and qualitative designs, and in the embedded mixed design, both quantitative and qualitative data can be applied together or separately at various stages of the study (Creswell & Plano-Clarck, 2015).

This study was conducted in 2021-2022 academic year in a public secondary school in Antalya city center where the researcher was a teacher. Convenient sampling method was used in sample selection. In this method, the researcher selects a suitable and easily accessible group for the study (Karasar, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2016). Since the researcher was also a practitioner, it was tried to maintain objectivity in the data collection process. The study group was limited to 7th grade students, and a total of 40 students in the experimental and control groups participated in the study. SPSS (Statistical Packet for Social Science) 22 was used to analyze the quantitative data. Qualitative data were analyzed using the "content analysis" method.

**Results.** In order to determine whether there is a significant difference between the attitude scores of the students in the experimental and control groups towards TT course, 'Mann-Whitney U' unrelated measures test was performed since the results of the normality test performed before were not met. Since the normality distribution was met in terms of perceived self-regulation, scientific creativity and achievement, which are the other variables other than the attitude variable of the students in the experimental control group, independent groups *t*-Test was conducted by taking the homogeneity of variance test into consideration.

According to the results of the analyses of the tests, there was no significant difference between the pre-test mean scores of attitude, perception of self-regulation, scientific creativity and achievement of the students in the experimental and control groups.



It shows that blended learning activities have a positive effect on the perceived self-regulation skills, scientific creativity and achievement of the students in the experimental group. It can be said that these activities have a positive effect on the attitude towards the course for the experimental group students, but this does not produce a statistically significant result.

There is no statistically significant difference between the students in the control group before and after the experiment in terms of attitude and self-regulation variables. There is a positive change in the scientific creativity scores of the students in the control group. The achievement test of the students in the control group shows that the mean of the post-test is higher than the mean of the pre-test, but this is not seen as a statistically significant effect.

As a result of the blended learning activities applied in the TT course, no statistically significant difference was found between the experimental group students and the control group students in terms of attitude towards the course. In all other variables, the experimental group had a significant difference.

The theme and sub-themes were formed by coding the semi-structured interviews with the students and the statements of the students in the diaries they kept throughout the process. The themes, sub-themes, codes and frequencies of these codes are presented in tables and some of the students' statements are given under the tables. The themes created are; positive opinions theme, negative opinions theme, effect on project/design development theme, transfer to other courses and preference theme, effect on creativity theme and effect on self-regulation theme and they are presented respectively.

**Discussion and Conclusion.** In this study, the effects of PBL-supported CL activities on students' attitudes towards the course, perceived self-regulation skills, scientific creativity and academic achievement in secondary school TT course were examined, and students' views on blended learning environment were determined. Accordingly, the results of the research are presented below based on the research findings.

PBL supported blended learning activities have no significant effect on students' attitudes towards TT course.

PBL-supported blended learning activities have a significant positive effect on students' perceived self-regulation skills in TT course.

PBL-supported blended learning activities have a significant positive effect on students' scientific creativity in TT course.

PBL-supported blended learning activities have a significant positive effect on students' academic achievement in TT course.

In general, it was determined that the students had a positive opinion towards the blended learning process, environment and activities. It has been determined that the important points that stand out as negative in this application process are technical problems, lack of equipment and students' readiness.

It can be said that the blended learning process has a significant effect on students' project and design development and is seen by students as a factor that affects them positively. It is concluded that it causes students to feel comfortable, to gain independent working skills, to develop their creativity and self-confidence and thus to be able to put forward an idea and product.

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2461-2504.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2461-2504.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



When the results of the research are evaluated as a whole; it can be said that PBL supported blended activities are seen positively and supported by the students, at least in terms of TT course in particular, and that they can make significant contributions to students in terms of self-regulation, scientific creativity and academic achievement and make them more active and productive in the lessons.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2461-2504.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2461-2504.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*





## Giriş

Günümüz modern devletlerinde çağı yakalama çabası ve belki de bunu kendi çağdaşlarından daha önce gerçekleştirerek, onlara ekonomik ve teknolojik üstünlük sağlamaya çalışma isteği bir sır değildir. Bu isteğin sonucunda ortaya çıkan sürecin en çok kullanılan argümanı ise teknolojinin “baş döndürücü” bir şekilde ilerlediğidir. Gelişen teknolojinin pedagojik açıdan araçsallaştırılması, eğitimbilimde bazı değişiklik ve ilerlemelere neden olmaktadır. Bu ilerlemeler kapsamında çağdaş eğitim yaklaşımlarında teknolojik bilgi ve araçları kullanılmakta; bu yaklaşımlara yönelik çeşitli araştırmalar yapılmakta ayrıca bu yaklaşımlar farklı açılardan ele alınmakta ve incelenmektedir (Bervell ve Arkolful, 2020; Kıymav, 2019; Mekaria ve Widjajanti, 2018; Ubuz, 2019). Bu araştırmalar, çağımızda görünür şekilde yaygınlaşan uzaktan eğitim kapsamında öğrenme yönetim sistemleri, çevrimiçi öğrenme ve ders materyallerinin önemli bir karşılık bulduğunu ortaya koymuştur (Kumar ve diğerleri, 2017). Ayrıca bu yaklaşımların işlevsel olarak daha uygulanabilir özellikler kazandığı (Palvia ve diğerleri, 2018), eğitimde herkes için fırsatlar oluşturduğu (Heinchi ve diğerleri, 2002; Wilson ve Marsh, 1995), uygulanabilirlik açısından da daha işlevsel boyutlara ulaştığı belirtilmiştir (Palvia ve diğerleri, 2018). Daha işlevsel bir boyut kazandığı ve herkes için yeni fırsatlar oluşturduğu düşünülen bu yaklaşımlardan bir tanesi de geleneksel sınıf ortamı ile web destekli eğitimi harmanlayan harmanlanmış öğrenmedir.

Harmanlanmış öğrenme (HÖ) geleneksel olarak kabul edilen, farklı öğrenme yaklaşımlarının teknolojik araç gereç veya ortamla desteklenmesidir (Bersin, 2004; Colis ve Moonen, 2001; McDonald, 2008). Bu yaklaşımın uzaktan öğretim ile yüz yüze öğretimin avantajlı yönlerinin bir araya getirildiği bir ortam oluşturduğu belirtilmiştir (Graham, 2006; Pesen, 2014; Whitelock ve Jelfs, 2003). Harmanlanmış öğrenmede; öğrencilerin bu ortama yönelik olumlu tutum geliştirdiği (Balaman ve Tüysüz, 2011; Özerbaş ve Benli, 2015); çeşitli kaynaklara ve bilgiye daha kolay ulaşabilmelerine olanak sağlayarak farklı öğrenme deneyimlerine imkân tanıdığı (Bath ve Borke, 2010); öğrencilerin akademik başarısını artırdığı (Çetinkaya, 2017; Demirkol, 2012; Kurt, 2012; Yıldız, 2011) ve öğrenmenin daha kalıcı olduğu (Ünsal, 2012) yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur. Ayrıca önümüzdeki süreçte sağladığı avantajlar ile farklı eğitim kademelerinde yaygınlaşacağı (Christensen ve diğerleri, 2013) ve hatta yükseköğretimde tüm derslerin %80-90'ının HÖ ile gerçekleştirileceği (Young, 2002) belirtilmiştir.

Harmanlanmış öğrenmenin, belirtilen olumlu ve etkili özelliklerinin yanı sıra bazı olumsuz yanları da vardır. Bazı öğrencilerin verilen etkinlikleri uygulamakta zorlanmaları veya tamamlayamamaları (Angelino ve Natvig, 2009; Lee ve Choi, 2011); grup çalışmaları ve iş birliğine dayalı öğrenmelerde çeşitli olumsuzluklar yaratma (Moore ve Kearsly, 2012); öğrencilerin bazı derslerde yeterince aktif olmadıklarını ifade etmeleri (Sun ve Rueda, 2012) bunlara örnek oluşturabilir. Bu olumsuz yanları da dikkate alındığında, HÖ sürecini bir bütün olarak ele alan daha fazla araştırma yapılmasının bir ihtiyaç olarak düşünüldüğü ifade edilmektedir (Güzer ve Caner, 2014; Stacey ve Gerbic, 2008).

HÖ ortamı yüz yüze ve uzaktan öğretimin en iyi yönlerini sentezleyerek oluşturulan bir öğretim ortamı olarak görülmektedir (Graham, 2006). Geleneksel olarak ifade edilen ve sadece yüz yüze öğretimin gerçekleştirildiği öğretimde bazı sorunların varlığı göz çarpmaktadır. Mesela daha çok

Sağlık, M. A. & Özyayınlık, K. (2024). Teknoloji ve tasarım dersinde harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin tutum, öz düzenleme, bilimsel yaratıcılık ve akademik başarılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2461-2504.*

DOI: 10.51460/baebd.1499804



öğretmeni merkeze alan bir yaklaşımı benimsemesi, öğretmenlerin öğrenciler ile birebir ilgilenmesinin zorluğu, çoğu zaman geri dönütlerin kısıtlı olması, öğrenme sürecinde öğrencilerin daha pasif olmaları, öğretmenin kısıtlı sürede süreci ve öğrenmeyi değerlendirme zorunluluğu (Gülbahar ve diğerleri, 2020) ve öğretimin çok büyük oranda mekânsal sadece belli bir alan gerçekleştirilmesi gibi sınırlılıkları vardır. Sadece uzaktan gerçekleştirilen öğretimde de bazı sınırlılıklar mevcuttur. Örneğin öğrencilerin sosyal etkileşiminin zayıflaması ve kendilerini dışlanmış hissetmesi (Graham, 2006), kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilerde öğrenme güçlüğü, uygulamalı derslerde ve davranış oluşturmada yeterince yararlanamama, teknolojiye yoğun bir şekilde tabi olma (Akyürek, 2020) gibi sınırlılıkları vardır. Yüz yüze veya uzaktan öğretimin tek başına kullanılması durumunda belirtilen sınırlılıklarının yanı sıra, harmanlanmış öğrenmenin gelişen teknoloji ve farklı öğretim yaklaşımlarını birlikte kullanmaya olanak tanıması mekânsal kısıtlamaların ortadan kaldırılmasından bireysel öğrenme ortamlarının oluşturulmasına kadar birçok açıdan olumlu katkılarının olabileceği söylenebilir. Ayrıca 2019 yılında yaşanan pandemi sürecinde küresel boyutta, örgün eğitimin yüz yüze gerçekleştirilememesi söz konusu olmuş, bu soruna çözüm olarak uzaktan eğitim uygulamaları kullanılmaya çalışılmıştır. Yüz yüze öğretim etkinlikleri sonlandırılarak neredeyse tüm dünyada uzaktan öğretim uygulamaları kullanılmıştır (Can, 2020). Güncel olarak yaşanan bu durum da sadece yüz yüze öğretimin, günümüz dünyasında her an gerçekleşebilecek yerel veya küresel sorunlar karşısında belirli ölçüde çaresiz kalılabileceğini göstermektedir. Sadece uzaktan öğretimin de hem yukarıda belirtilen sınırlılıkları hem de teknolojik olanakların yaygınlaşarak, farklı öğretim yöntemlerinin bir arada kullanılmasının daha fazla mümkün olması, bu iki öğretim yaklaşımının tek başına değil harmanlanarak kullanılabilme olasılığını daha çok artırmaktadır.

HÖ yüz yüze ve uzaktan öğretimin olumlu ve güçlü yönlerini birleştirmesine ek olarak farklı öğrenme yaklaşımlarını da kullanmaya ve desteklemeye olanak tanımaktadır. HÖ'de çeşitli öğretim yöntemleri ve pedagojik uygulamalar birlikte kullanılarak öğretim ortamı zenginleştirilmektedir (Dağ, 2011; Osguthorpe ve Graham, 2003; Yolcu, 2015). HÖ'de belirtilen zenginleştirme ve destekleme için kullanılacak öğretim yöntemlerinden biri de Proje Tabanlı Öğrenmedir. PTÖ'de öğrencilerin problem çözme, araştırma yapma, karar verme, bağımsız hareket etme, uygulama ve bir ürün ortaya koymaları söz konusudur (Thomas, 2000; Erdem, 2002). PTÖ'nin 21.yy becerilerini içine alan beceri merkezli, öğrencilerin süreç içerisinde aktif olarak yer aldığı, planlı çalışma ve projeye yönelik etkinliklerin gerçekleştirildiği (Ravitz, 2010; Thomas, 2000), öğrencilerin kendi öğrenme stilleriyle öğrenmelerine olanak tanıyan (Demirel, 2019) dinamik bir yapısı vardır. TT dersi de hem bünyesinde PTÖ'nin gereği olan tasarım süreci ve ürün ortaya koyabilme becerisini barındırdığı hem de farklı öğrenme yöntemlerinin bir arada kullanılmasına olanak tanıyan HÖ etkinlikleriyle ilişkili öğrenme alanlarına sahip olduğu için PTÖ destekli harmanlanmış öğrenme etkinliğinin TT dersinde kullanılabilmesi söz konusudur.

HÖ'de yukarıda ifade edildiği gibi HÖ ortamı oluşturulurken farklı öğretim yaklaşımlarının sentezlenmesi ve farklı öğretim ortamlarının kullanılması söz konusudur (Graham, 2006; Colis ve Moonen, 2001; Yolcu, 2015). Bu çalışmada da HÖ ortamı Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) ile desteklenmiştir. PTÖ hem harmanlanmış öğrenmenin uygulanmasında etkili bir öğrenme yaklaşımı olduğu için (Garcia, 2016; Hürşen, 2018), hem de Teknoloji ve Tasarım (TT) dersinde tasarım oluşturma



sürecinde bu araştırmanın doğasına daha uygun olduğu için seçilmiştir. Bu çalışmada PTÖ ile desteklenen HÖ'nin TT dersinde öğrencilerin tutumları, öz düzenleme algıları, bilimsel yaratıcılıkları ve ders başarıları üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Alanyazında HÖ'nin çeşitli şekillerde gerçekleştirildiği çalışmalar yer almaktadır. HÖ'nin web tabanlı (Ersoy, 2003; Pokuaa, 2011; Taslacı, 2007), sosyal ağ ve çevrim içi etkinliklerle (Lee ve Bonk, 2016), yüz yüze ve çevrim içi (Hiğde ve Aktamış, 2021) olarak ele alındığı görülmektedir. Ayrıca iş birliğine dayalı e-öğrenme (Heba ve Nouby; 2008), kuantum öğrenme (Çırak, 2016) ve mobil destekli öğrenme (Meriçelli, 2015), 5E modeli (Bağcı ve Yalın, 2018) veya eğitim yönetim sistemleriyle (Ghazal ve diğerleri, 2018; Kara, 2018) destekleyerek yani çeşitli şekillerde harmanlanan çalışmalar yer almaktadır. Alanyazında belirtilen ve farklı şekillerde incelenen harmanlanmış öğrenme ortamlarının daha spesifik bir şekilde ele alınarak, farklı alan ve derslerde incelenmesi ve araştırılması da önerilmektedir (Akkuş, 2014; Al-Jader, 2018; Usta, 2007; Ünsal, 2007). Bu bağlamda hem TT dersinin içeriği dikkate alındığında hem de HÖ'nin PTÖ ile desteklenerek bu dersteki etkinliklerde gerçekleştirilmesi ve bu çerçevede TT dersine ilgili alanyazında bir çalışmanın olmaması araştırmanın alanyazına bir katkı sunacağını düşündürmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ortaokulda yer alan zorunlu derslerden TT dersinde proje tabanlı öğrenmeye dayalı olarak geliştirilmiş HÖ ortamının öğrencilerin; derse yönelik tutumlarına, algılanan öz düzenleme becerilerine, bilimsel yaratıcılıklarına ve akademik başarılarına etkilerini araştırmak ve bu ortama yönelik öğrenci görüşlerini belirlemektir.

Bu çerçevede araştırmanın problem cümlesi: "Proje tabanlı öğrenmeye dayalı HÖ ortamının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin TT dersinde, derse yönelik tutumlarına, öz düzenleme algılarına, bilimsel yaratıcılıklarına ve akademik başarılarına etkileri ve öğrencilerin bu öğrenme ortamına yönelik görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Araştırmanın alt problemleri de şu şekilde belirlenmiştir:

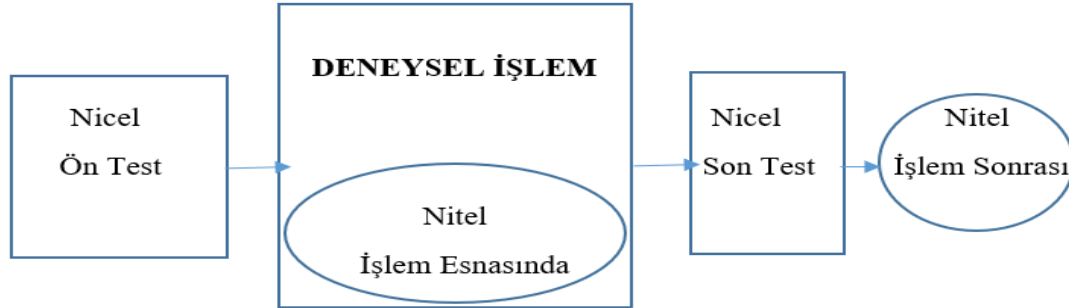
1. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin TT dersinde; derse yönelik tutumları, öz düzenleme algıları, bilimsel yaratıcılık düzeyleri ve başarılarına yönelik ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubundaki öğrencilerin TT dersinde; derse yönelik tutumları, öz düzenleme algıları, bilimsel yaratıcılık düzeyleri ve başarılarına yönelik ön-test son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark mıdır?
3. Kontrol grubundaki öğrencilerin TT dersinde; derse yönelik tutumları, öz düzenleme algıları, bilimsel yaratıcılık düzeyleri ve başarılarına yönelik ön-test son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark mıdır?
4. Deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında; TT dersine yönelik tutumları, öz düzenleme algıları, bilimsel yaratıcılık düzeyleri ve başarılarına yönelik ön-test son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark mıdır?
5. Deney grubunda yer alan öğrencilerin HÖ ortamına yönelik görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, araştırma yaklaşımı olarak nitel ve nicel araştırmanın birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Karma araştırma yaklaşımı, araştırma problemlerini anlamak için nicel ve nitel verilerin toplandığı ve bu iki veri setinin bütünleştirildiği daha sonra sonuçların yorumlandığı, çeşitli alanlarda kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017).

Araştırmada model olarak, karma araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan iç içe karma desen (Embedded Mixed Design) seçilmiştir. Bunun nedeni bu çalışmada bir müdahale programının uygulanmasıdır. Çalışmadaki müdahale, TT dersinde proje tabanlı öğrenmeye dayalı olarak geliştirilen HÖ ortamında uygulanan içeriktir. İç içe karma desen araştırmacının verileri nicel ve nitel desenler içinde topladığı ve çözümlendiği durumlarda oluşur, içi içe karma desende çalışmanın çeşitli aşamalarında hem nicel hem de nitel veriler birlikte veya ayrı ayrı uygulanabilir (Creswell ve Plano-Clarck, 2015).



Şekil 1. Araştırmanın deseni

Araştırmanın deneysel bölümüne ait desen Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1.  
Çalışmanın deneysel bölümü

Gruplar	Uygulama Öncesi Ön Testler	Uygulama Süreci	Uygulama Sonrası Son Testler
R	Deney (20) Tutum Testi Algılanan Öz	PTÖ ile Desteklenen Harmanlanmış Öğrenme	Tutum Testi Algılanan Öz
R	Kontrol (20) Düzenleme Testi Bilimsel Yaratıcılık Testi Başarı Testi	PTÖ ile Desteklenen Yüz Yüze Öğrenme	Düzenleme Testi Bilimsel Yaratıcılık Testi Başarı Testi



Grupların oluşturulması ve bu süreçte dikkate alınan unsurlar ve izlenen yol şu şekildedir:

- Araştırmanın deneysel bölümünde yer alan katılımcılar, deney ve kontrol grubu olarak araştırmacının dersine girdiği iki 7.sınıf şubesi olarak belirlenmiştir.
- Her iki grupta da kız ve erkek sayıları dengeli olacak şekilde, 20'şer öğrenci yer almaktadır. Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nda (TTDÖP) yer alan "TT Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar" ikinci maddesinde; "Öğretim Programı'nın hedeflenen amaçlara ulaşması için dersteki öğrenci sayısı 25'i geçmemelidir. Öğrenci sayısı 25'ten fazla olan sınıflar gruplara ayrılmalıdır. Gruplardaki öğrenci dağılımının dengeli olmasına dikkat edilir" denmektedir (MEB, 2018, s:10). Öğretim programının da bir gereği olduğu için, deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında bu madde dikkate alınarak hareket edilmiştir.
- Hem deney hem kontrol grubu ile toplam 7 hafta, belirlenen içerik çerçevesinde dersler işlenmiştir.
- Deney grubunda yer alan öğrencilerle PTÖ destekli harmanlanmış öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.
- Kontrol grubunda yer alan öğrencilerle PTÖ destekli yüz yüze öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.
- Her iki grupta yer alan öğrencilere uygulama sürecinden önce ön testler olarak; tutum testi, algılanan öz düzenleme becerisi testi, bilimsel yaratıcılık testi ve başarı testi uygulanmıştır.
- Uygulama sürecinde deney grubunda yer alan öğrencilerin hazırlanan "öğrenci günlüklerini" süreç boyunca düzenli olarak tutmaları sağlanmıştır.
- Ön testlerin analizleri sonucunda, daha önceden hazırlanan PTÖ destekli harmanlanmış ve yüz yüze ders planları, ihtiyaç duyulan noktalarda revize edilmiştir.
- Uygulama sürecinden sonra, her iki gruba da aynı testler son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### Araştırmanın çalışma grupları

Bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Antalya il merkezinde araştırmacının öğretmenlik yaptığı bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Örneklem seçiminde uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı çalışma için uygun ve kolay ulaşılabilir bir grubu seçer (Karasar, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016) Araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olması sayesinde veri toplama sürecinde objektiflik korunmaya çalışılmıştır. Çalışma grubu 7.sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmış, deney ve kontrol gruplarında toplam 40 öğrenci çalışmaya katılmıştır.

### Veri toplama araçları

Araştırmada nicel verilerin toplanması amacıyla; Sağlık (2018) tarafından geliştirilen TT Dersi Tutum Ölçeği, Arslan ve Gelişi (2015) tarafından geliştirilen Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği, Hu ve Adey (2002) tarafından geliştirilip Deniz ve Balım (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği, bu çalışma kapsamında geliştirilen TT Dersi Başarı Testi kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanması

Sağlık, M. A. & Özyayınlık, K. (2024). Teknoloji ve tasarım dersinde harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin tutum, öz düzenleme, bilimsel yaratıcılık ve akademik başarılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2461-2504.

DOI: 10.51460/baebd.1499804



amacıyla da yarı yapılandırılmış görüşme formu ve süreç boyunca katılımcı öğrencilerin tuttukları öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları aşağıda kısaca tanıtılmıştır.

### **TT Dersi Tutum Ölçeği**

Sayfa | 2472

Araştırmada tutum ölçeği olarak Sağlık (2018) tarafından geliştirilen TT Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde; güvenilirlik ve geçerliği belirlemek için, iki farklı okulda öğrenim gören öğrencilerin katıldığı 116 öğrenciye taslak ölçeğin uygulandığı belirtilmiştir. Bu uygulamadan sonra güvenilirlik için Cronbach alpha katsayısının hesaplandığı ve .94 olarak belirlendiği bunun toplam varyansın %66,89'unu açıkladığı ifade edilmiştir. Kapsam geçerliği için de uzman görüşlerinin yeterli kabul edildiği belirtilmiş, yapı geçerliği açısından faktör analizinin yapıldığı ifade edilmiştir. Faktör analizi yapabilmek için örneklemden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testinin sonucunda, bu değer .908 (mükemmel) olarak bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca verilerin çok değişkenli olup olmadığını belirlemek amacıyla Barlett testi yapılarak, bu testin sonucunun (1985,899, df:378, p:.00) bulunduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlarla deneme ölçeği verilerinin faktör analizine uygunluğu belirlenmiştir. Deneme ölçeğinin yapı geçerliği için yapılan faktör analizinin aynı zamanda ölçeğin kaç faktörlü olduğunu belirlemek için kullanıldığı belirtilip, ilk önce temel bileşenler çözümlemesi Varimax tekniği ile uygulanan döndürme işlemi sonucunda özdeğeri 1.00'dan büyük olan 6 faktör tespit edildiği belirtilmiştir. Faktör sayısını netleştirmek için ayrıca Scree Plot (çizgi grafiği) incelenmiş, altı faktörün tümünün toplam varyansın %66,89'unu açıkladığı ifade edilmiştir. Birinci faktörün toplam varyansın %43'ünü açıkladığı, çizgi grafiğinin yatay eksene paralel olmasından dolayı da tek faktörlük çözümün yeterli olduğu ve ölçeğin tek faktörlü olarak kabul edildiği belirtilmiştir.

Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları sonucunda 28 maddeden oluşan ölçekte yer alan maddelerden, 14 madde olumlu tutum ifadesi 14 madde ise olumsuz tutum ifadesidir. Likert tipi 5'li dereceleme türünde geliştirilen tutum ölçeğinde "Tamamen katılıyorum (5)", "Katılıyorum (4)", "Kararsızım (3)", "Katılmıyorum (2)", "Tamamen katılmıyorum (1)" şeklinde tasarlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan ise 140'dır. Ölçekten alınan en yüksek puanın derse yönelik olarak en olumlu tutumu, en düşük puanın ise en olumsuz tutumu ifade ettiği belirtilmiştir.

Bu çalışma kapsamında da yapılan testte ölçeğin tamamı için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .95 olarak tespit edilmiştir.

### **Algılanan öz düzenleme ölçeği**

Araştırmada kullanılan algılanan öz düzenleme ölçeği Arslan ve Gelişli (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi için 604 ortaokul öğrencisiyle çalışma gerçekleştirilmiştir. Likert tipi 5'li dereceleme türünde geliştirilen ve 16 maddeden oluşan ölçek "açık olma" ve "arayış" alt boyutlarından meydana gelmektedir. Ölçeğin hiçbir maddesi ters kodlanmamaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutunda bulunan maddelerin daha çok bireylerin kendilerine yönelik öz güvenleriyle ilişkili olduğu belirlenmiş ve bu alt boyut "açık olma" olarak ele alınmıştır. Açık olma boyutu altında yer alan sekiz



maddenin faktör yükleri .56 ile .75 arasında değişmekte ve toplam varyansın %28,5'ini açıklamaktadır. İkinci alt boyuta yüklenen maddeler daha çok bireyin dış çevre ve sosyal yaşamına ilişkin arayışları karşıladığı için bu alt boyut "arayış" olarak adlandırılmıştır. Bu alt boyutta yer alan 8 maddenin faktör yükleri .55 ve .75 arasında değişmekte ve toplam varyansın %25,8' ini açıklamaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yapıldığı, bu analizler sonucunda toplam varyansın %54,3 ünü açıklayan aynı şekilde 2 faktörlü bir yapı elde edildiği belirtilmiştir. Ölçeğin KMO değeri 0,95 ve Barlett testi ise 2388,66 olarak tespit edilmiştir. Yapı geçerliği çalışmasında "açık olma" ve "arayış" alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısının ise 0,77 olarak belirlendiği ifade edilmiştir.

Ölçeğin Cronbach alpha iç güvenirlik katsayıları ölçeğin tamamı için .90, açık olma alt ölçeği için .84 ve arayış alt ölçeği için .82 olarak bulunduğu ifade edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80 en düşük puan ise 16'dır. Ölçekten alınacak puanlar yükseldikçe öğrencilerin öz düzenleme becerinin arttığı kabul edilmektedir.

Bu çalışma kapsamında da yapılan testte algılanan öz düzenleme ölçeğinin tamamı için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .75 olarak tespit edilmiştir.

### **Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği**

Araştırmada kullanılan Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği, Deniz ve Balım (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmış, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini belirlemek amacıyla Hu ve Adey (2002) tarafından geliştirilmiştir. Yedi maddeden oluşan ölçek geliştirildiğinde İngiltere'de 160 öğrenciye uygulanmış Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı bu çalışmada .89 olarak bulunmuştur. Ölçek Lin ve diğerleri (2003) tarafından öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları üzerindeki etkisini tespit etmek için farklı türden altı okuldan toplam 1087 öğrenciye uygulanmış ve etkisi araştırılan programın bilimsel yaratıcılığın gelişimine etki sağladığını ortaya koymuşlardır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanma çalışması kapsamında; ilk önce iki Türkçe ve İngilizce dil uzmanı tarafından Türkçeye çeviri yapıldığı, daha sonra oluşturulan taslakta maddelerin tekrar dil uzmanı tarafından İngilizceye çevrildiği, orijinal maddeler ve Türkçe çeviri arasındaki uyuma dikkat edilerek yedi maddelik ölçeğin hazırlandığı belirtilmiştir. Kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşlerinin, uzman değerlendirme formuna göre alındığı, öneriler doğrultusunda ekleme ve düzeltmeler yapıldığı, testin geneli için uzman uyuşum yüzdesinin .87 olarak belirlendiği ifade edilmiştir. Uzman görüşlerinden sonra ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 10 öğrenciye ölçeğin uygulandığı ve sonucunda maddelerin anlaşılır olduğunun belirlendiği ifade edilmiştir. Ölçeğin ön uygulamalarının sekiz farklı ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 130 (54 erkek, 76 kız) altıncı sınıf, 130 (52 erkek, 78 kız) yedinci sınıf, 129 (59 erkek, 70 kız) sekizinci sınıf olmak üzere toplamda 389 öğrenciye uygulandığı belirtilmiştir. Ölçeğin puanlamasının Hu ve Adey (2002) tarafından belirtilen, aşağıda açıklanacak olan, değerlendirme ölçütlerine göre yapıldığı ifade edilmiştir.





Bilimsel yaratıcılık ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmasında, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması belirtildiği gibi yapılmış olup; 389 öğrenciye uygulanan ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısının .86 ve test tekrar test korelasyonunun .91 olarak hesaplandığı belirtilmiştir. Ölçeğin 6., 7 ve 8., sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık seviyelerinin belirlenmesinde güvenle kullanılabilirliği ifade edilmiştir.

Sayfa | 2474

Bu çalışma kapsamında da yapılan testte ölçeğin tamamı için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .74 olarak belirlenmiştir.

### **TT Dersi Başarı Testi**

Araştırmada öğrencilerin Tasarım Odaklı Süreç ünitesindeki akademik başarılarını ölçmek için çoktan seçmeli sorulardan oluşan "TT Başarı Testi" kullanılmıştır. Bu test uygulama öncesi başarı ön testi sonrasında ise başarı son testi olarak kullanılmıştır. Başarı testi, yedinci sınıf TT öğretim programındaki "Tasarım Odaklı Süreç" ünitesindeki kazanımlara uygun olarak hazırlanan belirtke tablosu dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Başarı testinin geliştirilmesinde ilk önce soru havuzu oluşturulmuş, hazırlanan sorular 3 farklı TT dersi öğretmeni ve bir Türkçe öğretimine sunularak uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü dikkate alınarak 20 sorudan meydana gelen test, deneysel çalışmada yer alacak deney ve kontrol grupları dışındaki 120 yedinci sınıf öğrencisine uygulanarak denenmiştir. Testin puanlaması doğru cevaplar için 1, yanlış veya boş cevaplar için 0 olarak alınmıştır. Başarı testinde yer alan soruların madde güçlükleri ve madde ayırt edicilikleri belirlenmiştir. 20 sorudan meydana gelen TT Başarı Testinin istatistiksel çözümleme sonucunda maddelerin güçlük derecelerinin .28 ile .91 arasında olduğu; ayırt ediciliğinin .34 ile .61 arasında olduğu belirlenmiştir. Ortalama Güçlük indeksi .59 ve Ayırt Ediciliği .45 olarak tespit edilmiştir.

Bir testte yer alan soruların madde güçlüğü; testteki sorulara verilen doğru cevapların sayısının, tüm katılımcıların sayısına oranıdır (Özçelik, 1989). Madde güçlük indeksi (Pj), soruyu doğru cevaplama yüzdesidir ve 0 ile 1 arasında değer alarak, sıfıra yaklaştıkça sorunun zorlaştığını bire yaklaştıkça sorunun kolaylaştığı anlamına gelir.

Madde ayırt edicilik indeksi (r<sub>jx</sub>) ise; bir test sorusunun ayırtıcılığını yani sorunun cevaplayanlar arasında bilen ile bilmeyeni ayırma gücüdür ve madde ayırt edicilik gücünün 0,30 ve üzerinde olması beklenir (Turgut ve Baykul, 2012). TT Başarı testinde 0,30' un altında ayırt ediciliğe sahip herhangi bir madde olmadığı için hiçbir soru testten çıkarılmamıştır.

Testin güvenilirliği; test maddelerinin testin tümü ile olan tutarlılığı, tesadüfi hatalardan arınık olmasıdır. Güvenirlik 0 ile 1 arasında bir değer alır ve .70'den yüksek olması istenen bir sonuçtur (Özdamar, 1999). Testin güvenilirlik çalışması kapsamında Kuder-Richardson-20 (KR-20), Kuder-Richardson-21 (KR-21) ve Cronbach alpha tekniklerinden biri kullanılabilir. KR-20 tekniğinin madde puanlarının süresiz (0-1) olduğu durumlarda kullanıldığından (Atılğan ve diğerleri, 2006), testin

Sağlık, M. A. & Özyaydınlık, K. (2024). Teknoloji ve tasarım dersinde harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin tutum, öz düzenleme, bilimsel yaratıcılık ve akademik başarılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2461-2504.*

DOI: 10.51460/baebd.1499804



güvenirliliği için KR-20 tekniği tercih edilmiştir. Çalışmada kullanılacak TT Başarı Testinin KR-20 güvenirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından sonra TT Başarı Testine son hali verilmiştir.

### **Yarı yapılandırılmış görüşme formu**

Araştırmaya katılan ve deney grubunda yer alan öğrenciler ile uygulama sürecinden sonra etkinlikleri değerlendirmeleri ve harmanlanmış öğrenme uygulamalarına dair fikirlerinin alınması için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel veri toplama araçlarından olan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından deneysel işlem sürecinde geliştirilmiştir.

Görüşme, araştırmanın problemi ile ilgili olarak oluşturulan soruların tümünü kapsamayı güvence altına alma amacıyla geliştirilmiş bir yöntem olup, görüşme esnasında soruların cümle yapısı ve sırasında değişiklikler yapılarak bazı konuların ayrıntısına girilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın problemi alınarak ayrıca nicel ön test verilerinin sonuçları çerçevesinde HÖ etkinlikleri ve süreci de dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları ilk önce taslak halinde hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak formda 11 soru yer almıştır. Hazırlanan deneme amaçlı taslak görüşme formu uzman görüşü alındıktan sonra iki öğrenci ile yaklaşık 30'ar dakikalık ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşü olarak iki eğitim bilimleri alanında öğretim görevlisi, bir Türkçe öğretmeninden görüş alınmış, sorular üzerinde dönütlerden yola çıkarak düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra ön görüşmeler için taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Ön görüşmelerden sonra taslak halindeki deneme amaçlı görüşme formuna son hali verilerek 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu elde edilmiştir.

### **Öğrenci günlükleri**

Araştırmanın nitel veri toplama araçlarından bir diğeri öğrenci günlükleri de çalışma sürecinde öğrencilerin tuttıkları günlüklerden oluşmaktadır. Deney grubunda yer alan her bir öğrencinin ders defterini kullanarak veya başka bir defter alarak günlük tutmaları istenmiştir. Öğrencilerin HÖ etkinlikleri ile ilgili okuldaki derslerden sonra okulda veya evde kendilerine verilen sorulara cevap verecek şekilde günlüklerini tutmaları gerektiği belirtilmiştir. Günlük soruları oluşturulurken araştırma problemi çerçevesinde alanyazın taraması yapılarak, uzman görüşleri doğrultusunda özellikle öğrencilerin “evet” veya “hayır” diye cevaplayamayacakları şekilde oluşturulmuştur. Günlük soruları oluşturulurken araştırma problemi dikkate alınarak hazırlanmış, uzman olarak bir Türkçe öğretmeni ve bir üniversite öğretim elemanından görüşleri alınmıştır. Öğrencilere 6 sorudan oluşan günlük soruları gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra verilmiş, her hafta dersten sonra düzenli olarak tutmaları sağlanmıştır.

Araştırmanın veri toplama süreci ise aşağıda maddeler halinde ifade edilmiştir.

- ✓ Araştırmacının öğretmenlik yaptığı ve dersine girdiği sınıflardan iki tanesi deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir.



- ✓ Araştırmanın uygulama kısmına başlamadan önce deney ve kontrol grubunda yer alan tüm katılımcı öğrencilere; derse yönelik tutum ölçeği, öz düzenleme algısı ölçeği, bilimsel yaratıcılık ölçeği ve başarı testi uygulanarak ön testler gerçekleştirilmiştir.
- ✓ Uygulamalar esnasında gerekli görülen yerlerde fotoğraf çekimi yapılmıştır.
- ✓ Süreç boyunca gerekli görülen yerlerde güncellemeler ve düzeltmeler yapılmıştır.
- ✓ Uygulama esnasında proje tabanlı öğrenmenin gereği olarak HÖ gerçekleştiren öğrencilerden bilgiler alınıp not edilmiştir.
- ✓ Uygulama süreci sonunda etkinlikler değerlendirme kriterleri ve süreç boyunca yapılan çalışmalar dikkate alınarak değerlendirilmiştir.
- ✓ Süreç sonunda öğrencilere TT dersine yönelik tutum ölçeği, algılanan öz düzenleme ölçeği, bilimsel yaratıcılık ölçeği ve başarı testi son test olarak uygulanmıştır.

### **Ders planlarının hazırlanması**

Ders planlarının hazırlanması deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test sonuçları dikkate alınarak, proje tabanlı öğrenmenin genel çerçevesinde HÖ gerçekleştirilecek grup (deney grubu) ve yüz yüze ders işlenecek grup (kontrol grubu) için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Ön testler sonucunda öğrencilerin konu ile ilgili eksiklikleri olduğu görüldüğü için ders planları bu eksiklikler doğrultusunda şekillendirilmiştir. Ders planlarının oluşturulması sürecinde, dersin öğretim programı çerçevesinde uzman görüşü hem uzaktan işlenecek ders planları hem de yüz yüze ders planları için alınmıştır. Hazırlanan ders planları TT dersi "Tasarım Süreci ve Tanıtım" öğrenme alanı, "Tasarım Odaklı Süreç" ünitesi kapsamında hazırlanmıştır.

### **Uygulama**

Uygulamalara başlamadan önce araştırmacı tarafından TT dersi "Tasarım Süreci ve Tanıtım" öğrenme alanı, "Tasarım Odaklı Süreç" ünitesini kapsayacak şekilde PTÖ destekli HÖ ders planları bu süreçte uygulanmıştır. Deney grubunda hazırlanan planlar çerçevesinde HÖ gerçekleştirilirken, kontrol grubunda yine hazırlanan planlar çerçevesinde MEB öğretim programına göre yine araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Birinci hafta: Deney grubunda ilk hafta, proje tabanlı öğrenmede 'proje konusunun belirlenmesi ve hedeflerin oluşturulması' kapsamında, tasarım sürecinin bir problem tanımlama ve çözüm önerme süreci olduğu ve tasarım problemi üzerinde durulmuştur. Öğrencilere daha önce hazırlanan içerikler sunularak, bu içerikler etkileşimli bir şekilde uygulanmıştır. Öğrenciler uzaktan eğitim esnasında zoom programı üzerinde, gruplara ayrılarak günlük hayata dair problemleri belirlemeleri ve çözüm önerileri sunmaları sağlanmıştır. Öğrenciler görüşlerini ifade etmişlerdir. Hazırlanan içerikte yer alan bulmaca ve diğer etkinlikler EBA' ya yüklenerek öğrencilerin istedikleri zaman ulaşmaları sağlanmıştır.

İkinci hafta: Deney grubunda ikinci hafta, proje tabanlı öğrenmede 'proje konusunun belirlenmesi ve hedeflerin oluşturulması' kapsamında, ilk hafta oluşturulan problemlere yönelik çözüm



önerilerinin geliştirilebileceği üzerinde ilk önce durulmuştur. Farklı çözüm önerilerine yönelik geliştirilen içerikler paylaşılmıştır. Tasarım sürecinin araştırma basamakları ve tasarım geliştirme kriterleri ele alınarak, bunlar ile ilgili hazırlanan içerikler paylaşılıp ve etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitimde, gruplar oluşturularak tasarım araştırma basamakları ve tasarım geliştirme kriterleri dikkate alınarak tasarım taslağı oluşturmaya ilk adım atılmıştır. Öğrencilerin bilgisayar programı kullanarak oluşturdukları taslak afişler üzerinde durularak tartışılır.

Üçüncü hafta: Ders planının gereği olarak, ikinci hafta etkinliklerinin devamı şeklinde; öğrencilerin ürettikleri çözüm önerilerinden yola çıkarak oluşturulan gruplarla tasarım araştırma basamakları ve geliştirme kriterlerinin kendi oluşturabilecekleri proje tasarımlarında nasıl uygulanabileceğine dair görüş alışverişinde bulunarak, tartışma ortamı oluşturulmuştur. Öğrencilerin tasarım geliştirme kriterlerine yönelik fikirleri alınarak gerekli yönlendirmeler yapıp, oluşturulan bulmaca etkinliği gerçekleştirilmiştir.

Dördüncü hafta: Deney grubunda dördüncü hafta, proje tabanlı öğrenmede 'grupların oluşturulması ve çalışma takviminin belirlenmesi' çerçevesinde isteyen öğrencilerin grup oluşturması veya bireysel olarak gerçekleştirecekleri tasarımlara bugüne kadar ortaya koydukları çözüm önerileri ve taslak tasarımlarından yola çıkarak bir tasarım geliştirme çalışma takvimi oluşturulmuştur. Tasarım oluşturmak için gerekli aşamalar açıklanıp ve buna bağlı olarak gerçekleştirilecek tasarımlarda kullanılacak malzeme, kullanıcı, uygulama ve çevre faktörleri üzerinde durulmuştur. Uzaktan eğitimde öğrencilerle oluşturulan etkinlik aracılığıyla tasarım oluşturma aşamaları ve bu süreçteki malzeme ve diğer faktörlerin etkisini pekiştirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrenciler gruplara ayrılarak veya bireysel olarak, çevrelerindeki çeşitli zanaatkarla iletişim kurup bilgi almaları ve bunun için senaryo temelli veya dijital öyküleme yoluyla senaryo oluşturmaları ve arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanmıştır.

Beşinci hafta: Deney grubunda beşinci hafta proje tabanlı öğrenmenin 'sonuç raporunun özelliklerinin belirlenmesi ve kontrol noktalarının tespiti' aşamasında bir önceki haftadan oluşturulan tasarım geliştirme takvimi netleştirilerek rapor üzerinde durulmuştur. Tasarım ürünlerinin üretim süreçleri ve güvenlik önlemleri ile ilgili hazırlanan etkileşimli etkinlikler uygulanmış ve öğrencilerin güvenlik önlemlerini içselleştirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Zoom programı üzerinden öğrenciler gruplara ayrılarak drama etkinliği gerçekleştirilmiş ayrıca bilgisayar programı kullanarak güvenlik önlemleri ile ilgili afiş tasarımları sağlanmıştır.

Altıncı hafta: Deney grubunda yer alan öğrencilerin tasarımlarını gerçekleştirmeden önceki son aşama olarak taslak, maket, model ve prototip kavramları ve geri dönüşüm kavramları üzerinde durulmuştur. PTÖ' de bilgilerin toplanması' olan bu aşamada öğrenciler proje tasarımlarını gerçekleştirecek noktaya da gelmiş olurlar. Uzaktan eğitimde öğrencilere taslak, maket, model ve prototip kavramları ile ilgili hazırlanan video izlettirilerek, hazırlanan diğer etkinlikler kapsamında gruplar oluşturulmuştur. Geri dönüşümle ilgili olarak da öğrencilerle beraber afiş çalışması yapılmıştır.



Yedinci hafta: Öğrencilerin tasarımlarını gerçekleştirdikleri haftadan sonrası etkinlikte PTÖ'nin 'sonuç raporunun oluşturulması ve projenin sunumu' aşamasına geçilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerle tasarım değerlendirme kriterlerinin yer aldığı etkinlikler gerçekleştirilip, bu kapsamda hazırlanan oyunlar oynanarak, konu ile ilgili video izlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin tasarımlarını nasıl tanıtacakları noktasında tanıtım-pazarlama ve sunum teknikleri üzerinde durulmuştur. Öğrencilerle kendi tasarımlarını, tasarım değerlendirme kriterlerine göre değerlendirecekleri bir senaryo oluşturarak canlandırma yapmaları sağlanmıştır. Daha sonra sunum tekniklerinin yer aldığı slaytlar hazırlanmıştır.

## Verilerin analizi

### Nicel verilerin analizi

Araştırmanın nicel verileri çözümlenirken SPSS (Statistical Packet for Social Science) 22 kullanılmıştır. H<sub>0</sub> ile yüz yüze öğrenme uygulanan grupların arasındaki farkı tespit edebilmek için ön test ve son test olarak ölçekler ikişer defa uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde ilk olarak tekrarlı ölçümlerin gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığına bakılarak normallik testi (Ergün, 1995) yapılmıştır. Normallik testi için grup sayısı 50'den küçük olduğunda Shapiro-Wilk testi kullanılması gerekmektedir (Alpar, 2003; Büyüköztürk, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2013). Normallik dağılımının olduğu durumlarda parametrik testler kullanılmış, normallik dağılımının olmadığı durumda ise parametrik olmayan (non-parametrik) testler kullanılmıştır. Normallik varsayımı için aynı zamanda basıklık-çarpıklık (skewness-kurtosis) katsayılarının -1.5 ile +1.5 aralığında bulunup bulunmadığı dikkate alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca araştırmada elde edilen nicel verilerin türüne ve amacına göre; "Bağımlı Gruplar t-Testi" ve "Bağımsız Gruplar t-Testi" olmak üzere istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin çözümlenmesinde, varyansların homojenliği ve verilerin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir (Ergün, 1995). Normallik dağılımının sağlanmadığı durumlarda ise bu testlerin alternatifleri olan parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Testlerde anlamlılık düzeyi p<.05 alınmıştır.

Tablo 2.

Deney grubu normallik testi

Uygulanan Testler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	p
Tutum Ön Test	.859	20	.007
Tutum Son Test	.830	20	.003
Öz Düz. Ön Test	.692	20	.583
Öz Düz. Son Test	.880	20	.018
Bil. Yar. Ön Test	.919	20	.093
Bil. Yar. Son Test	.925	20	.125
Başarı Ön Test	.955	20	.458
Başarı Son Test	.954	20	.424



Tablo 3.  
Kontrol grubu normallik testi

Uygulanan Testler	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	p
Tutum Ön Test	.892	20	.029
Tutum Son Test	.880	20	.018
Öz Düz. Ön Test	.977	20	.897
Öz Düz. Son Test	.960	20	.552
Bil. Yar. Ön Test	.908	20	.059
Bil. Yar. Son Test	.950	20	.366
Başarı Ön Test	.933	20	.176
Başarı Son Test	.962	20	.581

### Nitel verilerin analizi

Verilerin analizi nitel veri analizi yöntemlerinden “içerik analizi” yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu analizde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bunun için toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, ardından bu kavramlar çerçevesinde mantıklı bir biçimde düzenlenmesi, daha sonra da veriyi açıklayan veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu analizde sorulara verilen cevaplar kodlanarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Güvenirlik için, aynı işlem iki uzman tarafından tekrarlanarak aradaki uyum endeksi kontrol edilip son hali verilmiştir. Görüşmelerden ve günlüklerden bazı öğrenci ifadeleri de metin içinde sunulmuştur.

**Geçerlik ve güvenilirlik:** Araştırmanın nitel verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla; inandırıcılık, aktarılabirlik, çeşitleme, katılımcı teyidi ve tutarlılık (Yıldırım ve Şimşek, 2016) dikkate alınmıştır.

Çalışmalarda inandırıcılığın sağlanabilmesi için kullanılan yöntemlerde biri olan “uzun süreli etkileşim” araştırmada, araştırmacının ders öğretmeni olarak, HÖ etkinliklerini birebir gerçekleştirmesi ve yapılan görüşmeleri de araştırmacının öğrencilerle kendisinin yaparak yaklaşık 15'er dakikalık süreleri kapsamı açısından sağlanmıştır.

Aktarılabirlik koşulu bakımından, nitel araştırmanın aktarılabirliğini artırmak için ayrıntılı betimleme kullanılabilir ve bunun için elde edilen ham veri yorumlanmadan okuyucuya aktarılması gerekmekte ve doğrudan alıntılara sık sık yer verilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Aktarılabirliğin sağlanması amacıyla araştırma kapsamında elde edilen veriler ayrıntılı analiz edilmiş ve bulgular bölümünde sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Çeşitlemenin sağlanabilmesi için çalışmalarda araştırmacının, görüşmede ortaya çıkan bulguları yazışma, fotoğraf, günlük vb. başka dokümanlarla desteklemesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırma kapsamında, katılımcı öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış



görüşmeler aynı zamanda, katılımcıların uygulama sürecinde tuttıkları günlükler ve bu günlüklerden elde edilen ifade ve fotoğraflarla zenginleştirilerek desteklenmiştir.

Katılımcı teyidinin sağlanabilmesi için, görüşme sonucunda görüşülen katılımcılara araştırmacının öğrendiklerini bir özet olarak aktarması ve kendi algısının aktarılan verileri doğru yansıtıp yansıtmadığını sorması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu gerekliliğin sağlanarak katılımcı teyidinin gerçekleştirilmesi amacıyla, bu çalışma kapsamında, katılımcı öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden sonra onlara görüşmelerde kullandıkları ifadeler ve sorulara verdikleri cevaplar okutularak teyit etmeleri sağlanmış, ayrıca süreç boyunca tutulan günlüklerin tekrar gözden geçirilerek teslim edilmesi sağlanmıştır.

Tutarlılık açısından araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken araştırmacı kodlamada tutarlılığa dikkat etmiş ve ön görüşme formları nitel araştırma konusunda tecrübeli ikinci bir araştırmacı tarafından da kodlanarak uyum katsayısı hesaplanmıştır. İki araştırmacı tarafından yapılan analizler arasında tutarlılık incelemesi yapılmıştır. Uyum katsayısı hesaplanırken;  $P = [Na / (Na + Nd)] \times 100$  (Miles ve Huberman, 2015) formülden yararlanılmıştır. Hesaplanma sonucunda iki araştırmacı arasında birinci görüşme için 83.33, ikinci görüşme için 80.00 oranında uyum tespit edilmiştir.

Tablo 4.  
İki kodlayıcı arası güvenilirlik

Veri Seti	Uyuşum Miktarı (Na)	Uyuşmazlık Miktarı (Nd)	Uyuşum Yüzdesi (P)
Görüşme 1	15	3	83.33
Görüşme 2	16	4	80.00

Tablo 4'te de görüldüğü gibi, iki kodlayıcı arası hesaplanan uyum yüzdesinin %80 ve üzerinde olmasının güvenilirliğin beklenen düzeyde olduğunu ifade etmektedir (Miles ve Huberman, 2015; Creswell, 2016).

Araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarının hangi değişkeni ölçmeye yaradığı, kullanılma aşaması ve analiz yöntemi Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.  
Veri toplama araçlarının analiz yöntemleri

Veri Toplama Aracı	Ölçtüğü Değişken	Kullanıldığı Aşama	Veri Analizi Yöntemi
Tutum Ölçeği	Tutum	Ön Test-Son Test	Grup İçi: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Gruplar Arası: Mann Whitney U Testi
Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği	Öz Düzenleme	Ön Test-Son Test	Grup İçi: Bağımlı Gruplar t-Testi Gruplar Arası: Bağımsız Gruplar t-Testi



Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği	Bilimsel Yaratıcılık	Ön Test-Son Test	Grup İçi: Bağımlı Gruplar t-Testi Gruplar Arası: Bağımsız Gruplar t-Testi
Başarı Testi	Akademik Başarı	Ön Test-Son Test	Grup İçi: Bağımlı Gruplar t-Testi Gruplar Arası: Bağımsız Gruplar t-Testi
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Düşünceler	Uygulama Sonrası	İçerik Analizi
Öğrenci Günlükleri	Düşünceler	Uygulama Sürecinde	İçerik Analizi

## Bulgular

### Uygulama öncesi bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin TT dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için daha önce yapılan normallik testi sonuçları karşılanmadığından “Mann-Whitney U” ilişkisiz ölçümler testi yapılmıştır.

Tablo 6.  
Deney ve kontrol grubu tutum ön test U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	20	20.58	411.50	198.50	.968
Deney	20	20.43	408.50		

Yapılan analiz sonucunda deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında derse yönelik ön test tutum puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı ( $p=.968$ ;  $p>.05$ ) görülmüştür.

Deney kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum değişkeni dışında kalan diğer değişkenleri olan algılanan öz düzenleme, bilimsel yaratıcılık ve başarı açısından normallik dağılımı karşılandığından varyans homojenliği testi de dikkate alınarak bağımsız gruplar t-Testi yapılmıştır.

Tablo 7.  
Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ait t-testi analiz sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öz Düzenleme	Kontrol	20	3,26	.54	38	.162	.756
	Deney	20	3,48	.45			
Bilimsel Yaratıcılık	Kontrol	20	2,03	.55	38	.749	.103
	Deney	20	1,92	.39			
Başarı	Kontrol	20	.47	.16	38	.319	.488
	Deney	20	.49	.18			





Yapılan bağımsız gruplar t-Testi analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deney öncesi yapılan algılanan öz düzenleme ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir  $t(38) = .162, p > .05$ . Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamaları  $\bar{X} = 3,26$  iken deney grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamaları  $\bar{X} = 3,28$ 'dir. Bu bulgu deney öncesinde deney ve kontrol gruplarının öz düzenleme algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Yapılan bağımsız gruplar t-Testi analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deney öncesi yapılan bilimsel yaratıcılık ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir  $t(38) = .749, p > .05$ . Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamaları  $\bar{X} = 2,03$  iken deney grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamaları  $\bar{X} = 1,92$ 'dir. Bu bulgu deney öncesinde grupların bilimsel yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Yapılan bağımsız gruplar t-Testi analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deney öncesi yapılan başarı testi ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir  $t(38) = .319, p > .05$ . Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamaları  $\bar{X} = .47$  iken deney grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamaları  $\bar{X} = .49$ 'dur. Bu bulgu deney öncesinde grupların akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

## Uygulama sonrası bulgular

### Deney grubundan elde edilen bulgular

HÖ etkinlikleri sonrasında deney grubundaki öğrencilerin tutum puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan, ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi sonuçlarına göre; deney öncesi ve sonrasında tutum değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $z = 0,82, p > .05$ ). Fakat test puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamları dikkate alındığında oluşan farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, yapılan HÖ etkinliklerinin deney grubu öğrencileri açısından derse yönelik tutuma dair olumlu bir etkisinin varlığını göstermektedir fakat bunun istatistiki olarak anlamlı bir sonuç doğurmadığı söylenebilir.

Tablo 8.

Deney grubu tutum ölçeği ön test-son test puanlarının wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Sıra	8	10,38	83,00	.82	.411
Pozitif Sıra	12	10,58	127,00		
Eşit	0	-	-		

$p < .05$



Uygulama sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerin öz düzenleme, bilimsel yaratıcılık ve başarı değişkenlerini inceleyebilmek amacıyla bağımlı gruplar t-Testi yapılmıştır.

Tablo 9.

Deney grubu diğer değişkenler ön test-son test puanlarının bağımlı gruplar t-testi analiz sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öz	Ön Test	20	3,28	.45	19	4,02	.001
Düzenleme	Son Test	20	4,01	.43			
Bilimsel	Ön Test	20	1,92	.39	19	10,01	.000
Yaratıcılık	Son Test	20	3,05	.38			
Başarı	Ön Test	20	0,49	.18	19	4,36	.000
	Son Test	20	0,67	.16			

$p < .05$

Algılanan öz düzenleme ölçeği puanlarında bağımlı gruplar t-Testi analizi sonuçlarına göre; deney öncesi ve sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerde algılanan öz düzenleme becerisi açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır  $t(19)=4,02$ ,  $p < .05$ . Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi algılanan öz düzenleme becerileri ön test puan ortalamaları  $\bar{X}=3,28$  iken HÖ etkinlikleri sonucunda  $\bar{X}=4,01$  olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu HÖ etkinliklerinin deney grubunda yer alan öğrencilerin algılanan öz düzenleme becerileri üzerinde pozitif yönlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Uygulama sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerin bilimsel yaratıcılık ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan, bağımlı gruplar t-Testi analizi sonuçlarına göre; deney öncesi ve sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerde bilimsel yaratıcılık ölçeği puanları açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır  $t(19)=10,01$ ,  $p < .05$ . Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi algılanan bilimsel yaratıcılık ölçeği ön test puan ortalamaları  $\bar{X}=1,92$  iken HÖ etkinlikleri sonucunda  $\bar{X}=3,05$  olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu HÖ etkinliklerinin deney grubunda yer alan öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları üzerinde pozitif yönlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Aynı şekilde başarı değişkeni açısından, bağımlı gruplar t-Testi analizi sonuçlarına göre; deney öncesi ve sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerde başarı testi puanları açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır  $t(19)=4,36$ ,  $p < .05$ . Araştırmaya katılan ve deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi başarı testi ön test puan ortalamaları  $\bar{X}=0,49$  iken HÖ etkinlikleri sonucunda  $\bar{X}=0,67$  olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu HÖ etkinliklerinin deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif yönlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

### **Kontrol grubundan elde edilen bulgular**

Uygulama sonrasında kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse yönelik tutum puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan, ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi sonuçlarına göre; deney öncesi ve sonrasında kontrol grubunda yer alan

Sağlık, M. A. & Özyaydınlık, K. (2024). Teknoloji ve tasarım dersinde harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin tutum, öz düzenleme, bilimsel yaratıcılık ve akademik başarılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2461-2504.*

DOI: 10.51460/baebd.1499804



öğrencilerde tutum açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır  $z=.97$ ,  $p>.05$ . Buna rağmen kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamları dikkate alındığında oluşan farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre yapılan HÖ'nin deney grubu açısından derse yönelik tutuma dair olumlu bir etkisinin olduğu fakat istatistiki olarak anlamlı bir sonuç doğurmadığı söylenebilir.

Tablo 10.

Kontrol grubu tutum ölçeği ön test-son test puanlarının wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Sıra	8	9,88	79,00	.97	.331
Pozitif Sıra	12	10,92	131,00		
Eşit	0	-	-		

 $p<.05$ 

Tablo 11.

Kontrol grubu diğer değişkenler ön test-son test puanlarının bağımlı gruplar t-testi analiz sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öz	Ön Test	20	3,26	.54	19	.05	.958
Düzenleme	Son Test	20	3,27	.62			
Bilimsel	Ön Test	20	2,03	.55	19	4,00	.001
Yaratıcılık	Son Test	20	2,48	.42			
Başarı	Ön Test	20	.47	.16	19	1,56	.134
	Son Test	20	.53	.19			

 $p<.05$ 

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öz düzenleme ölçeği puanlarında uygulama sonrasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için bağımlı gruplar t-Testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına göre; öz düzenleme algısı açısından bu grupta istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir  $t(19)=.05$ ,  $p>.05$ . Ayrıca araştırmada kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi algılanan öz düzenleme becerileri ön test puan ortalamaları  $\bar{X}=3,26$  son test puan ortalamaları  $\bar{X}=3,27$  olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu da kontrol grubunda yer alan öğrencilerin algılanan öz düzenleme becerilerinde önemli bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilimsel yaratıcılık ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımlı gruplar t-Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; kontrol grubunda yer alan öğrencilerde bilimsel yaratıcılık ölçeği puanları açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır  $t(19)=4,00$ ,  $p<.05$ . Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi bilimsel yaratıcılık ölçeği ön test puan ortalamaları  $\bar{X}=2,02$  iken, son test puan ortalamaları  $\bar{X}=2,48$  olarak tespit edilmiştir. Bu bulguya göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilimsel yaratıcılık puanlarında pozitif yönlü bir değişiklik söz konusudur.



Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testi puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yine bağımlı gruplar *t*-Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; kontrol grubunda yer alan öğrencilerde başarı testi puanları açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır  $t(19)=1,56$ ,  $p>.05$ . Araştırmada kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi başarı testi ön test puan ortalamaları  $\bar{X}=,47$  iken son test sonucunda  $\bar{X}=,53$  olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testi son testlerinin ortalamasının ön testlerinin ortalamasından yüksek olduğunu göstermekte fakat bu istatistiki olarak anlamlı bir düzeyde etki olarak görülmemektedir.

### Gruplar arası karşılaştırma için elde edilen bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında; TT dersine yönelik tutumları, öz düzenleme algıları, bilimsel yaratıcılık düzeyleri ve başarılarına yönelik ön-test son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark mıdır?” şeklindedir. Bu çerçevede tutum değişkeni açısından yapılan normallik testi analizlerinde basıklık-çarpıklık aralığı ve Shapiro-Wilk değerlerinden dolayı tutum ölçeğinde deney ve kontrol gruplarında normallik varsayımının karşılanmadığından gruplar arası tutum ön test- son test puanları için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ilişkisiz ölçümler testi kullanılmış ve çıkan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 12.

Gruplar arası karşılaştırma tutum U testi sonuçları

Gruplar	Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kontrol	Ön Test	20	20,58	411,50	198,50	.989
	Son Test	20	20,43	408,50	199,50	
Deney	Ön Test	20	20,48	409,50	198,50	
	Son Test	20	20,53	410,50	199,50	

$p<.05$

Analiz sonuçlarında ortaya çıkan bulgulara göre, TT dersinde uygulanan HÖ etkinlikleri sonucunda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında derse yönelik tutum açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır  $U=199.50-198.50$ ,  $p>.05$ . Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunda ön test için  $\bar{X}=20,58$  son test için  $\bar{X}=20,43$ ; deney grubunda ise ön test için  $\bar{X}=20,48$  son test için  $\bar{X}=20,53$  olduğu görülmektedir. Bu bulgular HÖ etkinliklerinin deney grubunda yer alan öğrencilerin derse yönelik tutumları açısından pozitif yönlü bir etkiye sahip olduğunu fakat aynı durumun kontrol grubunda yer alan öğrenciler için söylenemeyeceğini göstermektedir. Buna rağmen TT dersinde HÖ etkinliklerinin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenemez.



Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son testlerine göre gruplar arasında öz düzenlemelerinde anlamlı bir fark olup olmadığına fark puanlarının karşılaştırıldığı bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar tabloda verilmiştir.

Tablo 13.

Gruplar arası öz düzenleme algısı bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları

	Gruplar	N	X	Std.D.	df	t	p
FARK (Öz Düzenleme)	Kontrol	20	.008	.79	38	2,83	.007
	Deney	20	.73	.81			

 $p < .05$ 

Gruplar arasındaki fark puan ortalamalarının bağımsız gruplar için t-testi ile kıyaslandığında, HÖ kullanılan deney grubundaki öz düzenleme algısı ortalamasının ( $X_D = 0.73$ ), kontrol grubundaki öz düzenleme algısı ortalamasından ( $X_K = 0.008$ ) anlamlı derecede farklı olduğu görülmektedir [ $t_{38} = 2.83$ ,  $p < .05$ ]. Bu durumda HÖ ekinliklerinin öz düzenleme algısı üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 14.

Gruplar arası bilimsel yaratıcılık bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları

	Gruplar	N	X	Std.D.	df	t	p
FARK (Bilimsel Yaratıcılık)	Kontrol	20	.45	.50	38	4.26	.000
	Deney	20	1.12	.50			

 $p < .05$ 

Gruplar arasındaki fark puan ortalamalarının bağımsız gruplar için t-testi ile kıyaslandığında, HÖ kullanılan deney grubundaki bilimsel yaratıcılık ortalamasının ( $X_D = 1.12$ ), kontrol grubundaki bilimsel yaratıcılık ortalamasından ( $X_K = .45$ ) anlamlı derecede farklı olduğu görülmektedir [ $t_{38} = 4.26$ ,  $p < .05$ ]. Bu durumda HÖ ekinliklerinin bilimsel yaratıcılık üzerinde anlamlı derecede etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 15.

Gruplar arası başarı bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları

	Gruplar	N	X	Std.D.	df	t	p
FARK (Başarı)	Kontrol	20	.06	.17	38	2.13	.040
	Deney	20	.18	.18			

 $p < .05$



Gruplar arasındaki fark puan ortalamalarının bağımsız gruplar için t-testi ile kıyaslandığında, HÖ kullanılan deney grubundaki başarı puan ortalamasının ( $X_D = .18$ ), kontrol grubundaki başarı puan ortalamasından ( $X_K = .06$ ) anlamlı derecede farklı olduğu görülmektedir [ $t_{38} = 2.13$ ,  $p < .05$ ]. Bu durumda HÖ ekinliklerinin öğrenci başarıları üzerinde anlamlı derecede etkili olduğu söylenebilir.

Sayfa | 2487

Araştırmada nitel veri toplama araçları ile elde edilen ve “Deney grubunda yer alan öğrencilerin HÖ ortamına yönelik görüşleri nelerdir?” araştırma sorusu kapsamında elde edilen verilerin analizi sonrasında oluşan bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Tema ve alt temalar öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve öğrencilerin süreç boyunca tuttıkları günlüklerdeki ifadelerinden kodlanarak oluşturulmuştur. Tema, alt tema, kodlar ve bu kodların frekanslar tablo halinde sunulmuş ve öğrencilerin bazı ifadelerine tabloların altında yer verilmiştir. Oluşturulan temalar; olumlu görüşler teması, olumsuz görüşler teması, proje/tasarım geliştirmeye etki teması, diğer derslere aktarım ve tercih teması, yaratıcılığa etki teması ve öz düzenlemeye etki teması şeklinde olup aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 16.

Olumlu görüşler temasına yönelik analiz

Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Olumlu Görüşler Teması	Derse Yönelik	
	Konuyu daha iyi anlama	11
	Tasarım/proje konusunu bulmayı sağlama	10
	Odaklanma	9
	Pekiştirme	7
	Ders konusuna istediğinde ulaşma	7
	Ders süresini uzatma	2
Etkinliklere Yönelik	Hayal gücünü geliştirme	10
	Eğlenceli olması	10
	Oyunla öğrenme	9
	Öğreticilik	8
Bireysel Doyum	Kendini rahat hissetme	9
	Problemlere öneri geliştirebilme	8
	Farklı düşünme	6
	Başkalarının fikirlerini de görme	5
	Problemleri fark etme	3

Olumlu görüşler teması belirtilen üç alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalar sıklık değeri açısından “derse yönelik olumlu görüş” ( $f=46$ ), “etkinliklere yönelik olumlu görüş” ( $f=37$ ) ve “bireysel doyum” ( $f=31$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Sıklık değeri açısından en yüksek değere sahip olan derse yönelik olumlu görüş alt teması, altı farklı koddan oluşmakta, diğer temalar ise beş ve altı farklı koddan oluşmaktadır. Bu temaya yönelik bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Sağlık, M. A. & Özyaydınlık, K. (2024). Teknoloji ve tasarım dersinde harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin tutum, öz düzenleme, bilimsel yaratıcılık ve akademik başarılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2461-2504.

DOI: 10.51460/baebd.1499804



“Dersi aslında uzaktan yapınca, bir de öğretmenin yüklediği videoyu izleyince zaten ben tamamen öğreniyorum, hem de sanki daha fazla ders çalışmış oluyorum ve dersi haftada iki defa görüyoruz” (Ö11, Yarı yapılandırılmış görüşme formu)

“Proje geliştirme konusunda ve kendimi ifade etme konusunda beni geliştirdiğini düşünüyorum. Dersler benim için öğretici ve iyiydi, tasarım konusu bulmama yaradı.” (Ö3, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

“Ben bu dersin bizim hayal gücümüzü geliştirmek için olduğunu düşünüyorum, uzaktan yaptığımız etkinlikler de buna yarıyor hem de hayal ederek ve farklı görüşlerle tasarım yapabiliyoruz” (Ö19, Öğrenci günlüğü, 27.01.2021).

“Oyun oynamak da farklı videolar da çizgi karakterler de bence çok eğlenceliydi. Genel olarak da eğlenceli olduğunu düşünüyorum.” (Ö2, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Bu tema altında yer alan “derse yönelik”, “etkinliklere yönelik” ve “bireysel doyum” alt temalarında öğrencilerin görüşme sorularına ve günlüklerindeki sorulara verdikleri cevaplar yukarıda verilmiştir. Öğrenciler dersi ve etkinlikleri yaparken kendilerini daha rahat hissettiklerini, etkinliklere katılmanın onlar için daha kolay ve eğlenceli olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca dersi tekrar ederek öğrendiklerini pekiştirdikleri, hayal güçlerinin gelişmesine katkı sunduğunu düşündüklerini ifade etmektedir.

Tablo 17.

Olumsuz görüşler temasına yönelik analiz

	Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Olumsuz Görüşler Teması	Teknik Sorunlar	İnternet bağlantısından kaynaklı problemler	11
		Ses ve görüntü kalitesinin iyi olmaması	10
		EBA'yı aktif kullanmamak	4
	Etkileşim ve Odaklanma Sorunları	Aktif olamamak	6
		Dikkat dağınıklığı	5
		İletişim zorluğu	4
		Derslere odaklanamama	3
		Stresli olma	3
		Sıkıcı bulma	2
		Sanal ortamın soğukluğu	1
	Zaman Yönetimi	Etkinliklere yeterli süreyi ayıramamak	7
		Sürekli ders çalışmak zorunda kalmak	5
		Kurs ve derslerin yoğunluğu	5
Başka derslerin zorluğu		4	

Olumsuz görüşler teması belirtilen üç alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalar sıklık değeri açısından “teknik sorunlar” (f=25), “etkileşim ve odaklanma sorunları” (f=24) ve “zaman yönetimi” (f=21) şeklinde sıralanmaktadır. Bu temaya yönelik bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:



“Eba sürekli problem çıkarıyor. Çalışmalarımı her zaman rahatça yapamıyorum. Diğer derslerde de hep problem yaşıyoruz.” (Ö7, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

“Proje konusu belirlemede de diğer derslerde verilen ödevler de çok zaten, o yüzden istediğim zamanda yapmak zor oldu, daha fazla süremiz olsaydı keşke”. (Ö12, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

İletişim iki taraf için de zor oluyor. (Örn. Mikrofon/kamera/internet sıkıntısı vb.) Ve yüz yüze bir iletişim olmadığı için bunlar çok önemli oluyor. Dikkatim dağılıyor.” (Ö6, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

“Benim için bu haftaki en zorlayıcı şey deneme sınavına girmek zorunda olduğum için fazla bir şey yapamadım.” (Ö1, Öğrenci günlüğü, 27.12.2021).

“Sadece masa başında oturup dinlemek çok sıkıcı. Dikkat bir yerden sonra dağılıyor. Dalıp gidiyorsun. Hareket yok. Okulda en azından tahtaya kalkıyorsun” (Ö5, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Olumsuz görüşler temasında, görüşme sorularından ve günlüklerden elde edilen bulgularda; teknik sorunların ön plana çıktığı görülmektedir. Bazı öğrencilerin EBA’yı aktif olarak kullanmamaları ayrıca bazı öğrencilerin de dikkat dağınıklığı, odaklanamama ve derslerin yoğunluğundan dolayı yeterli süreyi ayıramama problemi yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin ne kadar pandemi sürecinde uzaktan ders yapmaları söz konusu olsa da yine de hala bazı dersleri uzaktan yapamayacaklarına dair görüşlerinin varlığı da dikkat çekmektedir.

Tablo 18.

Proje/Tasarım geliştirmeye etki temasına yönelik analiz

	Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Proje/Tasarım Geliştirmeye Etki	Somutlaştırma ve ilişkilendirme	Kurgusaldan gerçekleştirilebilir olana yöneltme	12
		Farklı fikirler sunma	11
		Gerçek hayattaki problemleri fark etme	9
		Kaynak önerisi sunma	4
	İçselleştirme	Proje konusu belirleme	11
		Malzeme seçimi	8
		İşi kolaylaştırma	8
		Estetik	3
	Öğretmene Ulaşılabilirlik	Nasıl gerçekleştirileceği hakkında bilgi	9
		Öğretmene daha fazla soru sorma imkânı	7
		Ders dışında da öğretmene yazabilme	6
		Malzemeleri/ çalışmalarını okula taşımadan gösterebilme	2

Proje/Tasarım geliştirme teması üç alt temadan oluşmaktadır. Sıklık değeri açısından en yüksek değere sahip “somutlaştırma ve ilişkilendirme” (f=36), içselleştirme (f=30) ve “öğretmene ulaşılabilirlik” (f=24) olarak adlandırılmıştır. Bu temaya yönelik bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:





"İlk yaptığım proje önerileri ve çözüm önerilerinin neredeyse tamamı sadece kurgusal, sonradan yaptığımız etkinliklerle ve örneklerle gerçekleştirebileceğim tasarımlar yapmaya başladım, nasıl yapacağımı da öğrendim" (Ö11, Öğrenci günlüğü, 19.02.2022).

"Dersle ilgili izlediğimiz videolar bana kendi hayatımla ilgili fikirler verdi. Hiç aklıma gelmeyen şeyleri fark ettim." (Ö6, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Öğretmenin yüklediği slaytın sonunda yer alan sitelere bakarak iki tane tasarım yaptım bu hafta." (Ö5, Öğrenci günlüğü, 17.01.2022).

"Tasarım fikirlerini çok fazla tartıştık ve sürekli yeni yeni şeyler konuştuk. Bu benim tasarımımına çok faydalı oldu." (Ö9, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Bu temada öğrenciler, kurgusal olan ve gerçekleştiremeyeceklerini düşündükleri projeleri uygulayabileceklerine dair kendilerine güvenlerinin arttığını ifade etmektedir. Günlük problemleri daha iyi fark ettiklerini ve onlara yönelik tasarım önerileri geliştirebileceklerini belirtmektedirler. Ayrıca öğrencilerin proje konusu belirlemekten malzeme seçimine kadar proje sürecini daha iyi kavradıkları ve bu süreçte öğretmen ile daha iyi bir etkileşime girmeleri söz konusudur.

Tablo 19.

Diğer derslere aktarım ve tercih temasına yönelik analiz

	Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Diğer Derslere Aktarım ve Tercih	Ders İşlenişine Yönelik	Öğrenme güçlüğü	7
		Motivasyon problemleri/ Dikkat dağınıklığı	5
		Planlama kolaylığı	5
		Her yerde ders	2
	Zaman Yönetimi	Farklı zamanlarda ulaşma kolaylığı	8
		Zamanı iyi kullanma	5
		Haftalık ders saati	2
	Tercih	Harmanlanmış	7
		Yüz yüze	4
		Online	3

Diğer derslere aktarım ve tercih teması üç alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalardan sıklık değeri en yüksek olan "ders işlenişine yönelik" (f=19) alt temasıdır, diğer alt temalar "zaman yönetimi" (f=15) ve "tercih" (f=14)'dir. Bu temaya yönelik bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

"Ben canva programını da öğrenmek zorunda kaldım, güzel program var ama normalde de afiş yapardık kartona, böyle benim için daha zor oldu" (Ö7, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Okuldaki dersten bana göre en önemli farkı, yüklenen bir bulmaca veya etkinlik videosuna istediğin zaman ulaşabiliyorsun." (Ö4, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Sınıfta yaptığımız derslerde çok kişi var ama online derslerde tek başımaymışım gibi oluyor. Gürültüyle zaman kaybetmiyorum." (Ö9, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Hem uzaktan hem yüz yüze olunca daha iyi. Birinde anlamadığımızı diğerinde sorabiliyoruz." (Ö2, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).



“Ben okulda yüz yüze dersleri tercih ederim, uzaktan olunca bazı öğrenciler hiç konuşmuyorlar çünkü...”  
(Ö14, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

“Uzaktan olmasını isterim çünkü çok rahat. Odamda ders işliyorum.” (Ö6, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Diğer derslere aktarım ve tercih temasında; motivasyon sorunu ve dikkat dağınıklığı yaşayan öğrencilerin öğrenme güçlüğü çektiği, bazı öğrencilerin hem okulda hem de evde derslerden hoşnut olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerin ise; planlama kolaylığı yaşadığı, farklı zamanlarda ders içeriğine erişimden kaynaklı olarak motive olduğu görülmektedir. Öğrencilerin HÖ’yi sadece yüz yüze öğrenme veya sadece uzaktan öğrenmeye göre daha fazla tercih ettikleri de görülmektedir.

Tablo 20.

Yaratıcılığa etki temasına yönelik analiz

	Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Yaratıcılığa Etki	Bakış Açısı Kazandırma	Farklı çözümler görme	9
		Yeni fikirler bulma	8
		Problemleri fark etme	8
		Etkisi olmadı	3
Güven	Güven	Kendine güven	9
		Projeye hakimiyet	7
		Pratikleşme	4
		Proje aşamalarını kontrol etme	3

Yaratıcılığa etki teması iki alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalar “bakış açısı kazandırma” (f=28) ve “güven” (f=23)’dir. Bu temaya yönelik bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bu hafta yapılan etkinlikten sonra insanların nasıl bir problemi çözmek için öneriler geliştirdiğini daha iyi fark ettim.” (Ö4, Öğrenci günlüğü, 14.01.2022).

“Ben kesinlikle konumu izlediğimiz slaytlardan ve videolardan buldum, afişi nasıl yapacağımı da öyle anladım zaten.” (Ö7, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

“Bu hafta çevremizde yaşadığımız olaylarda ve yaşadığımız yerlerde mesela evde ve okulda ne gibi sorunlar yaşadığımızı fark etmem gerektiğini ve bunları dikkate almamız gerektiğini öğrendim.” (Ö2, Öğrenci günlüğü, 27.12.2021).

“...Aslında çok etkisi olmadı bence, okulda işlediğimiz dersle de ben tasarımı yapabiliyordum.” (Ö14, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

“Bence uzaktan eğitimin iyi taraflarından biri hangi sırayla gideceğimizi biliyorduk, önce okulda ders yapıp sonra tekrar yapınca daha anlaşılır da oluyordu.” (Ö1, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

“Tekrarlarım ve uzaktan eğitim sayesinde gerçekçi düşündüm. Gerçekçi düşündüğümüzde de zaten tasarım konusu bulabiliyoruz yoksa sadece kurgusal oluyor.” (Ö8, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

“Yani ben bir sorunla karşılaştığımda artık daha geniş düşünebiliyorum ve onun tasarım yapmak için uygun olabileceğine bakıyorum” (Ö20, Öğrenci günlüğü, 13.02.2022).



Yaratıcılığa etki temasında görüşme sorularından ve öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgularda; öğrencilerin problemleri fark ederek farklı çözüm önerileri üretmeleri ve yeni fikirler sunmaları öğrencilerin genelinde söz konusudur. Öğrencilerin HÖ etkinlikleri ile kendilerine olan güvenlerinin artması, projelerini daha kontrollü ve pratik yapmaları yönünde görüşleri ön plana çıkmaktadır.

Tablo 21.

Öz düzenlemeye etki temasına yönelik analiz

	Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Öz Düzenlemeye Etki	Bireysel Gelişim	Planlama	10
		Düzen oluşturma	8
		Bireysel disiplin	3
		Öz değerlendirme	2
	Grup Çalışması	İletişimi geliştirme	9
		İş birliği/iş bölümü	6
		Arkadaş değerlendirme	4
		Grup disiplini	2

Öz düzenlemeye etki teması, iki alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalar sıklık değeri açısından “bireysel gelişim” (f=23) ve “grup çalışması” (f=21) şeklinde sıralanmaktadır. Bu temaya yönelik bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Böyle bir proje yaparsam nasıl ilerleyeceğimi öğrendim.” (Ö3, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

“Uzaktan dersin farkı ayrıca internet sitelerini ziyaret etmem ve wordwall etkinliklerini yapmam oldu, bu nasıl yapacağım hakkında fikir verdi.” (Ö9, Öğrenci günlüğü, 10.01.2022).

“Normalde ben soru sormaya çekiniyorum bazen ama böyle kamerayı da bazen kapatıyordum daha rahat konuşuyordum.” (Ö5, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

“Bazı arkadaşlarımızın yaptıkları tasarımları ve afişleri çok beğendim, bir arkadaşımızın röportajı da çok iyiydi bence, zaten sürekli okulda da anlatınca tasarımları hakkında ben hep kendi fikirlerimi söyledim.” (Ö11, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

“Harmanlanmış eğitimin iyi bir şey olduğunu ve Teknoloji Tasarım dersinde hem notlarıma hem de anlayış biçimime olumlu yansıdığını söyleyebilirim. Düzenli bir şekilde gittiğimiz için proje konusunda da zorlanmadım.” (Ö13, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Öz düzenlemeye etki temasında; HÖ etkinliklerinin öğrencilerin bireysel planlama yapmaları üzerinde etkili olduğu ön plana çıkmaktadır. Ayrıca öz disiplinlerini geliştirerek, düzenli çalışma ve öz değerlendirmelerini de geliştirdiklerini ifade etmektedirler. HÖ etkinliklerinin grup içerisinde iletişimi ve iş birliğini geliştirerek grup disiplini de etkilediği vurgulanmaktadır. Bunların yanı sıra HÖ etkinliklerinin öğrencilerin proje geliştirme sürecinde nasıl bir yol izleyecekleri ve kendi sürelerini kontrol etme noktasında da etkili olduğu öğrenci ifadelerinden görülmektedir.



## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın tutum değişkeni açısından elde edilen bulgularına bakıldığında, deney grubunda yer alan öğrencilerin derse yönelik tutumlarının gerçekleştirilen PTÖ destekli HÖ etkinlikleri sonucunda istatistiki olarak anlamlı olacak bir şekilde değişmediği görülmektedir. Ayrıca araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasının yapıldığı analiz sonuçlarına göre de TT dersine yönelik tutum açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum PTÖ destekli HÖ etkinliklerinin, öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde anlamlı derecede bir etkisinin olmadığı sonucunu doğurmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin, derse yönelik tutum ölçęği ön test puan ortalamalarının yüksek olduğu dikkate alındığında, HÖ etkinliklerinin zaten yüksek olan tutum puanlarını daha fazla yükseltme yönünde bir etkisinin olmadığı ve yüksek olan derse yönelik tutumu olumsuz yönde etkilememesinin de önemli olduğu söylenebilir.

Nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara göre de öğrencilerin tutumlarının süreç içerisinde olumlu yönde evrildiği söylenebilir. Bazı öğrencilerin günlüklerinde HÖ etkinliklerinin henüz başında da derse yönelik olumlu sayılabilecek bir yaklaşım içerisinde olduklarını da göstermektedir. Benzer şekilde literatürde yer alan çalışmalardan da (Öztaş, 2020; Yalçın, 2007) TT dersine yönelik öğrencilerin genel olarak olumlu bir tutuma sahip olduğu görülmektedir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizde katılımcı öğrencilerin, HÖ etkinliklerinin genel olarak var olan olumlu tutumlarını pekiştirdiği fakat derse karşı başlangıçta da pek olumlu bir tutum göstermeyen öğrenciler üzerinde ciddi manada etkili olmadığı, o öğrencilerin ifadelerinde görülmektedir.

Literatürde yer alan bazı çalışmalarda (Delialioğlu, 2004; Demirer, 2009; Dikmenli, 2013; Döş, 2014; Kahyaoğlu, 2014; Yapıcı, 2011; Yapıcı, 2019; Yapıcı ve Akbayın, 2012; Yushau, 2006) bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte, HÖ etkinliklerinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarında olumlu bir etkisinin olmadığı belirtilmektedir. Bazı çalışmalarda ise bu araştırmanın bu sonucu ile örtüşmemekte ve HÖ etkinliklerinin öğrencilerinin tutumları üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Korkmaz ve Karakuş, 2009; Türkçapar, 2011; Sarıtepeci, 2012; Akgündüz, 2013; Kadirhan ve Korkmaz, 2020; Hiğde ve Aktamış, 2021; Akkuş ve Keskin, 2016; Heba ve Nouby, 2008).

Kavramsal olarak ve belirtilen çalışmalarda ele alınış şekliyle tutum, bireyin bir duruma yönelik olumlu veya olumsuz olarak algıladığı, yaşantı ve tecrübeleriyle biçimlenen aynı zamanda davranışlarını da şekillendiren öğrenme eylemi olarak tanımlanmaktadır (Tavşancıl, 2006). Öğrencilerin derslere dair hem öğretim sürecinde oluşturdukları hem de önceden çeşitli şekillerde edindikleri tutumları vardır. Bu araştırmanın TT dersine yönelik tutum açısından PTÖ destekli HÖ etkinliklerinin daha önce var olan tutumlarını olumlu yönde önemli bir şekilde değiştiremediği söylenebilir.

Algılanan öz düzenleme becerileri açısından deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarının arttığı görülmektedir. Kontrol grubunda ise istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Her iki grubun karşılaştırılma durumunda ise deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu veriler PTÖ destekli HÖ etkinliklerinin öğrencilerin öz düzenleme becerisi algılarında olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcı öğrencilerin öz düzenleme

Sağlık, M. A. & Özyaydınlık, K. (2024). Teknoloji ve tasarım dersinde harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin tutum, öz düzenleme, bilimsel yaratıcılık ve akademik başarılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2461-2504.*

DOI: 10.51460/baebd.1499804



becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca nitel verilerinden elde edilen bulguların da bunu destekleyecek şekilde sonuçları olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüş ve ifadelerinden, HÖ sürecinde tasarım veya proje planlama, düzen oluşturma, bireysel disiplin ve grup etkileşimleri noktasında gelişim gösterdikleri görülmektedir. Araştırmanın katılımcı öğrencilerinin süreç boyunca kendi öğrenmelerini kontrol etmeleri ve oluşturmaları, yapılan görüşmelerde ve öğrenci günlüklerinde dikkat çekmektedir. Bu durum HÖ ortamının PTÖ ile desteklenerek önemli sayılabilecek bu kazanımları öğrencilere kazandırma noktasında değerli bir sentez olarak görülebilir. Öz düzenleme becerisine sahip bireylerin, öğrenme ortamlarını kontrol ederek bu ortamda daha iyi anlama becerisine de sahip olmaları söz konusu olduğundan (Zohar ve Dori, 2011) araştırma sürecinde öğrencilerin proje geliştirme çabalarının sonucunda ürün olarak tasarımların ortaya çıkması da bu durumun somutlaşması olarak görülebilir. Ayrıca öz düzenleme, bireyin çevresinde gözlemediği davranışları içselleştirerek kendi davranışına dönüştürmesiyle oluşur, bilişsel faktörler aracılığıyla bireysel kontrol mekanizmasını ve potansiyelini geliştirir (Bandura, 2005) ve bireyin içinde bulunduğu kültürel ve sosyal ortamdan etkilenir (Sakız ve Yetkin-Özdemir, 2014). Bu araştırma kapsamında oluşturulan HÖ ortamı da öğrenci ifadelerinden görülmektedir ki; onların kendilerine güven, planlı çalışma ve iş birliği geliştirme becerilerine olumlu katkılar sunmuştur.

Literatür incelendiğinde araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmaktadır. Tsai ve diğerleri (2011) tarafından Tayvan'da yapılan bir çalışmada HÖ'nin öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu; Ateş-Çobanoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada ise HÖ'nin yükseköğretimde öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini önemli ölçüde pozitif şekilde etkilediği belirtilmiştir. Bazı çalışmalarda da (Graham, 2006; Poon, 2012; Ünsal, 2007) benzer şekilde, HÖ etkinliklerinin, öğrencilere esnek bir öğrenme alanı oluşturarak kendi öğrenme süreçlerini belirlemelerine yardımcı olduğu, bağımsız öğrenme becerilerini geliştirdiği (Hsieh ve diğerleri, 2013) ve kendi öğrenmelerini kontrol altına alabildiklerini göstermektedir. Başka bir çalışmada (Üstün, 2011) ise HÖ ortamlarının BÖTE öğretmenleri tarafından değerlendirildiğinde, öğrencilere bireysel çalışma imkânı ve aktif katılım sağlayarak, öz düzenlemeleri üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Literatürde bu çalışmanın bu sonucunun aksine; Güler ve Şahin (2015) tarafından yapılan çalışmada HÖ'nin öz düzenleme becerileri üzerinde deney grubunda bir etkisinin olmadığı fakat kontrol grubunda düşüş meydana geldiği için en azından olumsuzlukların önüne geçebileceği yorumu yapılmıştır. Cabı ve Yalın (2011) tarafından yapılan çalışmada ise HÖ'nin öğrencilerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiş ama bu durumun HÖ'nin öz düzenleme üzerinde etkisiz olduğu biçiminde yorumlanmaması gerektiği, öğretim süresinin yetersiz olmasından kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

PTÖ destekli HÖ'nin öğrencilerin öz düzenleme algılarında anlamlı ve olumlu bir etkisinin olduğu ve bunun bu öğrenme ortamında öğrencilerin kendi hızlarına uygun bir şekilde ve daha esnek sayılabilecek çalışma ortamına sahip olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca konu araştırma, kaynak tarama, kendi bilgilerini ve öğrenmelerini gözden geçirme ve pekiştirme olanaklarına sahip oldukları ve bu durumun onları daha aktif hale getirdiği söylenebilir.

Sağlık, M. A. & Özaydınlık, K. (2024). Teknoloji ve tasarım dersinde harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin tutum, öz düzenleme, bilimsel yaratıcılık ve akademik başarılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2461-2504.*

DOI: 10.51460/baebd.1499804



Bilimsel yaratıcılık değişkeni açısından her iki grupta da istatistiki olarak anlamlı son test lehine bir fark olduğu, gruplar arasında ise deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu durumun, gerçekleştirilen PTÖ destekli HÖ'nin bilimsel yaratıcılık açısından pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bireyin bilgi ve birikimlerini sentezleyerek yeni fikir ve ürünler ortaya koyması (Yenilmez ve Yolcu, 2007); karşı karşıya kaldığı bir problemin çözümüne dair özgün bir üretimde bulunması (Brown, 1989; Torrance, 1968) bilimsel yaratıcılık olarak tanımlanır. Bu çerçevede PTÖ destekli HÖ'nin öğrencilerin tasarım projeleri geliştirme sürecinde çevrelerinde var olan problemleri fark etmelerine olanak tanıdığı ayrıca ve bu problemlere çözüm önerileri geliştirirken, yine çevrelerinde var olan araç gereçleri kullanma potansiyelini ortaya çıkardığı görülmektedir. Araştırmanın nitel bulguları da nicel bulguları destekler niteliktedir. Deney grubundaki öğrencilerin; yeni fikirler üretme, problemleri tespit etme ve bunlara yönelik çeşitli öneriler geliştirme açısından kendilerine güvenlerini belirtmeleri, ayrıca farklı projeler tasarlayıp uygulamaları bunu göstermektedir. Araştırma boyunca öğrencilerin tuttıkları günlüklerden de görülmektedir ki 'proje geliştirme sürecinde' çeşitli problemlerden, çözüm önerileri geliştirip, özgün tasarımlar üretmeleri söz konusudur. Bu durum PTÖ destekli HÖ etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunun başka bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Literatürde yer alan bazı çalışmalarda araştırmanın bu sonucuyla örtüşen çeşitli çalışmalar (Atia ve Elsaid; 2012; Yustina ve diğerleri, 2020; Atthachakara, 2021; Ulinuha ve Rochmad; 2021) yer almaktadır. Bu çalışmalarda HÖ'nin öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu belirtilmektedir. Fakat bazı çalışmalarda ise HÖ'nin bilimsel yaratıcılık üzerinde tek başına etkili olmadığı Poutanen ve diğerleri (2011) belirtilmekte, öğretmenin ve teknik alt yapının önemine dikkat çekilmektedir. Umar (2014) tarafından yapılan çalışmada da HÖ'nin fen lisesinde eğitim gören üstün zekalı öğrencilerin kimya dersindeki bilimsel yaratıcılıkları üzerinde anlamlı ölçüde etkili olmadığı belirtilmiştir.

Bir kavram olarak yaratıcılığın daha genel bir şekilde ele alınması bilimsel yaratıcılığın ise; problem çözme, hipotez geliştirme ve tasarım ortaya koyma, deneyimler üzerinde birikim ile ilerleme gibi daha spesifik bir durumu ifade etmesi söz konusudur (Liang, 2002; Lin ve diğerleri, 2003; Hu ve diğerleri, 2013). Bu çerçevede bilimsel yaratıcılığın zihinsel bir süreci barındırdığı bunun yanı sıra bir ürün geliştirme boyutuyla da eylemsel bir boyutunun da olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen ve ortaya bir ürün çıkmasını sağlayan faaliyetlerin de bu bağlamda öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları üzerinde etkili olduğu anlamı çıkarılabilir. TT dersinde; problemleri fark etmek, çözüm önerileri geliştirmek ve özgün fikir ve ürünler ortaya koymak (MEB, 2018) amaçlandığından bu etkinliklerin dersin amaçları ile de örtüştüğü görülmekte. TT dersinde PTÖ destekli HÖ'nin bilimsel yaratıcılık açısından etkili ve olumlu olduğu söylenebilir.

Başarı değişkeni açısından deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarında son test lehine anlamlı bir fark varken bu durum kontrol grubunda görülmemektedir. Gruplar arası karşılaştırmada ise deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu durum HÖ etkinliklerinin TT dersinde öğrencilerin başarıları üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Sağlık, M. A. & Özyıldırım, K. (2024). Teknoloji ve tasarım dersinde harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin tutum, öz düzenleme, bilimsel yaratıcılık ve akademik başarılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2461-2504.*

DOI: 10.51460/baebd.1499804



Deney grubu öğrencilerinin; dersle ilgili kavramları öğrendiklerine, farklı problemlere odaklanıp çözüm önerileri geliştirdiklerine, araştırmaya yöneldiklerine dair görüşleri araştırmanın nitel verilerinin de nicel sonuçlarını desteklediğini göstermektedir. Ayrıca HÖ sürecinde öğrencilerin tasarım ve projelerinin haftalık ilerlemesi ve gerçekleştirilebilir bir şekilde, belirlenen problemlerin çözümüne yönelik bir özellik barındırması da PTÖ destekli HÖ'nin, öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucunu destekler niteliktedir.

Sayfa | 2496

Literatürde yer alan bazı çalışmaların sonuçları ile bu çalışmanın sonucu örtüşmekte (Akgündüz, 2013; Azgur, 2011; Bağcı ve Yalın, 2018; Çardak, 2012; Çırak, 2016; Deperlioğlu ve Köse, 2013; Devci-Topal, 2013; Dikmenli, 2013; Ghazal ve diğerleri, 2018; Hürşen, 2018; Jost ve diğerleri, 2021; Kahyaoğlu, 2014; Pokuaa, 2011; Nurakun ve diğerleri, 2018; Sarıtepeci, 2012; Şimşek ve İpek, 2019; Uluyol ve Karadeniz, 2009; Usta, 2007; Ünsal, 2012; Vo ve diğerleri, 2020; Yapıcı, 2011; Yıldız, 2016) ve farklı yöntem veya tekniklerle desteklenen HÖ etkinliklerinin çeşitli lisans derslerinde öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğu sonucuna varılmaktadır. Ayrıca spesifik olarak bakıldığında ortaokul düzeyinde; Acelajado (2011), Balaman ve Tüysüz (2011) Dursun (2018) Özdemir (2016), Kurt (2012), Ceylan (2015), Kadirhan ve Korkmaz (2020), Yalçın (2020) tarafından yapılan çalışmalarda HÖ'nin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkisinin varlığı belirtilmektedir. Bazı çalışmalarda (Delialioğlu, 2004a; Delialioğlu ve Yıldırım, 2008; Demirer, 2009; Heba ve Nouby, 2008; Meşe, 2016; Meriçelli, 2015; Ünsal, 2007; Yıldırım ve Vural, 2016) ise bu sonuçla örtüşmeyen sonuçlara ulaşıldığı belirtilmektedir.

Bu araştırmanın başarı değişkeni açısından ulaşılan sonuçlarının hem temel eğitim ve ortaöğretim düzeyindeki derslerde yapılan çalışmalarla hem de lisans düzeyindeki derslerde yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmesi HÖ'nin başarı açısından farklı öğretim kademelerinde etkili olduğu sonucunu doğrular.

Bu çalışmada PTÖ destekli HÖ etkinliklerinin ortaokul TT dersinde öğrencilerin derse yönelik tutumlarına, algılanan öz düzenleme becerilerine, bilimsel yaratıcılıklarına ve akademik başarılarına etkisi incelenmiş, öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamına yönelik görüşleri belirlenmiştir. Buna göre araştırma bulgularından yola çıkarak araştırmanın sonuçları aşağıda sunulmuştur.

TT dersinde PTÖ ile desteklenen HÖ'nin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı fakat diğer değişkenler açısından yani öz düzenleme, bilimsel yaratıcılık ve başarıları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Genel olarak öğrencilerin HÖ sürecine, ortamına ve etkinliklerine yönelik olumlu bir görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Bu uygulama sürecinde olumsuz olarak göze çarpan önemli noktaların ise teknik problemler, donanım eksikliği ve öğrencilerin hazırbulunuşluğu olduğu tespit edilmiştir.

HÖ sürecinin öğrencilerin proje ve tasarım geliştirmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve öğrenciler tarafından onları olumlu yönde etkileyen bir unsur olarak görüldüğü söylenebilir. Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerine, bağımsız çalışma becerisi kazanmalarına, yaratıcılıklarını



geliştirmelerine ve kendilerine güvenmelerine ve böylece ortaya bir fikir ve ürün koyabilmelerine neden olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde; en azından özel olarak TT dersi açısından, PTÖ destekli HÖ etkinliklerinin öğrenciler tarafından olumlu görülerek desteklendiği ayrıca öğrencilere öz düzenleme, bilimsel yaratıcılık ve akademik başarı açısından önemli katkılar sunabileceği ve onları derslerde daha aktif ve üretken hale getirebileceği söylenebilir.

### Öneriler

Bu araştırmada TT dersinde HÖ etkinlikleri yedinci sınıf 'Tasarım Odaklı Süreç' ünitesi kapsamında gerçekleştirilmiştir, başka çalışmalarda diğer sınıf düzeyini ve üniteleri kapsayacak şekilde genişletilebilir.

HÖ etkinlikleri uzaktan gerçekleştirilen kısmı için EBA kullanılmıştır. EBA öğrencilerin ücretsiz erişimlerine olanak tanıyan bir sistem olduğu için tercih edilmiştir fakat farklı ÖYS sistemleri de kullanılarak TT dersi harmanlanmış öğrenme ortamında gerçekleştirilebilir.

HÖ ortamının PTÖ ile desteklenmesi ve tutum, bilimsel yaratıcılık, algılanan öz düzenleme becerisi ve akademik başarı değişkenleri incelenmiştir. Farklı öğrenme-öğretme yöntemleri ve değişkenler kullanılarak çalışmalar yapılabilir.

HÖ ortamlarının öğrenciler üzerindeki olumlu katkısı dikkate alındığında, MEB'na bağlı kurumlarda tüm derslerde kullanılabilmesi için, EBA dışındaki öğretim yönetim sistemlerinin ücretsiz olarak kullanılması sağlanabilir.

HÖ etkinliklerinin bu araştırmanın sonuçlarına göre TT dersinde öğrencilerin akademik başarıları, öz düzenleme becerileri ve bilimsel yaratıcılıkları üzerinde olumlu etkisi vardır. Öğrenciler üzerinde belirtilen noktalarda olumlu etkileri olan HÖ ortamının daha etkin ve sürdürülebilir olabilmesi için, öğrencilerin en azından okul ortamında çeşitli donanımlara ve teknik araç gereçlere de ihtiyaçları vardır. Bu açıdan bilgisayar, hızlı internet, bazı ücretli programlar, mobil uygulamalar ve web 2 araçları gibi donanımlar ve bu donanımlar için gerekli olan teknik destek sağlanabilir.

Bu araştırmanın bir diğer sonucuna göre; harmanlanmış öğrenmenin, öğrencilerin proje geliştirmeleri üzerinde de olumlu bir etkisinin olduğu ve öğrencilerin bu noktada harmanlanmış öğrenme etkinliklerini aktif bir şekilde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. TT dersinde ve diğer derslerde de proje geliştirme ve uygulama noktasında öğretmenler harmanlanmış öğrenme etkinliklerini kullanabilirler.





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2461-2504.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2461-2504.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Acelajado, M. J. (2011). Blended learning: a strategy for improving the mathematics achievement of students in a bridging program. *Electronic Journal of Mathematics and Technology*, 5(3), 342-352. <https://www.thefreelibrary.com/Blended+learning%3A+a+strategy+for+improving+the+mathematics..-a0270980199>
- Akgündüz, D. (2013). *Fen eğitiminde harmanlanmış öğrenme ve sosyal medya destekli öğrenmenin öğrencilerin başarı, motivasyon, tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi* (Tez No. 349932) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akkuş, M. (2014). Diferansiyel denklemler öğretimi için harmanlanmış öğrenme yöntemi (Tez No. 380811) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akkuş, M. ve Keskin, Y. (2016). Harmanlanmış öğrenme modeliyle ilgili öğrenci tutumlarının incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(2), 338-347.
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Al-Jader, H.K.S. (2018). Yükseköğretim çalışmalarında entegre edilmiş harmanlanmış öğrenme teknolojisinin etkisi (Tez No. 527333) [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Alpar, R. (2003). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemlere giriş 1*. (2. bs.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Angelino, L. M., & Natvig, D. (2009). A conceptual model for engagement of the online learner. *Journal of Educators Online*, 6(1), 1-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ904059.pdf>
- Arslan, S. ve Gelişli, Y. (2015). Algılanan öz-düzenleme ölçeği' nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 67-74. <https://doi.org/10.19126/suje.07146>
- Atthachakara, S. (2021). Developing practical skills through blended learning model using creativity-based learning activities that enhances creative thinking for education students majoring in social studies at Mahasarakham University. *Journal of Education and Learning*, 10(6), 126-131. <https://doi.org/10.5539/jel.v10n6p126>
- Ateş-Çobanoğlu, A. (2013). *Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin erişilerine, algıladıkları bilişsel esneklik düzeylerine ve öz düzenleyici öğrenme becerilerine etkisi* (Tez No. 357335) [Doktora Tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2006). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Anı Yayıncılık.
- Atia, S. & Elsaid, M. (2012). Blended Learning Based on Creative Approach: Enhancing The Mutual Impact of Creativity, Intrinsic Motivation and Achievement in Academic Computer Courses. *Journal of Education and Practice (Online)*, 3 (16), 53-64. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/viewFile/3696/3745>
- Azgun, M.S. (2011). *An analysis of student perceptions and teacher intentions of blended learning in computer and instructional technology teacher education program* (Tez No. 289858) [Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bağcı, H. ve Yalın, H. İ. (2018). Harmanlanmış öğrenme ortamında denetim odağına göre uyarlanmış 5E öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(3), 562-585. <https://doi.org/10.30831/akukeg.382522>
- Balaman, F. ve Tüysüz, C. (2011). Harmanlanmış öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 75-90.
- Bandura, A. (2005). The primacy of self-regulation in health promotion. *Applied Psychology*, 54(2), 245-254. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1464-0597.2005.00208.x>
- Bath, D., & Bourke, J. (2010). *Getting started with blended learning*. GIHE.
- Sağlık, M. A. & Özyaydınlık, K. (2024). Teknoloji ve tasarım dersinde harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin tutum, öz düzenleme, bilimsel yaratıcılık ve akademik başarılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2461-2504.  
DOI: 10.51460/baebd.1499804



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2461-2504.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2461-2504.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies, and lessons learned*. John Wiley & Sons.
- Bervell, B., & Arkorful, V. (2020). LMS-enabled blended learning utilization in distance tertiary education: establishing the relationships among facilitating conditions, voluntariness of use and use behaviour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17(6)*, 1-16. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0183-9>
- Brown, R. T. (1989). *Creativity: what are we to measure*. In handbook of creativity. Glover J. A., Ronning R. R. and Reynolds C. R (Ed). New York: Plenum Pres.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (9. bs.). Pegem A Yayıncılık.
- Cabi, E. ve Yalın, H.İ. (2011). Öz düzenlemeye dayalı karma öğrenimin öğrenci motivasyonuna etkisi, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 1(1)*, 125-141. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/71836>
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd, 6(2)*, 11-53.
- Ceylan, V. K. (2015). *Harmanlanmış öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi* (Tez No. 394909) [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). Is K-12 Blended Learning Disruptive? An introduction of the theory of hybrids. Clayton Christensen Institute. <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/05/Is-K-12-Blended-Learning-Disruptive.pdf>
- Colis, B., & Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations*. London: Kogan Page.
- Creswell, J.W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (1.bs.) (Çev. M. Sözbilir, S. Çelik, İ.H. Acar ve Y. Göktaş). Ankara.
- Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (2.bs.) (Çev. Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara.
- Çardak, Ç. S. (2012). *Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 312608) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çetinkaya, M. (2017). Fen eğitiminde modelleme memelinde düzenlenen kişiselleştirilmiş harmanlanmış öğrenme ortamlarının başarıya etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 7(2)*, 287-296.
- Çırak, S. (2016). *Kuantum öğrenme döngüsü ile desteklenen harmanlanmış öğrenmenin etkililiği üzerine bir araştırma* (Tez No. 441098) [Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dağ, F. (2011). Harmanlanmış (Karma) öğrenme ortamları ve tasarımına ilişkin öneriler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2)*, 73-97.
- Delialioğlu, Ö. (2004). *Effectiveness of hybrid instruction on certain cognitive and affective learning outcomes in a computer networks course* (Tez No. 153598) [Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Delialioğlu, Ö., & Yıldırım, Z. (2008). Design and development of a technology enhanced hybrid instruction based on MOLTA model: Its effectiveness in comparison to traditional instruction. *Computers & Education, 51*, 474-483.
- Demirel, Ö. (Ed.) (2019). *Eğitimde yeni yönelimler*. APEGEM Akademi.
- Demirer, V. (2009). *Eğitim materyali geliştirilmesinde karma öğrenme yaklaşımının akademik başarı, bilgi transferi, tutum ve öz-yeterlik algısına etkisi* (Tez No. 234900) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demirkol, M. (2012). *Ortaöğretim kurumlarında harmanlanmış öğrenme ortamının akademik başarıya ve öğrenci tutumlarına etkisi* (Tez No. 323368) [Yüksek Lisans Tezi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Deniş, H. ve Balım, A.G. (2012). Bilimsel yaratıcılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanma süreci ve değerlendirme ölçütleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(2)*, 1-21.
- Sağlık, M. A. & Özyaydınlık, K. (2024). Teknoloji ve tasarım dersinde harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin tutum, öz düzenleme, bilimsel yaratıcılık ve akademik başarılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 2461-2504.

DOI: 10.51460/baebd.1499804



- Deperlioğlu, O., & Köse, U. (2013). The effectiveness and experiences of blended learning approaches to computer programming education. *Computer Applications in Engineering Education, 21*(2), 328-342. <https://doi.org/10.1002/cae.20476>
- Deveci-Topal, A. (2013). *Tıp fakültesi öğrencileri için harmanlanmış öğrenme ortamı ile hazırlanan anatomi dersinin öğrencilerin güdülenmeleri ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No. 333505) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dikmenli, Y. (2013). *Sanal sınıf uygulaması ve harmanlanmış öğrenme ortamlarının coğrafya dersi başarısı ile derse yönelik tutuma etkisi ve öğrenci görüşleri* (Tez No. 333565) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Döş, B. (2014). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde harmanlanmış öğrenme modelinin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi* (Tez No. 376450) [Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dursun, C. (2018). *Sosyal medya destekli harmanlanmış öğrenme yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına ve öz-yeterlik algılarına etkisinin incelenmesi* (Tez No. 524595) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22* (22), 172-179.
- Ergün, M. (1995). *Bilimsel araştırmalarda bilgisayarla istatistik uygulamaları. SPSS for Windows*. Ocak Yayınları.
- Ersoy, H. (2003). Blending online instruction with traditional instruction in the programming language course: A case study (Tez No. 143190) [Yüksek Lisans Tezi Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Garcia, C. (2016). Project-based learning in virtual groups - collaboration and learning outcomes in a virtual training course for teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 228*, 100 – 105. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.015>
- Ghazal, S., Al-Samarraie, H., & Aldowah, H. (2018). "I am still learning": Modeling LMS critical success factors for promoting students' experience and satisfaction in a blended learning environment. *IEEE Access, 6*, 77179-77201. DOI: 10.1109/ACCESS.2018.2879677
- Graham, C.R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends and future directions. İçinde C.J. Bonk ve C.R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (s. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. [http://www.publicationshare.com/graham\\_intro.pdf](http://www.publicationshare.com/graham_intro.pdf)
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Afacan Adanır, G. (2020). *Harmanlanmış Öğrenme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güler, B. ve Şahin, M. (2015). Karma öğrenme yönteminin ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarına, öz-düzenleme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 9*(1), 108-127. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/39914>
- Güzer, B. ve Caner, H. (2014). The past, present and future of blended learning: An in depth analysis of literature. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 4596-4603. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.992>
- Heba, E. D., & Noubay, A. (2008). Effectiveness of a blended e-learning cooperative approach in an Egyptian teacher education programme. *Computers & Education, 51*(3), 988-1006.
- Heinchi, R., Molenda, M., Russel, J., & Smaldino, S. (2002). *Instructional media and technologies for learning* (7th ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Hiğde, E. ve Aktamış, H. (2021). The investigation of the effectiveness of the problem-based blended learning environment and students' attitudes. *Manisa Celal Bayar University Journal of the Faculty of Education, 9*(1), 81-103. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.884752>.
- Hu, W., & Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary schoolstudents. *International Journal of Science Education, 24* (4), 389–403. <https://doi.org/10.1080/09500690110098912>
- Hu, W., Wu, B., Jia, X., Yi, X., Duan, C., Meyer, W., & Kaufman, J. C. (2013). Increasing students' scientific creativity: The "learn to think" intervention program. *The journal of creative behavior, 47*(1), 3-21. <https://doi.org/10.1002/jocb.20>
- Sağlık, M. A. & Özyayınlık, K. (2024). Teknoloji ve tasarım dersinde harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin tutum, öz düzenleme, bilimsel yaratıcılık ve akademik başarılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(3), 2461-2504.  
DOI: 10.51460/baebd.1499804



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2461-2504.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2461-2504.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Hürşen, Ç. (2018). The impact of edmodo-assisted project-based learning applications on the inquiry skills and the academic achievement of prospective teachers. *TEM Journal*, 7(2), 446–455.
- Hsieh, H. Y., Lou, S. J., & Shih, R. C. (2013). Applying blended learning with creative project-based learning: A case study of wrapping design course for vocational high school students. *TOJSAT*, 3(2), 18-27. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojsat/issue/22659/242040>
- Jost, N. S., Jossen, S. L., Rothen, N., & Martarelli, C. S. (2021). The advantage of distributed practice in a blended learning setting. *Education and information technologies*, 26(3), 3097-3113. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10424-9>
- Kadirhan, M. ve Korkmaz, Ö. (2020). The effects of learning blended with eba content on students' academic achievement and attitudes toward science course. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 64-75. <https://doi.org/10.24315/tred.529721>
- Kahyaoğlu, Y. (2014). *Bilgisayar dersinde sorgulayıcı ve harmanlanmış öğrenme ortamlarının etkilerinin araştırılması* (Tez No. 368235) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kara, S. (2018). Blended learning: A model to enhance engagement in reading class. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 953-970. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-431467>
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. (2.bs.). Nobel Yayıncılık.
- Kimav, A.U. (2019). *İngilizce öğretiminde teknopedagojik becerileri geliştirmeye yönelik harmanlanmış bir hizmet içi eğitim programı tasarısı* (Tez No. 604937) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, O. ve Karakus, U. (2009). The impact of blended learning model on student attitudes towards geography course and their critical thinking dispositions and levels. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 8(4), 51-63.
- Kumar, A., Kumar, P., Palvia, S. C. J., & Verma, S. (2017). Online education worldwide: Current status and emerging trends. *Journal of Information Technology Case and Application Research*, 19(1), 3-9. doi: 10.1080/15228053.2017.1294867
- Kurt, M. (2012). *ARCS motivasyon modeline göre harmanlanmış öğretimin, ilköğretim 6. sınıf bilişim teknolojileri dersinde öğrenci başarısına etkisi* (Tez No. 317041) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Lee, J., & Bonk, C. J. (2016). Social network analysis of peer relationships and online interactions in a blended class using blogs. *The Internet and Higher Education*, 28, 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.09.001>
- Lee, Y., & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, 59, 593-618. doi: 10.1007/s 11423-010-9177-y
- Liang, J. C. (2002). *Exploring scientific creativity of eleventh-grade students in Taiwan*. The University of Texas at Austin. <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/1100/liangj026.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Lin, C., Hu, W., Adey, P., & Shen J. (2003). The influence of CASE on scientific creativity. *Research in Science Education*, 33(2), 143–162.
- McDonald, J. (2008). *Blended learning and online tutoring*. Planning learner support and activity design. (2nd ed.) Burlington: Gower Publishing Company.
- MEB, (2018). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf teknoloji ve tasarım dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mekaria, T. Y., & Widjajanti, D. B. (2018). The effectiveness of quantum learning and project based learning viewed from the student's reasoning ability, achievement, and attitude toward mathematics. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2014, No. 1, p. 020160). AIP Publishing LLC. <https://doi.org/10.1063/1.5054564>
- Sağlık, M. A. & Özyayınlık, K. (2024). Teknoloji ve tasarım dersinde harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin tutum, öz düzenleme, bilimsel yaratıcılık ve akademik başarılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2461-2504.  
DOI: 10.51460/baebd.1499804



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2461-2504.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2461-2504.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Meşe, C. (2016). *Harmanlanmış öğrenme ortamlarında oyunlaştırma bileşenlerinin etkililiği* (Tez No. 438244) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Meriçelli, M. (2015). *Web ve mobil destekli harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyon ve akademik başarılarına etkisi* (Tez No. 429500) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (3.bs.). A Pegem Akademesi
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). Distance education: A systematic view of online learning. *United Kingdom: Wadsworth Cengage Learning*.
- Nurakun K.Z., Ismailova, R., & DüNDAR, H. (2018). Learning management system implementation: a case study in the Kyrgyz Republic. *Interactive Learning Environments*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1427115>
- Osguthorpe R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233. <https://www.learntechlib.org/p/97576/>.
- Özçelik, D. A. (1989). Test hazırlama kılavuzu. ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Özdamar, K. (1999). Paket program ile istatistiksel veri analizi. Kaan Kitapevi.
- Özdemir, A. (2016). *Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme odaklı ters yüz sınıf modeli uygulaması* (Tez No. 429471) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özerbaş, M. A. ve Benli, N. (2015). Blended öğrenme ortamının öğrenci akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 87-108.
- Öztaş, Ş. (2020). *İzmir ili çeşme ilçesi ortaokulları 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin teknoloji ve tasarım dersine ilişkin görüşleri* (Tez No. 621068) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Palvia, S., Aeron, P., Gupta, P., Mahapatra, D., Parida, R., Rosner, R., & Sindhi, S. (2018). Online education: Worldwide status, challenges, trends, and implications. *Journal Of Global Information Technology Management*, 21(4), 233-241. <https://doi.org/10.1080/1097198X.2018.1542262>
- Pesen, A. (2014). *Harmanlanmış öğrenme ortamının öğretmen adaylarının akademik başarısına, ders çalışma alışkanlıklarına ve güdülenme düzeylerine etkisi* (Tez No. 357618) [Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pokuaa, J. (2011) *Blending the traditional face-to-face learning with instructional technology*. Phd Thesis, Department of Computer Engineering, Kwame Nkrumah University College of Engineering.
- Poon, J. (2012). Use of blended learning to enhance the student learning experience and engagement in property education. *Property management*, 30(2), 129-156. <https://doi.org/10.1108/02637471211213398>
- Poutanen, P., Parviainen, O. & Aberg, L. (2011). Conditions for self-organizing and creativity in blended learning environments. *On the Horizon*, 19(4), 286-296. <https://doi.org/10.1108/10748121111179411>
- Ravitz, J. (2010). Beyond changing culture in small high schools: Reform models and changing instruction with project-based learning. *Peabody Journal of Education*, 85(3), 290-312.
- Sağlık, M.A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin teknoloji ve tasarım dersine yönelik tutumları ile akademik başarılarının incelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)* 5(30), 4411-4427.
- Sakız, G. ve Yetkin-Özdemir, İ. E. (2014). Özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme: Kuramsal bakış. G. Sakız (Ed.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde (s. 2-27). Ankara: Nobel.
- Sarıtepeci, M. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisi* (Tez No. 317063) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Stacey, E., & Gerbic, P. (2008). Success factors for blended learning. In R. Atkinson ve C. McBeath (Eds.), *Hello! Where are you in the landscape of educational technology? Proceedings of the 25th ASCILITE Conference* 964-968. Melbourne, Australia: Deakin University.
- Sağlık, M. A. & Özyayınlık, K. (2024). Teknoloji ve tasarım dersinde harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin tutum, öz düzenleme, bilimsel yaratıcılık ve akademik başarılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2461-2504.

DOI: 10.51460/baebd.1499804



- Sun, J. C. Y., & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British journal of educational technology, 43*(2), 191-204. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x>
- Şimşek, K. ve İpek, J. (2019). Harmanlanmış öğrenme ortamlarında bilgisayar cebiri sistemlerinin akademik başarıya etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 13*(2), 651-679. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.519352>
- Tabachnick B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson, Boston
- Taslacı, N. (2007). EFL Learners' perception of blended writing class: Blog and face to face (Tez No. 210089) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal tez Merkezi.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (3. Bs.). Nobel Akademik.
- Thomas, J.W. (2000). A review of research on project-based learning. <http://www.bie.org>
- Torrance, E. P. (1968). *Education and the creative potential*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Tsai, C.W., Shen, P.D. & Tsai, M.C. (2011). Developing an appropriate design of blended learning with web-enabled self-regulated learning to enhance students' learning and thoughts regarding online learning. *Behaviour & Information Technology, 30*(2), 261-271. <https://www.learnedlib.org/p/52036/>.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (4. bs). Pegem Akademi.
- Türkçapar U. (2011). *Harmanlanmış öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin psikomotor becerileri kazanma düzeylerine* (Tez No. 279763) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez merkezi.
- Ubuz, B. (2019). *Opportunities to engage in STEM practices: Technology and design course*. Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Utrecht University, Feb 2019, Utrecht, Netherlands. hal-02410437 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02410437>
- Ulinuha, R., & Rochmad, R. (2021). Creative Thinking Ability With Open-Ended Problems Based on Self-Efficacy in Gnomio Blended Learning. *Unnes Journal of Mathematics Education Research, 10*(A), 20-25. <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/ujmer/article/view/34277>
- Uluyol, Ç. ve Karadeniz, Ş. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: Öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(4), 60-84. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13711/165995>
- Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğretim yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi* (Tez No. 381932) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Usta, E. (2007). *Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi* (Tez No. 205309) [Doktora Tez, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ünsal, H. (2007). *Harmanlanmış öğrenme etkinliğinin çoklu düzeyde değerlendirilmesi* (Tez No. 190960) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ünsal, H. (2012). Harmanlanmış öğrenmenin başarı ve motivasyona etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(1), 1-27. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26138/275286>
- Üstün, A.B. (2011). *BÖTE öğretim elemanlarının harmanlanmış öğrenme ortamlarında verilen dersler hakkındaki görüşleri* (Tez No. 290750) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Whitelock, D., & Jelfs, A. (2003). Editorial for special issue on blended learning: Blending the issues and concerns of staff and students. *Journal of Educational Media, 28*(2-3), 99-100.
- Wilson, E.K., & Marsh II, G.E. (1995). Social studies and the internet revolutions. *Social Education, 59*, 198-202.
- Vo, H. M., Zhu, C., & Diep, N. A. (2020). Students' performance in blended learning: disciplinary difference and instructional design factors. *J. Comput. Education, 7*(4):487-510. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00164-7>
- Yalçın, B. (2020). *Harmanlanmış öğrenme ortamında 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeylerinin araştırılması (İzmir ili -Karşıyaka İlçesi Eren Şahin Eronat ortaokulu örneği)* (Tez No. 612298) [Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sağlık, M. A. & Özyayınlık, K. (2024). Teknoloji ve tasarım dersinde harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin tutum, öz düzenleme, bilimsel yaratıcılık ve akademik başarılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(3), 2461-2504.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2461-2504.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2461-2504.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Yalçın, Z. (2007). *İlköğretim II. kademe teknoloji ve tasarım dersine öğretmen ve öğrenci yaklaşımları* (Tez No. 217524). [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yapıcı, Ü. İ. ve Akbayın, H. (2012). Harmanlanmış öğrenme yönteminin lise öğrencilerinin Biyoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 56-68. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/786963>
- Yapıcı, K. (2019). *Students' and instructors' perceptions on blended learning in an English preparatory program* (Tez No. 559749) [Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yapıcı, Ü. İ. (2011). *Biyoloji öğretiminde harmanlanmış öğrenme yönteminin uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi* (Tez No. 300021) [Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 95-105.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. ve Vural, Ö. F. (2016). Matematik öğretimine entegre edilmiş harmanlanmış öğrenme süreci hakkındaki öğrenci görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 1-15. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59426/853554>
- Yıldız, B. (2011). *Harmanlanmış öğrenme ortamlarının ilköğretim 7.sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisi* (Tez No. 302985) [Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, T.T. (2016). *Harmanlanmış öğrenmenin antrenör eğitimindeki akademik başarıya ve motivasyona etkisinin incelenmesi* (Tez No. 486031) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yolcu, H. H. (2015). Harmanlanmış (karma) öğrenme ve uygulama esasları. *The Journal of Academic Social Science Studies-JASSS*, 33(1), 255-260. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2767>
- Young, J.R. (2002). *Hybrid Teaching Seeks To End The Divide Between Traditional And Online Instruction*. The Chronicles Of Higher Education, . <http://chronicle.com/article/Hybrid-Taching-Seeks-to/18487>
- Yushau, B. (2006). The effects of blended e-learning on mathematics and computer attitudes in pre-calculus algebra. *The Mathematics Enthusiast*, 3(2), 176-183. <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1048>
- Yustina, Y., Syafii, W., & Vebrianto, R. (2020). The effects of blended learning and project-based learning on pre-service biology teachers' creative thinking through online learning in the covid-19 pandemic. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 9(3), 408-420. <https://doi.org/10.15294/jpii.v9i3.24706>
- Zohar, A., & Dori, Y. J. (Eds.) (2011). *Metacognition in science education: Trends in current research* (Vol. 40). Springer Science & Business Media.

Sağlık, M. A. & Özyaydınlık, K. (2024). Teknoloji ve tasarım dersinde harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin tutum, öz düzenleme, bilimsel yaratıcılık ve akademik başarılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2461-2504.

DOI: 10.51460/baebd.1499804





## Üniversite Öğrencileri İklim Değişikliğini Nasıl Algılıyor? Bir Nitel Araştırma<sup>1</sup>

### How Do University Students Perceive Climate Change? A Qualitative Study

Sayfa | 2505

Ömer Faruk AKBULUT , Öğr. Gör., Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi, faruk.akbulut@afsu.edu.tr

Yasemin ÖZLİMAN FARIMAZ , Doktora Öğrencisi, Ege Üniversitesi, yasemin.ozliman@bakircay.edu.tr

Gökhan BÜYÜKGÖK , Doktora Öğrencisi, Selçuk Üniversitesi, gokhan.buyukgok@afsu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 5 Ağustos 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 22 Ekim 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024

<sup>1</sup> Bu araştırma, 19-21 Ekim 2022 tarihleri arasında düzenlenen 4.Uluslararası Afet ve Dirençlilik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.  
Akbulut, Ö. F., Özliman Farımaç, Y. & Büyükgök, G. (2024). Üniversite öğrencileri iklim değişikliğini nasıl algılıyor? Bir nitel araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2505-2524.  
DOI: 10.51460/baebd.1528191





**Öz.** İklim değişikliği günümüzün en önemli sorunlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Bu sorun insanları fiziksel, psikolojik, sosyal ve ekonomik olarak olumsuz etkilemektedir. İklim değişikliğinin önlenmesine ve/veya etkilerinin en aza indirilmesine yönelik küresel düzeyde çalışmaların yapılması gerekmektedir. Ayrıca bireylerin konuyla ilgili duyarlılık kazanmalarına yönelik yapılacak çalışmalar da büyük önem taşımaktadır. Çünkü iklim değişikliği sorununa karşı duyarlılık beraberinde çeşitli önlemlerin alınmasının teşvik edilmesine olanak sağlayabilmektedir. Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin iklim değişikliğine ilişkin algılarını ve tutumlarını incelemektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, sekiz üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada analiz edilen veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan üniversite öğrencilerinin iklim değişikliğine ilişkin algıları iklim değişikliğine yönelik kavramsal algı, iklim değişikliğinin sebepleri, iklim değişikliğinin etkileri, iklim değişikliğinin önlenmesi ve iklim değişikliğinin geleceği ana temaları çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar alanyazın ışığında tartışılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** "iklim değişikliği", "çevre", "nitel araştırma".

**Abstract.** Climate change is regarded as one of the most significant issues facing society today. This problem negatively affects people physically, psychologically, socially and economically. It is necessary to carry out global studies to prevent climate change and minimise its effects. In addition, studies to sensitise individuals to the issue are also of great importance. Because supporting the adoption of different actions can be made possible by having a sensitive awareness of the problem of climate change. The aim of this study is to investigate university students' perception and attitude of climate change. Case study design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The participants in the study were eight university students. Data was collected through a semi-structured interview form prepared by the researchers. The data obtained from the research was analysed using the content analysis technique. Within the framework of the research, the perceptions of the interviewed university students about climate change were discussed within the framework of the main themes of conceptual perception of climate change, causes of climate change, effects of climate change, prevention of climate change and future of climate change. The results of the research were discussed in the light of the literature and various suggestions were made.

**Keywords:** "climate change", "environment", "qualitative research".



## Extended Abstract

**Introduction.** Climate change is one of the most important and pressing issues of our time. As Rolnick et al. (2022) point out, the frequency and severity of disasters are increasing due to climate change, which has profound effects on ecosystems and social structures. The United Nations Framework Convention on Climate Change (2022a) reports that climate change threatens settlements, infrastructure and industrial systems, and increases vulnerability due to various socio-economic conditions. It states that this situation may lead to greater risks and economic losses in the future (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2022a). Climate change is characterised by long-term changes in the Earth's temperature as a result of various human activities (Cui & Zhong, 2024; Pielke, 2004). The increase in carbon dioxide (CO<sub>2</sub>) and greenhouse gas components in the atmosphere, particularly as a result of industrial and agricultural activities, is a major cause of this change (Guzmán-Luna et al., 2022). As Svante A. Arrhenius noted in the 19th century, even small changes in CO<sub>2</sub> in the atmosphere can affect the Earth's temperature (Uppenbrink, 1996). Since the industrial revolution, a significant increase in atmospheric CO<sub>2</sub> levels has been observed (Erdoğan, 2020; Wang et al., 2024). Climate change has many negative impacts, such as the reduction of forest cover, changes in sea levels, an increase in natural disasters such as floods and droughts, and increased migration (Scheffran & Battaglini, 2011; Tsui et al., 2024). At the international level, efforts are being made to reduce greenhouse gas emissions and adapt to climate change (Mirici & Berberoğlu, 2022). University students' perceptions of climate change play an important role in increasing the effectiveness of education and awareness activities. In this context, examining university students' perceptions of climate change can make an important contribution to education and awareness research in this area. This study will examine how university students define climate change, how they perceive the causes and effects of this problem, their suggestions for preventing this problem and their thoughts about the future. The answers to these questions will both reveal university students' awareness of climate change and shed light on future education and policy development processes.

**Method.** This research was conducted using a case study design, which is one of the qualitative research methods. The population of the research consists of university students who are studying in associate and undergraduate programmes in higher education institutions in Turkey. The participants of the study were identified through snowball sampling method (Hazari, 2023). In this context, the data collection process was completed as a result of interviews with eight students. Ethical permissions related to the process of conducting this research were obtained from Afyonkarahisar Health Sciences University Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee (Date: 07/10/2022; Decision: 2022/497). Semi-structured interview method was used to collect the data of the study. A "semi-structured interview form" prepared by the researchers was used in the data collection process. The interviews were audio recorded with the permission of the participants. The audio recordings were transferred to the computer environment and transcripts were prepared. The interview transcripts were analysed using the content analysis technique.

**Results.** The perceptions of the university students interviewed as part of the research on climate change were interpreted with the main themes of 'conceptual perception of climate change', 'causes of climate change', 'effects of climate change', 'prevention of climate change' and 'future of climate



change'. The study found that university students have knowledge about the concept, causes and effects of climate change and that this knowledge is consistent with studies in the literature. It was observed that the participants showed different behaviours in the context of individual actions to prevent climate change. It is an important finding that university students show responsible behaviour within the framework of individual measures. However, it was observed that students do not have sufficient knowledge about the prevention efforts that are being made at the global level to prevent climate change. It was also found that students' hopes for the future with regard to climate change are generally low.

**Discussion and Conclusion.** According to the results of the study, university students defined climate change in different ways. The conceptual perceptions of the students were seasonal differentiation, eco-anxiety, global warming, emission of harmful gases and the spread of natural disasters. These perceptions largely overlap with the definitions in the climate change literature (Montzka et al., 2011; Pielke, 2004). Students evaluated the factors causing climate change from different perspectives. These factors include unconscious human behaviour, industrial impacts, emission of harmful gases, reduction of green areas, consumption of fossil fuels, temperature increase and technological developments. According to the literature, human impact on the environment, industrial emissions and deforestation can lead to climate change (Hardy, 2003; Cahill et al., 2013; Erdoğan, 2020). In the study, students expressed the effects of climate change as an inability to meet basic vital needs, economic difficulties, psychological problems, physical health problems, inundation of land masses and environmental damage. These findings are in line with existing studies (Mays, 2010; Scheffran & Battaglini, 2011) which show that climate change can affect access to water resources, agricultural production and the risk of natural disasters. Furthermore, the increase in eco-anxiety and psychological problems has been linked in the literature to the negative effects of climate change on individuals (Bunz & Mücke, 2017; Stanley et al., 2021). Students' views on climate change prevention were divided into individual measures, actions and awareness of global actions. Among the individual actions, behaviours such as environmental volunteering, waste reduction and energy saving stand out. These actions are important in the process of preventing climate change (Luís et al., 2018; Wals, 2011). However, it was observed that students lacked knowledge about global actions and large-scale action plans. This shows that there is a lack of knowledge about climate change and insufficient awareness about global action plans. The students who participated in the study showed a pessimistic attitude towards the future of climate change. The students said that the problem would continue to grow, that they felt eco-fear and that preventive measures could be taken. This pessimistic attitude suggests that current prevention efforts are insufficient and can be explained by environmental anxiety (Uzun et al., 2022). However, some students' hope for prevention efforts can be seen as a ray of hope for future improvements (Mansur & Doğuç, 2021).



## Giriş

Günümüzde iklim değişikliği önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmakta (Rolnick et al., 2022) ve iklim değişikliğinden kaynaklı olarak afetler daha sık yaşanmaktadır (Heshmati, 2020; The Royal Society & US National Academy of Sciences, 2020). Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin iklim değişikliğini nasıl algıladıklarını anlamayı amaçlayan bir nitel araştırma sunulmaktadır. Giriş bölümü hem konunun bağlamını oluşturmak hem de literatür taraması işlevi görmek üzere hazırlanmıştır.

İklimin tanımının gelişmesine en büyük katkı sağlayan Alexander von Humboldt olmuştur. Bu katkılardan bir tanesi, yüksekliklerin barometre yardımı ile ölçülerek, ortalama olarak aynı sıcaklığa sahip noktaların birleştirilmesi üzerine oluşturduğu eğriye "izotermal doğru" önemli bir keşiftir. Bu keşif sayesinde, dünyanın farklı bölgelerindeki iklim koşullarını karşılaştırma imkânı doğmuştur. Sera gazları yer yüzü ve atmosferi ısıtarak yağış, buzulların erimesi, deniz seviyesinin artışı ve bunlara bağlı gelişen diğer faktörler üzerinde önemli etkilere sahiptir (Ramanathan & Feng, 2009). Sera gazları etkisi ile ortalama sıcaklık değerlerinde, yaşanan anlamlı sapmalar ise iklim değişikliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Chan et al., 2024; Filonchuk et al., 2024; Guzmán-Luna et al., 2022; Pielke, 2004). Sera gazı artış sebeplerinden ikisinin endüstri ve tarımsal faaliyetler kabul edilmektedir (Kılıç, 2009; Kunstler, 2005). 19. yüzyılda Nobel Ödüllü İsveçli kimyacı Svante A. Arrhenius'un atmosferde bulunan en ufak CO<sub>2</sub> değişimlerinin dahi, yeryüzü sıcaklığını değiştirebileceğini savunmuştur (Uppenbrink, 1996). Benzer şekilde Sanayi Devrimi ile atmosferdeki CO<sub>2</sub> miktarının önemli oranda arttığı belirtilmiştir (Erdoğan, 2020; Wang et al., 2024).

Alanyazındaki araştırmalar insanların çevreye karşı gösterdikleri olumsuz yaklaşımların, sanayi kuruluşları ve evlerde kullanılan fosil yakıtların çıkardığı zararlı gazların atmosfere salınımı, ulaşımda fosil yakıt kullanımının son yıllarda orman alanlarında yaşanan tahribatlar, düzensiz depolama gibi sera gazı miktarının artmasına sebep olmaktadır. (Sevim, 2011; Wang & Azam, 2024) (Guzmán-Luna et al., 2022). (Cahill et al., 2013; Erdoğan, 2020). Birleşmiş Milletler (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2022a), iklim değişikliğinin ekosistemler ve toplum üzerindeki etkileri nedeniyle yerleşim yerlerini, altyapıları ve endüstriyel sistemleri tehdit ettiğini ve farklı sosyo-ekonomik koşullara bağlı güvenlik açıklarının ortaya çıktığını raporlamıştır (Jamieson, 2007). Bu durumun gelecekteki riskleri de beraberinde getirdiği belirtilmiştir. Raporda ayrıca iklim değişikliğine bağlı gözlemlenen olayların hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde bir dizi ekonomik kayıplar meydana getirdiği vurgulanmıştır (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2022a). Dolayısıyla iklim değişikliği sorunuyla etkili bir şekilde başa çıkmak insanlığın ve Dünya'nın geleceği açısından büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte iklim değişikliği ile geleceğe yönelik belirsizliklerin artması ve doğal afetlerin kötü sonuçlar doğurabileceği düşüncesi bireyleri psikolojik olarak olumsuz etkilemektedir (Bunz & Mücke, 2017; Sheffield & Landrigan, 2011).

Araştırmalar, iklim değişikliği sonucunda temiz su kaynaklarına erişimin zorlaşabileceği ve tarımsal üretimin olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir (Mays, 2010). İklim değişikliği doğayı, tarım alanlarını ve atmosferi olumsuz etkilemekle birlikte insanların fiziksel, psikolojik ve sosyal yaşamlarında da önemli sorunların yaşanmasına yol açmaktadır (Jamieson, 2007). İklim değişikliği kaynaklı etkiler incelendiğinde; temiz su kaynaklarına ulaşımın güçleşmesi, tarımsal üretimin iklim



değişikliği kaynaklı olarak olumsuz etkilenmesi ile insanların temel ihtiyaçlarını karşılama süreçleri olumsuz etkilenmektedir (Banda et al., 2024; Mays, 2010). Ayrıca, orman alanlarının azalmasıyla birlikte sel ve taşkın gibi doğal afetlerin oluşum riskinin artması ve iklim değişikliği sonucunda salgın hastalıkların ortaya çıkmasının insan sağlığını olumsuz etkileyebilmesi, iklim değişikliğinin önemli sonuçları arasındadır. Bununla birlikte, orman alanlarının azalması, deniz seviyesindeki değişimler, artan doğal afet riskleri ve iklime bağlı göçler de bu sürecin diğer etkileri arasında yer almaktadır (Scheffran & Battaglini, 2011) (Scheffran & Battaglini, 2011; Tsui et al., 2024). Bunlara ek olarak üretim ve enerji süreçlerinde yaşanan değişimler ekonomik problemleri de ortaya çıkarmaktadır (Al Mubarak, Rezaee & Wood, 2024; Goulder & Pizer, 2006). Salgın hastalıkların artması ve Dünya'nın geleceğine yönelik belirsizliklerin yaşanması insanları fiziksel olarak etkilemekle birlikte psikolojik olarak da olumsuz duygular yaşamalarına yol açmaktadır (Sheffield & Landrigan, 2011; Yorulmaz, 2021). Bu kapsamda iklim değişikliğinin önlenmesi ve etkilerinin en aza indirilmesine yönelik yürütülecek küresel düzeyde çalışmaların yapılması gerekmektedir (Sanson & Masten, 2024). (Rawat, Kumar & Khati, 2024).

İklim değişikliği sorunu ile başa çıkmak başlangıç olarak, sera gazı emisyonlarını hafifletmeyi ve bireylerin iklim değişikliği sorunun olası etkilerine karşı uyum sağlamayı kapsamaktadır (Rolnick et al., 2022). Bu kapsamda uluslararası kuruluşlar tarafından çeşitli çalışmalar yürütülmektedir (Mirici & Berberoğlu, 2022). Bu çalışmalardan, BM İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi, "iklim değişikliğini" bir çevresel bozulma sorunu olarak tanımlamakta ve sanayileşmiş ülkeleri sera gazı emisyonlarını azaltmak için önlemler almaya teşvik etmektedir (Anne Vlassopoulos, 2012). Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi ile ülkelerin iklim değişikliğinin önlenmesi süreci açısından küresel yüzey sıcaklığının artmasını 2 derece ile sınırlandırmak veya mümkünse 1,5 derece altında tutmak üzere alınabilecek önlemler konusunda ülkeler ve Birleşmiş Milletler iş birliği içerisinde çalışmalar yürütmektedirler. (United Nations, 2016). Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli'nin (IPCC) 1,5 °C küresel ısınma (SR1.5) (IPCC SR1.5-IPCC 2018) hakkındaki raporu, küresel sıcaklık artışını 1,5°C ile sınırlamanın, iklim değişikliğinin getireceği riskleri önemli ölçüde azaltacağını ve aynı zamanda, şu anki küresel sıcaklıkların sanayi devrimi öncesi döneme göre 1,1°C daha yüksek olduğunu ve bu sıcaklık artışının bile, iklim değişikliğiyle ilgili olumsuz etkileri gözle görülür şekilde arttırdığını belirtmektedir (Mechler et al., 2020). Bunun yanı sıra Birleşmiş Milletler Hükümetlerarası İklim Değişikliği Panelinde (IPCC, 2022) iklim değişikliği sorununun önlenmesi için enerji, kentler ve yerleşimler, taşıma, inşalar, endüstri, tarım, ormanlık alanlar, yiyecek sistemleri, CO<sub>2</sub> salınımının azaltılması ve tüketimi azaltmak gibi başlıklarda kapsamlı olarak politikalar belirlenmiştir (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2022b).

İklim değişikliği sorununa yönelik küresel çaptaki önlemler ile birlikte bireylerin bu konuyla ilgili duyarlılık kazanmalarına yönelik yapılacak çalışmalar da büyük önem taşımaktadır (Erkan & Doğan, 2021; Luis et al., 2018). Bu kapsamda bilinçlendirme çalışmalar, ısınma amaçlı kullanılan klima gibi araçların kullanımının sınırlandırılması, enerji tasarrufu sağlayan ürünlerin (Liu et al., 2024) ve aydınlatmaların kullanılması, toplu taşıma ve bisiklet gibi alternatif ulaşım kaynaklarının kullanımının (Hong et al., 2024) yaygınlaştırılması, yeşil alanların artırılması ve fosil yakıt alternatif ürünlerin tercih edilmesi iklim değişikliği ile başa çıkmak için gerçekleştirilebilecek bireysel aksiyonlar olarak örneklendirilebilir (European Commission, 2018; Los Angeles County Department of Public Health,



2014). Bu önlemlerin alınması iklim değişikliğine sebep olabilecek sera gazlarının yayılımının azaltılmasına dolaylı veya doğrudan katkı sunacak ve onun yanı sıra önleme çalışmaları sürecinde iklim değişikliğinin olası etkilerine karşı bireylerin duyarlılık kazanmaları önemlidir (McNamara, 2013). Farkındalık kazandırmak amacı ile düzenlenebilecek iklim değişikliği eğitimleri ile bireylerin iklim değişikliği sorununa yol açan nedenleri ve bu sorunun etkileri konusunda farkındalık kazandırılmaktadır (Stevenson et al., 2017). Ayrıca bu eğitimler, bireylerin iklim değişikliğinin önlenmesi sürecinde bireysel sorumluluklar almalarını teşvik ederken, konuyla ilgili yaşantıların da duyarlılık oluşturarak, bireylerin iklim değişikliğini hem kendilerini hem de Dünya'yı etkileyebilecek bir sorun olarak görmelerine ve bu sorunu önlemek için bireysel önlemler almalarına imkân sağlamaktadır. (Wals, 2011). (Campbell & Barnett, 2010; Van Valkengoed, Perlaviciute & Steg, 2024).

Üniversite öğrencileri, gelecekteki karar vericiler ve liderler olarak iklim değişikliği ile mücadelede kritik bir rol oynamaktadır. Üniversite öğrencileri, farklı disiplinlerde eğitim almakta ve çeşitli sosyal ve kültürel geçmişlerden gelmektedir. Üniversite eğitimi ile, farklı kültürlerden gelen ve farklı alanlarda eğitim alan bireylerin kişisel değerleri, inançları ve dünyaya bakış açıları şekillenmektedir. Bu dönemde edinilen bilgiler ve deneyimler, öğrencilerin çevresel konulara karşı duyarlılıklarını artırabilir ve onları iklim değişikliği ile mücadelede daha aktif hale getirebilir (Ay & Erik, 2020). Tüm bunlar değerlendirildiğinde üniversite öğrencilerinin iklim değişikliğine ilişkin algılarının incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Literatürde üniversite öğrencilerinin iklim değişikliğine ilişkin farkındalıklarını ve algılarını belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Ay & Erik, 2020; Emecen & Erdem, 2022; Şen & Özer, 2018; Tetik & Acun, 2015; Yılmaz, Can & Şen, 2018). Ancak bu çalışmaların önemli bir kısmı nicel bir bakış açısıyla yürütülmüştür (Brown et al., 2011; Naish et al., 2014). Yapılan çalışmalar içerisinde nitel çalışmaların eksikliği görülerek, öğrencilerin iklim değişikliği konusundaki tutumlarını, bilgi seviyelerini ve çevresel farkındalıklarını anlamayı birebir mülakatla belirlemek üzere nitel bir çalışma yürütülmüştür. Bu açıklamalar doğrultusunda, araştırmada üniversite öğrencilerinin iklim değişikliğine ilişkin algılarını incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üniversite öğrencileri iklim değişikliği kavramını nasıl tanımlıyor?
2. Üniversite öğrencileri iklim değişikliğine nelerin sebep olduğunu düşünüyorlar?
3. Üniversite öğrencileri iklim değişikliğinin etkileri hakkında ne düşünüyorlar?
4. Üniversite öğrencileri iklim değişikliğinin nasıl önlenebileceğini düşünüyorlar?
5. Üniversite öğrencileri iklim değişikliğinin geleceği hakkında ne düşünüyorlar?

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel araştırma desenlerinden birisi olan durum çalışması deseni ise güncel bir olayı veya durumu derinlemesine incelemek için kullanılan bir desendir (Yin, 2017). Bu araştırmada "iklim Akbulut, Ö. F., Özlman Farımaç, Y. & Büyükgök, G. (2024). Üniversite öğrencileri iklim değişikliğini nasıl algılıyor? Bir nitel araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2505-2524.  
DOI: 10.51460/baebd.1528191



değişikliği” bir durum olarak ele alınmış ve üniversite öğrencilerinin bu duruma ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelemek amaçlanmıştır.

## Katılımcılar

Sayfa | 2512

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının ön lisans ve lisans programlarında öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Hazari, 2023). Bu kapsamda araştırmacılar iklim değişikliği konusunda farklı fikirler ortaya koyulabilmesi amacıyla kendi içinde benzeşik (üniversite öğrencisi olma) farklı özelliklere (bölüm, sınıf, sosyo-ekonomik durum) sahip öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Toplamda sekiz öğrenci ile görüşme yapıldıktan sonra son görüşmelerdeki verilerin genellikle tekrarlayıcı olduğu ve ek bilgi sağlamadığı fark edilmiştir. Bu durum nitel araştırma sürecinde “veri doygunluğu” kavramı ile açıklanmaktadır. Bu durum, araştırmacının belirli bir konu veya olgu hakkında gerekli bilgiye ulaştığını ve daha fazla veri toplamanın araştırmanın kalitesini artırmayacağını belirten bir nokta olarak tanımlanmaktadır (Palys, 2008). Bu kapsamda sekiz öğrenci ile yapılan görüşmeler sonucunda veri toplama süreci tamamlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler farklı cinsiyetlerdedirler. Ayrıca bu öğrenciler farklı bilim alanlarındaki bölümlerde öğrenim görmektedirler. Bir kısmı çevre gönüllüğü faaliyetlerine katılım sağlarken bir kısmı sağlamamaktadır. Bu özellikler maksimum çeşitlilik örnekleme sürecini desteklemektedir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerine ait kişisel bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

### Katılımcıların demografik bilgileri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Bölüm
A1	Erkek	24	Tıbbi ve Aromatik Bitkiler
A2	Erkek	21	Tıbbi ve Aromatik Bitkiler
A3	Kadın	20	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
A4	Kadın	19	Hemşirelik
A5	Kadın	22	Sağlık Yönetimi
A6	Kadın	23	Sağlık Yönetimi
A7	Erkek	24	Sağlık Kurumları İşletmeciliği
A8	Kadın	22	Sınıf Öğretmenliği

## Etik bildirim

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi süreciyle ilgili etik izinler Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurul’undan alınmıştır (Tarih: 07/10/2022; Karar: 2022/497). Araştırma Helsinki Deklarasyonu’nda belirtilen etik ilkelere uygun olarak yürütülmüştür. Katılımcılar, araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair sözlü ve yazılı onam vermişlerdir. Ayrıca araştırmanın herhangi bir aşamasında araştırmadan ayrılma haklarının olduğu konusunda bilgilendirilmişlerdir.



## Veri toplama aracı

Araştırmanın verilerinin toplanması sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacılar tarafından hazırlanmış “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. İlgili görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve konu alanı ve yöntemi üzerine araştırmalar gerçekleştiren Çevre Mühendisliği ve Eğitim Bilimleri alanında doktora mezunu olan iki farklı uzmandan görüşler alınmıştır. Uzman görüşlerine göre taslak görüşme formu üzerinde düzenlemeler gerçekleştirilmiş ve son hali verilmiştir. Görüşme formunun ilk kısmında katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, program, çevre gönüllüğü faaliyetlerine katılım durumu) ait sorular yer almaktadır. İkinci kısımda ise araştırmanın amacı ve alt amaçlarına ilişkin sorular (“İklim değişikliği” kavramı sizde neleri çağırıyor, bu kavramı nasıl tanımlarsınız?; İklim değişikliğinin psikolojik ve sosyal yaşamınızı nasıl etkilediğinizi/etkileyeceğinizi düşünüyorsunuz?) yer almaktadır.

## Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmaya katılacak üniversite öğrencilerinin belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmacılar konu ile ilgili zengin veri elde edebilmek amacıyla birer öğrenci ile görüşmeye başlamışlardır. Sonrasında görüşme yaptıkları öğrenciye araştırma amacına uygun ve gönüllü olarak araştırmaya katılabilecek öğrenciler önermesi istenmiştir. Araştırmaya katılacak üniversite öğrencilerine araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair sözlü ve yazılı bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden üniversite öğrencileri ile görüşmeler gerçekleştirmek için bir görüşme takvimi hazırlanmıştır. Görüşme takvimi (15 Ekim – 20 Kasım 2024) kapsamında görüşmelerin bazıları yüz yüze bazıları ise çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların izni alınarak ses kaydına alınmıştır. Elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış ve transkriptler oluşturulmuştur. Elde edilen görüşme transkriptleri içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, dokümanlardan elde edilen verilerin işlenmesinde verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kodlama sürecinde araştırmacılar araştırmanın amacına uygun kodlar oluşturmuşlardır. Bu kodlardan yola çıkarak temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak beş tema ön plana çıkmıştır. Bu temalar şu şekildedir: (1) iklim değişikliğine yönelik kavramsal algı, (2) iklim değişikliğinin sebepleri, (3) iklim değişikliğinin etkileri, (4) iklim değişikliğinin önlenmesi ve (5) iklim değişikliğinin geleceği.

## İnandırıcılık

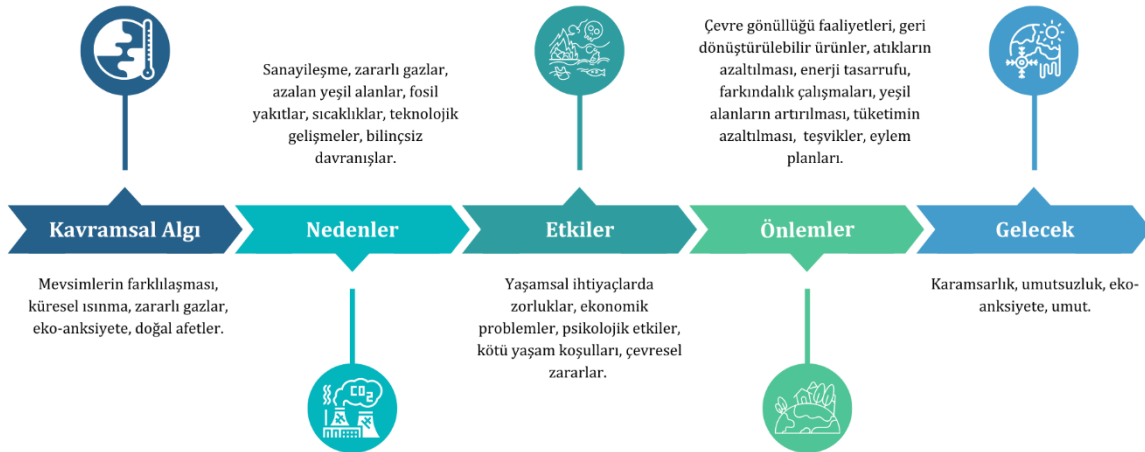
Nitel araştırmalarda inandırıcılık önemlidir (Merriam & Tisdell, 2015). Bu kapsamda araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için bazı önlemler alınmıştır. Araştırmada iyi bilinen bir araştırma yöntemi kullanılarak araştırmanın amacına en uygun desen seçilmiştir. Ayrıca inandırıcılığı desteklemek adına bulgular kısmında katılımcıların ifadeleri birebir alıntılar şeklinde ortaya konulmuştur. Bununla birlikte görüşme formunun hazırlanmasında ve araştırmanın veri analizinin gerçekleştirilmesinde alan



uzmanlarından görüşler alınmıştır. Ayrıca araştırmacılar, görüşülen kişilerin söylemlerini belirlenen temalar açısından ayrı ayrı analiz etmiş ve kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi gerçekleştirmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi, farklı kodlayıcıların aynı veri seti üzerinde benzer kodlama yapmıyıp yapmadığını test etmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda Miles ve Huberman (1994) tarafından uyum formülü ((Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) kullanılarak güvenilirlik yüzdesi %88 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık analizlerinde %80 ve üzeri bir tutarlılık düzeyi güvenilir olarak kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Betimsel analizin kullanıldığı araştırmalarda, görüşülen kişilerden doğrudan alıntılara yer verilmesi ve bunlara dayalı sonuçlar çıkarılması büyük önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Elde edilen sonuçların aktarılabilirliğini sağlamak için araştırmacılar verileri detaylı bir şekilde analiz etmiş ve bulgularını zaman zaman doğrudan alıntılarla desteklemişlerdir. Doğrudan alıntılarda katılımcıların gerçek isimleri gizli tutulmuş ve doğrudan alıntılar "A1, A2, A3" şeklinde ifade edilmiştir. Çalışmada araştırmacılar önemli gördükleri bölümleri alıntı olarak belirtmişlerdir.

## Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ana ve alt amaçları çerçevesinde gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan üniversite öğrencilerinin iklim değişikliğine ilişkin algıları "iklim değişikliğine yönelik kavramsal algı", "iklim değişikliğinin sebepleri", "iklim değişikliğinin etkileri", "iklim değişikliğinin önlenmesi" ve "iklim değişikliğinin geleceği" ana temalarında ele alınmıştır. Şekil 1'de üniversite öğrencilerinin iklim değişikliğine ilişkin algıları özetlenmiştir.



Şekil 1. Araştırma bulgularının temel özeti

### İklim değişikliğine yönelik kavramsal algı

Araştırmaya katılan üniversite öğrencileri iklim değişikliği kavramını farklı şekillerde tanımlamışlardır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu iklim değişikliğini "mevsimlerin farklılaşması" Akbulut, Ö. F., Özlman Farımaç, Y. & Büyükgök, G. (2024). Üniversite öğrencileri iklim değişikliğini nasıl algılıyor? Bir nitel araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2505-2524.  
DOI: 10.51460/baebd.1528191



olarak açıklamıştır. Örneğin A8 kodlu üniversite öğrencisi “Yazı yaz olarak yaşamıyoruz. Bazen bir anda hava soğuyor sonra birden ısınıyor. İstanbul’da aralıkta kasımda yazlık kıyafetlerle gezebiliyoruz. Artık mevsimleri yaşamıyoruz. Bir anda soğuyor havalar ve bir anda ısınıyor. Dört mevsimi eskisi gibi yaşamıyoruz.” şeklinde ifade ederek iklim değişikliği kavramını açıklamıştır. Bunun yanı sıra bazı katılımcılar iklim değişikliği kavramını “eko-anksiyete”, “küresel ısınma”, “zararlı gazların salınımı”, “doğal afetlerin yaygınlaşması” kavramlarıyla açıklamışlardır. A3 kodlu katılımcı “Yaşama zorluğu kavramını çağırıyor çünkü ileride çok zorlanacağımızı düşünüyorum. Yaşam şartlarımızın zorlaşacağını düşünüyorum. Olanaklarımızı çok kötü duruma geleceğini düşünüyorum. Ben de karamsar şeyler çağrışımlar uyandırıyor.” diyerek iklim değişikliği kavramını eko-anksiyete kavramı çerçevesinde açıklamıştır.

### İklim değişikliğinin sebepleri

Araştırmaya katılan üniversite öğrencileri iklim değişikliğine birçok farklı faktörün sebep olabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların önemli bir kısmı günümüzde insanların çevreye yönelik bilinçsiz davranışları sebebiyle iklim değişikliği sorununun yaşandığını vurgulamıştır. Örneğin A6 kodlu katılımcı “İnsanların bilinçsiz davranışları ve tüketimlerinden kaynaklandığını düşünüyorum.” ve A3 kodlu katılımcı “...bizim çevreyi kirletiyor olmamız olabilir...” diyerek bireylerin bilinçsiz davranışlarının iklim değişikliğine sebep olabileceğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra bazı katılımcılar günümüzde sanayi kuruluşlarının önemli oranda arttığı ve bu kuruluşların çevreye verdikleri zararlar sebebiyle iklim değişikliği sorununun yaşandığını dile getirmişlerdir. Ayrıca sanayi kuruluşları başta olmak üzere farklı şekillerde çevreye zararlı gazların salınımının artması da iklim değişikliğini etkileyebilmektedir. Örneğin A4 kodlu üniversite öğrencisi “Eskiye oranla sanayileşmenin çok fazla gelişmesi ve bunlardan dolayı kötü gazların çok fazla salınmaya başladı. Bunların hepsi de atmosfere zarar verdiği için iklim değişikliği oluyor.” şeklinde ifade ederek sanayileşmenin ve beraberindeki zararlı gazların salınımının iklim değişikliğindeki rolüne vurgu yapmıştır. Araştırmada katılımcılar, günümüzde yeşil alanların eskiye oranla azalmasının iklim değişikliğine sebep olabileceğini ifade etmişlerdir. A8 kodlu katılımcı “...Ormansızlaşma çok fazla meydana geliyor...” diyerek ormanların azalmasına vurgu yapmıştır. Bunların yanı sıra araştırmaya katılan üniversite öğrencileri fosil yakıtların tüketiminin, sıcaklıkların artmasının ve teknolojik alanda yaşanan gelişmelerin iklim değişikliğine sebep olabileceğini dile getirmişlerdir. A8 kodlu üniversite öğrencisi “...Kömür gibi fosil yakıtların kullanılması çok fazla etkiliyor.” diyerek fosil yakıtların iklim değişikliğine sebep olabileceğini dile getirmiştir.

### İklim değişikliğinin etkileri

Araştırmada, üniversite öğrencileri iklim değişikliğinin hem bireyleri hem de Dünya’yı olumsuz olarak etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların önemli bir kısmı iklim değişikliği sorunu ile birlikte temel yaşamsal ihtiyaçların karşılanması konusunda zorluklar yaşanabileceğini vurgulamıştır. A4 kodlu üniversite öğrencisi bu durumu “Yaşamsal ihtiyaçlarda, en basitinden suyu örnek verebilirim. Geçen sene su kıtlığı gibi bir sorunumuz vardı ve halen devam ediyor. Bu iklim değişikliği ile alakalı bir durum ve su kıtlığı gelirse yaşamsal faaliyetlerimizi önemli ölçüde etkileyecek. İklim değişikliği önlenemezse bu gibi olaylar bizim yaşamımızı her zaman etkileyecek.” şeklinde ifade ederek bu durumu açıklamıştır. Ayrıca iklim değişikliği beraberinde ekonomik zorlukları ortaya çıkarabilmektedir.



A3 kodlu katılımcı “Eğer bu kaynaklar azalır ulaşması zor olacak ve ulaşması zor olacak şeylerde pahalı olur. O yüzden bizi ekonomik olarak da yıpratacaktır.” diyerek iklim değişikliğinin ekonomik etkisine vurgu yapmıştır. Üniversite öğrencileri iklim değişikliğinin bireylerin hem psikolojik hem de fiziksel sağlıklarını olumsuz olarak etkileyebileceğini dile getirmişlerdir. A8 kodlu katılımcı “Her türlü olumsuz etkileyecek, yaşamsal olarak iklimler yaşanamaz duruma getirecek ve sağlık alanında hava kirliliğini de etkileyecek ve sağlığımız da bozulacak.” ifadesiyle iklim değişikliğinin fiziksel sağlığa olan etkisini, A3 kodlu üniversite öğrencisi ise “Havanın aşırı sıcak olması bile bizim psikolojimizi kötü etkiliyor diye düşünüyorum. İş verimliliğini azaltıyor. Aşırı sıcaklık bizi bunaltıyor.” diyerek iklim değişikliğinin psikolojik yaşama olan olumsuz etkisini vurgulamıştır. Bu görüşlerin yanı sıra üniversite öğrencileri iklim değişikliği sonucu buzulların eriyebileceğini ve bu durumun bazı kara parçalarının sular altında kalmasına yol açabileceğini dile getirmişlerdir. Ayrıca bir katılımcı ise çevresel zararların iklim değişikliğine sebep olabileceği gibi iklim değişikliği sonucunda da çevresel zararların artabileceğini ifade etmiştir.

### **İklim değişikliğinin önlenmesi**

Üniversite öğrencilerinin iklim değişikliğinin önlenmesine yönelik görüşleri “bireysel önlemler”, “önlemeye yönelik aksiyonlar” ve “küresel aksiyonlara yönelik farkındalık” olmak üzere üç alt tema çerçevesinde incelenmiştir.

#### **Bireysel önlemler**

Üniversite öğrencileri iklim değişikliğinin önlenmesine yönelik bireysel sorumluluklar açısından farklı önlemler aldıklarını dile getirmişlerdir. Öğrenciler, çevreci kuruluş ve faaliyetlerde aktif olarak yer alarak iklim değişikliğinin önlenmesine yönelik katkı sunduklarını ifade etmişlerdir. A8 kodlu üniversite öğrencisi “İkamet ettiğim yerde belediye her hafta geri dönüşüm poşetleri dağıtıyor. Eysel atıkları geri dönüştürülebilir poşetlere koyuyorum. Yere çöp atmıyorum.” diyerek geri dönüşüm faaliyetine katkı sunduğunu dile getirmiştir. Üniversite öğrencileri doğaya zarar verebilecek parfüm ve kozmetik malzemeleri gibi ürünlerin kullanımını azaltarak iklim değişikliğinin önlenmesine yönelik bireysel sorumluluk içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. A1 kodlu katılımcı bu durumu “Bunun dışında parfüm, deodorant gibi malzemeleri daha az kullanmaya çalışıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin bir kısmı enerji tasarrufu davranışları göstererek iklim değişikliğine yönelik bireysel önleme davranışları gösterdiklerini dile getirmişlerdir. A4 kodlu katılımcı “Elektriğin boşuna çalışmasını önlemek için onu kapatıyoruz.” diyerek bu durumu açıklamıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların bir kısmı atıkları azaltarak iklim değişikliğinin önlenmesine bireysel anlamda katkı sağladıklarını vurgulamışlardır.

#### **Önlemeye yönelik aksiyonlar**

Araştırmaya katılan üniversite öğrencileri iklim değişikliğinin önlenmesi için üst politika yapımcıları ve insanlar tarafından bazı aksiyonların alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından insanları iklim değişikliği konusunda bilinçlendirmeye yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. A6 kodlu öğrenci bu durumu “İnsanlar daha bilinçli olursa önlenir. İnsanlar bilinçlenirse tüketimlerini kontrol ederlerse iklimi etkileyecek



davranışlardan uzak durursa iklim değişikliği önlenebilir.” şeklinde açıklamıştır. Katılımcılar bunun yanı sıra çevreye zarar veren durumların kontrol altına alınmasının iklim değişikliğini önlenebileceğini ifade etmişlerdir. A8 kodlu katılımcı “...Poşet kullanımını azaltabiliriz, bez çantalar kullanabiliriz.” diyerek çevreye zarar veren plastik poşetlerin kullanımının azaltılmasına vurgu yapmıştır. Araştırmada üniversite öğrencileri tüketimin azaltılmasıyla iklim değişikliği sorununun azaltılabileceğini ifade etmişlerdir. A8 kodlu üniversite öğrencisi “Enerji verimliliği yapabiliriz. Düşük yakıt tüketimi olan araçları ya da toplu taşımaları kullanabiliriz.” diyerek bu durumu açıklamıştır. Bunların yanı sıra yeşil alanların artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmasının ve geri dönüşüme önem verilmesinin iklim değişikliğini önlemeye yönelik aksiyonlar olabileceği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

### **Ulusal aksiyonlara yönelik farkındalık**

Araştırmada üniversite öğrencileri iklim değişikliğinin önlenmesine yönelik küresel çapta gerçekleştirilen bazı faaliyetler hakkında bilgi sahibi olduklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılar küresel çapta geri dönüşüm çalışmalarına destek verildiğini, iklim değişikliği konusunda eylem planlarının oluşturulduğunu, çevreci faaliyetler gerçekleştiren kuruluşlara destek verildiğini ve bu konuyla ilgili kamu spotları oluşturulduğunu bildiklerini ifade etmişlerdir. A1 kodlu katılımcı “Türkiye’de de aynı şekilde firma bazlı bir yönetim var. Geçtiğimiz günlerde Omonun yaptığı bir çalışma vardı. Plastik tüketiminden ortaya çıkan atıkların geri dönüştürmesi için toplayarak bunların çocuklara yardım sağlayacağını söyleyerek insanların plastik atıkları çöpe atma yerine geri dönüşüme atmasını sağlamıştır. Bu hem firmanın reklam yapılmasını sağlıyor hem de devlet için genel olarak çöp yığınından kurtulmasını sağlayan bir yapı oluşturuluyor. Türkiye için firmalar başı çekiyor diyebilirim.” diyerek iklim değişikliğinin önlenmesine yönelik yapılan bir çalışma ve destek hakkındaki bilgilerini dile getirmiştir.

### **İklim değişikliğinin geleceği**

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinden bazıları gelecekte iklim değişikliği sorunu konusunda umutlu olmadıklarını ve daha büyük sorunların yaşanabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşleri eko-anksiyete kavramı ile yakından ilişki göstermektedir. A2 kodlu katılımcı “Çocuklarımdan daha iyi bir geleceği veya daha iyi bir oksijen alabileceği bir Dünya olmayacağı düşünüyorum. Bu konuda kaygılıyım.” şeklinde ifade ederken A8 kodlu katılımcı “Doğal afetler çoğalacak. Seller, kuraklıklar vb. su problemi, sıcaklık artışları ortaya çıkacak insanları hatta canlıları çok olumsuz etkileyecek. Bunlarda ekonomik problemlere neden olacak. Çünkü bu olumsuz etkileri giderebilmek için daha büyük bütçeler ayırmamız gerekecek.” diyerek iklim değişikliği sorununun gelecekte daha fazla olumsuzluklar yaratabileceğini vurgulamışlardır. A5 kodlu katılımcı ise “Bu konu üzerinde bilinçlenme ve büyük çaplı projeler gerçekleşirse iklim değişikliğinin önlenmesine yönelik olumlu gelişmeler olabilir.” diyerek önlemeye yönelik önlemler alınması durumunda iklim değişikliği ile ilgili sorunun etkilerinin azaltılabileceğini vurgulamıştır.



## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin iklim değişikliğine ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan üniversite öğrencilerinin iklim değişikliğine ilişkin algıları “iklim değişikliğine yönelik kavramsal algı”, “iklim değişikliğinin sebepleri”, “iklim değişikliğinin etkileri”, “iklim değişikliğinin önlenmesi” ve “iklim değişikliğinin geleceği” ana temaları çerçevesinde ele alınmıştır. Bu kısımda, araştırmada elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır. Daha sonrasında araştırmanın sınırlılıkları ve sonuçları çerçevesinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada, üniversite öğrencileri iklim değişikliği kavramını farklı şekillerde tanımlamışlardır. Öğrencilerin iklim değişikliğine ilişkin kavramsal algıları sırasıyla mevsimlerin farklılaşması, eko-anksiyete, küresel ısınma, zararlı gazların salınımı ve doğal afetlerin yaygınlaşması şeklinde olmuştur. İklim değişikliği kavramı, insanların çeşitli aktiviteleri sonucunda yeryüzü sıcaklığının artmasının ve buna bağlı olarak hava olaylarının değişimi olarak ifade edilmektedir (Pielke, 2004). Araştırmada üniversite öğrencilerinin iklim değişikliğini mevsimlerin farklılaşması ve küresel ısınma kavramları ile açıklamaları alanyazındaki tanımlar ile uyum göstermektedir. Ayrıca bazı öğrenciler iklim değişikliği kavramını zararlı gazların salınımı olarak algıladıklarını dile getirmişlerdir. İklim değişikliğine sebep olan önemli bir faktörün sera gazlarının kontrolsüz yayılımı olduğu (Montzka et al., 2011) göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin bu algılarının alanyazın ile uyum gösterdiği söylenebilir. Bunlara ek olarak günümüzdeki araştırmalar iklim değişikliğine bağlı olarak mevsimlerin değişiminin, doğal afetler ve salgınların artmasının bireylerin psikolojik yaşamları üzerinde olumsuz etki oluşturduğu (Bunz & Mücke, 2017; Burke et al., 2018) ve bu durumun ise eko-anksiyete olarak tanımlandığı (Panu, 2020; Uzun et al., 2022) bilinmektedir. Bu kapsamda araştırmada bazı öğrencilerin iklim değişikliği kavramını eko-anksiyete kavramı çerçevesinde açıklamaları öğrencilerin iklim değişikliğinin psikolojik yaşama etkisi konusunda farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir.

İklim değişikliğine sebep olan birçok faktör bulunmaktadır (Hardy, 2003; Zheng & Cai, 2024). Araştırmada, üniversite öğrencileri iklim değişikliğine neden olan faktörleri sırasıyla insanların bilinçsiz davranışları, sanayi faktörü, zararlı gazların salınımı, yeşil alanların az olması, fosil yakıtların tüketimi, sıcaklıkların artması ve teknolojik alanda yaşanan gelişmeler olarak ifade etmişlerdir. Alanyazındaki araştırmalar, insanların çevreye karşı gösterdikleri olumsuz yaklaşımların, sanayi kuruluşları ve evlerde kullanılan fosil yakıtların çıkardığı zararlı gazların atmosfere salınımı, orman alanlarındaki tahribatların ve atıkların uygun olmayan bir şekilde depolanması gibi faktörlerin iklim değişikliğine sebep olabileceğini göstermektedir (Cahill et al., 2013; Erdoğan, 2020). İklim değişikliği sorununun ortaya çıkması ile birlikte çeşitli problemler yaşanabilmektedir. İklim değişikliği doğayı, tarım alanlarını ve atmosferi olumsuz etkilemekle birlikte insanların fiziksel, psikolojik ve sosyal yaşamlarında da önemli sorunların yaşanmasına yol açmaktadır (Jamieson, 2007). Araştırmada, öğrenciler iklim değişikliği sorununun sırasıyla temel yaşamsal ihtiyaçların karşılanamaması, ekonomik zorluklar yaşanması, psikolojik sorunların yaşanması, fiziksel sağlığın olumsuz etkilenmesi, kara parçalarının su altında kalması ve çevresel zararların oluşumu gibi etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmalar, iklim değişikliği sonucunda temiz su kaynaklarına erişimin zorlaşabileceği ve tarımsal üretimin olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir (Mays, 2010). Ayrıca orman alanlarının azalması ile birlikte sel ve taşkın gibi doğal afetlerin oluşum riskinin artabileceği bilinmektedir. İklim değişikliği sonucunda salgın



hastalıkların ortaya çıkması beraberinde insanların sağlıklarını olumsuz olarak etkileyebilecektir (Scheffran & Battaglini, 2011). Bununla birlikte iklim değişikliği ile birlikte geleceğe yönelik belirsizliklerin artması ve doğal afetlerin kötü sonuçlar doğurabileceği düşüncesi bireyleri psikolojik olarak olumsuz etkilemektedir (Bunz & Mücke, 2017; Sheffield & Landrigan, 2011). Bu kapsamda, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin iklim değişikliğinin nedenlerine ve etkilerine yönelik ifadeleri alanyazındaki araştırmalarla uyum gösterdiği ve dolayısıyla öğrencilerin bu konuda bir farkındalığa sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin iklim değişikliğinin önlenmesi ile ilgili görüşleri bireysel önlemler, önlemeye yönelik aksiyonlar ve küresel aksiyonlara yönelik farkındalık alt temalarında incelenmiştir. Bireysel önlemler, bireylerin iklim değişikliğinin önlenmesine ve etkilerinin en az şekilde yaşanmasına yönelik aldıkları bireysel sorumlulukları ifade etmektedir (Luís et al., 2018). İklim değişikliğinin önlenmesinde bireysel önlemler toplumsal değişimler için önemlidir (Wals, 2011). Araştırmada, öğrenciler bireysel önlemler çerçevesinde sırasıyla çevre gönüllüğü faaliyeti yürüten kuruluşlarda ve çalışmalarda yer almak, doğaya zarar verebilecek ürünlerin kullanımını azaltmak, atıkları azaltmak ve enerji tasarrufu sağlamak gibi davranışlar sergilediklerini dile getirmişlerdir. Bu davranışlar iklim değişikliğinin önlenmesine sürecine katkı vermesi açısından önemlidir. Ancak bunlarla birlikte iklim değişikliğini önlemeye yönelik atılabilecek birçok bireysel adım bulunmaktadır (European Commission, 2018). Bu bireysel sorumluluk davranışlarının daha fazla yaygınlaştırılması ve bu konuda farkındalık oluşturulması önemlidir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulguda ise öğrenciler; ülkelerin, iklim değişikliğinin önlenmesi için “insanların bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapması”, “çevreye zarar veren durumları kontrol altına alması”, “yeşil alanların artırılması”, “tüketimin azaltılması” ve “geri dönüşüme önem vermesi” gerektiğini vurgulamışlardır. Ancak öğrencilerin iklim değişikliğini önlemeye yönelik küresel aksiyonlar konusunda çok fazla bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Öğrenciler ülkelerin iklim değişikliğini önlemek için geri dönüşüme destek verdikleri, eylem planları oluşturdukları, kamu spotları hazırladıkları ve çevreci kuruluşlara destek verdiklerini bildiklerini ifade etmişlerdir. Ancak gerek Dünyada gerekse ülkemizde iklim değişikliğinin önlenmesine yönelik hazırlanan geniş çaptaki eylem planları ve çalışmaları hakkında bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.

Son olarak, araştırmaya katılan üniversite öğrencileri iklim değişikliğinin geleceği ile ilgili olarak karamsar olduklarını vurgulamışlardır. Öğrenciler iklim değişikliği sorununun geleceği ile ilgili olarak sırasıyla sorunun artarak devam edeceğini, eko-anksiyete yaşadıklarını ve önleme çalışmalarının gerçekleşebileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin iklim değişikliği konusunda gelecekle ilgili olumsuz duygular içerisinde olmaları Dünya’da şu an için iklim değişikliğinin önlenmesine yönelik gerçekleştirdikleri çalışmaların yetersiz olduğunu gösterebilmektedir. Öğrencilerin iklim değişikliği konusunda geleceğe yönelik bir kaygı ve karamsarlık içerisinde olmaları eko-anksiyete ile açıklanmaktadır (Uzun et al., 2022). Eko-anksiyetenin depresyon, kaygı ve stres gibi psikolojik problemler ile ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Stanley et al., 2021) iklim değişikliği konusunun yalnızca çevresel ve ekonomik süreçler açısından ele alınması gereken bir problem olmadığını ve bütüncül bir bakış açısı ile çalışmaların yürütülmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ancak tüm karamsarlığa rağmen bir katılımcı, iklim değişikliği konusunda gelecekte önleme çalışmalarının gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Bu katılımcının iklim değişikliğinin önlenmesine



yönelik bir umuda sahip olması da önemli bir bulgudur. Özellikle üniversite öğrencilerinin bu konudaki umutlarının ve motivasyonlarının artırılmasının bireysel ve toplumsal anlamda önemli değişimlere imkân verebileceği düşünülmektedir (Mansur & Doğuç, 2021).

## Sonuç

Sayfa | 2520

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin iklim değişikliğine ilişkin algıları ele alınmıştır. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin iklim değişikliği kavramına, nedenlerine ve etkilerine yönelik bilgiye sahip olduklarını ve bu bilgilerinin alanyazındaki araştırmalar ile uyum içerisinde olduğu görülmüştür. Katılımcıların iklim değişikliğinin önlenmesine yönelik bireysel önlemler çerçevesinde çeşitli davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin bireysel önlemler çerçevesinde sorumluluk içeren davranışlar sergilemeleri önemli bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak öğrencilerin iklim değişikliğinin önlenmesine yönelik küresel düzeyde gerçekleştirilen önleme çalışmaları hakkında çok yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin iklim değişikliği konusunda geleceğe yönelik umutlarının genel olarak düşük olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçların iklim değişikliği konusunda yürütülecek eğitimlerin planlanmasına katkı sağlaması açısından önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca iklim değişikliği gibi küresel ve güncel bir sorun karşısında araştırmacılara ve alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

## Sınırlılıklar ve öneriler

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki, araştırma sonuçlarının sekiz üniversite öğrencisi ve bu öğrencilerin eğitim deneyimleri çerçevesinde sınırlı olmasıdır. İkinci olarak araştırmanın verilerini öğrenciler ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen görüşme kayıtları oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin iklim değişikliğine ilişkin algıları bu veriler ile sınırlılık göstermektedir. Araştırmanın bu sınırlılıkları ve sonuçları çerçevesinde çeşitli önerilerde bulunulabilir. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin iklim değişikliğine yönelik gerçekleştirdikleri bireysel sorumluluk davranışlarının sınırlı olduğu ve küresel düzeyde yapılan önleme çalışmaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Dolayısıyla üniversitelerde seçmeli dersler ve ilgili kurum/kuruluşlar tarafından yürütülecek eğitim programları ile iklim değişikliğinin önlenmesine yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılmasının önemli olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte araştırmada, öğrencilerin iklim değişikliğinin geleceğine genel olarak umutsuz oldukları görülmüştür. Dolayısıyla bu konuda yapılabilecek çalışmalar ile öğrencilerin sürece aktif olarak katılabilecekleri sistemleri ve çalışmaların yapılmasının önemli olabileceği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin iklim değişikliği konusunda eko-anksiyete durumu yaşadıkları görülmüştür. Bu kapsamda yürütülecek önleme çalışmalarında psikolojik ve sosyal boyutta da çalışmaların yapılarak daha bütüncül bir bakış açısı sağlanması gerektiği söylenebilir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan durum çalışması deseni ile sekiz üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin iklim değişikliğine ilişkin görüşlerinin nicel veya karma yöntem araştırmaları ile incelenmesi alanyazına katkı sağlayabilir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2505-2524.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2505-2524.  
Araştırma Makalesi / Research Paper

## Kaynakça

- Al Mubarak, F., Rezaee, R., & Wood, D. A. (2024). Economic, Societal, and Environmental Impacts of Available Energy Sources: A Review. *Eng*, 5(3), 1232-1265. <https://doi.org/10.3390/eng5030067>
- Anne Vlassopoulos, C. (2012). Competing definition of climate change and the post-Kyoto negotiations. *International Journal of Climate Change Strategies and Management*, 4(1), 104-118. <https://doi.org/10.1108/17568691211200245>
- Ay, F., & Erik, N. Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliğine yönelik bilgi ve algı düzeyleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 44(2), 1-18. <http://cujos.cumhuriyet.edu.tr/en/download/article-file/1151863>
- Banda, L. O. L., Banda, C. V., Banda, J. T., Mwaene, E., Munthali, G. N. C., Hlaing, T. T., & Chiwosi, B. (2024). Unraveling agricultural water pollution despite an ecological policy in the Ayeyarwady Basin. *BMC Public Health*, 24(1), 1562. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-19084-7>
- Brown, C. J., Schoeman, D. S., Sydeman, W. J., Brander, K., Buckley, L. B., Burrows, M., ... & Richardson, A. J. (2011). Quantitative approaches in climate change ecology. *Global Change Biology*, 17(12), 3697-3713. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2486.2011.02531.x>
- Bunz, M., & Mücke, H.-G. (2017). Climate change - physical and mental consequences. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 60(6), 632-639. <https://doi.org/10.1007/s00103-017-2548-3>
- Burke, S. E. L., Sanson, A. V., & Van Hoorn, J. (2018). The psychological effects of climate change on children. *Current Psychiatry Reports*, 20(5), 35. <https://doi.org/10.1007/s11920-018-0896-9>
- Cahill, A. E., Aiello-Lammens, M. E., Fisher-Reid, M. C., Hua, X., Karanewsky, C. J., Yeong Ryu, H., Sbeglia, G. C., Spagnolo, F., Waldron, J. B., Warsi, O., & Wiens, J. J. (2013). How does climate change cause extinction? *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 280(1750), 20121890. <https://doi.org/10.1098/rspb.2012.1890>
- Campbell, J., & Barnett, J. (2010). *Climate change and small island states: power, knowledge and the South Pacific*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781849774895>
- Chan, W. P., Lenoir, J., Mai, G. S., Kuo, H. C., Chen, I. C., & Shen, S. F. (2024). Climate velocities and species tracking in global mountain regions. *Nature*, 629(8010), 114-120. <https://doi.org/10.1038/s41586-024-07264-9>
- Cui, X., & Zhong, Z. (2024). Climate change, cropland adjustments, and food security: Evidence from China. *Journal of Development Economics*, 167, 103245. <https://doi.org/10.1016/j.jdevec.2023.103245>
- Erdoğan, S. (2020). Enerji, çevre ve sera gazları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 277-303. <https://doi.org/10.18074/ckuibfd.670673>
- European Commission. (2018). *Our planet, our future*. [https://climate.ec.europa.eu/system/files/2018-06/youth\\_magazine\\_en.pdf](https://climate.ec.europa.eu/system/files/2018-06/youth_magazine_en.pdf)
- Emecen, Y. ve Erdem, N. (2022). İklim değişikliğine yönelik farkındalığın üniversite öğrencisi bakış açısıyla değerlendirilmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Mimarlık Fakültesi örneği. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(16), 206-224. <https://doi.org/10.54707/meric.1118584>
- Erkan, G., & Doğan, M. (2021). Gençlerin çevresel duyarlılıklarının araştırılması: Gençlik merkezlerine üye üniversite öğrencilerine yönelik bir inceleme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9(24), 49-70. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1306861>
- Filonchik, M., Peterson, M. P., Zhang, L., Hurynovich, V., & He, Y. (2024). Greenhouse gases emissions and global climate change: Examining the influence of CO<sub>2</sub>, CH<sub>4</sub>, and N<sub>2</sub>O. *Science of The Total Environment*, 935, 173359. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2024.173359>
- Goulder, L. H., & Pizer, W. A. (2006). The economics of climate change. In *Nber Working Paper Series* (No. 11923). <http://www.nber.org/papers/w11923.pdf>
- Guzmán-Luna, P., Mauricio-Iglesias, M., Flysjö, A., & Hospido, A. (2022). Analysing the interaction between the dairy sector and climate change from a life cycle perspective: A review. *Trends in Food Science & Akbulut, Ö. F., Özliman Farımaç, Y. & Büyükgök, G. (2024). Üniversite öğrencileri iklim değişikliğini nasıl algılıyor? Bir nitel araştırma. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2505-2524. DOI: 10.51460/baebd.1528191





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2505-2524.

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2505-2524.

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

*Technology*, 126, 168–179. <https://doi.org/10.1016/j.tifs.2021.09.001>

Hardy, J. T. (2003). *Climate change: causes, effects, and solutions*. John Wiley & Sons.

Hazari, A. (2023). *Sampling Types and Methods*. In: Research Methodology for Allied Health Professionals. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-99-8925-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-99-8925-6_6)

Heshmati, H. (2020). *Impact of climate change on life*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.94538>

Hong, J., Luo, X., Wu, H., Na, X., Chu, H., Gao, B., & Chen, H. (2024). Energy-saving driving assistance system integrated with predictive cruise control for electric vehicles. *IEEE Transactions on Intelligent Vehicles*, 9(3), 4515-4528. <https://doi.org/10.1109/TIV.2024.3358797>

Intergovernmental Panel on Climate Change. (2022a). *Climate change 2022: Impacts, adaptation and vulnerability*. [https://report.ipcc.ch/ar6/wg2/IPCC\\_AR6\\_WGII\\_FullReport.pdf](https://report.ipcc.ch/ar6/wg2/IPCC_AR6_WGII_FullReport.pdf)

Intergovernmental Panel on Climate Change. (2022b). *Climate change 2022: Mitigation of climate change*. [https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg3/downloads/report/IPCC\\_AR6\\_WGIII\\_Full\\_Report.pdf](https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg3/downloads/report/IPCC_AR6_WGIII_Full_Report.pdf)

IPCC. (2022). *The Intergovernmental Panel on Climate Change*. <https://www.ipcc.ch/>

Jamieson, D. (2007). The moral and political challenges of climate change. In S. C. Moser & L. Dilling (Eds.), *Creating a Climate For Change* (p. 475). <https://doi.org/10.1017/CBO9780511535871.033>

Kılıç, C. (2009). Küresel iklim değişikliği çerçevesinde sürdürülebilir kalkınma çabaları ve Türkiye. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19–41. <https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php>

Kunstler, J. H. (2005). *The long emergency*. Group West.

Liu, X., Shen, C., Yang, H., & Wang, J. (2024). Comprehensive investigation on lighting and energy-saving performance of lighting/heating coupled tubular daylighting devices integrated with nanofluids. *Applied Thermal Engineering*, 239, 122094. <https://doi.org/10.1016/j.applthermaleng.2023.122094>

Los Angeles County Department of Public Health. (2014). *10 Things You Can Do to Reduce Climate Change*. <http://publichealth.lacounty.gov/eh/docs/climatechange/ThingYouCanDoToReduceClimateChange.pdf>

Lovejoy, S. (2013). What is climate? *Eos, Transactions American Geophysical Union*, 94(1), 1–2. <https://doi.org/10.1002/2013EO010001>

Luís, S., Vauclair, C.-M., & Lima, M. L. (2018). Raising awareness of climate change causes? Cross-national evidence for the normalization of societal risk perception of climate change. *Environmental Science & Policy*, 80, 74–81. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2017.11.015>

Mansur, F., & Doğuç, E. (2021). Covid-19 Pandemisinde üniversite öğrencilerinin umut düzeyleri. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9(Özel Sayı), 26-51. <https://doi.org/10.52528/genclikarastirmalari.845716>

Mays, L. W. (2010). *Water Resources Engineering*. Hamilton Printing Company.

McNamara, K. E. (2013). Raising awareness about climate change in Pacific communities. *Environmental Education Research*, 19(6), 864–871. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.769046>

Mechler, R., Singh, C., Ebi, K., Djalante, R., Thomas, A., James, R., ... & Revi, A. (2020). Loss and Damage and limits to adaptation: recent IPCC insights and implications for climate science and policy. *Sustainability Science*, 15, 1245-1251. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00807-9>

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2th.ed.). Sage.

Mirici, M. E., & Berberoğlu, S. (2022). Türkiye perspektifinde yeşil mutabakat ve karbon ayak izi: Tehdit Mi? Fırsat Mı? *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 8(1), 156–164. <https://doi.org/10.21324/dacd.982396>

Montzka, S. A., Dlugokencky, E. J., & Butler, J. H. (2011). Non-CO2 greenhouse gases and climate change. *Nature*, 476(7358), 43–50. <https://doi.org/10.1038/nature10322>

Naish, S., Dale, P., Mackenzie, J. S., McBride, J., Mengersen, K., & Tong, S. (2014). Climate change and dengue: a critical and systematic review of quantitative modelling approaches. *BMC Infectious Diseases*, 14, 1-14. <https://doi.org/10.1186/1471-2334-14-167>

Palys, T. (2008). Purposive sampling. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*

Akbulut, Ö. F., Özlman Farımaç, Y. & Büyükgök, G. (2024). Üniversite öğrencileri iklim değişikliğini nasıl algılıyor? Bir nitel araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2505-2524.

DOI: 10.51460/baebd.1528191



(pp. 697–698). Sage.

- Panu, P. (2020). Anxiety and the ecological crisis: An analysis of eco-anxiety and climate anxiety. *Sustainability, 12*(9), 7836. <https://doi.org/10.3390/su12197836>
- Pielke, R. A. (2004). What is climate change? *Energy & Environment, 15*(3), 515–520. <https://doi.org/10.1260/0958305041494576>
- Ramanathan, V., & Feng, Y. (2009). Air pollution, greenhouse gases and climate change: Global and regional perspectives. *Atmospheric Environment, 43*(1), 37-50. <https://doi.org/10.1016/j.atmosenv.2008.09.063>
- Rawat, A., Kumar, D., & Khatri, B. S. (2024). A review on climate change impacts, models, and its consequences on different sectors: a systematic approach. *Journal of Water and Climate Change, 15*(1), 104-126. <https://doi.org/10.2166/wcc.2023.536>
- Rolnick, D., Donti, P. L., Kaack, L. H., Kochanski, K., Lacoste, A., Sankaran, K., ..., & Bengio, Y. (2022). Tackling climate change with machine learning. *ACM Computing Surveys (CSUR), 55*(2), 1–96. <https://doi.org/10.1145/3485128>
- Sanson, A. V., & Masten, A. S. (2024). Climate change and resilience: Developmental science perspectives. *International Journal of Behavioral Development, 48*(2), 93-102. <https://doi.org/10.1177/01650254231186332>
- Scheffran, J., & Battaglini, A. (2011). Climate and conflicts: the security risks of global warming. *Regional Environmental Change, 11*(1), 27–39. <https://doi.org/10.1007/s10113-010-0175-8>
- Sevim, C. (2011). Enerji teknolojilerindeki anlayış model değişimi ve hızlı iklim değişikliği. *Journal of Yaşar University, 21*(6), 3515–3522. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/179306>
- Sheffield, P. E., & Landrigan, P. J. (2011). Global Climate change and children's health: Threats and strategies for prevention. *Environmental Health Perspectives, 119*(3), 291–298. <https://doi.org/10.1289/ehp.1002233>
- Stanley, S. K., Hogg, T. L., Leviston, Z., & Walker, I. (2021). From anger to action: Differential impacts of eco-anxiety, eco-depression, and eco-anger on climate action and wellbeing. *The Journal of Climate Change and Health, 1*, 100003. <https://doi.org/10.1016/j.joclim.2021.100003>
- Stevenson, R. B., Nicholls, J., & Whitehouse, H. (2017). What is climate change education? *Curriculum Perspectives, 37*(1), 67–71. <https://doi.org/10.1007/s41297-017-0015-9>
- Şen, G. & Özer, Y. E. (2018). Üniversite öğrencilerinin iklim değişikliği ve çevre sorunları konusundaki farkındalıklarının değerlendirilmesi: Dokuz Eylül Üniversitesi kamu yönetimi örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 667-688. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/599399>
- Tetik, N., & Acun, A. (2015). Turizm öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliği algısı ve görüşleri. *Journal of International Social Research, 8*(41), 1459-1476. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20154115127>
- The Royal Society, & US National Academy of Sciences. (2020). *Climate change*. [https://royalsociety.org/~media/royal\\_society\\_content/policy/projects/climate-evidence-causes/climate-change-evidence-causes.pdf](https://royalsociety.org/~media/royal_society_content/policy/projects/climate-evidence-causes/climate-change-evidence-causes.pdf)
- Tsui, J. L. H., Pena, R. E., Moir, M., Inward, R. P., Wilkinson, E., San, J. E., ... & Sambaturu, P. (2024). Impacts of climate change-related human migration on infectious diseases. *Nature Climate Change, 1-10*. <https://doi.org/10.1038/s41558-024-02078-z>
- United Nations. (2016). *The Paris Agreement*. [https://unfccc.int/sites/default/files/resource/parisagreement\\_publication.pdf](https://unfccc.int/sites/default/files/resource/parisagreement_publication.pdf)
- Uppenbrink, J. (1996). Arrhenius and global warming. *Science, 272*(5265), 1122. <https://doi.org/10.1126/science.272.5265.1122>
- Uzun, K., Öztürk, A. F., Karaman, M., Cebeci, F., Altın, M. O., Arıcı, A., & Artan, T. (2022). Adaptation of the eco-anxiety scale to Turkish: A validity and reliability study. *Arch Archives of Health Science and Research, 9*(2), 110–115. <https://doi.org/10.54614/ArcHealthSciRes.2022.21151>
- Van Valkengoed, A. M., Perlaviciute, G., & Steg, L. (2024). From believing in climate change to adapting to climate change: The role of risk perception and efficacy beliefs. *Risk Analysis, 44*(3), 553-565.
- Akbulut, Ö. F., Özliman Farımaç, Y. & Büyükgök, G. (2024). Üniversite öğrencileri iklim değişikliğini nasıl algılıyor? Bir nitel araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(3), 2505-2524.  
DOI: 10.51460/baebd.1528191



<https://doi.org/10.1111/risa.14193>

Wals, A. E. J. (2011). Learning our way to sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development, 5*(2), 177–186. <https://doi.org/10.1177/097340821100500208>

Wang, J., & Azam, W. (2024). Natural resource scarcity, fossil fuel energy consumption, and total greenhouse gas emissions in top emitting countries. *Geoscience Frontiers, 15*(2), 101757. <https://doi.org/10.1016/j.gsf.2023.101757>

Wang, T., Yao, P. H., Shen, C. C., Chawchai, S., Torfstein, A., Sinha, A., ... & Tan, L. (2024). Anthropogenically-induced atmospheric Pb cycle in low-latitude Asia since the Industrial Revolution recorded by high-resolution stalagmites. *Global and Planetary Change, 232*, 104337. <https://doi.org/10.1016/j.gloplacha.2023.104337>

Yin, R. K. (2017). *Applications of case study research*. Nobel.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Yılmaz, V., Can, Y., & Şen, H. (2018). Küresel ısınma ve küresel iklim değişikliğine ilişkin bilginin kaygı ile farkındalık üzerine etkisi: Bir yapısal eşitlik model önerisi. *Researcher, 6*(1), 434-450. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2151620>

Yorulmaz, D. S. (2021). Afetlerin mental sağlığa etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi, 7*(2), 392–398. <https://doi.org/10.21324/dacd.786048>

Zheng, H., & Cai, J. (2024). Driving Force or Barrier? The impact of climate change on the progress of green technologies. *Energy, 307*, 132656. <https://doi.org/10.1016/j.energy.2024.132656>




## Fen Bilimleri Alanında Sosyobilimsel Konulara Dayalı Öğrenme-Öğretme Üzerine Yapılan Tezlerin Tematik Analizi<sup>1</sup>

### Thematic Analysis of Thesis on Teaching and Learning Based on Socioscientific Issues in the Field of Science

Sayfa | 2525

Duygu BİLEN , Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, dbk1976@gmail.com

Gülsima ÇAPRAS , Uzman, MEB, gulsimacapas@gmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 7 Ağustos 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 22 Ekim 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024

<sup>1</sup> Makale, Gülsima Çapras'ın Dr. Öğr. Üyesi Duygu BİLEN danışmanlığında hazırladığı tezsiz yüksek lisans projesinden türetilmiştir.

Bilen, D. & Çapras, G. (2024). Fen bilimleri alanında sosyobilimsel konulara dayalı öğrenme-öğretme üzerine yapılan tezlerin tematik analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2525-2545.

DOI: 10.51460/baebd.1529928



**Öz.** Bu araştırmanın amacı, fen eğitiminde sosyobilimsel konularla ilgili tezlerde ele alınan konulara kapsamlı bir bakış sunmak, yapılan araştırmalardaki genel eğilimleri resmetmektir. Bu doğrultuda 2008'den 2024'e kadar Türkiye'de fen eğitimi alanında sosyobilimsel konulara odaklanan toplam (61 yüksek lisans, 15 doktora tezi) 76 tez incelenmiştir. Tezlere Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ulusal tez merkezi veri tabanından erişilmiştir. Her bir tez; araştırmacılar tarafından geliştirilen ve *a)* çalışma yılı, *b)* tezin yapıldığı üniversite, *c)* temele alınan araştırma felsefesi (nicel, nitel, karma), *d)* çalışma grubu (üniversite öğrencileri, ortaokul öğrencileri, öğretmenler) ile örneklem büyüklüğü, *f)* örnekleme yöntemi (olasılıklı örnekleme, olasılık dışı örnekleme), *g)* veri toplama araçları ve *h)* ele alınan sosyobilimsel konu başlıklarını içeren tez inceleme formu kullanılarak gözden geçirilmiştir. Ardından veriler içerik analizine tabi tutulmuş; bulgular frekans dağılımları, tablolar ve grafikler aracılığıyla özetlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar sosyobilimsel konuların çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde çalışıldığını, tez sayısında yıldan yıla önemli değişikliklerin olduğunu ve en fazla tezin 2019 yılında yapıldığını göstermiştir. Karma araştırma felsefesine dayalı tez sayısının, nitel veya nicel yönelimli tez sayısına kıyasla daha az olduğu tespit saptanmıştır. Verilerin toplanmasında çoğunlukla görüşme tekniğine başvurulduğu, olasılık örnekleme yöntemi ile 3-50 aralığındaki örneklem büyüklüğünün daha çok tercih edildiği tespit edilmiştir. Çalışmaların çoğunlukla öğretmen adayları üzerinde yürütüldüğü anlaşılmıştır. Sosyobilimsel konulara dayalı öğrenme-öğretme hakkındaki tezler ele aldıkları konular açısından sınıflandırıldığında daha çok sosyobilimsel konular hakkındaki tutum, inanç, öz-yeterlik ve görüş gibi değişkenler üzerinde durulduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** "Fen bilimleri", "sosyo-bilimsel konular", "tematik analiz".

**Abstract.** The purpose of the present study was to develop a detailed overview of the topics addressed in theses on socioscientific issues in science education and to depict the general trends in the research. With this aim, a total of 76 theses (61 master's and 15 doctoral thesis), focusing on socioscientific issues in science education in Turkey from 2008 to 2024 were analyzed. Dissertations have been accessed through the national thesis center database of the Council of Higher Education (CHE). Each thesis was reviewed through the thesis review form developed of the researchers, which included the following headings: *i)* year of study, *ii)* university where the thesis was conducted, *iii)* the underlying research philosophy (quantitative, qualitative, mixed), *iv)* study group (prospective teachers, middle school students, teachers) and sample size, *v)* sampling method (probability sampling, non-probability sampling), *vi)* data collection tool employed, *vii)* the socio-scientific issues addressed. These data are then subjected to content analysis and the results were summarized through frequency distributions, tables and graphs. The results showed that socioscientific issues are mostly studied at the master's level, that there are significant changes in the number of theses from year to year, and that the highest number of theses were recorded in 2019. It was detected that the number of theses based on mixed research philosophy is less than the number of theses based on qualitative or quantitative research. It was determined that interview technique is generally utilized to collect data, and the non-probability sampling method and the sample size between 3-50 were mostly preferred. It was found that the researches were generally carried out on prospective teachers. When the theses on learning-teaching based on socioscientific issues were categorized in terms of the topics they addressed, it was found that they mostly focused on variables such as attitudes, beliefs, self-efficacy and opinions towards socioscientific issues.

**Keywords:** "Science", "socio-scientific issues", "thematic analysis".



## Extended Abstract

**Introduction.** With the inclusion of teaching socio-scientific issues in science curricula in Turkey in 2013, this issue has grown importance topic of study for science education researchers, and papers on the teaching of socio-scientific issues have accelerated. Determining the general trends in these researches, identifying the frequently handled and less emphasized topics in the studies, revealing which sample groups and sampling techniques were mostly utilized and which research design was commonly employed is important helping researchers who plan to work on this subject and showing the untrodden areas in literature. In this perspective, these review studies aimed to provide a comprehensive overview of the topics addressed in theses on socio-scientific issues in science education and to illustrate the general trends in the research.

**Method.** The present research is a document review study. The data source of the study consisted of 76 theses (61 master's theses and 15 doctoral dissertation), published in the National Thesis Center of the Council of Higher Education between 2008 and 2024, focusing on socio-scientific issues in science education. Each thesis was reviewed using a thesis review form developed by the researchers, which included the following headings: *i)* year of study, *ii)* university where the thesis was conducted, *iii)* the underlying research philosophy (quantitative, qualitative, mixed), *iv)* study group (prospective teachers, middle school students, teachers) and sample size, *v)* sampling method (probability sampling, non-probability sampling), *vi)* data collection tool employed, *vii)* the socio-scientific issues addressed. The data were then subjected to content analysis and the results were summarized through frequency distributions, tables and graphs.

**Results.** The research results revealed that science education theses focusing on learning-teaching based on socio-scientific issues were conducted in a total of 36 different universities, the number of theses changed from year to year, and the highest number of theses was done in 2019. In addition, it was determined that the number of master's theses on the subject was higher than doctoral dissertation. According to the obtained results, the research philosophy used was not stated in 2 of the examined theses. It was found that 27 of the remaining 74 theses were qualitative, 25 were quantitative, and 22 were mixed-oriented studies. It was detected that 2 of the theses were based on document review, and there was no sample included in these two studies. It was concluded that the most studied group in the theses was prospective teachers, secondary school students came in second, and teachers came in last. It was established that the sampling type used in 7 of the theses was not explained, non-probability sampling methods were utilized much more intensively compared to probability sampling methods, and the most preferred non-probability sampling technique was convenience sampling. The examinations regarding the sample size showed that the majority of theses had between 3-50 participants, while the number of theses exceeding 100 participants was more limited. It was found that the most commonly used data collection tool in theses was the interview form, followed by scales, surveys and tests, namely quantitative instruments. It was understood that the theses focused on a wide variety of socio-scientific issues: nuclear energy, genetically modified organisms, global warming and climate change, environmental and space pollution, organ donation and transplantation, biodiversity, cloning, alternative energy sources, waste and recycling. It was also determined that the number of theses that did not include a specific



socio-scientific issue but dealt with variables such as attitudes, self-efficacy and opinions towards socio-scientific issues was high.

**Discussion and Conclusion.** Within the scope of the research, 76 theses were reviewed. It was determined that studies focusing on socio-scientific issues were conducted in quite different universities. This shows that socio-scientific issues attract the attention of many graduate students and their supervisors. It was determined that 61 of the theses examined were at master's level and 15 were at doctoral level. The fact that the number of theses at the doctoral level is lower may be attributed to the fact that the number of universities with doctoral programs in the field of science education is more limited than the number of universities with master's programs. Looking at the distribution of theses according to years, an increase was observed since 2019. This situation may be related to the Science Curriculum of the Ministry of National Education, which has been implemented at all levels of education since the 2018-2019 academic year. Because the main purpose of this curriculum is to develop logical reasoning, critical thinking and effective decision-making skills through the investigation of socio-scientific issues.

The study also yielded important results about the methodological tendencies in the theses. It was found that theses based on only qualitative or only quantitative research philosophy were relatively more than theses based on mixed research philosophy. When the sample groups used in the theses were examined, it was found that mostly prospective teachers were studied. This preference suggests that it is easier for researchers to reach and collaborate with prospective teachers. Another result related to sampling is that the most preferred sample size in the theses is in the range of 3-50 and the participants are selected according to the non-probability sampling method. This choice regarding the sampling process can be explained by the fact that the number of theses in which qualitative and mixed research philosophy is adopted has a significant proportion in total theses. When the theses written on socio-scientific issues were classified according to their topics, it was found that variables such as attitudes, beliefs and opinions were frequently emphasized. Beliefs and attitudes are the constructs that directs people towards certain behaviors and shaped their preferences. In other words, beliefs and attitudes affect people's reactions to groups of people and events. Therefore, it is possible to say that beliefs and attitudes will have a guiding effect on individuals' mental processes, the tendency they will show, the demeanor they will exhibit and the path they will adopt in solving socio-scientific issues involving dilemmas and disagreements. This may have made the constructs such as attitudes and beliefs frequently addressed variables in theses on learning-teaching based on socio-scientific issues.



## Giriş

Sosyobilimsel konular, bilim, teknoloji ve toplumsal konuların iç içe geçtiği, çok sayıda sosyal ikilem/anlaşmazlık içeren, üzerinde kolayca uzlaşa sağlanamayan, çözümü için farklı bakış açıları gerektiren ve toplumun neredeyse tamamını ilgilendiren güncel problemler şeklinde tanımlanır (Sadler, 2004; Zeidler & Nichols, 2009). Diğer bir anlatımla bir konunun sosyobilimsel şeklinde nitelendirilmesi için hem bilimle hem toplumla ilgili olması gerekir (Eastwood vd., 2012). İklim değişikliği, COVID-19 salgını, küresel gıda güvenliği ve hayvancılık, çevresel krizler, gen teknolojisi gibi hem yerel hem ulusal hem de küresel ölçekte etkilere sahip toplumsal olgular sosyobilimsel konulara örnek olarak verilebilir. Bu konular, bilim ve toplumun birbiri içine geçmiş karmaşık yapısını ve gerçek hayatla ilişkisini yansıtır. Sözü geçen konular net bir cevabı olmayan, çözümü için multidisipliner bakış açısı gerektiren tartışmalı konulardır (Sadler vd., 2004). Bu konuların çözümünde bilimsel iddialar ve argümanlar merkezi bir rol oynasa da (Zeidler & Newton, 2017) salt bilimsel bilgi yeterli gelmemektedir. Ulaşılan bilimsel kanıtlar bazen bilim insanları tarafından farklı şekillerde yorumlanabilmekte, bu da önemli toplumsal sorunlarla ilgili kamusal tartışmalarda genelde fikir uyuşmazlığına yol açmakta, konuyu bir ikileme dönüştürmektedir (Gustafson & Rice, 2020). Bu anlamda sosyobilimsel konuların çözümünde bilimsel anlayışın yanında politika, ahlak, etik, kültür, gelenek, ekonomi ve sosyal faktörlerin de dikkate alınması bir zorunluluktur (Sadler, 2004).

Bilim ve toplum arasındaki etkileşim bilincinin geliştirildiği derslerden biri fen bilimleri dersidir. Fen bilimleri dersinde sosyobilimsel konulara dayalı öğrenme-öğretme süreci, öğrencilerin bilim ve sosyal ikilemlerle ilgili deneyimlerini önceler. Bu görüşe göre, fen öğretiminde salt içeriği sunmak yeterli değildir, içeriğin öğretiminde çağdaş konular ve ilgili toplumsal, politik, ekonomik ve ahlaki sorunlar/zorluklar da yansıtılmalıdır (Özcan, 2023). Böylelikle öğrenciler, gerçek dünya sorunlarıyla ilgilenirken bilimle ilgili konularda verilen kararların doğasında bulunan ahlaki ilke ve erdemleri ve bunların gerçek yaşam ile çevrelerindeki dünyayla ilişkisini daha iyi kavrarlar (Zeidler vd., 2005). Fen eğitiminde bilim ve teknolojinin önemini kavrayan, mantıklı, eleştirel, yaratıcı düşünebilen ve doğru muhakeme yapabilen öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Ayrıca problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yenilikçilik, iletişim ve işbirliği becerilerinin daha önemli hale gelmesi multidisipliner öğrenmeyi zorunlu kılmaktadır. Multidisipliner öğrenme, sosyobilimsel konulara vurgu yaparak ve sosyobilimsel öğrenme yoluyla bilimsel araştırmalara dayalı mantıksal argümanlarla alternatif çözümler sunarak gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda fen eğitiminde sosyobilimsel konuların öğretimine yer verilmesi önem kazanmaktadır.

Fen eğitiminde sosyobilimsel konuların öğretiminin etkileri ile bu konuların fen eğitimine nasıl entegre edilebileceğine yönelik çok sayıda çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sosyobilimsel konuların öğrencilerin bilimsel okuryazarlık (Sadler, 2004), argümantasyon (Dawson ve Venville, 2013; Zohar ve Nemet, 2002), eleştirel düşünme (Özden, 2015; Zeidler, 2014), yansıtıcı düşünme (Herman vd., 2020; Öztürk ve Yenilmez Türkoğlu, 2018), iletişim (Chung, Yoo, Kim, Lee ve Zeidler, 2016), bilimin doğasını anlama ve karar verme becerileri (Eastwood vd., 2012; Walker ve Zeidler, 2007) ile fen alan bilgilerini (Dawson ve Venville, 2013), fen ve fen öğrenimine yönelik motivasyon ve ilgilerini (Albe, 2008; Ratcliffe ve Grace, 2003) artırdığını göstermiştir. Ayrıca sosyobilimsel konu temelli öğrenmeler, öğrencilerin toplumsal sorunları doğrudan gözleyebilmesini sağlar, ilgili konu





hakkında bilimsel araştırmalar yapmasına olanak tanıdığı için aktif öğrenmeyi teşvik eder (van Uum vd., 2016) ve kavram öğretimini destekler. Bunların yanı sıra öğrencilerin başta bilimsel okuryazarlık olmak üzere medya, politika, çevre ve vatandaşlık okuryazarlıklarını geliştirir. Demokratik bir toplumda yaşayan vatandaşlar, daha geniş toplumsal ve küresel meseleler hakkında diğer vatandaşlarla müzakere etmek ve karar vermek durumundadır. Bu nedenle, fen eğitiminde sosyobilimsel konuların öğretimi ile öğrenciler; toplumsal, ahlaki ve etik faktörleri dikkate alarak müzakere süreçlerine dahil edilmeli, öğrencilerin bu konular hakkında daha bilinçli karar vermesi sağlanmalıdır (Driver vd., 2000). Bir diğer deyişle sosyobilimsel konuların fen eğitimine entegre edilmesi, öğrencilerin toplumsal konular hakkında bilinçli kararlar verebilen aktif vatandaşlar olmalarına yardımcı olur (Sadler ve Zeidler, 2004).

Sosyobilimsel konuların öğretiminin yukarıda belirtilen önemli katkıları nedeniyle Türkiye'de fen eğitimi programına dâhil edilmesi 2013 yılında bilim-teknoloji-toplum odağında gerçekleşmiştir. Sosyobilimsel konuların öğretimi 2018 yılında yapılan son değişiklikte de programındaki yerini korumuştur (MEB, 2018). Bu nedenle fen bilgisi öğretmenlerinin ve fen bilgisi öğretmen adaylarının, yani geleceğin fen bilgisi öğretmenlerinin, sosyobilimsel konular hakkında bilgi sahibi olması ve bunları fen derslerine entegre etmesi önemli hale gelmiştir (Kılınc vd., 2014). Fen bilimleri dersi öğretimi için önemli olan bu konu özelinde gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin araştırılması bu çalışmanın motivasyon kaynağı olmuştur. Fen eğitimi kapsamında yapılan tezlerde hangi sosyobilimsel konular (genetiği değiştirilmiş organizmalar, taşıyıcı annelik, dizel araçların kullanımı, sanal para vb.) ile değişkenlere (tutum, inanç vb.) odaklanıldığının; çok az ele alınan ya da hiç incelenmeyen konuların neler olduğunun belirlenmesi ileri araştırmalara ve bu konu hakkında çalışma yapmayı planlayan araştırmacılara katkı sağlayacaktır. Bundan dolayı ağırlıklı çalışılan ya da çok az değinilen sosyobilimsel konuların tespiti, yapılan çalışmalarda genel eğilimlerin incelenmesi ve konuya ilişkin literatürdeki bakir alanların ortaya konması önem arz etmektedir. Nitekim literatüre bakıldığında belli bir konu hakkında yapılan çalışmalara dair bütüncül bir resim sunabilmek amacıyla çeşitli konu alanlarındaki ve disiplinlerdeki araştırma eğilimlerinin incelenmesine dönük birçok çalışma yürütüldüğü görülmektedir (bkz. Gezer, 2022; Kalemkuş ve Bulut Özek, 2021; Ozan ve Köse, 2014, Seçer vd., 2014). Bu anlamda mevcut araştırmada 2008-2024 yılları arasında fen bilimleri eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine yayınlanmış lisansüstü tezlerin *a)* çalışma yılı, *b)* tezin yapıldığı üniversite, *c)* temele alınan araştırma felsefesi (nicel, nitel, karma), *d)* çalışma grubu (öğretmen adayları, ortaokul öğrencileri, öğretmenler) ile örneklem büyüklüğü, *f)* örnekleme yöntemi (olasılıklı örnekleme, olasılık dışı örnekleme), *g)* veri toplama araçları ve *h)* ele alınan sosyobilimsel konular açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, veri kaynağı, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ile ilgili bilgiler açıklanmıştır.



## Araştırma modeli

Bu araştırma bir doküman inceleme çalışmasıdır. Scott ve Morrison'a (2005) göre doküman incelemesi bir veri toplama ve analiz tekniği olmasının yanında kendine has yöntemsel süreçler içermesi nedeniyle bir araştırma deseni olarak da kabul edilmektedir (akt. İlhan ve Gezer, 2023). Doküman inceleme çalışmaları bir konu ile ilgili yazılı metinlerin ve/veya görsellerin, basılı ve/veya elektronik belgelerin sistematik bir şekilde analiz edilip değerlendirilmesine dayanır. Fen bilgisi alanında sosyobilimsel konulara dayalı öğrenme-öğretme üzerine yapılan tezlerin incelenmesini amaç edindiğinden mevcut araştırma da bir doküman inceleme çalışmasıdır.

## Veri kaynağı, verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın veri kaynağını 2008-2024 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde yayınlanmış, fen eğitiminde sosyobilimsel konulara odaklanan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. "Sosyobilimsel konular" ve "fen bilimleri" anahtar kelimeleri ile yapılan tarama sonucunda fen bilimleri eğitiminde sosyobilimsel konuların öğretime odaklanan ve tam metni erişime açık olan 76 teze ulaşılmıştır. Bu tezler araştırmacılar tarafından hazırlanan tez inceleme formu aracılığıyla sistematik biçimde incelenmiştir. Kullanılan form hazırlanırken daha önce farklı konularında yapılmış tez inceleme araştırmalarında geliştirilen formlardan yararlanılmış (Gezer, 2020; Gezer, 2022; Delibalta ve Taşdelen Teker, 2024), ayrıca sosyobilimsel konular ile tematik içerik analizi hakkında araştırması bulunan doçent unvanına sahip bir uzmandan görüş alınmıştır. Buna göre tez inceleme formu *a*) çalışma yılı, *b*) tezin yapıldığı üniversite, *c*) temele alınan araştırma felsefesi (nicel, nitel, karma), *d*) çalışma grubu (öğretmen adayları, ortaokul öğrencileri, öğretmenler) ile örneklem büyüklüğü, *f*) örnekleme yöntemi (olasılıklı örnekleme, olasılık dışı örnekleme), *g*) veri toplama araçları ve *h*) ele alınan sosyobilimsel konular başlıklarından oluşmuştur. Doküman analizinden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde metinler belirli kurallara göre çeşitli konu başlıkları altında kategorize edilir. Bu yöntem metinlerde sunulan bilgilerin okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenmesini sağlar (Stemler, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Analizden elde edilen veriler konu başlıklarına göre sınıflandırıldıktan sonra sayısallaştırılarak yüzde ve frekans verileri hesaplanmakta ve hesaplanan değerler tablolar ve/veya grafikler aracılığıyla özetlenmektedir.

## Bulgular

Bu bölümde elde edilen bulgular sunulmuştur. Öncelikle fen bilimleri eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine yayınlanmış tezlerin düzeylerine ve yapıldıkları üniversitelere göre dağılımı incelenmiş, buna ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Tezlerin düzeylerine ve yapıldığı üniversitelere göre dağılımı

Üniversite Adı	Yüksek Lisans	Doktora
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	1
Aksaray Üniversitesi	0	1
Artvin Çoruh Üniversitesi	2	0

Bilen, D. & Çapras, G. (2024). Fen bilimleri alanında sosyobilimsel konulara dayalı öğrenme-öğretme üzerine yapılan tezlerin tematik analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2525-2545.

DOI: 10.51460/baed.1529928

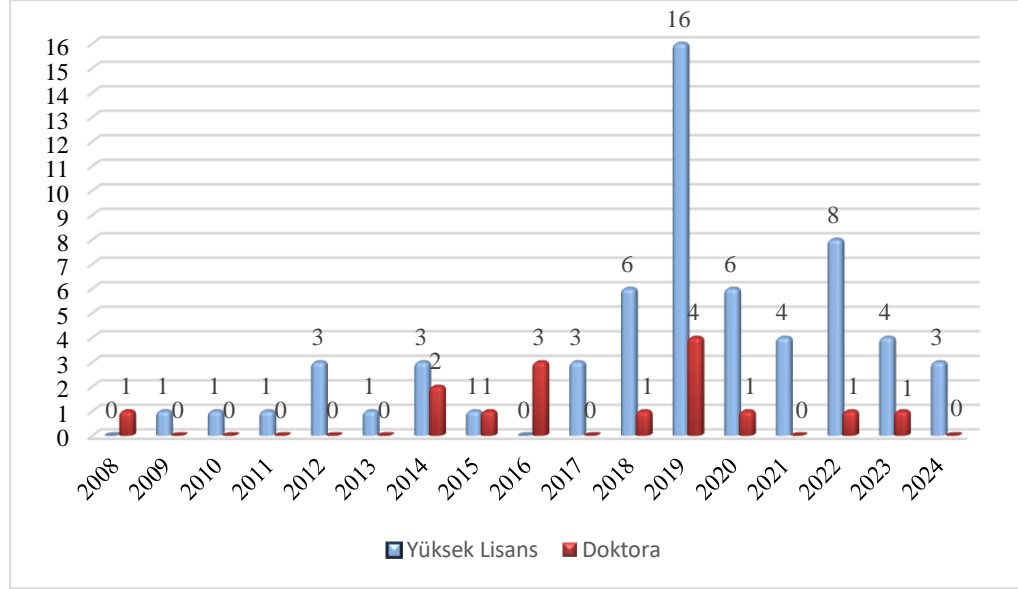


Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	1	0
Bartın Üniversitesi	1	0
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	0
Celal Bayar Üniversitesi	1	0
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2	0
Çukurova Üniversitesi	1	0
Dokuz Eylül Üniversitesi	0	1
Düzce Üniversitesi	2	0
Ege Üniversitesi	1	0
Erciyes Üniversitesi	1	0
Fırat Üniversitesi	1	1
Gazi Üniversitesi	1	2
Hacettepe Üniversitesi	1	2
İnönü Üniversitesi	0	1
Kafkas Üniversitesi	1	0
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1	0
Karadeniz Teknik Üniversitesi	0	1
Kastamonu Üniversitesi	0	1
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	4	0
Marmara Üniversitesi	5	0
Mersin Üniversitesi	3	0
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	0
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	0
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	6	4
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	3	0
Sakarya Üniversitesi	1	0
Sinop Üniversitesi	4	0
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	0
Trabzon Üniversitesi	1	0
Trakya Üniversitesi	2	0
Uludağ Üniversitesi	3	0
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	3	0
Yıldız Teknik Üniversitesi	3	0
<b>Toplam</b>	<b>61</b>	<b>15</b>

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde 2008 yılından 2024 yılına kadar fen eğitimi alanında sosyobilimsel konulara odaklanan 61 yüksek lisans ve 15 doktora tezinin olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar toplam 36 farklı üniversitede yürütülmüş olup 31 üniversitede fen eğitiminde sosyobilimsel konulara odaklanan yüksek lisans tezleri hazırlanmıştır. 10 üniversitede doktora düzeyinde çalışmalar yürütülmüş, hem doktora hem de yüksek lisans düzeyinde tezlerin yapıldığı üniversite sayısı ise 5 olarak belirlenmiştir. Her iki düzeyde de program sunan üniversiteler arasında Abant İzzet Baysal, Fırat, Gazi, Hacettepe ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi yer almıştır. Araştırmada

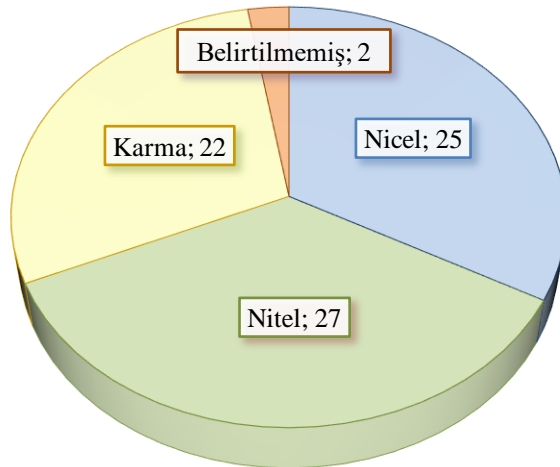


ikinci olarak tezlerin yıllara göre dağılımına bakılmıştır. Tezlerin yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular Grafik 1’de sunulmuştur.



Grafik 1. İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımı

Grafik 1'e bakıldığında sosyobilimsel konulara dayalı öğrenme-öğretme konusuna odaklanan fen bilimleri eğitimi tezlerinin sayısının yıldan yıla değiştiği, en fazla tezin 2019 yılında yapıldığı ( $f=20$ ) anlaşılmaktadır. Yine tüm yıllara ait veriler dikkate alındığında konuyla ilgili yüksek lisans tez sayısının doktora tezlerine kıyasla daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Yıllara göre gösterdiği dağılımın ardından tezlerin temele aldıkları araştırma felsefesi açısından nasıl bir dağılım gösterdiğine bakılmış ve elde edilen bulgular Grafik 2’de verilmiştir.

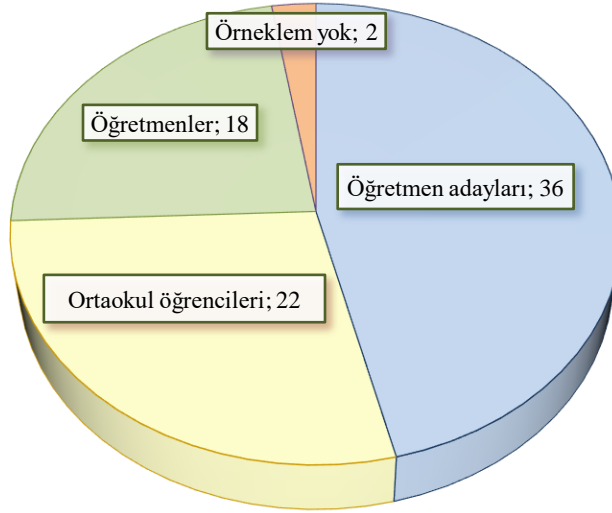


Grafik 2. İncelenen tezlerin temele aldıkları araştırma felsefesine gösterdiği dağılımı



Grafik 2'ye göre incelenen tezlerin 2'sinde temele alınan araştırma felsefesi belirtilmemiştir. Kalan 74 tezden 27'sinin nitel, 25'inin nicel ve 22'sinin karma yönelimli çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Yani esas aldıkları araştırma felsefesine göre sınıflandırıldıklarında tez sayıları arasında önemli farklılıklar bulunmamakla beraber, karma yönetime dayalı tez sayısının sadece nicel veya sadece nitel yönelimi esas alan tez sayısına kıyasla daha az olduğu görülmüştür. Benimsenen araştırma felsefesini takiben tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımı incelenmiştir. Çalışma grupları ortaokul öğrencileri, öğretmen adayları ve öğretmenler şeklinde sınıflandırılmış, herhangi bir örneklem üzerinde çalışmayıp sadece doküman incelenmesine dayanan tezler ise "örneklem yok" olarak kodlanmıştır. Ulaşılan bulgular Grafik 3'te özetlenmiştir.

Sayfa | 2534



Grafik 3. İncelenen tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımı

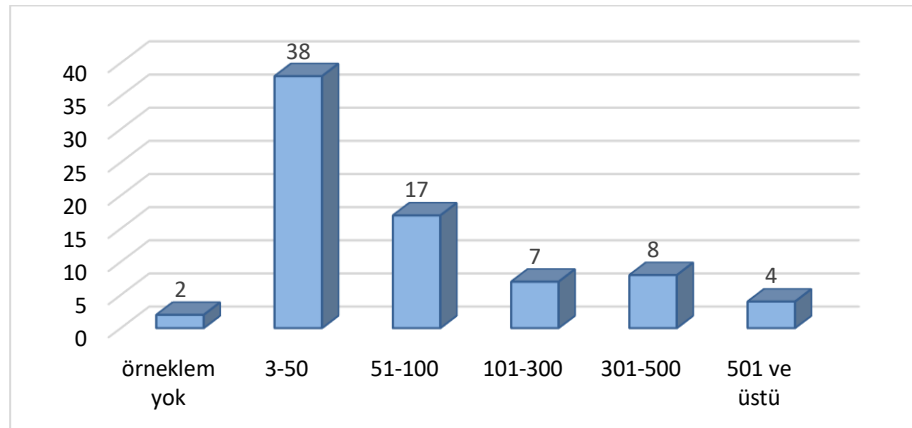
Grafik 3'e göre tezlerin 2'sinde çalışmaya dâhil edilen herhangi bir örneklem olmayıp bu çalışmalar doküman incelemesine dayalıdır. Grafikten görüldüğü üzere en çok çalışılan grup öğretmen adaylarıdır ( $f=36$ ). Ortaokul öğrencileri ikinci sırada yer alırken son sırada öğretmenler gelmektedir. İncelenen tez sayısı 76 olmakla birlikte grafikteki sayılar toplandığında 78'e karşılık gelmektedir. Bu farkı yaratan araştırmaya dâhil edilen tezlerin ikisinde iki ayrı örneklem grubu üzerinde çalışılmış olmasıdır. Çalışma grubunu takiben tezlerde kullanılan örneklem yöntemleri incelenmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 2'de özetlenmiştir.



Tablo 2.  
İncelenen tezlerde kullanılan örnekleme yöntemi

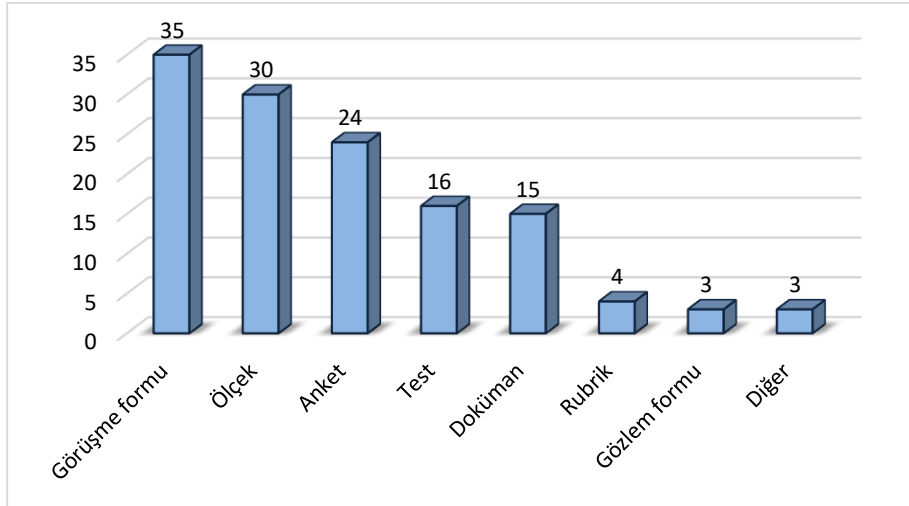
Örnekleme Türü	Tez Sayısı	
Olasılıklı	Basit olasılıklı	8
	Küme	1
	Tabakalı	2
Olasılık dışı	Amaçlı-alt türü belirtilmemiş	15
	Amaçlı-ölçüt	11
	Amaçlı-maksimum çeşitlilik	2
	Uygun (Kolayda)	34
Belirtilmemiş	7	

Tablo 2'ye göre, sosyobilimsel konulara dayalı öğrenme-öğrenme üzerine temellendirilen tezlerin 7'sinde kullanılan örnekleme türü açıklanmamıştır. Tablodaki değerlerden olasılık dışı örnekleme yöntemlerinin olasılıklı örnekleme yöntemlerine kıyasla çok daha yoğun kullanıldığı görülmektedir. En fazla tercih edilen olasılık dışı örnekleme tekniği ise uygun (kolayda) örneklemedir. Örnekleme türüne ilişkin bulgularda da çalışma grubunda olduğu gibi tablodaki sayısal değerlerin toplamı araştırma kapsamında incelenen tez sayısını aşmıştır. Bu durum bazı tezlerde birden fazla örnekleme türünün kullanılmasının yansımasıdır. Örnekleme ilişkin son incelemede ise tezler örneklem büyüklükleri açısından gözden geçirilmiş ve ulaşılan bulgular Grafik 4'te gösterilmiştir.



Grafik 4. İncelenen tezlerin örneklem büyüklüklerine göre dağılımı

Grafik 4'e bakıldığında örneklem büyüklüğünün 3-50 arasında kaldığı tezlerden yoğunlukta olduğu görülmektedir. Arkasından katılımcı sayısının 51-100 aralığında olduğu tezler gelmektedir. Örneklem büyüklüğünün 100'ü aştığı tez sayısının ise daha sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Örnekleme ilişkin incelemelerin tamamlanmasıyla tezler kullanılan veri toplama araçları açısından kategorize edilmiş, ulaşılan bulgular Grafik 5'te verilmiştir.



Grafik 5. İncelenen tezlerde kullanılan veri toplama araçları

Grafik 5 incelendiğinde tezlerde en fazla kullanılan veri toplama aracının görüşme formu olduğu, bunu sırasıyla ölçek, anket ve testin (başarı, beceri ve anlama testleri) yani nicel veri toplama araçlarının izlediği görülmektedir. Tezlerin azımsanmayacak bir kısmında veri kaynağı olarak dokümanlar (çalışma kağıdı, senaryo, etkinlik örnekleri, günlükler, video ve ses kayıtları) kullanılırken rubrik ve gözlem formunun daha az kullanıldığı saptanmıştır. Sıralanan veri toplama araçlarının dışındaki araçların (q-gridi, kavram karikatürü ve envanter) kullanıldığı tez sayısı ise 3 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada son olarak tezler ele aldıkları sosyobilimsel konular bakımından bir incelemeye tabi tutulmuş ve ulaşılan sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

İncelenen tezlerin ele aldıkları sosyobilimsel konular açısından dağılımı

Konu	Tez Sayısı	Konu	Tez Sayısı
Nükleer enerji	18	İlaçların doğaya ve insan sağlığına etkileri	2
Genetiği değiştirilmiş organizmalar	18	Hazır gıdalar ve zararları	2
Küresel ısınma ve iklim değişikliği	12	Akraba evliliği	1
Çevre ve uzay kirliliği	11	Gebelikte şeker yüklemesi	1
Organ bağışi ve nakli	9	Kaçak elektrik	1
Biyçeşitlilik	8	Madde bağımlılığı	1
Klonlama	8	Mikroorganizmaların sağlığa etkileri	1
Alternatif enerji kaynakları	7	Ötenazi	1
Atıklar ve geri dönüşüm	7	Sokak hayvanlarının bakımı	1
Aşı	5	Sürdürülebilir kalkınma	1
Kimya endüstrisi	4	Tarım faaliyetleri	1
Genetik	3	Yapay zekâ	1
Kobay canlılar	3	Yeşil yol	1
Alternatif tıp	2	Sosyobilimsel konular üzerine çalışılan ama belli bir konunun ele alınmadığı tezler	24



Tablo 3'e göre tezlerde oldukça çeşitli sosyobilimsel konular üzerinde durulmuş; genellikle nükleer enerji, genetiği değiştirilmiş organizmalar, küresel ısınma ve iklim değişikliği, çevre ve uzay kirliliği, organ bağışi ve nakli, biyoçeşitlilik, klonlama, alternatif enerji kaynakları, atıklar ve geri dönüşüm konularına odaklanılmıştır. Yine Tablo 4'ten belli bir sosyobilimsel konuya yer vermeyip sosyobilimsel konulara yönelik tutum, öz-yeterlik, görüş gibi değişkenleri işleyen tez sayısının yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, 2008-2024 yılları arasında fen bilimleri eğitimi alanında sosyobilimsel konulara odaklanan lisansüstü tezlerin analizini yapmaktır. Araştırmada 76 lisansüstü tez gözden geçirilmiştir. Oldukça farklı üniversitelerde sosyobilimsel konulara odaklanan çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir. Bu da sosyobilimsel konuların birçok araştırmacının ve tez danışmanının ilgisini çektiğini göstermektedir. Yapılan araştırmalarda doktora düzeyindeki tez sayısının daha az olması, fen eğitimi alanında doktora programı bulunan üniversite sayısının yüksek lisans programı olan üniversite sayısına göre daha kısıtlı olmasına bağlanabilir. Örneğin Dicle Üniversitesi'nde fen bilgisi eğitimi alanında doktora programı bulunmazken yüksek lisans programı bulunmaktadır. Yüksek lisansa kıyasla doktora programına alınan öğrenci sayısının genel itibarıyla daha sınırlı oluşu (<https://ilan.memurlar.net/kategori/ogrenci-alim-ilanlari/?Expire>) doktora düzeyindeki tezlerin daha az olmasına kaynaklık eden bir diğer faktör olarak gösterebilir.

Tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında yıldan yıla belirgin değişiklikler göze çarpmakta; en çok çalışmanın 2019 yılında yürütüldüğü görülmektedir. En fazla çalışmanın 2019 yılında yürütülmesi ve 2019 yılı sonrası çalışma sayısının 2019 yılından önce yapılan çalışma sayısına kıyasla görece daha fazla oluşu Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm eğitim kademelerinde uygulamaya koyduğu Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile ilişkili olabilir. Çünkü bu programın temel amacı, sosyobilimsel konuların araştırılması yoluyla eleştirel düşünme becerilerini, mantıksal akıl yürütmeyi ve etkili karar verme yeteneklerini geliştirmektir (MEB, 2018). Programdaki bu anlayışın 2019 yılından sonra sosyobilimsel konular hakkında yapılan çalışma sayısını arttıran bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, tezlerdeki metodolojik eğilimler hakkında da önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Yalnızca nitel veya yalnızca nicel araştırma felsefesini temele alan tezlerin karma araştırma felsefesinin benimsendiği tezlere kıyasla nispeten daha fazla olduğu saptanmıştır. Karma araştırma yöntemi hem nicel hem de nitel araştırma felsefesine hâkim olmayı gerektirmekte, nitel ya da nicel felsefeyi esas alan araştırmalarla karşılaştırıldığında görece daha uzun sürede tamamlanabilmekte ve bu araştırmalarda verilerin toplanması ile analizi daha karmaşık olabilmektedir. Bu özellikleri karma araştırma felsefesini bir ekip ile yürütülen çalışmalar için daha uygun bir seçenek kılmaktadır (Creswell, 2012). Danışmanın rehberliği olsa da tezlerin özünde bireysel olarak yürütülen araştırmalar olması ve sıralanan diğer unsurlar karma araştırma felsefesinin benimsendiği tez sayısının kısmen daha sınırlı oluşuna kaynaklık eden faktörler düşünülebilir. Bahse konu zorluklarına rağmen karma araştırma felsefesinin benimsendiği tez sayısının nitel ya da nicel yönelimli tez sayısına kıyasla çok da düşük olmaması ise sosyobilimsel konuların doğası itibarıyla nitel veriler ile desteklenen çalışmalarda





daha iyi ele alınabilmesine ve araştırmacıların ele aldıkları konuyu derinlemesine inceleme motivasyonlarına bağlanabilir.

Çalışmalarda kullanılan örneklem grupları gözden geçirildiğinde tezlerin çoğunlukla öğretmen adayları üzerinde yürütüldüğü saptanmıştır. Bu tercih öğretmen adaylarına ulaşmanın ve onlarla işbirliği yapmanın araştırmacılar için daha kolay olduğunu düşündürmektedir. Tezlerde uygun (kolayda) örneklemenin en fazla benimsenen örnekleme tekniği olması bu düşünceyi destekler niteliktedir. Bu bulguya paralel şekilde Arık ve Türkmen (2009) eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerdeki makaleleri inceledikleri çalışmada daha çok üniversite öğrencilerinin örnekleme oluşturduğunu tespit etmiş, örneklem grubuna ilişkin bu tercihi üniversite öğrencilerinin araştırmacılar için kolay ulaşılabilir bir grup olmasına bağlamıştır (akt. Ozan ve Köse, 2014). Yine Fazlıoğulları ve Kurul'un (2012) Türkiye'de eğitim bilimleri alanındaki doktora tezlerinin özelliklerini araştırdığı, Kalemkuş ve Bulut Özek'in (2021) 21. Yüzyıl becerileri konusundaki, Karataş'ın (2014) eğitimde oyunlaştırma konusundaki, Ozan ve Köse'nin (2014) eğitim programları ve öğretim alanındaki ve Seçer vd.'nin (2014) rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanındaki araştırma eğilimlerini incelediği makalelerde de çoğu çalışmada öncelikle odaklanılan grubun lisans öğrencileri olduğu ortaya konmuştur.

Öğretmen adaylarından sonra üzerinde en fazla çalışılan ikinci grubun ortaokul öğrencileri olduğu tespit edilmiştir. Fen bilgisi eğitimi yüksek lisans programında öğrenim gören öğrencilerin branşları itibariyle genelde ortaokulda görev yapan öğretmenler olduğu düşünülmektedir. Bu öğretmenlerin kolayda örnekleme tekniğini seçip kendi öğrencileri ve/veya zümre arkadaşları vb. yardımıyla daha rahat ulaşabildikleri diğer ortaokul öğrencileri ile çalışması muhtemeldir. Bu anlamda ortaokul öğrencilerin en fazla çalışan gruplardan biri olması araştırmacıların branşlarının bir yansımasıdır denilebilir.

Örnekleme ilişkin bir diğer sonuç, tezlerde en fazla tercih edilen örneklem büyüklüğünün 3 ile 50 aralığında olması ve katılımcıların olasılık dışı örnekleme yöntemine göre seçilmesidir. Örnekleme sürecine ilişkin bu seçim nitel ve karma araştırma felsefesinin benimsendiği tez sayısının toplam tez sayısı içerisinde önemli bir paya sahip olması ile açıklanabilir. Çünkü nitel çalışmalarda derinlemesine ve zengin bilgi elde etmek amacıyla genellikle olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden yararlanılmaktadır (Canbazoğlu Bilici, 2019). Yapılan tezlerde veri toplama aracı olarak en fazla görüşme tekniğinin kullanılması da tezlerde temele alınan araştırma felsefesi ile yakından ilişkidir. Brinkman'ın (2013) belirttiği gibi görüşme nitel verilerin elde edilmesinde en fazla tercih edilen veri toplama tekniğidir (akt. Karacabey, 2019). Bu bakımdan tezlerde temele alınan araştırma felsefesi, işe koşulan veri toplama tekniği, örnekleme türü ve ulaşılan örneklem büyüklüğü birbiriyle bağlantılıdır denilebilir. Nitekim Eğmir (2019) de çalışma öncesinde araştırmacının sahip olduğu felsefi varsayımların (nitel, nicel ya karma) çalışmada kullanılan desenler, veri toplama araçları ve analiz süreçlerinde işe koşulan özel yöntemlerde somutlaştığını vurgulamaktadır.

Sosyobilimsel konular hakkında yazılan tezler konularına göre sınıflandırıldığında bu konulara ilişkin tutum, inanç ve görüş gibi değişkenler üzerinde sıkça durulduğu saptanmıştır. İnançlar ve tutumlar insanları belli davranışlara ve tercihlere yönelten bir yapıdır (Deryakulu, 2006; Kartal ve



Bardakçı, 2019). Diğer bir deyişle inançlar ve tutumlar kişinin insan toplulukları, olaylar grubuna ve karşı gösterdiği tepkileri etkiler (Fishbein & Ajzen, 1975; Tezbaşaran, 1997). Dolayısıyla inançlar ile tutumların ikilemler ve anlaşmazlıklar içeren sosyobilimsel konuların çözümünde bireylerin zihinsel süreçleri, gösterecekleri eğilim, sergileyecekleri tavır ve benimseyecekleri yol üzerinde yönlendirici bir etkiye sahip olacağını söylemek mümkündür. Bu da sosyobilimsel konulara dayalı öğrenme-öğretme üzerine yapılan tezlerde tutum ve inanç gibi yapıları sıklıkla ele alınan değişkenler haline getirmiş olabilir. İnanç, tutum ve görüşlerin incelenen tezlerde sıkça ele alınan bir konu olması sosyobilimsel konular ile toplum ve bilim arasındaki doğal bağlantıya da atfedilebilir. Bu konuların geniş toplumsal etkisi göz önüne alındığında araştırmacıların kamuoyunun bu konulara yönelik görüşlerini ve tutumlarını ortaya koymaya çalışması anlaşılabilir bir durumdur. Tezlerde yer verilen sosyobilimsel konuların dağılımı dikkate alındığında ileri araştırmalarda ele alınacak sosyobilimsel konular belirlenirken akraba evliliği, sokak hayvanlarının bakımı, yapay zekâ gibi üzerinde daha az durulan konulara öncelik verilmesi önerilebilir. İleri araştırmalara yönelik bir diğer öneri ise örnekleme türünün ifade edilmesi olabilir. Çünkü yapılan tezlerin bir kısmında örnekleme yöntemine ilişkin hiçbir açıklamaya yer verilmediği görülmüştür. Son olarak bu araştırma fen bilimleri eğitimi alanındaki sosyobilimsel konulara dayalı öğrenme-öğretme üzerine yürütülen tezlerin incelenmesi ile sınırlandırıldığından daha sonra yapılacak çalışmalarda konu hakkındaki makalelerin irdelenmesi önerilebilir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2525-2545.

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2525-2545.

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Albe, V. (2008). When scientific knowledge, daily life experience, epistemological and social issues considerations intersect: Students' argumentation in group discussions on a socio-scientific issue. *Research in Science Education*, 38(1), 67-90. <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9040-2>
- Canbazoğlu Bilici, S. (2019). Örneklemeye yöntemleri. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 53–80). Pegem Akademi.
- Chung, Y., J. Yoo, S. W. Kim, Lee, H. & Zeidler, D. L. (2016). Enhancing students' communication skills in the science classroom through socioscientific issues. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(1), 1-27.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Dawson, V., & Venville. (2013). Introducing high school biology students to argumentation about socioscientific issues. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Education*, 13(4), 356-372. <https://doi.org/110.1080/14926156.2013.845322>
- Delibalta, B., & Taşdelen Teker, G. (2024). Türkiye'de öz-düzenlemeli öğrenmeyle ilgili yürütülen tezlerde genel eğilimler. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 171-201. <https://doi.org/10.33400/kuje.1349043>
- Deryakulu, D. (2006). Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Eds.) *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde (s. 261-289). Nobel.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287–312. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200005\)84:3%3C287::AID-SCE1%3E3.0.CO;2-A](https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/(SICI)1098-237X(200005)84:3%3C287::AID-SCE1%3E3.0.CO;2-A)
- Eastwood, J. L., Sadler, T. D., Zeidler, D. L., Lewis, A., Amiri, L., & Applebaum, S. (2012). Contextualizing nature of science instruction in socio-scientific issues. *International Journal of Science Education*, 34(15), 2289–2315. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.667582>
- Eğmir, E. (2019). Karma araştırma deseni. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 153–178). Pegem Akademi.
- Fazlıoğulları, O., & Kurul, N. (2012). Türkiyedeki eğitim bilimleri doktora tezlerinin özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 43–75.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Gezer, M. (2020). Sosyal bilgiler eğitimi alanında metafor kullanılan araştırmaların tematik içerik analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(3), 1513-1528.
- Gezer, M. (2022). The thematic content analysis of the scales used in citizenship education. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(1), 233-253. <https://doi.org/10.21449/ijate.884855>
- Gustafson, A., & Rice, R. E. (2020). A review of the effects of uncertainty in public science communication. *Public Understanding of Science*. <https://doi.org/110.1177/0963662520942122>
- Herman, B. C., Zeidler, D. L., & Newton, M. (2020). Students' emotive reasoning through place-based environmental socioscientific issues. *Research in Science Education*, 50, 2081–2109. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9764-1>
- İlhan, M. & Gezer, M. (2021). Araştırmaların sınıflandırılması. B. Çetin, M. İlhan, & M. G. Şahin (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri: Temel kavramlar, ilkeler ve süreçler* (s. 101–132). Pegem Akademi.
- Kalemkuş, F., & Bulut Özek, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri konusunda araştırma eğilimleri: 2000-2020 (Ocak ayı). *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 878-900.
- Karacabey, M. F. (2019). Nitel veri toplama teknikleri. S. Şen & İ. Yıldırım (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s. 385–403). Nobel.
- Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: Araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 315–333.
- Bilen, D. & Çapras, G. (2024). Fen bilimleri alanında sosyobilimsel konulara dayalı öğrenme-öğretme üzerine yapılan tezlerin tematik analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2525-2545.  
DOI: 10.51460/baebd.1529928



- Kartal, M., & Bardakçı, S. (2019). *Tutum ölçekleri*. Akademisyen.
- Kılınc, A., Afacan, O., Polat, D., Demirci, P., Yıldırım, K., Demiral, U., et al. (2014). Preservice science teachers' belief system about teaching a socioscientific issue. *Turkish Journal of Science Education*, 11(3), 79–102.
- van Uum, M. S. J., Verhoeff, R. P., & Peeters, M. (2016). Inquiry-based science education: towards a pedagogical framework for primary school teachers. *International Journal of Science Education*, 38(3), 450–469.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>
- Ozan, C., & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116–136. <https://doi.org/10.19126/suje.76547>
- Özcan, E. (2023). Sosyobilimsel konular: Kapsamı, boyutu, tarihsel gelişimi ve sosyal bilgiler eğitimi ile ilişkisi. Y. Akbaş, E. Gençtürk Güven, & K. Çolak (Eds.), *Sosyal bilgiler eğitiminde sosyobilimsel konular ve öğretimi* içinde (s. 1–24). Eğiten kitap.
- Özden, M. (2015). Prospective elementary school teachers' views about socioscientific issues: A concurrent parallel design study. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 333–354. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/84>
- Öztürk, N., & Yenilmez Türkoğlu, A. (2018). Öğretmen adaylarının akran liderli tartışmalar sonrası çeşitli sosyobilimsel konulara ilişkin bilgi ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 2030–2048. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506944>
- Ratcliffe, M. & M. Grace. (2003). *Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues*. McGraw-Hill Education.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socio-scientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513–536. <https://doi.org/10.1002/tea.20009>
- Sadler, T. D., Chambers, F. W., & Zeidler, D. L. (2004). Student conceptualizations of the nature of science in response to a socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 26(4), 387–409. <https://doi.org/10.1080/0950069032000119456>
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2004). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetic knowledge to genetic engineering issues. *Science Education*, 89(1), 71–93. <https://doi.org/10.1002/sce.20023>
- Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C., & Yılmaz, B. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 541, 49-60.
- Stemler, S. (2001). *An overview of content analysis*. Practical Assessment, Research & Evaluation.
- Walker, K. A. & D. L. Zeidler. (2007). Promoting discourse about socioscientific issues through scaffolded inquiry. *International Journal of Science Education*, 29(11), 1387–1410. <https://doi.org/10.1080/09500690601068095>
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu* (2. baskı). Türk psikologlar derneği.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Zeidler, D. L. (2014). Socioscientific issues as a curriculum emphasis: Theory, research, and practice. In N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of Research on Science Education, Volume II* (pp. 697–726). Routledge.
- Zeidler, D. L., & Newton, M. H. (2017). Using a socioscientific issues framework for climate change education: An ecojustice approach. In D. Shepardson, A. Roychoudhury, & A. Hirsch (Eds.), *Teaching and learning about climate change: A framework for educators* (pp. 56–65). Routledge.
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socio-scientific issues education. *Science Education*, 89(3), 357–377. <https://doi.org/10.1002/sce.20048>
- Zeidler, D. L., & Nichols, B. H. (2009). Socioscientific issues: Theory and practice. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 49–58. <https://doi.org/10.1007/BF03173684>
- Zohar, A., & F. Nemet. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35–62. <https://doi.org/10.1002/tea.10008>



#### Ek: Araştırma kapsamında incelenen tezler

1. Adal, E. E. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuya ilişkin bilimin doğası anlayışlarının ve karar vermelerinin fraktal model üzerinden araştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
2. Ağaç, H. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının "Tarımsal biyoteknoloji" konusundaki yapılandırılmış deney uygulamalarının bilgi ve tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
3. Akgül, F. A. (2020). *8. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık düzeylerine sosyobilimsel konu destekli fen öğretiminin etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
4. Aktaş, B. (2018). *Sosyobilimsel konu temelli öğrenme bağlamında ortaokul öğrencilerinin argümantasyon gerekçelerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
5. Al, S. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konulara yönelik görüş ve yaklaşımları: Küresel ısınma üzerine vaka çalışması* [Yüksek lisans tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
6. Altay, S. (2022). *Bilimin doğası ve sosyobilimsel konular etkinlikleriyle desteklenen araştırmaya dayalı öğretimin dördüncü sınıfların fen öğrenmelerine etkisi* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
7. Arduç, M. A. (2023). *Sosyobilimsel konuların öğretiminde argümantasyon etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin fen okuryazarlığı, sosyobilimsel konulara yönelik tutumları, eleştirel düşünme eğilimleri ve karar verme becerilerine etkisi* [Doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
8. Arslan, G. (2022). *Hikayelendirme yöntemi ile desteklenen argümantasyon temelli eğitim kapsamında öğretilen sosyo bilimsel konuların 8. sınıf öğrencilerinin, eleştirel düşünme becerilerine, fene karşı tutumlarına ve argümantasyon seviyelerinin gelişimlerine olan etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
9. Aydın, S. (2021). *Argümantasyon temelli uygulamaların 8. sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konulara yönelik görüşlerine ve düşünme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
10. Baltacı, S. (2013). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki (gdo'lu besinler) öğretim öz yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin epistemolojik inançlar ile ilişkileri* [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
11. Baykurt, Ö. Ö. (2021). *Sosyobilimsel konulara yönelik öğrenci görüşlerine fen bilimleri öğretmenlerinin etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
12. Bayram, K. (2019). *Argümantasyon tabanlı öğretim uygulamaları ile fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulardaki pedagojik alan bilgilerinin değişiminin incelenmesi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
13. Birdal, H. A. (2019). *Sosyobilimsel konularda argümantasyona dayalı öğrenme uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenciyi anlama bilgilerinin gelişimine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
14. Cansız, N. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konularda muhakeme yeteneklerinin geliştirilmesi* [Doktora tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
15. Çalışkan, Ş. (2019). *Sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik bir öğrenme ve öğretme çerçevesinin geliştirilmesi: fen bilimleri öğretmenleri ile bir delphi çalışması* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
16. Demir, O. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyo-bilimsel konular ve bu konuların öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
17. Demiral, Ü. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki argümantasyon becerilerinin eleştirel düşünme ve bilgi düzeyleri açısından incelenmesi: GDO örneği* [Doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
18. Deniz, A. N. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin fetemm ve sosyobilimsel konular ile ilgili görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
19. Durak, B. (2019). *Sosyo-bilimsel konu temelli öğrenme bağlamında ortaokul öğrencilerinin ekolojik ilişkiler konusunda model tabanlı açıklamalarının gelişimi* [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.



20. Erabdan, H. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyo-bilimsel konulara ve sosyo-bilimsel konuların öğretimine ilişkin anlayışlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Sinop Üniversitesi.
21. Ergunt, E. (2019). *Farklı bilgi kaynaklarından edinilen bilgilerin sosyobilimsel konularda oluşturulan argümantasyonların kalitesi ve fen başarısı üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
22. Et, S. Z. (2019). *Sosyobilimsel meselelerle öğrenme ve argümantasyon temelli bilim öğrenme yaklaşımlarının fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğasını anlamalarına etkisi* [Doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
23. Evren Yapıcıoğlu, A. (2016). *Fen bilimleri öğretmen eğitiminde sosyobilimsel durum temelli yaklaşım uygulamalarının etkililiğine yönelik bir karma yöntem çalışması* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
24. Fani, H. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konulara yönelik görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
25. Goloğlu, S. (2009). *Fen eğitiminde sosyo-bilimsel aktivitelerle karar verme becerilerinin geliştirilmesi: Dengeli beslenme* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
26. Gökçehan Cenk, A. (2020). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının sosyobilimsel konularda argümantasyon becerilerinin incelenmesi: Konu bağlamının etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
27. Gündük, S. T. (2021). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin güç santralleri ile ilgili bakış açılarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Sinop Üniversitesi.
28. Gülhan, F. (2019). *Sosyo-bilimsel konularda bilimsel tartışmanın 8. sınıf öğrencilerinin fen okuryazarlığı, bilimsel tartışmaya eğilim, karar verme becerileri ve bilim-toplum sorunlarına duyarlılıklarına etkisinin araştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
29. Gürbüzkol, R. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
30. Gürsan, Ü. T. (2020). *Fen öğretmen adaylarının belirsizliğe tahammülsüzlükleri, nükleer santraller ile ilgili risk ve fayda belirsizlik algıları ve nükleer santrallerden elektrik üretimi konusunda öğretim öz yeterlilikleri* [Yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
31. Hacıoğlu, C. H. (2022). *Sosyobilimsel konularda argümantasyona dayalı öğretimin etkileri: GDO örneği* [Yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
32. Irak Kürkan, E. (2019). *Sosyobilimsel konulara dayalı fen öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme ürünleri üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
33. Işık, F. Ş. (2023). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının sosyobilimsel konular açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Artvin Çoruh Üniversitesi.
34. İşbilir, E. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konular hakkındaki bilimsel tartışma niteliklerinin epistemik inançlar ve tartışmaya eğilimleri açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
35. İşeri, B. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının nükleer enerjinin riskleri ve faydaları hakkındaki düşüncelerine farklı bilgi kaynaklarının etkileri* [Yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
36. Karaman, C. (2019). *Sosyobilimsel konulara dayalı argümantasyon yönteminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık seviyelerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
37. Kardaş, B. (2024). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde yer alan sosyobilimsel konulara yönelik metaforik algıları* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
38. Kasar, Y. (2019). *Bilimin doğası öğretiminde sosyobilimsel konuların kullanılmasının fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğasını anlamalarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
39. Kaya, M. (2019). *Sosyobilimsel konulara dayalı fen eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık ve çevre okuryazarlık düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
40. Kerek, M. (2023). *Fen bilimleri öğretmenlerine yönelik sosyo-bilimsel konuların öğretiminde dijital hikâye kullanımına ilişkin mesleki gelişim programının hazırlanması ve değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Sinop Üniversitesi.
41. Kılıç, M. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konuların öğretimine ilişkin görüşleri ve bu konuların öğretim ortamında incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

Bilen, D. & Çapras, G. (2024). *Fen bilimleri alanında sosyobilimsel konulara dayalı öğrenme-öğretme üzerine yapılan tezlerin tematik analizi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2525-2545.*

DOI: 10.51460/baebd.1529928



42. Kılıç, S. (2023). *Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konu temelli fen öğretimine yönelik uygulamaları* [Yüksek lisans tezi]. Artvin Çoruh Üniversitesi.
43. Kırılmazkaya, K. (2024). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının iklim değişikliği farkındalığı ve sosyo bilimsel konulara yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
44. Kutluca, A. Y. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının klonlamaya ilişkin bilimsel ve sosyobilimsel argümantasyon kalitelerinin alan bilgisi yönünden incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
45. Kutluca, A. Y. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel argümantasyon kaliteleri ile bilimin doğası anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
46. Manay, B. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin informal akıl yürütme kaliteleri, sosyobilimsel konulara karşı tutumları ve fen öğrenme motivasyonu* [Yüksek lisans tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
47. Orhan, U. (2022). *Fen bilimleri, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin sosyobilimsel muhakemelerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
48. Özcan, E. (2019). *Sosyo-bilimsel argümantasyon yönteminin öğrencilerin bilgileri günlük hayatla ilişkilendirme düzeylerine, girişimciliklerine ve sürdürülebilir fen bilimlerine yönelik tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
49. Özdemir, S. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin sosyobilimsel konulara yönelik tutumları ile fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
50. Özhan, M. M. (2018). *Sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik bir profesyonel gelişme çalışmasının fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konuların doğası ile ilgili inançlarına olan etkileri* [Yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
51. Öztürna, M. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin yerel sosyobilimsel konular hakkındaki karar verme stratejilerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
52. Öztürk, N. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara ilişkin kritik düşünme yeteneklerinin, epistemolojik inançlarının, ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi: Nükleer enerji santralleri örneği* [Yüksek lisans tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
53. Öztürk, N. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuların öğretimi öz-yeterlik inançları ve bu inançların bilgi, risk ve fayda algısı ve kişisel epistemolojik inançlar ile ilişkisi* [Doktora tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
54. Pehlivan, T. (2020). *Sosyobilimsel konulara dayalı fen eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimin doğası anlayışlarına ve argümantasyon becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
55. Pehlivanlar, S. (2019). *Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının yerel, ulusal ve küresel sosyobilimsel konular hakkındaki informal muhakemeleri* [Yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
56. Polat, Ö. Ö. (2024). *Özel yetenekli bireylere yönelik fen öğretim programında bulunan sosyobilimsel konulara ilişkin karar verme becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
57. Sarıkaya, E. (2018). *"Arıların koloniler halinde kaybolması ve tarımda pestisit kullanımı" bağlamında sosyobilimsel-temelli ünite geliştirilmesi ve uygulanması* [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
58. Saylan, A. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları; İklim değişikliği, nükleer enerji ve organ bağışi ve nakli hakkındaki bilgi düzeyleri ile bilgi kaynaklarına olan güvenleri arasındaki ilişkiler* [Yüksek lisans tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
59. Seçkin Karaca, H. (2018). *Yapılandırmacı yaklaşım yoluyla sosyobilimsel konulara dayalı fen eğitiminin 7. sınıf öğrencileri üzerine etkileri* [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
60. Sevgili, C. (2023). *2008-2022 yılları arasında fen bilgisi eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine yayınlanmış lisansüstü tezlerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
61. Sezer, K. (2017). *Görev yapan ve atanmamış fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konularla ilgili öz yeterlilik ve tutumlarının belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.



62. Sıbiç, O. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara ve sosyobilimsel konu temelli öğretime yönelik görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
63. Sınır, Z. (2024). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarını yordayan değişkenler* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
64. Sönmez, A. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin epistemolojik inanç sistemleri ve sosyobilimsel konular hakkında yaptıkları öğretimler arasındaki görüşlerinin belirlenmesi* [Doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
65. Şahintürk, Y. (2014). *Sosyo-bilimsel tartışma destekli fen etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili farkındalıkları ve içerik bilgisi gelişimine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
66. Şen, N. (2022). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konu olan sokak hayvanlarının bakımı ile ilgili ahlaki muhakemelerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
67. Tekin, N. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik sosyobilimsel konular temelli geliştirilen bir modülün konu alan bilgisi ve argümantasyon kalitesi bakımından değerlendirilmesi* [Doktora tezi]. Aksaray Üniversitesi.
68. Topçu, M. S. (2008). *Fen öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki kritik düşünme yetenekleri ve bu yetenekleri etkileyen faktörler* [Doktora tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
69. Tüfekçi, S. (2020). *Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
70. Türkmenoğlu, H. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO'lu besinler ile ilgili risk algısı ve karar verme mekanizmalarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
71. Türköz, G. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çeşitli sosyo-bilimsel konulara yönelik kararlarının, gerekçelerinin ve argüman kalitelerinin incelenmesi: Youtube destekli sınıf içi tartışma kullanımı* [Yüksek lisans tezi]. Sinop Üniversitesi.
72. Varal, E. (2020). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular bağlamında pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
73. Yalçın, G. (2018). *Sosyobilimsel biyoloji konularının fen bilgisi öğretmen adaylarının yazılı argümantasyon becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
74. Yeniceli, M. (2020). *Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara ilişkin tutumlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
75. Yolaçtı Kızılkaya, K. (2021). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının informal muhakeme biçimleri ve sosyobilimsel muhakeme yeterlikleri* [Yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
76. Yolağiden, C. (2017). *Öğretmen adaylarının fen öğrenme becerisi, fen okuryazarlığı ve sosyobilimsel konulara yönelik tutumları arasındaki ilişkinin araştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.







## EBA Canlı Derse Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Belirli Değişkenler Açısından İncelenmesi

### Investigation of Teachers' Views on EBA Live Lesson in Terms of Certain Variables

Sayfa | 2546

Aykut DURMUŞ , Uzman, MEB, aykutdurmus78@gmail.com

Seyhan ERYILMAZ TOKSOY , Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, seyhan.eryilmaz@erdogan.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 26 Ağustos 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 23 Ekim 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin EBA Canlı Ders hakkındaki görüşlerini belirli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Canlı Ders Aracını Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçekte erişim, işlevsellik ve etkileşim alt boyutları yer almaktadır. Kars ilinde görev yapan 770 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde bağımsız örneklem t testi, tek yönlü ANOVA, Games-Howell, Hocberg GT2 testlerinden faydalanılarak SPSS programı aracılığıyla analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine ilişkin erişim alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre canlı derse erişimi daha sorunsuz gördükleri tespit edilmiştir. Mesleki deneyim değişkenine göre ise işlevsellik ve etkileşim alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Okul kademesi değişkenine göre ise erişim ve etkileşim alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Branş değişkenine göre ise etkileşim alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Eğitim durumu değişkenine göre ise erişim alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sistemi günlük kullanım süresi değişkenine göre incelendiğinde ise erişim ve etkileşim alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular literatür ile karşılaştırılarak tartışılmış ve bu konu üzerine gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Sanal Sınıf, EBA Canlı Ders.

**Abstract.** The aim of this study is to examine teachers' views on EBA Live Lesson in terms of certain variables. The data were collected with the “Live Lesson” scale developed by the researcher. The scale was applied to 770 teachers working in Kars province. In the statistical analysis of the data, independent sample t test, one-way ANOVA, Games-Howell, Hocberg GT2 tests were used and analyzes were carried out through SPSS program. As a result of the research, a significant difference was found in the access sub-dimension related to gender variable. It was determined that male teachers saw access to the live lesson more problematic than female teachers. According to the professional experience variable, a significant difference was found in the functionality and interaction sub-dimensions. According to the school level variable, a significant difference was found in the access and interaction sub-dimensions. According to the branch variable, a significant difference was found in the interaction sub-dimension. A significant difference was found in the access sub-dimension according to the education level variable. When analyzed according to the daily usage time of the system, a significant difference was found in the access and interaction sub-dimensions. The findings were discussed in comparison with the literature and suggestions for future studies on this subject were presented.

**Keywords:** Distance Education, Virtual Classroom, EBA Live Lessons.



## Extended Abstract

**Introduction.** In-depth examination and analysis of distance education technologies, which are expected to develop and be needed over time, is very necessary in terms of revealing the current problems and developing solutions for them and taking place more effectively in both current and future education systems. In this context, examining the educational activities carried out through the EBA Live Lesson application used in primary and secondary education levels in Turkey during the pandemic period and examining the views of teachers on the development of this system and increasing its efficiency are important in terms of raising quality standards in distance education. During the Covid-19 pandemic period, quantitative and qualitative studies were conducted to examine the variables of gender, age, professional experience, branch, and place of duty regarding teachers' opinions on distance education activities carried out in MoNE (Bayburtlu, 2020; Daşdemir & Cengiz, 2022; Metin vd., 2021; Metin, Gürbey & Çevik, 2021; Özen & Baran, 2020).

The aim of this study is to examine teachers' opinions about the "EBA Live Lesson" application, which was prepared by MoNE and made available to individuals, in terms of certain variables. In this context, answers to the following questions were sought:

1. Do teachers' opinions about EBA Live Lesson differ significantly according to their gender, professional experience, branch, school level, educational status, device they connect to, and daily usage time of the system?

2. Do teachers' opinions about the access, functionality and interaction dimensions of EBA Live Lesson differ significantly according to their gender, professional experience, branch, school level, educational level, device they are connected to and daily usage time of the system?

EBA Live Lesson application needs to be developed to provide an effective teaching environment. In this direction, it is important to determine the opinions of teachers about EBA Live Lesson application. As a result of the research, determining the opinions of teachers about EBA Live Lesson will contribute to the increase of teaching effectiveness in future distance education activities. In addition, the study is important because it is one of the limited number of studies on EBA Live Lesson application. In addition, within the scope of the study, efforts were made to take samples from almost all branch teachers in primary and secondary education at an equal level, and it is thought that it will contribute to the literature on the opinions of teachers working in different branches.

**Method.** This study was conducted with the survey model, one of the quantitative research designs. The population of the study consists of 3,713 teachers working in the province of "Kars" in the 2021-2022 academic year, while the sample of the study consists of 770 teachers who are actively working in the province of "Kars" and have previously experienced EBA Live Lesson. "Live Lesson Evaluation Scale" developed by Durmuş and Toksoy (2024) was used to collect the data. The scale consists of 12 items with a 3-factor structure and explains 61.9% of the total variance. The data collected through Google Forms were transferred to Microsoft Excel program and final arrangements were made for analysis. SPSS and AMOS programs were used for data analysis and interpretation. parametric tests were used in the analysis of the scale data. In line with the subproblems, since the gender and educational status variables of the teachers had two independent subgroups, independent groups t-test analysis was used in these subproblems. Since the variables of professional experience, school level, device connected to EBA Live Lesson, daily usage time of EBA Live Lesson and branch variables



have more than two independent subgroups, one-way analysis of variance (One Way Anova) was preferred in these sub-problems.

**Results.** Teachers' opinions about EBA Live Lesson differed significantly in terms of gender variable in terms of access dimension ( $t=-2.296, p<.05$ ), functionality ( $t=-1.014, p>.05$ ), interaction ( $t=-.609, p>.05$ ) and overall scale ( $t=-1.547, p>.05$ ). It was determined that teachers' views on EBA Live Lesson did not differ significantly in the dimensions of access ( $F=.560, p>.05$ ), functionality ( $F=1.194, p>.05$ ), interactivity ( $F=1.131, p>.05$ ) and the overall scale ( $F=.447, p>.05$ ) according to the connected device. While it was determined that teachers' views on EBA Live Lesson did not differ significantly in the access dimension in terms of professional experience variable ( $F=1.102, p>.05$ ), it was determined that there was a significant difference in the dimensions of functionality ( $F=4.097, p<.05$ ), interaction ( $F=8.761, p<.05$ ) and across the scale ( $F=6.533, p<.05$ ). Teachers' views on EBA Live Lesson were found to differ significantly in terms of access ( $F=3.509, p<.05$ ) and interaction ( $F=9.550, p<.05$ ) dimensions in terms of the school level variable, while it was found that it did not create a significant difference in the functionality dimension ( $F=1.413, p>.05$ ) and across the scale ( $F=2.418, p>.05$ ). Teachers' views towards EBA Live Lesson were not significantly differentiated in terms of access ( $F=.925, p>.05$ ), functionality ( $F=1.464, p>.05$ ) and overall scale ( $F=1.553, p>.05$ ) in terms of the branch variable of the teachers ( $F=1.102, p>.05$ ), while it was found that there was a significant difference in the dimension of interaction ( $F=2.583, p<.05$ ). Teachers' views towards EBA Live Lesson were found to differ significantly in the dimension of access ( $t=-1.982, p<.05$ ) in terms of teachers' educational status variable, while it was found that it did not create a significant difference in the dimensions of functionality ( $t=-1.345, p>.05$ ), interaction ( $t=.683, p>.05$ ) and scale in general ( $t=-.844, p>.05$ ). Teachers' views on EBA Live Lesson were found to differ significantly in terms of daily usage time in terms of access ( $F=4.755, p<.05$ ), interaction ( $F=8.843, p<.05$ ) and overall scale ( $F=7.450, p<.05$ ), but not in functionality ( $F=1.945, p>.05$ ).

**Discussion and Conclusion.** As a result, it was found that teachers' opinions differed in the interaction dimension according to their branch, in the access dimension according to their gender and education level, in the functionality, interaction dimensions and in the overall scale according to their professional experience, in the access, interaction dimensions and in the overall scale according to their daily usage time of the system, and in the access and interaction dimensions according to their school level.



## Giriş

2020 yılının başlarında dünyada Covid-19 salgınının başlamasıyla birlikte salgın kontrol edilemeyerek bir pandemiye dönüşmüş ve tüm dünyaya yayılmıştır. Salgının pandemiye dönüşmesiyle birlikte dünyada tüm sektörler bu salgından etkilenmiştir. Salgından etkilenen sektörlerden biri de eğitim sektörü olmuştur. Salgının etkisiyle birlikte dünya genelinde eve kapanmalar yaşanmıştır. Eve kapanan bireyler okul kurumlarından uzak kalmış ve eğitimden mahrum kalmışlardır. Salgın, tüm dünyadaki eğitim sektörünü uzaktan eğitime zorunlu ve ani geçişe zorlamıştır. Türkiye’de de 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) çatısı altındaki okulların tüm kademeleri uzaktan eğitime geçirmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılının kalan kısmı her ne kadar yüz yüze ve uzaktan eğitim sistemlerinin bir arada bulunduğu karma (hibrit) eğitim modeliyle tamamlanmak istense de salgın artış hızının giderek artmasından dolayı bu modele geçiş sağlanamamıştır. Benzer şekilde Yükseköğretim Kurumu (YÖK) da üniversitelerden tüm programlarını uzaktan eğitime geçirmelerini ve eğitim-öğretim sürecinin bu doğrultuda sürdürmelerini istemiştir. Uzaktan eğitime geçiş süreciyle birlikte gerek YÖK gerekse MEB öğrencilerin öğrenim kayıplarının olmaması adına bir dizi önlemler olarak bu süreçte uzaktan eğitim faaliyetlerinin sağlıklı ve verimli bir şekilde yürütülmesi doğrultusunda hedefler oluşturmuştur (Ünal & Bulunuz, 2020).

Yükseköğretimde uzaktan eğitim sisteminin pandemiden önce de uygulanıyor olması YÖK’ün zorunlu uzaktan eğitim sürecine MEB’e nazaran daha hazır girmesini sağlamıştır. YÖK kadar olmasa da MEB’in de uzaktan eğitime yönelik hazırlık çalışmaları bulunmaktadır. Dünyadaki teknolojik gelişmeler doğrultusunda eğitim ile teknolojinin bütünleştirilmesi için MEB tarafından 2010 yılında Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi hayata geçirilmiştir. FATİH Projesi, tüm bireylere eğitim ve öğretim konusunda fırsat eşitliğini sağlamak, okullardaki teknolojik altyapı kullanımı geliştirmek, okullardaki teknoloji kullanımını artırmak ve öğrencilerin derslerdeki aktifliğini sağlamak amacıyla başlatılmıştır. Alabay ve Taşdelen (2017) öğretmenler üzerinde yapmış olduğu çalışmada FATİH Projesi kapsamında okulların teknolojiyle donatılması ile birlikte öğrencilerin derslere daha motive oldukları sonucuna ulaşmıştır. FATİH Projesi doğrultusunda birçok alt proje yürütülmüştür. Bu projelerden biri de MEB’in Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEGİTEK) tarafından öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunmuş olduğu çevrimiçi sosyal eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’dır. MEB, FATİH Projesi kapsamında 2012 yılında EBA’yı hayata geçirerek eğitimde dijital uygulamalar ve uzaktan eğitim için önemli bir adım atmıştır. EBA’nın kurulması eğitim faaliyetlerinin gelecekte dijital ortamlarda da gerçekleştirilebileceğinin bir göstergesidir (Özer, 2020). EBA, okul öncesi düzeyden lise düzeyine kadar her kademe için her ders ile ilgili konu anlatımların, videoların, soruların, etkinliklerin yer aldığı birçok öğrenme materyallerini barındıran bir eğitim platformudur (Çakmak & Taşkıran, 2017). Öğretmenler öğrencilerine bu sistem üzerinden ödevler gönderebilmekte, ödevler hakkında öğrencilerine dönüş yapabilmekte ve öğrencilerinin akademik başarı gelişimlerini süreç içerisinde takip edebilmektedirler. Bununla birlikte öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşime daha önem verilerek uzaktan eğitim sürecinin yüz yüze eğitim koşullarına yaklaştırılması amaçlanmaktadır (Bal & Uslu, 2017). Diğer ülkelerde EBA’ya benzer sistemler bulunmaktadır. Yunanistan’da Panhellenic Okul Ağı, Amerika Birleşik Devletleri’nde OerCommons Halka Açık Dijital Kütüphane, Güney Kore’de EDUNet, Hollanda’da WikiWijs, Belçika’da KlasCement,



Finlandiya’da LinkKiapaja e-içerik üretmek amacıyla oluşturulmuş çevrimiçi sosyal eğitim ağlarıdır (Dündar & Yeşilyurt, 2020).

Covid-19 küresel salgınının Türkiye’de de görülmesiyle birlikte 2012 yılında temelleri atılan ve bugüne kadar sürekli olarak gelişim gösteren EBA sayesinde uzaktan eğitim sürecinin planlanmasında ve yönetiminde büyük bir avantaj sağlamıştır. Bu süreçte ilk olarak öğrenciler derslerini Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ve MEB işbirliğinde oluşturulan TRT EBA televizyon kanalları üzerinden takip etmiştir. Bu kapsamda EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul, EBA TV Lise kanalları TRT tarafından oluşturulmuş ve yayına sokulmuştur. Öğrenciler kendi sınıflarına ait ders sunularının, haftanın hangi gününde ve hangi zaman diliminde yayınlanacağını EBA sosyal eğitim platformundan yayınlanan içerikten öğrenebilmekte ve kendilerine ait dersleri belirlenen saat diliminde takip etmesi için bilgilendirmelere ulaşabilmektedir. İlerleyen zamanda ise EBA Canlı Ders uygulaması YEGİTEK tarafından geliştirilerek öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur. Böylelikle MEB, uzaktan eğitim ortamlarını daha fazla kitledeki öğrenciye ulaştırmak için EBA TV’leri kullanarak tek yönlü, telefon, tablet ve dizüstü bilgisayarlardan yararlanarak aktif katılımın olduğu, eş zamanlı etkileşimin sağlandığı EBA Canlı Ders uygulamasıyla ise çift yönlü olarak etkileşim imkânı olarak öğrencilerin kullanımına sunmuştur (Özer, 2020). EBA Canlı Ders uygulaması, öğretmen ve öğrencilerin bir araya gelmesi için sanal bir sınıf ortamı oluşturarak senkron iletişim ve etkileşimin oluşmasını sağlamaktadır. Okul yönetimiyle oluşturulan plan çerçevesinde öğretmenler istediği tarih ve saat dilimine kendilerine ait 30 dakikalık bir ders atayabilmekte atadıkları dersi EBA çevrimiçi sosyal platformundan öğrencilerine duyurabilmektedir. Öğretmen ve öğrenciler belirtilen zaman diliminde EBA çevrimiçi sosyal platformundan EBA Canlı Ders uygulamasına bağlanarak sanal bir sınıf ortamında derslerini işleyebilmektedir. MEB tarafından uygulamaya konan EBA Canlı Ders uygulaması ilk olarak 15 Nisan 2020 tarihinde 8.sınıf öğrenci ve öğretmenleri ile 12.sınıf öğrenci ve öğretmenlerinin kullanımına sunulmuştur. 8.sınıf ve 12.sınıflara EBA Canlı Ders uygulaması ile ders içeriği aktarılırken, gerekli gizlilik ve güvenlik tedbirleri alınması doğrultusunda diğer sınıf düzeyleri içinde Zoom, Skype, Google Meet, Microsoft Team vb. platformlarından ücretsiz olması koşuluyla ders içeriğinin sunulabileceği MEB tarafından duyurulmuştur.

Zamanla gelişmesi ve ihtiyaç duyulması beklenen uzaktan eğitim teknolojilerinin derinlemesine incelenerek analiz edilmesi, mevcut problemlerin ortaya çıkarılması ve bunlara ilişkin çözüm önerilerinin geliştirilerek hem günümüz hem de gelecek eğitim sistemlerinde daha etkin bir şekilde yer alması açısından oldukça gereklidir. Bu bağlamda pandemi döneminde Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde kullanılan EBA Canlı Ders uygulaması üzerinden gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin incelenmesi ve bu sistemin gelişmesi, verimliliğinin artması konusunda öğretmen görüşlerinin incelenmesi, uzaktan eğitimde kalite standartlarının yükselmesi açısından önem arz etmektedir. Covid-19 salgın döneminde MEB’de yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, branş, görev yeri değişkenlerinin incelendiği nicel ve nitel araştırmalar yürütülmüştür (Bayburtlu, 2020; Daşdemir & Cengiz, 2022; Metin, Emlik, Gürlek & Demirbaş, 2021; Metin, Gürbey & Çevik, 2021; Özen & Baran, 2020). Covid-19 sürecinde EBA aracılığıyla yürütülen derslere ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği nitel çalışmalara bakıldığında cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem, EBA’ya erişim aracı, EBA’yı kullanım sıklığı değişkenlerinin incelendiği görülmektedir (Can & Günbayı, 2021; Can & Ozan, 2021; Dilekçi,



2021). Öğretmenlerin EBA'ya yönelik tutumlarının incelendiği nicel araştırmalarda ise cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı, branş ve eba kullanım süresi değişkenleri ele alınmıştır (Doğan & Benzer, 2023; Şireci, 2021). EBA Canlı Ders'e yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği nitel araştırmalarda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, görev yeri, okul kademesi, branş, mesleki deneyim, günlük kullanım süresine ilişkin bilgileri ele alınmıştır (Arıkan & Kaya, 2023; Arslan & Şumuer, 2020; Yolcu & Kurt, 2021). Karaman & Seferoğlu (2022) ise EBA Canlı Ders'te karşılaşılan sorunlara ilişkin veli görüşlerini incelediği nicel araştırmada; derse bağlanılan araç, günlük takip süresi, canlı derse bağlanılan yer, canlı ders takip sıklığı gibi değişkenleri dikkate almıştır. Literatürde EBA Canlı Derse ilişkin nicel araştırmaların sınırlı sayıda olduğu, EBA Canlı Ders'e yönelik öğretmen görüşlerinin ele alındığı nicel bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Ayrıca EBA Canlı Ders ile ilgili öğretmen görüşlerinin ele alındığı nitel araştırmalarda, örneklem grubu sayısı az sayıda kişiden oluştuğundan, tüm branşlardaki veya tüm okul kademelerindeki öğretmen görüşleri ele alınamadığından bu sistemi kullanan bütün öğretmenlerin görüşlerini tam olarak ifade edemeyeceği düşünülmektedir. Bu temel gereksinim doğrultusunda nicel bir araştırma çerçevesi oluşturularak öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e ilişkin görüşleri cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu, okul kademesi, bağlanılan cihaz, sistemi günlük kullanım süresi değişkenleri açısından ele alınmıştır.

### **Araştırmanın amacı**

Bu araştırmanın amacı, MEB tarafından hazırlanan ve bireylerin kullanımına sunulan "EBA Canlı Ders" uygulamasıyla ilgili öğretmen görüşlerini belirli değişkenler açısından incelemektir. Bu kapsamda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin EBA Canlı Ders ile ilgili görüşleri öğretmenlerin cinsiyetine, mesleki deneyimlerine, branşlarına, görev yaptıkları okul kademesine, eğitim durumlarına, bağlandıkları cihaza ve sistemi günlük kullanım sürelerine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'in erişim, işlevsellik ve etkileşim boyutlarına yönelik görüşleri öğretmenlerin cinsiyetine, mesleki deneyimlerine, branşlarına, görev yaptıkları okul kademesine, eğitim durumlarına, bağlandıkları cihaza ve sistemi günlük kullanım sürelerine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

### **Araştırmanın önemi ve gerekçesi**

MEB 23 Mart 2020 tarihinde almış olduğu kararla tüm öğretim kademelerinde uzaktan eğitim sistemine geçiş yapmıştır. Bu sürece ani olarak geçilmesinden dolayı MEB'in ilk defa hazırlayıp kullanıma sunduğu EBA Canlı Ders uygulamasıyla sürecin nasıl yürütüldüğüne ilişkin öğretmenlerin ne düşündüğü bilinmemektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde EBA Canlı Ders ile ilgili genel olarak yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği nitel çalışmalar yer almaktadır (Arslan & Şumuer, 2020; Karaman & Seferoğlu, 2022; Yolcu & Kurt, 2021). EBA üzerine yapılmış bir diğer nitel çalışma ise Erensayın (2018) tarafından yürütülmüştür. Erensayın (2018) öğretmen görüşleri doğrultusunda EBA Ders modülünün özelliklerini incelediği çalışmada ise EBA Canlı Ders modülüne değinmemiştir. Tüm bunlar doğrultusunda EBA Canlı Ders özelinde öğretmen görüşlerine başvuru nicel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca alanyazında öğretmen görüşleri üzerine yürütülen nitel çalışmalarda örneklem grubu sayısı sınırlı olduğundan EBA Canlı Ders'e yönelik genel öğretmen görüşlerini ortaya



koymadığı düşünülmektedir. Ne kadar çok sayıda ve farklı öğretmenden görüş alınırsa sistem hakkında o kadar kapsamlı bilgi toplanılabilecektir. Bunun için geniş örneklem sayısının olduğu ve bu öğretmen grubunun cinsiyet, branş, okul kademesi, mesleki deneyim gibi değişkenler açısından farklı niteliklere de sahip olması oldukça önemlidir. Ayrıca canlı ders sistemlerinde olması gereken özellikler temel boyutlar altında sınıflandırılabilirliğinden, bu çalışmada boyutlara ilişkin görüşlerin de incelenmesi detaylı bulgu ve önerilere ulaşılmasında önem arz etmektedir. Bu çalışmada EBA Canlı Dersi kullanan öğretmenlerin sisteme erişim, işlevsellik ve etkileşim alt boyutları konusundaki görüşleri cinsiyet, okul kademesi, mesleki deneyim, eğitim durumu, derse bağlanılan cihaz ve EBA Canlı Dersi günlük kullanım süresi değişkenleri açısından incelenmiştir.

EBA Canlı Ders uygulamasının etkili bir öğretim ortamı sağlaması için geliştirilmesi gereklidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin EBA Canlı Ders uygulamasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin EBA Canlı Ders hakkında görüşlerinin belirlenmesi gelecekte yapılacak olan uzaktan eğitim faaliyetlerindeki öğretim etkinliğinin artmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca yapılan çalışma, EBA Canlı Ders uygulamasına yönelik yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalardan biri olması sebebiyle önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra çalışma kapsamında ilköğretim, ortaöğretimdeki hemen hemen tüm branş öğretmenlerinden eşit düzeyde örneklem alınmasına gayret gösterilmiş olup, farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, halen devam etmekte olan ya da geçmişte yaşanmış bir durumu olduğu gibi betimlemeyi sağlayan araştırmalarda kullanılmaktadır (Karasar, 2014). Araştırmanın tarama desen modeline uygun yapılabilmesi için örneklemin evreni temsil niteliğinde olması, verilerin uygun bir veri toplama aracı ile toplanması, toplanan verilerin istatistiki olarak çözümlenmesi, toplanan verilerin özelliklerinin genel olarak betimlenmesi gerekmektedir (De Vaus, 1990; Neuman, 2016). Bu öneriler doğrultusunda araştırma EBA Canlı Ders'e ilişkin öğretmen görüşlerini belli değişkenlere göre betimlemek için uygulanmıştır.

### Araştırmanın örneklemi

Bir evren grubu hakkında fikir yürütebilmek için örneklem belirlemek gerekmektedir (Ural & Kılıç, 2011). Bu çalışmada örneklem belirleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem belirleme yöntemi, tarama model ile yürütülen çalışmalarda diğer örneklem yöntemlerine göre daha hızlı ve pratik sonuçlar vermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın evreni "Kars" ilinde çalışan 3.713 öğretmenden oluşurken, araştırmanın örneklemi ise "Kars" ilinde aktif olarak görev yapan ve EBA Canlı Ders'i daha önceden tecrübe etmiş 770 öğretmenden oluşmaktadır.





Tablo 1.  
Örneklemdaki öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	431	56.0
	Erkek	339	44.0
Mesleki Deneyim	0-5 Yıl	125	16.2
	6-10 Yıl	159	20.6
	11-15 Yıl	137	17.8
	15-20 Yıl	114	14.8
	21 Yıl ve Üstü	235	30.5
Okul Kademesi	Okul Öncesi	34	4.4
	İlkokul	75	9.7
	Ortaokul	345	44.8
	Lise	316	41.0
Eğitim Durumu	Lisans	565	73.4
	Lisansüstü	205	26.6
Bağlanılan Cihaz	Akıllı Telefon	131	17.0
	Tablet PC	41	5.3
	Dizüstü PC	510	66.2
	Masaüstü PC	88	11.4
Günlük Kullanım Süresi	0-1 Saat	426	55.3
	2-3 Saat	137	17.8
	4-5 Saat	151	19.6
	6 Saat ve Üstü	56	7.3
Branş	Okul Öncesi	47	6.1
	Sınıf	61	7.9
	Türkçe	45	5.9
	Matematik	59	7.7
	İngilizce	41	5.3
	Sosyal	41	5.3
	Din	39	5.1
	Fen	42	5.5
	Görsel Sanatlar	35	4.6
	Müzik	38	4.9
	Teknoloji Tasarım	32	4.2
	Bilişim	48	6.2
	Beden	33	4.3
	Edebiyat	38	4.9
	Tarih	37	4.8
	Coğrafya	35	4.6
	Fizik	32	4.2
Kimya	34	4.4	
Biyoloji	32	4.2	

Tablo 1 görüldüğü üzere örneklemdaki öğretmenlerin yarısından fazlasını (%56) kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Mesleki deneyimi 21 yıl ve üstü olan (f=235) ve lisans eğitim durumuna sahip (%73.4) öğretmenler, örneklemda daha fazla yer almışlardır. Katılımın en çok olduğu okul Durmuş, A. & Eryılmaz Toksoy, S. (2024). EBA canlı derse yönelik öğretmen görüşlerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2546-2572.*  
DOI: 10.51460/baebd.1538966



kademesi ise ortaokul (%44.8) grubu olmuştur. EBA Canlı Ders'e bağlanmada en çok tercih edilen cihaz türü dizüstü bilgisayar olurken (%66.2) öğretmenlerin EBA Canlı Dersi günlük kullanım süresi çoğunlukla 0-1 saat (%55,3) aralığında kalmıştır. Örneklemedeki öğretmenlere ilişkin branş değişkenine bakıldığında ise dengeli bir dağılım görülmektedir.

## Veri toplama aracı ve veri toplama süreci

Araştırma kapsamında verilerin toplanması için Durmuş ve Toksoy (2024) tarafından geliştirilmiş "Canlı Aracını Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. 3 faktör yapılı 12 maddeden oluşan ölçek toplam varyansın yüzde %61,9'unu açıklamaktadır. Veriler iki bölümden oluşan bir form aracılığıyla daha çok kişiyle ulaşmak için online olarak toplanmıştır. Formun birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgilerinin yer aldığı demografik bilgiler olarak tanımlanan; cinsiyet, mesleki deneyim, görev yapılan okul kademesi, eğitim durumu, EBA Canlı Ders'e bağlandıkları cihaz, EBA Canlı Ders'i günlük kullanma sıklığını belirten soru ifadeleri yer almaktadır. İkinci bölümde ise ölçekteki EBA Canlı Ders'e erişim, EBA Canlı Ders özelliklerinin sağladığı işlevsellik ve EBA Canlı Ders'te etkileşim konu başlıklarına ilişkin maddeler yer almaktadır. 5'li Likert tipinde hazırlanmış olan ölçekte toplam 12 soru yer almaktadır (Ek 2.). Online formun açıklama kısmında en az bir kere EBA Canlı Ders uygulamasını kullanmış öğretmenlerin katılımının esas olduğu ve çalışmanın amacı hakkında detaylı bilgiler belirtilmiştir. Google Formlar aracılığıyla hazırlanan form için bağlantı linki oluşturularak veri toplama aracı hazır hale getirilmiştir. Kars il genelindeki okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise düzeylerinde eğitim veren eğitim kurumlarına bu bağlantı linki Whatsapp ile iletilerek kurumlarda görevli öğretmenlere ulaştırılmış ve gönüllü katılım esas çerçevesinde veriler toplanmıştır.

## Verilerin analizi

Google Formlar aracılığıyla toplanan veriler Microsoft Excel programına aktarılarak analiz için son düzenlemeler yapılmıştır. Verilerin analizi ve yorumlanması için SPSS ve AMOS programları kullanılmıştır. Analizlere başlamadan önce verilerin normallik dağılımını belirlemek için veri seti incelenmiştir. Normallik varsayımı betimleyici, grafiksel ve istatistiksel yöntemler ile kontrol edilmektedir (Field, 2013). Normallik varsayımı betimleyici yöntemde çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlendirilmesiyle belirlenmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). İstatistiksel yöntemlerde Shapiro-Wilk W ve Kolmogorov-Smirnov testleri, grafiksel yöntemlerde ise Q-Q ve histogram grafiklerinin incelenmesi sonucunda karara varılmaktadır (Field, 2013). Bu çalışmada elde edilen verilerin dağılımını öğrenmek için betimleyici yöntemlerde hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları esas alınmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 değerleri arasında olması verilerin normal bir dağılım sergilediğini göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Çarpıklık ve basıklık katsayıları alt boyutlardaki tüm değişkenlerde -1.5 ve +1.5 değerleri arasında olduğundan veriler normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle ölçek verilerinin analizinde parametrik testlerden faydalanılmıştır. Alt problemler doğrultusunda öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri birbirinden bağımsız iki alt gruba sahip olmasından dolayı bu alt problemlerde bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Mesleki deneyim, okul kademesi, EBA Canlı Ders'e bağlanılan cihaz, EBA Canlı Ders'i günlük kullanım süresi ve branş değişkenlerinde ise birbirinden bağımsız ikiden fazla alt gruba sahip olmasından dolayı bu alt problemlerde tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) tercih edilmiştir. Bağımsız gruplar t testinde



birbirinden bağımsız iki örneklem grubunun ortalamaları karşılaştırılmaktadır. Tek yönlü varyans analizinde ise birbirinden bağımsız ikiden fazla örneklem grubunun ortalamaları karşılaştırılmaktadır (Büyüköztürk, 2009). Tek yönlü varyans analizinde grup varyanslarının homojen olup grup örneklem sayıları arasında büyük farklılıkların olduğu durumlarda Hochberg's GT2'si daha anlamlı sonuçlar vermektedir. (Field, 2013). Games Howell ise grup varyanslarının homojen olmadığı durumlarda en anlamlı sonuçlar veren test olarak ifade edilmektedir (Kayri, 2009). Bu çalışmadaki tek yönlü varyans analizlerinin sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılıkları değerlendirmek için varyansların homojen olduğu durumlarda grup örneklem sayıları arasında büyük farklılıklar olduğu için Hochberg'in GT2'si, varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Games-Howell testi tercih edilmiştir.

## Bulgular

### Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre incelenmesine yönelik bulgular

Öğretmenlerin cinsiyetine göre EBA Canlı Ders'e yönelik görüşlerinin farklılaşma durumunu tespit etmek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Hesaplamalar sonucu ulaşılan bulgular Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2.

Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Cohen d
Erişim	Kadın	431	3.42	.77	-2.296	.022	.016
	Erkek	339	3.55	.80			
İşlevsellik	Kadın	431	3.43	.71	-1.014	.311	
	Erkek	339	3.48	.72			
Etkileşim	Kadın	431	2.98	.82	-0.609	.543	
	Erkek	339	3.02	.81			
Ölçek Geneli	Kadın	431	3,24	.58	-1,547	.122	
	Erkek	339	3,31	.59			

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e ilişkin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından erişim boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilirken ( $t=-2.296$ ,  $p<.05$ ), işlevsellik ( $t=-1.014$ ,  $p>.05$ ), etkileşim ( $t=-.609$ ,  $p>.05$ ) boyutlarında ve ölçeğin genelinde ( $t=-1.547$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin erişim boyutu üzerindeki etki büyüklüğü ise ( $\eta^2=.016$ ) küçük olarak hesaplanmıştır.

### Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e ilişkin görüşlerinin bağlanılan cihaza göre incelenmesine yönelik bulgular

Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e bağlandıkları cihaza göre görüşlerinin farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Test sonucuna ilişkin değerler Tablo 3'de sunulmaktadır.

Tablo 3.  
Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e İlişkin Görüşlerinin Bağlanılan Cihaza Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Cihaz	n	$\bar{x}$	ss	Levene		ANOVA	
					Levene	p	F	p
Erişim	Akıllı Telefon	131	3.48	.81	.478	.698	.560	.641
	Tablet	41	3.60	.77				
	Bilgisayar	510	3.48	.78				
	Dizüstü Bilgisayar	88	3.41	.85				
İşlevsellik	Akıllı Telefon	131	3.35	.77	.904	.439	1.194	.311
	Tablet	41	3.55	.74				
	Bilgisayar	510	3.46	.70				
	Dizüstü Bilgisayar	88	3.47	.70				
Etkileşim	Akıllı Telefon	131	3.10	.86	.870	.456	1.131	.336
	Tablet	41	3.08	.76				
	Bilgisayar	510	2.96	.82				
	Dizüstü Bilgisayar	88	3.02	.78				
Ölçek Geneli	Akıllı Telefon	131	3.28	.61	.967	.412	.447	.719
	Tablet	41	3.37	.54				
	Bilgisayar	510	3.26	.59				
	Dizüstü Bilgisayar	88	3.27	.57				

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e ilişkin görüşleri erişim ( $F=.560$ ,  $p>.05$ ), işlevsellik ( $F=1.194$ ,  $p>.05$ ), etkileşim ( $F=1.131$ ,  $p>.05$ ) boyutlarında ve ölçek genelinde ( $F=.447$ ,  $p>.05$ ) bağlanılan cihaza göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

### Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e ilişkin görüşlerinin mesleki deneyime göre incelenmesine yönelik bulgular

Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e yönelik görüşlerinin mesleki deneyim değişkenine göre farklılaşma durumunu tespit etmek için tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Test sonucuna ilişkin değerler Tablo 4'de sunulmaktadır.

Tablo 4.  
Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e İlişkin Görüşlerinin Mesleki Deneyime Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Deneyim	n	$\bar{x}$	ss	Levene		ANOVA		$\eta^2$	Fark
					Levene	p	F	p		
Erişim	0-5 Yıl	125	3.51	.74	1.642	.162	1.102	.354		
	6-10 Yıl	159	3.40	.80						
	11-15 Yıl	137	3.46	.75						
	16-20 Yıl	114	3.60	.81						
	21 Yıl Üstü	235	3.48	.82						
İşlevsellik	0-5 Yıl	125	3.48	.62	3.392	.009	4.097	.003	.021	b>e
	6-10 Yıl	159	3.64	.72						
	11-15 Yıl	137	3.47	.75						
	16-20 Yıl	114	3.47	.65						
	21 Yıl Üstü	235	3.33	.75						
Etkileşim	0-5 Yıl	125	3.38	.69	3.613	.006	8.761	.000	.044	a>b a>c a>d a>e
	6-10 Yıl	159	3.00	.85						
	11-15 Yıl	137	2.94	.83						
	16-20 Yıl	114	2.91	.88						
	21 Yıl Üstü	235	2.87	.82						
Ölçek Geneli	0-5 Yıl	125	3.50	.50	2.181	.069	6.533	.000	.033	a>b a>c a>d a>e
	6-10 Yıl	159	3.26	.59						
	11-15 Yıl	137	3.25	.59						
	16-20 Yıl	114	3.26	.60						
	21 Yıl Üstü	235	3.17	.59						

a:0-5 Yıl, b:6-10 Yıl, c:11-15 Yıl, d:16-20 Yıl, e:21 Yıl Üstü

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e ilişkin görüşleri mesleki deneyim değişkeni açısından erişim boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilirken ( $F=1.102$ ,  $p>.05$ ), işlevsellik ( $F=4.097$ ,  $p<.05$ ), etkileşim ( $F=8.761$ ,  $p<.05$ ) boyutlarında ve ölçek genelinde ( $F=6.533$ ,  $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'in işlevsellik boyutuna ilişkin görüşlerinin mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür ( $F=4.097$ ,  $p<.05$ ). Mesleki deneyim değişkeninin işlevsellik boyutu üzerindeki etki büyüklüğü ise ( $\eta^2=.021$ ) küçük olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için öncelikle varyansların homojenliği değerlendirilmiş ve varyansların homojen dağılmadığı tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Varyanslar homojen dağılmadığı için çoklu karşılaştırma testlerinden Games-Howell testinden faydalanılmıştır. Games-Howell ile yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu farkın 6-10 yıl arasındaki deneyime sahip öğretmenler ( $\bar{x}=3.64$ ) ile 21 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler ( $\bar{x}=3.33$ ) arasında olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'in etkileşim boyutuna ilişkin görüşlerinin mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür ( $F=8.761$ ,  $p<.05$ ). Mesleki deneyim değişkeninin etkileşim boyutu üzerindeki etki büyüklüğü ise ( $\eta^2=.044$ ) küçük olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için öncelikle varyansların homojenliği

Durmuş, A. & Eryılmaz Toksoy, S. (2024). EBA canlı derse yönelik öğretmen görüşlerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2546-2572.

DOI: 10.51460/baebd.1538966



değerlendirilmiş ve varyansların homojen dağılmadığı tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Varyanslar homojen dağılmadığı için çoklu karşılaştırma testlerinden Games-Howell testinden faydalanılmıştır. Games-Howell ile yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu farkın 0-5 yıl arasındaki deneyime sahip öğretmenler ( $\bar{x}=3.38$ ) ile 6-10 yıl arasındaki deneyime sahip öğretmenler ( $\bar{x}=3.00$ ), 11-15 yıl arasındaki deneyime sahip öğretmenler ( $\bar{x}=2.94$ ), 16-20 yıl arasındaki deneyime sahip öğretmenler ( $\bar{x}=2.91$ ), 21 yıl ve üstündeki deneyime sahip öğretmenler ( $\bar{x}=2.87$ ) arasında olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin EBA Canlı Ders ölçeğinin geneline ilişkin görüşlerinin mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür ( $F=6.533$ ,  $p < .05$ ). Mesleki deneyim değişkeninin ölçek geneli üzerindeki etki büyüklüğü ise ( $\eta^2=.033$ ) küçük olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için öncelikle varyansların homojenliği değerlendirilmiş ve varyansların homojen dağıldığı tespit edilmiştir ( $p > .05$ ). Varyanslar homojen dağıldığı için çoklu karşılaştırma testlerinden Hochberg'in GT2 testinden faydalanılmıştır. Hochberg'in GT2'si ile yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu farkın 0-5 yıl arasındaki deneyime sahip öğretmenler ( $\bar{x}=3.50$ ) ile 6-10 yıl arasındaki deneyime sahip öğretmenler ( $\bar{x}=3.26$ ), 11-15 yıl arasındaki deneyime sahip öğretmenler ( $\bar{x}=3.25$ ), 16-20 yıl arasındaki deneyime sahip öğretmenler ( $\bar{x}=3.26$ ), 21 yıl ve üstündeki deneyime sahip öğretmenler ( $\bar{x}=3.17$ ) arasında olduğu tespit edilmiştir.

### Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e ilişkin görüşlerinin görev yapılan okul kademesine göre incelenmesine yönelik bulgular

Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e yönelik görüşlerinin görev yapılan okul kademesi değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Test sonucuna ilişkin değerler bulgular Tablo 5'de görüldüğü gibidir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e İlişkin Görüşlerinin Okul Kademesine Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Okul Kademesi	n	$\bar{x}$	ss	Levene		ANOVA		$\eta^2$	Fark
					Levene	p	F	p		
Erişim	Okul Öncesi	34	3.17	.79	.904	.439	3.509	.015	.014	a>b
	İlkokul	75	3.60	.74						
	Ortaokul	345	3.43	.80						
	Lise	316	3.54	.78						
İşlevsellik	Okul Öncesi	34	3.37	.69	.024	.995	1.413	.238		
	İlkokul	75	3.30	.73						
	Ortaokul	345	3.48	.71						
	Lise	316	3.46	.73						
Etkileşim	Okul Öncesi	34	3.15	.74	.404	.750	9.550	.000	.036	c>d
	İlkokul	75	2.90	.78						
	Ortaokul	345	3.16	.81						
	Lise	316	2.83	.82						
Ölçek Geneli	Okul Öncesi	34	3.22	.55	.346	.792	2.418	.065		
	İlkokul	75	3.21	.58						
	Ortaokul	345	3.33	.59						
	Lise	316	3.22	.58						

Durmuş, A. & Eryılmaz Toksoy, S. (2024). EBA canlı derse yönelik öğretmen görüşlerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2546-2572.

DOI: 10.51460/baebd.1538966

d:Lise

c:Ortaokul,

b:İlkokul,

a:Okul Öncesi,



Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e ilişkin görüşleri görev yapılan okul kademesi değişkeni açısından erişim ( $F=3.509$ ,  $p<.05$ ) ve etkileşim ( $F=9.550$ ,  $p<.05$ ) boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilirken, işlevsellik boyutunda ( $F=1.413$ ,  $p>.05$ ) ve ölçek genelinde ( $F=2.418$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Sayfa | 2560

Öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesine göre EBA Canlı Ders'in erişim boyutuna ilişkin görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=3.509$ ,  $p<.05$ ). Okul kademesi değişkeninin erişim boyutu üzerindeki etki büyüklüğü ise ( $\eta^2=.014$ ) küçük olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için öncelikle varyansların homojenliği değerlendirilmiş ve varyansların homojen dağıldığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Varyanslar homojen dağıldığı için çoklu karşılaştırma testlerinden Hochberg'in GT2 testinden faydalanılmıştır. Hochberg'in GT2'si ile yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu farkın ilkokuldaki öğretmenler ( $\bar{x}=3.60$ ) ile okul öncesindeki öğretmenler ( $\bar{x}=3.17$ ) arasında olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'in etkileşim boyutuna ilişkin görüşlerinin okul kademesi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=9.550$ ,  $p<.05$ ). Okul kademesi değişkeninin etkileşim boyutu üzerindeki etki büyüklüğü ise ( $\eta^2=.036$ ) küçük olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için öncelikle varyansların homojenliği değerlendirilmiş ve varyansların homojen dağıldığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Varyanslar homojen dağıldığı için çoklu karşılaştırma testlerinden Hochberg'in GT2 testinden faydalanılmıştır. Hochberg'in GT2'si ile yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu farkın ortaokuldaki öğretmenler ( $\bar{x}=3.16$ ) ile lisedeki öğretmenler ( $\bar{x}=2.83$ ) arasında olduğu tespit edilmiştir.

### Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e ilişkin görüşlerinin branşlarına göre incelenmesine yönelik bulgular

Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e yönelik görüşlerinin öğretmenlerin branşına göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Test sonucuna ilişkin değerler Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6.  
Öğretmenlerin Görüşlerinin Branşına Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Branş	n	$\bar{x}$	ss	Levene		ANOVA		$\eta^2$	Fark
					Levene	p	F	p		
Erişim	Okul Öncesi	47	3.35	.75	1.069	.379	.925	.548		
	Sınıf	61	3.59	.78						
	Türkçe	45	3.22	.73						
	Matematik	59	3.57	.84						
	İngilizce	41	3.63	.78						
	Sosyal	41	3.37	.86						
	Din	39	3.59	.82						
	Fen	42	3.44	.81						
	Görsel	35	3.43	.67						
	Müzik	38	3.40	.68						
	Tasarım	32	3.41	.92						



	Bilişim	48	3.53	.86					
	Beden	33	3.61	.69					
	Edebiyat	38	3.60	.72					
	Tarih	37	3.53	.86					
	Coğrafya	35	3.62	.70					
	Fizik	32	3.48	.80					
	Kimya	34	3.31	.84					
	Biyoloji	32	3.42	.86					
İşlevsellik	Okul Öncesi	47	3.39	.70					
	Sınıf	61	3.28	.77					
	Türkçe	45	3.47	.70					
	Matematik	59	3.50	.60					
	İngilizce	41	3.59	.74					
	Sosyal	41	3.47	.80					
	Din	39	3.45	.56					
	Fen	42	3.58	.69					
	Görsel	35	3.52	.66					
	Müzik	38	3.18	.75	1.227	.232	1.464	.096	
	Tasarım	32	3.35	.68					
	Bilişim	48	3.70	.74					
	Beden	33	3.48	.64					
	Edebiyat	38	3.40	.75					
	Tarih	37	3.39	.87					
	Coğrafya	35	3.51	.90					
	Fizik	32	3.66	.59					
	Kimya	34	3.22	.67					
	Biyoloji	32	3.45	.69					
	Etkileşim	Okul Öncesi	47	3.15	.79				
Sınıf		61	2.88	.75					
Türkçe		45	3.16	.77					
Matematik		59	2.83	.78					
İngilizce		41	3.00	.90					
Sosyal		41	3.21	.92					
Din		39	2.79	.83					
Fen		42	3.10	.80					
Görsel		35	3.23	.78	1.075	.373	2.583	.000	.58
Müzik		38	2.98	.91					
Tasarım		32	3.14	.84					
Bilişim		48	3.33	.73					
Beden		33	3.32	.80					
Edebiyat		38	2.88	.78					
Tarih		37	2.78	.89					
Coğrafya		35	2.98	.92					
Fizik		32	2.90	.77					
Kimya		34	2.65	.65					

Bilişim>  
KimyaBilişim>  
Biyoloji





	Biyoloji	32	2.66	.72				
Ölçek Geneli	Okul Öncesi	47	3.28	.56				
	Sınıf	61	3.19	.59				
	Türkçe	45	3.28	.54				
	Matematik	59	3.24	.54				
	İngilizce	41	3.35	.65				
	Sosyal	41	3.34	.73				
	Din	39	3.21	.51				
	Fen	42	3.34	.60				
	Görsel	35	3.38	.55				
	Müzik	38	3.16	.62	1.193	.260	1.553	.066
	Tasarım	32	3.28	.55				
	Bilişim	48	3.51	.58				
	Beden	33	3.44	.58				
	Edebiyat	38	3.23	.61				
	Tarih	37	3.17	.67				
	Coğrafya	35	3.31	.60				
	Fizik	32	3.30	.47				
	Kimya	34	3.01	.46				
	Biyoloji	32	3.11	.55				

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e ilişkin görüşleri öğretmenlerin branş değişkeni açısından erişim ( $F=.925, p>.05$ ), işlevsellik ( $F=1.464, p>.05$ ) boyutunda ve ölçek genelinde ( $F=1.553, p>.05$ ) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilirken ( $F=1.102, p>.05$ ), etkileşim ( $F=2.583, p<.05$ ) boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'in etkileşim boyutuna yönelik görüşlerinin öğretmenlerin branşına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür ( $F=2.583, p<.05$ ). Branş değişkeninin etkileşim alt boyutu üzerindeki etki büyüklüğü ise ( $\eta^2=.058$ ) küçük olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için öncelikle varyansların homojenliği değerlendirilmiş ve varyansların homojen dağıldığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Varyanslar homojen dağıldığı için çoklu karşılaştırma testlerinden Hochberg'in GT2 testinden faydalanılmıştır. Hochberg'in GT2'si ile yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu farkın bilişim öğretmenleri ( $\bar{x}=3.33$ ) ile kimya öğretmenleri ( $\bar{x}=2.65$ ) arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bilişim öğretmenleri ( $\bar{x}=3.33$ ) ile biyoloji öğretmenleri ( $\bar{x}=2.66$ ) arasında da anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

### Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e ilişkin görüşlerinin eğitim durumuna göre incelenmesine yönelik bulgular

Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e yönelik görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin değerler Tablo 7'de görülmektedir.



Tablo 7.

Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Eğitim	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Cohen d
Erişim	Lisans	565	3.45	.80	-1.982	.048	0.16
	Lisansüstü	205	3.58	.75			
İşlevsellik	Lisans	565	3.43	.72	-1.345	.179	
	Lisansüstü	205	3.51	.71			
Etkileşim	Lisans	565	3.01	.85	.683	.495	
	Lisansüstü	205	2.97	.74			
Ölçek Geneli	Lisans	565	3.26	.60	-.844	.399	
	Lisansüstü	205	3.30	.55			

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e ilişkin görüşleri öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni açısından erişim ( $t=-1.982$ ,  $p<.05$ ) boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilirken, işlevsellik ( $t=-1.345$ ,  $p>.05$ ), etkileşim ( $t=.683$ ,  $p>.05$ ) boyutunda ve ölçek genelinde ( $t=-.844$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'in erişim boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $t=-1.982$ ,  $p<.05$ ). Eğitim durumu değişkeninin sisteme erişim alt boyutu üzerindeki etkisi ise ( $d=.16$ ) çok küçük olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'in işlevsellik ( $t=-1.345$ ,  $p>.05$ ), etkileşim ( $t=.683$ ,  $p>.05$ ) boyutuna ve ölçek geneline ( $t=-.844$ ,  $p>.05$ ) ilişkin görüşlerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

### Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e ilişkin görüşlerinin sistemi günlük kullanım sürelerine göre incelenmesine yönelik bulgular

Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e yönelik görüşlerinin EBA Canlı Ders'i günlük kullanım sürelerine göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8.

Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e İlişkin Görüşlerinin Sistemi Günlük Kullanım Sürelerine Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyut	Saat	n	$\bar{x}$	ss	Levene		ANOVA		$\eta^2$	Fark
					Levene	p	F	p		
Erişim	0-1 Saat	426	3.49	.79	2.350	.071	4.755	.003	.018	a>d b>d
	2-3 Saat	137	3.62	.73						
	4-5 Saat	151	3.43	.81						
	6 Saat Üzeri	56	3.16	.86						
İşlevsellik	0-1 Saat	426	3.49	.71	1.567	.196	1.945	.121		
	2-3 Saat	137	3.48	.76						



	4-5 Saat	151	3.32	.73						
	6 Saat Üzeri	56	3.46	.63						
Etkileşim	0-1 Saat	426	3.09	.81						
	2-3 Saat	137	3.10	.79						
	4-5 Saat	151	2.72	.85	.765	.514	8.843	.000	.033	a>c b>c
	6 Saat Üzeri	56	2.85	.76						
Ölçek Geneli	0-1 Saat	426	3.32	.58						
	2-3 Saat	137	3.36	.59						
	4-5 Saat	151	3.10	.60	1.260	.287	7.450	.000	.028	a>c b>c
	6 Saat Üzeri	56	3.13	.49						
a:0-1 Saat,		b:2-3 Saat,		c:4-5 Saat,		d:6 Saat ve Üzeri				

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e ilişkin görüşleri öğretmenlerin günlük kullanım süreleri değişkeni açısından erişim ( $F=4.755$ ,  $p<.05$ ), etkileşim ( $F=8.843$ ,  $p<.05$ ) boyutlarında ve ölçeğin genelinde ( $F=7.450$ ,  $p<.05$ ) anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilirken, işlevsellik ( $F=1.945$ ,  $p>.05$ ) boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'in erişim boyutuna ilişkin görüşlerinin günlük kullanım süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=4.755$ ,  $p<.05$ ). Günlük kullanım süresi değişkeninin erişim boyutu üzerindeki etki büyüklüğü ise ( $\eta^2=.018$ ) küçük olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için öncelikle varyansların homojenliği değerlendirilmiş ve varyansların homojen dağıldığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Varyanslar homojen dağıldığı için karşılaştırma testlerinden Hochberg'in GT2 testinden faydalanılmıştır. Yapılan karşılaştırma testi sonucunda bu farkın sistemi günde 2-3 saat aralığında kullanan öğretmenler ( $\bar{x}=3.62$ ) ile 6 saat ve üzeri sürede kullanan öğretmenler ( $\bar{x}=3.16$ ) arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 0-1 saat aralığında kullanan öğretmenler ( $\bar{x}=3.49$ ) ile 6 saat ve üzeri günlük kullanan öğretmenler ( $\bar{x}=3.16$ ) arasında da anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin günlük kullanım sürelerine göre EBA Canlı Ders'in etkileşim boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. ( $F=8.843$ ,  $p<.05$ ). Günlük kullanım süresi değişkeninin etkileşim boyutu üzerindeki etki büyüklüğü ise ( $\eta^2=.033$ ) küçük olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için öncelikle varyansların homojenliği değerlendirilmiş ve varyansların homojen dağıldığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Varyanslar homojen dağıldığı için karşılaştırma testlerinden Hochberg'in GT2 testinden faydalanılmıştır. Yapılan karşılaştırma testi sonucunda bu farkın sistemi günlük 0-1 saat aralığında kullanan öğretmenler ( $\bar{x}=3.09$ ) ile 4-5 saat aralığında kullanan öğretmenler ( $\bar{x}=2.72$ ) arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sistemi 2-3 saat aralığında kullanan öğretmenler ( $\bar{x}=3.10$ ) ile 4-5 saat aralığında kullanan öğretmenler ( $\bar{x}=2.72$ ) arasında da anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin günlük kullanım sürelerine göre ölçeğin geneline ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. ( $F=7.450$ ,  $p<.05$ ). Günlük kullanım süresi değişkeninin ölçek geneli üzerindeki etki büyüklüğü ( $\eta^2=.028$ ) küçük olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için öncelikle varyansların homojenliği değerlendirilmiş ve varyansların homojen dağıldığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Varyanslar homojen dağıldığı için karşılaştırma



testlerinden Hochberg'in GT2 testinden faydalanılmıştır. Yapılan test sonucunda bu farkın günlük 0-1 saat aralığında kullanan öğretmenler ( $\bar{x}=3.32$ ) ile 4-5 saat aralığında kullanan öğretmenler ( $\bar{x}=3.10$ ) arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sistemi 2-3 saat aralığında kullanan öğretmenler ( $\bar{x}=3.36$ ) ile 4-5 saat aralığında kullanan öğretmenler ( $\bar{x}=3.10$ ) arasında da anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre EBA Canlı Ders'in erişim boyutuna ilişkin görüşlerinin anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir (Tablo 2). Erkek öğretmenlerin erişim boyutundaki puan ortalamaları kadın öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Çayırılı (2022) da sanal sınıflarda yönetim yeterliliği ile ilgili yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeni bakımından erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Kadın öğretmenlerin sistemde yaşanan çökme ve yavaşlama gibi sorunlar karşısında erkek öğretmenlere göre daha sınırlı çözüm üretebildikleri düşünülmektedir (Özen & Baran, 2020). Benzer şekilde Gören vd. (2020) de yapmış oldukları çalışmada, canlı derslere erişimde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha az sorun yaşadığı ve sisteme erişim hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları görüşüne ulaşmıştır. Kadın öğretmenlerin sisteme erişim kaynaklı sorunlarla başa çıkabilmeleri için teknolojiyi kullanabilme yeterliliklerini artıracak hizmet içi eğitimler almaları planlanabilir.

Öğretmenlerin derse bağlandıkları cihaza göre EBA Canlı Ders'e ilişkin görüşleri arasında erişim, işlevsellik, etkileşim boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir (Tablo 3). Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e en fazla dizüstü bilgisayar aracı ile bağlandıkları tespit edilmiştir (Tablo 3). Benzer şekilde Tanta (2021) uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler tarafından en çok kullanılan teknolojik cihazın dizüstü bilgisayarlar olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin canlı ders sürecinde dizüstü bilgisayar kullanım tercihinin daha fazla çıkması normal olarak görülebilir. Çünkü dizüstü bilgisayarlar öğretmene taşınabilirlik bakımından kolaylık sağlamaktadır. Öğretmenler dizüstü bilgisayar sayesinde her zaman her yerde ilkesi gereğince öğretim materyalini yanlarında taşıyarak canlı derslerini yapabilmektedir. Diğer taşınabilir teknolojik cihazlara göre eğitim-öğretim materyalleri kullanımının dizüstü bilgisayarlarda ekran büyüklüğü avantajından dolayı daha kolay bir şekilde gerçekleştirildiği ve bu sebepten dolayı da canlı derslerde daha fazla kullanılabilirlik sağladığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre EBA Canlı Ders'in işlevsellik, etkileşim boyutuna ve ölçek geneline ilişkin görüşlerinin birbirinden anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir (Tablo 4). Bu farklılığın işlevsellik boyutunda 6-10 yıl arasındaki deneyime sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür (Tablo 4). Mesleğinin ilk yılını atlatıp öğretim, yöntem ve teknik becerilerine hâkim olan, aynı zamanda teknolojik ortamlara daha kolay uyum sağlayabilen 6-10 yıl arasında deneyime sahip olan genç öğretmenlerin EBA Canlı Ders uygulamasını daha verimli kullandıkları düşünülmektedir. Özen ve Baran (2020) da yapmış oldukları çalışmada mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin, mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlere göre uzaktan eğitimdeki canlı dersleri daha işlevsel buldukları sonucuna ulaşmıştır. Kocayığıt ve Uşun (2020) yapmış olduğu çalışmada uzaktan eğitimde yapılan canlı dersler ile mesleki deneyim arasında anlamlı bir farklılık tespit ederken mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin



bilgisayar ve teknolojik aletleri kullanmaya daha yaktın olduklarını görüşüne ulaşmıştır. Aztekin (2020) EBA'ya yönelik öğretmen tutumlarını incelediği çalışmasında hizmet yılı 21 ve üzeri olan öğretmenlerin EBA'nın işlevselliğine yönelik tutum puanlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldız (2021) ise öğretmenlerin EBA'ya yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında hizmet yılı düşük olanların EBA'nın işlevselliğine ilişkin pozitif görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Mesleki deneyimi düşük olan öğretmenler genellikle yaş olarak daha genç öğretmenlerden oluşmaktadır. Genç öğretmenler teknoloji kullanma becerisi olarak mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlere göre daha teknoloji ile iç içe bir eğitim dönemi geçirdikleri için teknolojiyi kullanma becerisi açısından canlı dersleri daha etkili olarak kullandıkları düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre EBA Canlı Ders'in etkileşim boyutuna ve ölçeğin geneline ilişkin görüşlerinin 0-5 yıl ile 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında farklılaştığı tespit edilmiştir (Tablo 4). Mesleki deneyimi 0-5 yıl arasında olan genç öğretmenlerin EBA Canlı Ders uygulamasını kullanırken öğrencilerle iletişimi yüksek seviyede tutarak daha etkileşimli bir ders ortamı oluşturmakta diğer tüm mesleki deneyim gruplarına göre daha başarılı oldukları söylenebilmektedir. EBA Canlı Ders'in etkileşim boyutu ile ilgili en az puan ortalamasına sahip olan öğretmen grubu 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olanlardır (Tablo 4). Literatürdeki çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Moçoşoğlu ve Kaya (2020) mesleki deneyimi düşük öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre sanal sınıflarda etkileşimi sağlamada daha olumlu tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Şeker vd. (2022) daha yüksek mesleki deneyime sahip öğretmenlerin sanal sınıfta etkileşimi sağlama konusunda daha düşük ortalamasına sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu durumun mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin çağın gerekliliği olan teknolojik gelişmelerden uzak kalmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Son zamanlarda üniversite öğretim programlarında yer alan öğretim teknolojileri ile ilgili derslerin öğretmenlerin teknolojiye daha hâkim olarak yetiştirilmelerinde etken olduğu varsayılmaktadır. Teknolojide yaşanan gelişmeler doğrultusunda yeni göreve başlayan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre daha fazla eğitimde teknoloji kullanımı üzerine eğitim almaları onlara sanal ortamda etkileşimi sağlamada avantajlı kılmaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre EBA Canlı Ders'in erişim ve etkileşim boyutlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir (Tablo 5). Erişim boyutundaki anlamlı farklılığın okul öncesi öğretmenleri ile ilkökulda görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin, okul öncesinde görev yapan öğretmenlere göre erişim boyutundan elde edilen puan ortalaması daha yüksektir (Tablo 5). Okul öncesi seviyesindeki öğrencilerin sisteme erişimde yaşanabilecek donma, takılma ve sistemden atma gibi sorunlarla karşılaştıklarında daha çabuk dikkatlerinin dağılması, bu yaş grubundaki öğrencilerin dikkatinin tekrar toplanmasının bir hayli zor olması okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin EBA Canlı Ders'in erişim boyutunu olumsuz değerlendirmesine sebep olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre EBA Canlı Ders'in etkileşim boyutuna ilişkin görüşleri ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenlerinin arasında anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir (Tablo 5). Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, lise öğretmenlerine göre etkileşim boyutundan elde edilen puan ortalamaları daha yüksektir (Tablo 5). Öğretmenlerin canlı ders işlenirken



etkileşimli ders işleme konusunda özellikle lise kademesinde zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Lise çağındaki öğrenciler sanal sınıfta dersi dinlememe, saygısızlık yapma ve derse katılmama gibi sorunlar oluşturabilmektedir (Fidan, 2020). Bu tür olumsuzluklar lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin EBA Canlı Ders'in etkileşim boyutunu olumsuz değerlendirmesine sebep olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler lise kademesindeki sanal sınıflarda etkileşimin yeterli ölçüde sağlanamamasına sebep olarak lise çağındaki çocuklarla yapılan canlı derslerde sınıf kontrolünü ve disiplini sağlamada zorluklar yaşanmasını gerekçe göstermektedir (Can & Günbayı, 2021). Benzer şekilde Metin, Gürbey ve Çevik (2021) çalışmasında lise kademesindeki öğretmenlerin canlı derslerdeki sınıf disiplini oluşturmada ve sınıf kontrolünü sağlamada zorlandıklarını, öğrencilerle etkili bir iletişim kuramadıklarını, öğrencilerin derse ilgilerini artıramadıklarını ve derse aktif olarak katamadıklarını ifade etmektedir. Aynı zamanda etkili bir etkileşim için gerekli olan göz teması, jest, mimik ve vücut dili kullanımı canlı derslerde yüz yüze eğitim ortamlarına göre daha sınırlı kalmaktadır.

Öğretmenlerin branşına göre EBA Canlı Ders'in etkileşim boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Tablo 6). Bilişim öğretmenlerinin etkileşim boyutundaki puan ortalamaları kimya ve biyoloji öğretmenlerine göre daha yüksek çıkmıştır (Tablo 6). Bilişim derslerinin doğası gereği teknoloji ile iç içe olması bu derslerin uzaktan eğitim şeklinde yürütülmesi sırasında etkileşim açısından kolaylık sağlamıştır. Benzer şekilde Kahraman (2020), temel tasarım dersinin uzaktan eğitim şeklinde yürütülmesiyle ilgili yapmış olduğu çalışmada dersin teknolojiyle iç içe olmasından dolayı verimli bir şekilde yürütüldüğü müfredata uyum açısından bir sorun ile karşılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kimya ve biyoloji öğretmenlerinin ölçeğin etkileşim boyutundan elde edilen puan ortalamalarının düşük olmasının sebebi olarak ise o derslerdeki konuların genellikle uygulamaya dayalı bir ders içeriği yapısına sahip olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Fizik, kimya ve biyoloji konularının deney ve etkinlik temelli olmasının uygulama aşamasında uzaktan eğitimde bir dezavantaj oluşturmaktadır (Ünal & Bulunuz, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde temel bilimlerle ilgili derslerde öğrencilerle birebir deneylerin yapılamaması etkileşimli ders işleme sürecini olumsuz etkilemektedir (Pınar & Akgül, 2021).

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre EBA Canlı Ders'in erişim boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı derecede farklılık olduğu tespit edilmiştir (Tablo 7). Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lisans eğitim durumuna sahip öğretmenlere göre EBA Canlı Ders'in erişim boyutunda daha az sorunla karşılaştıkları tespit edilmiştir. (Tablo 7). Bu durum öğretmenlerin EBA Canlı Ders'e erişim sorunlarına ilişkin çözüm sürecinde lisansüstü eğitim almanın çözüm bulma konusunda daha avantaj sağladığını göstermektedir. Can ve Gündüz (2021) sanal sınıf yönetimi yeterlilikleri üzerine yapmış olduğu çalışmada lisansüstü eğitim alanların sanal sınıflara erişim konusunda daha az sorunla karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Lisansüstü eğitim alan öğretmenler eğitim öğretim alanındaki yeni gelişmeleri takip etmekte ve eğitimde teknoloji kullanımı konusunda kendilerini güncelleyerek daha fazla bilgi sahibi olmaktadır. Bu durum lisansüstü eğitim durumuna sahip öğretmenlerin EBA Canlı Ders'in erişim boyutuna daha pozitif bakmalarını sağladığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'i günlük kullanım sürelerine göre erişim, etkileşim boyutlarına ve ölçeğin geneline ilişkin görüşlerinin anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir (Tablo 8). Bu farklılığın erişim boyutunda 2-3 saat arasındaki günlük kullanım süresine sahip öğretmenler ile 6 saat



ve üzeri günlük kullanım süresine sahip öğretmenler arasında ve 0-1 saat arasında günlük kullanım süresine sahip öğretmenler ile 6 saat ve üzeri günlük kullanım süresine sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür (Tablo 8). EBA Canlı Ders'i 6 saat ve üzeri kullanan öğretmenlerin sisteme erişime boyutuna ilişkin puan ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Tablo 8). EBA Canlı Ders'i günlük daha az süre kullanan öğretmenler sisteme daha az giriş sağladıkları için EBA Canlı Ders'i günlük daha fazla süre kullanan öğretmenlere göre sisteme erişimde daha az sorun ile karşılaştıkları düşünülmektedir. Sistem ne kadar aktif kullanılırsa sorunla karşılaştırma oranı da artmaktadır. Sisteme erişim boyutuyla ilgili literatürde de benzer bilgiler mevcuttur. Yılmaz vd. (2020) çalışmasında öğretmenlerin canlı derse erişimde ve canlı ders esnasında bağlantı problemleri ile karşılaştığı, Keskin ve Özer (2020) ise öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki canlı derslerde teknik problemler yaşadığını belirtmişlerdir. Bu gibi sorunların öğretmenlerin sistem erişim boyutuna ilişkin puan ortalamalarını düşürdüğü düşünülmektedir. Öğretmenlerin sisteme erişimde olumsuz etkilenmesini önlemek için EBA Canlı Ders altyapısının iyileştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin EBA Canlı Ders'i günlük kullanım sürelerine göre etkileşim boyutuna ve ölçeğin geneline ilişkin görüşleri ise 0-1 arası günlük kullanım süresine sahip öğretmenler ile 4-5 saat arası günlük kullanım süresine sahip öğretmenler arasında ve 2-3 saat arası günlük kullanım süresine sahip öğretmenler ile 4-5 saat arası günlük kullanım süresine sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Tablo 8). 4-5 saat arası günlük EBA Canlı Ders kullanan öğretmenlerin etkileşim boyutundaki puan ortalamaları günlük kullanım süresi daha az olan öğretmenlere göre düşük kalmaktadır. EBA Canlı Ders'i günlük olarak daha yüksek saatlerde kullanan öğretmenlerin yorgunluk, bıkkınlık ve motivasyon düşüklüğü yaşadıkları düşünülmektedir (Yolcu & Kurt, 2021). Uzun zaman bilgisayar başında kalmak öğretmenlerde yorgunluk oluşturmakla birlikte canlı derslerdeki etkileşimi olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Canlı ders esnasında yaşanabilecek olumsuz bir duruma anında müdahale edilememesi, gerçek sınıf ortamındaki ciddiyetin oluşmaması, öğrencinin ilettiği soruya ilişkin hemen dönüt alamaması, öğrencilerin kavram yanılgılarının tespit edilememesi öğretim sürecindeki etkileşimi olumsuz etkileyen faktörlerdir (Arıkan & Kaya, 2023). Kılıncı (2021) matematik öğretmenleri üzerinde yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin canlı derslerdeki etkileşim sürecinde öğrenciden dönüt alamama, derse aktif katılımı sağlayamama, ders takibinde sorunlar yaşanması gibi olumsuzluklarla karşılaştıklarını tespit etmiştir. Gerçek sınıf ortamında öğretmenler öğrencileriyle göz teması kurabilmekte ve her öğrenciye söz hakkı verebilmekteyken EBA Canlı Ders ortamında bu biraz daha kısıtlı olmaktadır. EBA Canlı Ders uygulamasıyla kamera ve mikrofonlar sayesinde etkileşim desteklense de gerçek sınıf ortamındaki kadar etkileşim sağlanamamaktadır. Öğretmenler uzaktan eğitimde yaşanan en önemli sorunun etkileşim yetersizliği olduğunu düşünmektedirler (Serçemeli & Kurna, 2020).

### **Araştırma etiğine dair hususlar**

Yazarlar, bu araştırmanın tüm aşamalarında bilimsel etik kurallarının ihlal edilmediğinden emin olmak için ellerinden gelen çabayı sarf etmiş olduğunu beyan eder. Ayrıca bu doğrultuda Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'na başvuruda bulunmuş ve kurulun 28.09.2021 tarihli toplantısının 2021/213 numaralı kararı uyarınca araştırmanın yürütülmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığı konusunda beyanı elde edilmiştir.



## Kaynakça

- Alabay, A. & Taşdelen V. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin eba (eğitimde bilişim ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı, 27-29.
- Arıkan, B. & Kaya, E. (2023). Uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin eba canlı ders uygulamasına ilişkin görüşleri. International Journal of New Approaches in Social Studies, 7(1), 97- 122. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1270150>
- Arslan, Y. & Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. Milli Eğitim Dergisi, Özel Sayı(Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim), 201-230. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.791453>
- Aztekin, B. (2020). Öğretmenlerin eğitim bilişim ağı (eba)' na yönelik farkındalık düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bal, M. & Uslu, E. (2018). Türkçe öğretim sürecinde dijital bölünme. Sakarya University Journal of Education. 8(1), 228-245. <https://doi.org/10.19126/suje.344368>
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. Turkish Studies, 15(4), 131-151. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. & Günbayı, İ. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (eba) üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamasına ilişkin ilkökul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri. Asya Studies, 5(16), 279-303. <https://doi.org/10.31455/asya.885885>
- Can, E. & Ozan, C. (2021). Eğitim bilişim ağı (EBA): Covid-19 küresel salgınının yansımaları. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41(3), 1553-1595.
- Çakmak, Z. & Taşkıran, C. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Perspektifinden Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Platformu. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, (9), 284-295. <https://doi.org/10.24315/tred.1251888>
- Çayırılı, E. (2022). Sınıf öğretmenlerinin sanal sınıf yönetimi yeterliği- (Denizli ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Daşdemir, İ. & Cengiz, E. (2022). Ortaokul Öğretmenlerinin Türkiye'de Salgın Sürecinde Yapılan Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 51(233), 327-351. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787563>
- De Vaus, D. A. (1990). Surveys in social research. London: Unwin Hyman.
- Doğan, T. & Benzer, S. (2023). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Dijital Okur yazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Journal of Individual Differences in Education, 5(1), 14-30. <https://doi.org/10.47156/jide.1243400>
- Durmuş, A., & Eryılmaz Toksoy, S. (2024). Canlı Ders Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(43), 2418-2438. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1504143>
- Dündar, R. & Yeşilyurt, S. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı Özelinde Uzaktan Eğitime Bakış Açılarının Değerlendirilmesi. International Journal of Social Science Research, 9(1), 79-95.
- Erensayın, E. (2018). Çevrimiçi Ders Materyallerinin Değerlendirilmesi: EBA Ders Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 Belirsizliğinde Eğitim: İlkokulda Zorunlu Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(2), 24-43. <https://doi.org/10.29065/usakead.736643>





- Gören, S. Ç., Gök, F.S., Yalçın, M.T., Göregen, F. & Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği [Evaluation of distance education during pandemic: The case of Ankara]. *Journal of National Education*, 49(1), 69-94. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787145>
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 Salgınının Uygulamalı Derslere Etkisi ve Bu Derslerin Uzaktan Eğitimle Yürütülmesi: Temel Tasarım Dersi Örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6(1), 44-56. <https://doi.org/10.46641/medeniyetsanat.741737>
- Karaman, G. & Seferoğlu, S. S. (2022). Koronavirüs Salgını Döneminde Canlı Dersler: Veli Görüşleriyle İlgili Bir İnceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1755-1780. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.877869>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*(26.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, M., & Özer, D. (2020). COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kılınc, E. (2021). Covid-19 Pandemi Döneminde Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimine İlişkin Görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi.
- Kocayığıt, A. & Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları (Burdur İli Örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.662503>
- Metin, M., Emlik, H., Gürlek, E. H. & Demirbaş, S. (2021). Uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 19-47.
- 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>
- Moçoşoğlu, B., & Kaya, A. (2020). Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) Sebebiyle Uygulanan Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43.
- Neuman, W. L. (2016). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar Cilt 1 ve Cilt 2*, Çev. Sedef Özge, İstanbul: Yayın Odası Kitapçılık.
- Özen, E. & Baran, H. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi: Eskişehir örneği. *International Open & Distance Learning Conference*, 631-638
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129, <https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280>
- Pınar, M. A., & Akgül, G. (2021). Sanal ve Geleneksel Laboratuvar Uygulamalarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Kuvvet ve Enerji Ünitesiyle İlgili Ders Tutum ve Motivasyonlarına Etkisinin Karşılaştırılması. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 13-25.
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). COVID-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açılı Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Şeker, S., Kankanat, Ö., & Elmalı, E. N.(2022). Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Sınıf Yönetimi ve İletişime Yönelik Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 618-645. <https://doi.org/10.51460/baebd.972194>
- Şireci, M. (2021). Öğretmenlerin eba tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Tanta, A. (2021). Pandemiden kaynaklı uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler derslerine yönelik öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Ural, A. & Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi: SPSS 10.0-12.0 For Windows*. Ankara: Detay Yayıncılık.

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2546-2572.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2546-2572.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



- Ünal, M. & Bulunuz, N. (2020). Covid-19 Salgını Döneminde Yürütülen Uzaktan Eğitim Çalışmalarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi Ve Sonraki Sürece İlişkin Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi, Özel Sayı (Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim)*, 368-397. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775521>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Qualitative research methods in the social sciences (11th Edition)*. Ankara: Seçkin Publishing.
- Yıldız, M. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) İlişkin Tutumları. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18, 189-202. <https://doi.org/10.34085/buifd.1012322>
- Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G., & Yılmaz, D. (2020). Veli Algısına Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitimin Niteliği. *Konya: Palet Yayınları*.
- Yolcu, H. & Kurt, M. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Eba Canlı Derslerle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi, (87)*, 241-262.

**Ek 1. Canlı Ders Aracını Değerlendirme Ölçeği**

Değerli meslektaşlarım, bu ölçek bilimsel bir araştırma için geliştirilmiş olup, ölçekte belirteceğiniz görüşler gizli tutularak hiç kimseyle paylaşılmayacaktır. Birinci bölümde demografik bilgilerinizi, ikinci bölümde ise EBA üzerinden yürütülen canlı derslere ilişkin görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir. Her maddeyi dikkatlice okuyup size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Cinsiyet: Kadın( ) Erkek( )

Mesleki Deneyim: 0-5 Yıl( ) 6-10 Yıl( ) 11-15 Yıl( ) 16-20 Yıl( ) 21 Yıl Üstü ( )

Görev Yaptığınız Okul Türü: Okul Öncesi ( ) İlkokul( ) Ortaokul( ) Lise( )

Branşınız: .....

Eğitim Durumunuz: Lisans( ) Lisansüstü( )

Genelde Derse Bağlandığınız Cihaz: Dizüstü Bilgisayar( ) Masaüstü Bilgisayar ( ) Tablet Bilgisayar ( ) Akıllı Telefon( )

EBA Canlı Dersi Kullanma Süreniz: 0-1 saat ( ) 2-3 saat ( ) 4-5 saat ( ) 6 saat ve üzeri ( )


EBA Canlı Derse Yönelik Görüş Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1)İstenilen teknolojik cihazla sisteme rahatlıkla bağlanılır.					
2)Dersi başlatmak için sisteme ulaşım kısa sürede sağlanır.					
3)Sisteme erişim genellikle sorunsuz olur.					
4)Çeşitli öğretim yöntemlerini kullanmaya imkân sağlar.					
5)Farklı öğrenme stillerine(görsel, işitsel vb. ) sahip öğrencilere hitap etmeye fırsat sunar.					
6)Derse materyal getirme ihtiyacını önemli ölçüde karşılar.					
7)Sınıf ortamında yapılamayacak etkinlikleri yapmaya fırsat tanır.					
8)Öğrencilerin daha rahat soru sormasına fırsat tanır.					
9)Öğrencilere dönüt vermeye uygun ortam sunar.					
10)Öğrencilerle etkileşimli ders işlenmesine imkân sağlar					
11)Öğrencilere fikirlerini arkadaşları ve öğretmeni ile rahatlıkla tartışacağı ortamı sunar.					
12) Öğrencilerle ölçme ve değerlendirme etkinliği yapma imkânı sağlar.					





## Examining the Views of School Counselors on the Solution Focused Counseling

### Çözüm Odaklı Yaklaşımın Kullanımına İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşlerinin İncelenmesi

Sayfa | 2573

Muhammed Emir AKYOL , Lecturer, Bitlis Eren University, meakyol@beu.edu.tr

Ferhat YILDIZ , M.Ed., Presidency of Religious Affairs, ferhatyildizpdr@gmail.com

Digdem Muge SIYEZ , Prof. Dr., Dokuz Eylul University, didem.siyez@deu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 28 August 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 23 October 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 December 2024



**Abstract.** This study investigates school counselors' perspectives on the implementation of solution-focused counseling within educational settings. The research involved ten school counselors (six female and four male) employed across various educational levels—primary, middle, and high schools—in Izmir. A qualitative phenomenological approach was utilized for this study, and participants were selected through a snowball sampling technique. Data were collected using a semi-structured interview protocol developed by the researchers. Analysis of the interview transcripts revealed two main categories: theoretical and practical. Within the theoretical category, the identified themes included problem areas, strengths, and limitations of solution-focused counseling. The practical category encompassed themes such as techniques, and application preferences. The counselors reported employing solution-focused counseling in their schools and deemed it effective. They also highlighted the challenges posed by large caseloads and substantial workloads, noting that the solution-focused approach significantly aids in addressing these issues. The results are discussed in relation to existing literature on solution-focused counseling and its application in school settings.

**Keywords:** Solution-focused counseling, School, Counselor, Phenomenological design

**Öz.** Bu çalışmanın amacı okul psikolojik danışmanlarının çözüm odaklı psikolojik danışmanın eğitim ortamlarında uygulanmasına ilişkin bakış açılarını incelemektedir. Araştırmaya İzmir'de çeşitli eğitim kademelerinde (ilkokul, ortaokul ve lise) çalışan on okul psikolojik danışmanı (altı kadın ve dört erkek) katılmıştır. Bu çalışmada nitel fenomenolojik bir yaklaşım kullanılmış ve katılımcılar kartopu örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme protokolü vasıtasıyla elde edilmiştir. Görüşmelerin deşifresini içeren analizler sonucunda iki ana kategori ortaya çıkarmıştır: Teorik ve uygulama. Teorik kategorisi altında belirlenen temalar arasında sorun alanları, güçlü yönler ve çözüm odaklı danışmanın sınırlılıkları yer almaktadır. Uygulama kategorisi altında ise işlevsel kullanım, teknikler ve uygulama tercihleri gibi temaları kapsamaktadır. Psikolojik danışmanlar, çözüm odaklı psikolojik danışmayı okullarında uyguladıklarını ve etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, okullarda hatırı sayılır miktarda vakaya muhatap olmaları ve önemli iş yüklerinin yarattığı zorlukların altını çizmişler ve çözüm odaklı yaklaşımın bu sorunların çözüme kavuşturulmasında önemli ölçüde yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Sonuçlar, çözüm odaklı psikolojik danışma ve bunun okul ortamlarında uygulanmasına ilişkin mevcut literatürle bağlantılı olarak tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çözüm odaklı danışma, Okul, Psikolojik danışman, Fenomenolojik desen



## Genişletilmiş Özet

**Giriş.** Çözüm odaklı psikolojik danışma, 1980'lerin başında ortaya çıkan postmodern bir terapötik yaklaşımdır ve Insoo Kim Berg ile Steve de Shazer'in öncülüğünde aile terapisi temellerinden beslenir. Bu yaklaşım, danışanın mevcut kaynaklarını ve güçlü yönlerini öne çıkararak, problemleri derinlemesine analiz etmeden işlevsel çözümler arar. Danışan, kendi yaşamının uzmanı olarak kabul edilir ve danışmanla kurulan terapötik ilişki süreçte kritik bir rol oynar. Ayrıca, bu yaklaşım zamanın verimli kullanımıyla etkili sonuçlar ortaya koyar. Okullarda psikolojik danışmanlık hizmetlerinin etkinliği, sınırlı zaman ve kaynaklar nedeniyle önemli bir konudur. Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği, ideal öğrenci/okul psikolojik danışmanı oranının 250'ye 1 olması gerektiğini, mevcut oranının ise 408'e 1 olduğunu belirtmektedir. Türkiye'de de benzer bir durum söz konusudur; burada yaklaşık 5000 psikolojik danışman açığı bulunmaktadır. Bu eksiklikler, psikolojik danışmanların etkinliğini sınırlamaktadır. Bu bağlamda, çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımının okullarda kullanımının etkili ve zaman dostu bir seçenek sunduğu düşünülmektedir. Çözüm odaklı psikolojik danışma, somut ve anlaşılır bir dil kullanır ve yargılayıcı olmayan bir tutum sergiler, yaklaşımın bu yönü de okullardaki gelişimsel ihtiyaçlarla örtüşür. Ayrıca, yaklaşımın kısa süreli ve hedef güdümlü olması okullardaki sınırlı zaman içinde etkin hizmet sunma avantajı sağlar. Literatürde, bu yaklaşımın sınav kaygısı, öfke kontrolü, akran zorbalığı ve davranış sorunları gibi çeşitli alanlarda başarılı sonuçlar sağladığı araştırmalarla desteklenmiştir. Yürütülen bir meta-analizde, bu yaklaşımın öğrencilerin depresyon, kariyer öz yeterliği ve kariyer olgunluğu gibi konularda etkili olduğu saptanmıştır. Çözüm odaklı yaklaşım okullarda karşılaşılabilecek sorun alanlarında etkili sonuçlar ortaya koysa da literatürde okul psikolojik danışmanlarının bu yaklaşımı nasıl uyguladıklarına dair spesifik bir incelemeyle karşılaşmamıştır. Bu nedenle, okul psikolojik danışmanlarının çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımını nasıl uyguladıkları, hangi sorun alanlarıyla çalıştıkları gibi uygulama pratiklerinin ve görüşlerinin derinlemesine incelenmesi, yaklaşımın etkili şekilde uygulanması için önem arz etmektedir. Nitekim uygulamalar esnasında edinilen deneyimlerin etrafıca ele alınmasıyla işleyişteki güçlü ve zayıf yönleri ortaya konabilir, bu yolla da yaklaşımın kullanımı esnasındaki etkililiğinin artmasına katkı sunulabilir. Bu bağlamda araştırmacının amacı okul psikolojik danışmanlarının çalışma ortamlarında çözüm odaklı yaklaşımın kullanımına ilişkin görüşlerini incelemektir.

**Yöntem.** Bu çalışma, okul psikolojik danışmanlarının çözüm odaklı danışma konusundaki görüşlerini incelemek için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, yaşantılar sonucu elde edilen deneyimlerin betimlenmesi amaçlanmıştır. Kartopu örnekleme yöntemiyle seçilen 10 katılımcı, çözüm odaklı danışma yaklaşımını okullarda nasıl kullandıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların yaş aralıkları 33 ile 47; mesleki tecrübeleri ise 8 ile 21 yıl arasındadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde danışmanlara, çözüm odaklı danışmanın etkinliği, kullanılan teknikler, uygulama alanları ve sınırlılıkları sorulmuştur. Veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle incelenmiş, analiz sürecinde kodlar, temalar ve kategoriler belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik %82 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği, özgünlük, inandırıcılık ve aktarılabirlik kriterlerine dayandırılmıştır.

**Bulgular.** Çözüm odaklı yaklaşımın okullarda nasıl kullanıldığını anlamak için yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen bulgular teorik ve uygulama kategorilerde incelenmiştir.



Teorik kategoride, problem alanları, sınırlı yanlar ve güçlü yanlar olarak üç ana tema belirlenmiştir. Katılımcılar, çözüm odaklı yaklaşımı en çok sosyal, eğitsel, duygusal ve aile içi problemlerle başa çıkmak için kullandıklarını belirtmişlerdir. Sınırlı yanlar temasında ise bu yaklaşımın travmalarla çalışmada yetersiz kaldığı ve problemlerin derinlemesine ele alınmaması gibi düşünceler öne çıkmıştır. Güçlü yanlar arasında zaman dostu olması, somut ve anlaşılır bir yapıya sahip olması ile çözüme odaklanması vurgulanmıştır. Uygulama kategorisinde katılımcıların yaklaşımı kullanırken sıklıkla derecelendirme, mucize soru, istisna durumlar gibi teknikleri tercih ettikleri saptanmıştır. Özellikle bu tekniklerin öğrencilere somut ve anlaşılır bir süreç sunduğu, kısa sürede çözüme ulaşmayı sağladığı belirtilmiştir. Bunun yanında sorunun kökenine inme ilkesi de açığa çıkan bir diğer kod olmuştur. Sonuç olarak, çözüm odaklı yaklaşımın okullarda hem uygulamalarda hem de kuramsal manada geniş bir kullanım alanı bulduğu, ancak katılımcılara göre bazı sınırlılıklar da barındırdığı belirtilmiştir.

**Tartışma ve Sonuç.** Bu araştırma, okul psikolojik danışmanlarının çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımının kullanımıyla ilgili görüşlerini iki ana kategori altında incelemiştir: Teorik ve uygulama. Teorik kategoride, çözüm odaklı yaklaşımın uygulandığı problem alanları olarak eğitsel, sosyal, duygusal ve aile içi sorunlar vurgulanmıştır. Okul psikolojik danışmanları ders çalışma sorunları, zaman yönetimi, akademik başarısızlık, öfke ve kaygı gibi konularda çözüm odaklı yaklaşımı kullanmışlardır. Bu, yaklaşımın farklı problem alanlarında kullanılabilirliğini ve uygulama noktasında esnekliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte okul psikolojik danışmanları çözüm odaklı yaklaşımın sınırlı yanlarını travma ve kökleşmiş problemlerde yetersiz kalma ve problemi derinlemesine ele almama ifadeleriyle belirtmişlerdir. Bu sınırlamalar, katılımcıların EMDR ve BDT gibi diğer ekollerini tercih etmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Çözüm odaklı yaklaşımın geleneksel terapi ekollerinden farklı bir bakış açısı sunmasının bu düşüncelerin açığa çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak, bu eleştirilerin tüm terapi yaklaşımları için geçerli olduğu ve çözüm odaklı yaklaşımın çeşitli sorun alanlarında diğer yaklaşımlarla birlikte kullanılarak etkili olabileceği söylenilebilir. Uygulama kategorisi altında ise çözüm odaklı yaklaşımın geniş bir uygulama yelpazesinde etkili sonuçlar sağladığı belirtilmiştir. Katılımcıların mucize soru, derecelendirme, istisna durum, açık uçlu sorular ve amigo efekti gibi teknikleri sıklıkla kullandıkları ancak amaç belirleme soruları ve başa çıkma soruları gibi kritik tekniklerin yeterince kullanmadıkları görülmüştür. Ayrıca, grup uygulamaları konusunda sınırlı deneyim ve bilgi eksikliği olduğu ortaya çıkmıştır. Bu eksiklikler, okul psikolojik danışmanlarının grup süreçlerine dair yeterli eğitim ve deneyime sahip olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Öneriler doğrultusunda, çözüm odaklı yaklaşımın daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi için okul psikolojik danışmanlarına yönelik eğitim programları düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Bu eğitimlerde travma ve kökleşmiş problemlerle ilgili bilgi eksikliklerinin giderilmesi, teknik bilgilerin artırılması ve grup uygulama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmelidir. Ayrıca, rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarına çözüm odaklı yaklaşımın ayrı bir ders olarak eklenmesi, öğrencilerin bu yaklaşımla ilgili daha derinlemesine bilgi edinmelerine yardımcı olabilir. Eğitim faaliyetleri ve lisans programlarına yapılacak entegrasyonlarla, çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımının etkinliği artırılabilir ve uygulayıcıların bilgi eksiklikleri giderilebilir. Araştırmanın sınırlamaları arasında, katılımcıların yalnızca İzmir il merkezinden seçilmesi ve genel bir genelleme yapılamaması yer almaktadır; bu nedenle farklı illerden katılımcılarla yapılacak araştırmalar, bulguların temsiliyetinin artırılmasına katkı sağlayabilir.



## Introduction

Solution-focused counseling is a postmodern psychotherapy approach that emerged in the early 1980s (Quick, 2013). Under the leadership of Insoo Kim Berg and Steve de Shazer by feeding on the approach and philosophy of family therapy (Iveson, George & Ratner, 2012). In the solution-focused counseling approach, strengths are emphasized based on the client's existing resources and; the client is accepted as the expert of their own life throughout the process (Groot, 2002). In this approach, the client's problems are emphasized on the solutions that work without addressing them in-depth, and functional solutions are discovered instead of those that are inoperative (de Shazer et al., 2007). The therapeutic relationship between the client and the counselor is vital in finding solutions. In addition, since the solution-focused counseling approach is based on a philosophy that prioritizes reaching a solution, time is used effectively and efficiently (Şahin & Siyez, 2023).

Effective use of time is of utmost importance in school counseling and guidance activities. The American School Counselor Association (ASCA) states that the perfect student-to-school counselor ratio is 250 to 1, whereas the current ratio is 408 to 1 (ASCA, 2023). While the ideal ratio has yet to be reached even in the United States, the birthplace of guidance and counseling services, a similar situation exists in Türkiye. According to a recent statement by the Turkish Psychological Counseling and Guidance Association senior management, there is a shortage of nearly 5000 psychological counselor in schools (Kaplan, 2022). As well as considering that the number of students in Türkiye is approximately 19 million (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024) and the number of school counselors is 42550 (Mebdenhaber, 2024), it is noteworthy that this ratio is approximately 440. In addition, Thompson (2002) emphasizes that reasons such as shortages in the number of school counselors, multiple tasks in schools, and high student enrollment limit the effectiveness of counselors. In a study supporting this view, it is stated that there are problems with guidance services due to the insufficient number of counselors in schools (Karataş & Şahin Baltacı, 2013). In this context, to effectively serve and reach all students, time-friendly approaches that address the needs come to the fore (Tuzgöl Dost & Keklik, 2012). At this point, there is a direct link between the characteristics of the solution-oriented counseling approach and meeting the needs of schools.

The fact that the approach has concrete, clear, and understandable language and adopts a non-judgmental attitude overlaps with the developmental characteristics of the target group in schools (Lethem, 2002). In addition, the short duration of 6 sessions and the effort to build the solution instead of defining the problem in detail are advantages in providing effective service in schools (Gingerich & Eisengart, 2000). In this context, studies that show the use of solution-focused counseling in school counseling and guidance services yield beneficial results and draw attention to the literature. It has been observed that the solution-focused counseling approach has shown functional results in areas such as problem-solving and exam anxiety (Sarıcı-Bulut, 2010), anger control and communication skills (Siyez & Tan Tuna, 2014), peer bullying (Arslan & Akin, 2015) and behavioral problems encountered in the school environment (Franklin, Moore & Hopson, 2008). In addition to individual studies conducted in schools, there are also meta-analysis studies on the effectiveness of this approach. The recurrent findings in these studies are that the solution-focused





approach yields functional results in different problem areas at school (Gingerich & Peterson, 2012; Gong & Xu, 2016; Kim & Franklin, 2009).

The common denominator of the reviewed studies was that the solution-focused approach yields beneficial results in different problem areas encountered in schools. In addition, although the approach was effective, there is no study on how school counselors implement solution-focused counseling. At this point, it would be useful to examine the ideas of school counselors about the practices in depth to explore the implementation practices and address the aspects that need to be developed in practices. In this way, the reflections of an approach actively used in schools will be discussed in depth; concrete outputs on using the solution-focused approach in schools will be revealed. In this way, practitioner-based recommendations can be given at the point of effective implementation of school counseling services. In this context, the question of the research is “what are the opinions of school counselors on the use of a solution-focused approach?” In accordance with this main question, the study aimed to examine the opinions of school counselors about the solution-focused counseling approach. In addition to this aim, it is also aimed to reveal the problem areas in which the solution-focused counseling approach is applied in schools, to get practitioners' opinions on the effectiveness of the approach, to determine the techniques commonly used, and to evaluate the advantages and disadvantages of the approach. By addressing these aspects through targeted questions posed to school counselors, the study sought to provide informed recommendations for enhancing the practice of solution-focused counseling in educational settings.

## Methodology

In this study, in which the views of school counselors on solution-focused counseling were addressed, phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used. In the phenomenological design, the experiences obtained through career life experiences are discussed, and the description of the experience and the basis of the experience are to be revealed (Merriam, 2018). In this context, based on the direct experience of the study participants with the solution-focused counseling approach, the background of using the approach in schools was determined.

### Participants

In this study, snowball sampling, one of the types of purposive sampling, was preferred. In this type of sampling, selecting participants who can provide qualified data in light of the research question and objectives is essential. For this purpose, it is necessary to coordinate with experts who have direct or indirect contact with the target audience, who will guide the selection of participants (Patton, 2018a). The ages of the 10 school counselor (6 female, 4 male) who participated in the study were 33-47 years old (mean: 38,3; standard deviation: 4,80), and their professional experience was 8-21 years. Among the participants included in the study, eight of them took undergraduate and graduate courses on solution-focused therapy; two of them received solution-focused therapy training per se. Five of the participants work in primary school, four in high school and one in middle school. Information on the socio-demographic characteristics of the participants is given in Table 1.



Table 1.  
Details about the participants

Participant	Age	Experience	Level	Way of Receiving Training SFT*	Training on the Other Echol
P1	34	8	Primary School	Lecture	Emotion-Focused Therapy
P2	37	16	High School	Training	EMDR
P3	41	19	Primary School	Lecture	Psychotherapy
P4	47	21	Primary School	Lecture	CBT-EMDR
P5	35	11	High School	Lecture	CBT
P6	43	21	Primary School	Training	CBT-TA-Gestalt
P7	35	14	Middle School	Lecture	Cognitive Approaches
P8	33	10	High School	Lecture	Art Therapy
P9	43	21	High School	Lecture	TA-EMDR
P10	35	12	Primary School	Lecture	Play Therapy

\*SFT: Solution-focused therapy

### Research questions

The research question is “what are the opinions of school counselors on the use of solution-focused approach?” Six research questions were prepared and directed to the participants to examine the views of counselors on the use of the solution-focused approach in schools. The questions are as follows:

- In what specific problem areas is the solution-focused counseling approach implemented within school settings?
- In which problem areas does the solution-focused counseling approach demonstrate particular effectiveness within schools?
- What techniques are predominantly employed when utilizing the solution-focused counseling approach in schools?
- Is the solution-focused counseling approach applied more frequently in individual counseling sessions or group counseling services within schools?
- What are the identified limitations associated with the application of the solution-focused counseling approach in school environments?
- What are the perceived strengths of employing the solution-focused counseling approach in schools?



## Instruments

### ***Personal information form***

The personal information form designed by the researchers includes inquiries regarding participants' age, professional experience, employment level, type of training received in the solution-focused approach, and any additional training obtained across different educational institutions.

### ***Semi-structured interview form:***

The interviews utilized both a personal information form and a semi-structured interview protocol consisting of six questions. The interview questions were initially developed by the researchers and subsequently refined based on feedback from three faculty members specializing in guidance and counseling. Experts eliminated questions that were irrelevant to the research purpose and would elicit similar responses. After the expert opinions, the research questions were finalized. In the head, 6 questions were added to the semi-structured interview. The finalized questions posed to the school counselors were as follows: (1) In what specific problem areas is the solution-focused counseling approach implemented within school settings? (2) In which problem areas does the solution-focused counseling approach demonstrate particular effectiveness within schools? (3) What techniques are predominantly employed when utilizing the solution-focused counseling approach in schools? (4) Is the solution-focused counseling approach applied more frequently in individual counseling sessions or group counseling services within schools? (5) What are the identified limitations associated with the application of the solution-focused counseling approach in school environments? (6) What are the perceived strengths of employing the solution-focused counseling approach in schools?

## Research process

Following the preparation of the interview questions, permission was obtained from the Dokuz Eylül University Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee for the conduct of the study (Decision no: 2020-4254). After obtaining the necessary permissions, online interviews were conducted with 10 school counselors. Interviews were conducted online as the time period of data collection coincided with the period when curfews were imposed due to isolation measures due to the coronavirus outbreak. The study's second author conducted all interviews to ensure consistency in the interviews, and similar explanations were given. Before starting the interviews, all participants were informed that they had the right to withdraw at any stage of the research to combat potential ethical problems that information personally identifying the participants (such as school name and age) would not be included in the interview recordings and transcripts, that the interview recordings would be kept in an encrypted file on the first researcher's computer until the research process was over, and that they would be permanently deleted after the research process was completed. After receiving approval from the participants, the interview questions were started. The interviews lasted between 15-20 minutes.



## Data analysis

10 school counselors' descriptive data, such as age, gender, level of employment, the way in which they received the solution-focused short-term approach training, and whether they had training in a different school psychological approach, were processed using descriptive analysis. The answers given by the participants to the open-ended questions in the semi-structured interview form were analyzed using the inductive analysis method, one of the content analysis methods. The interview records were first transcribed and converted into text for content analysis. Inductive analysis aims to identify categories, themes, and patterns based on the available data set. Accordingly, the findings are reached by the researchers, who analyze and focus on the data set (Patton, 2018b). Subsequently, the first and second authors independently coded the data, achieving an inter-coder reliability of 82%, calculated using the formula proposed by Miles and Huberman (1994). According to Miles and Huberman (1994), an inter-coder reliability of 80% or higher is considered acceptable, thus the 82% reliability rate obtained in this study is deemed satisfactory.

## Credibility, confirmability, transferability and consistency

Lincoln and Guba (1985) state qualitative studies' validity and reliability conditions as authenticity, credibility, and transferability (as cited in Creswell, 2021). Accordingly, detailed readings were made from the literature to determine the research topic and ensure the study's validity; no study referred to school counselors' opinions about using the solution-focused approach in schools. In this context, the selected topic is unique. As for the credibility condition, the study's third author has many scientific studies on qualitative research, school counseling, and solution-focused counseling approach; the third author has deep knowledge of theory and practice in related subjects. In this direction, the process was carried out by receiving feedback from the relevant scientists at every research step. In addition, the fact that expert opinion was taken in creating the semi-structured interview form and that the participants were working at different levels contributed to the credibility. In addition to these, the fact that the participants included in the study have more professional experience and that each of them has taken courses or training on solution-oriented approach also contributes to the credibility dimension. Finally, Lincoln and Guba (1985) emphasize that it is necessary to be in the relevant field for a certain period (as cited in Creswell, 2021). Accordingly, both the authors of the study and the participants have been working in the field of guidance and counseling for many years. In this context, the researcher and participant profiles contribute to the credibility condition. For transferability, which is the last condition of validity and reliability, details such as data analysis, design, selection of participants, the process of formulating questions, and determining the topic presented in the research report can guide those who want to conduct studies on the solution-focused counseling approach in the future. In this context, it is thought that the research will provide a perspective in line with the principle of transferability for those who want to conduct studies on a similar subject.

## Findings

The findings from the analysis of semi-structured interviews conducted with 10 school counselors were listed under 5 themes in the theoretical and practical categories. The themes under the theoretical category were named "problem areas with the solution-focused approach is used functionally," "limitations," and "strengths," while the themes under the practical category were named "application preference," and "techniques." In addition, the abbreviation "P" corresponds to the participant's statement, and the numbers following K correspond to the coding number. In this context, under the theoretical category, three themes, namely problem areas, limitations, and strengths, were examined, and the related themes were expressed under the headings problem areas, limitations and strengths. The emerging themes and codes are presented in figures 1 and 2.

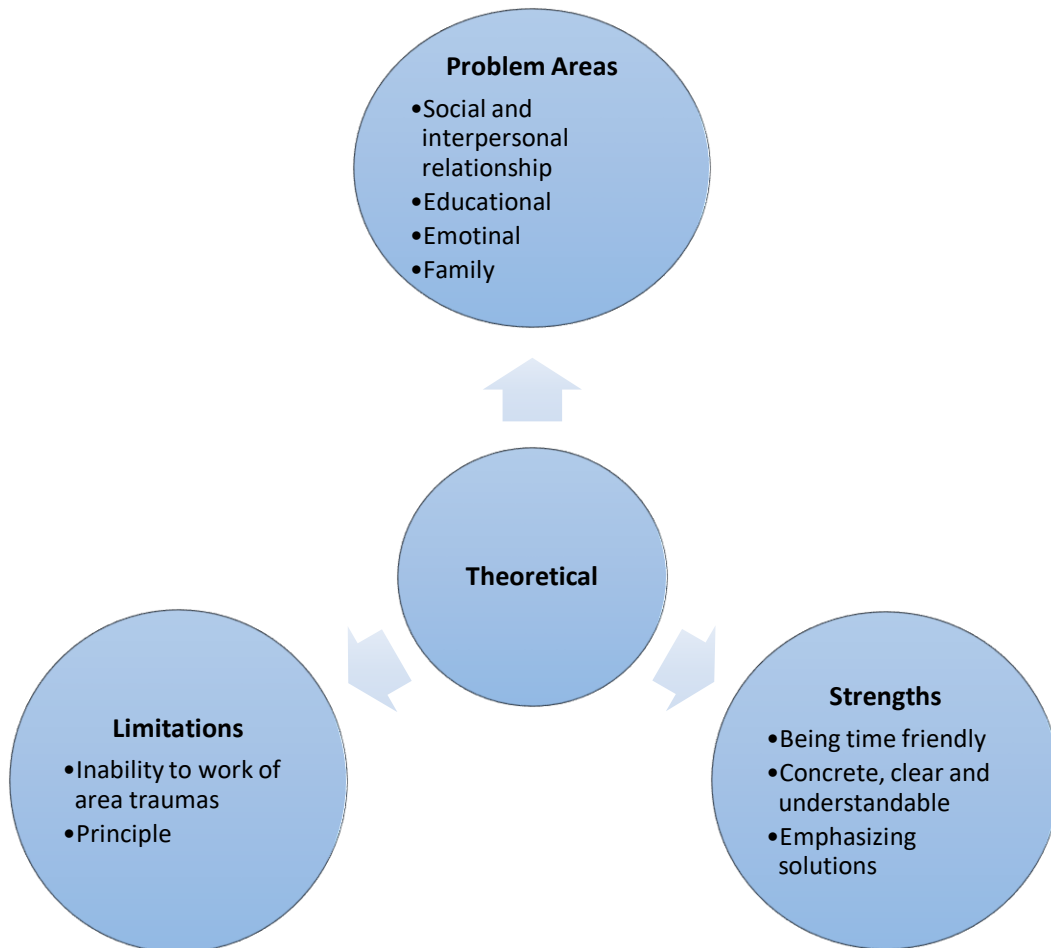


Figure 1. Themes and codes under the theoretical category

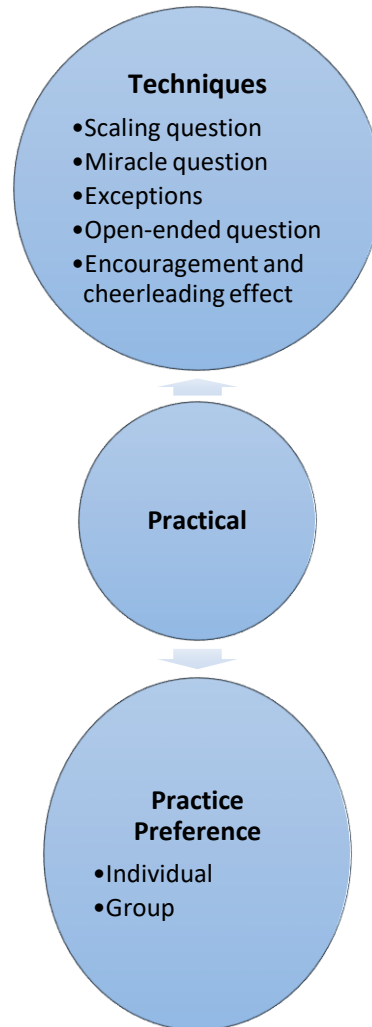


Figure 2. Themes and codes under the practical category

### Problem areas with the solution-focused approach is used functionally

The question of school counselors on which problem areas they mainly use the solution-focused approach in schools revealed responses indicating that the approach is actively used in a wide range of problem areas. Accordingly, 4 codes were identified under the theme of problem areas: social, educational, emotional, and family problems. The codes obtained under the theme of problem areas are summarized in Table 2:

Table 2.

Problem areas with the solution-focused approach is used functionally

	<i>n</i>
Social and interpersonal relationship	8
Educational	6
Emotional	5
Family	4



As seen in Table 2, school counselors stated that the solution-focused approach was used for social and interpersonal relationship problems (n = 8), educational problems (n = 6), emotional problems (n = 5), and family problems (n = 4), respectively. Participant 7, who stated that they used the relevant approach under the code of social problems, noted the following:

P7: *...it is instrumental in friend relations. Especially in this adolescence period, it works in their communication with their friends and in their problems. I have seen that it works in such areas.*

In addition to the participants who stated that they use the solution-focused approach in social problem areas, some participants noted that the relevant school is used in educational problems:

P7: *On study subjects, gaining study habits and efficient study techniques...*

P8: *...especially in study methods, for example, when working with unsuccessful students, I use solution-focused therapy to focus on their past success.*

P9: *It can be very effective if the student's motivation level is high. Especially in increasing course success, it is more effective if motivation is lost.*

The participant coded P7, who emphasized that he actively used the solution-focused approach in family problems, stated these emphases as follows:

P7: *In my school, parents are not very interested in their children. I use it in cases such as conflicts between children and parents, not being able to control them.*

Participant 1 and 4, who stated that she used the solution-focused approach in the field of emotional problems by supporting it with the techniques of the solution-focused approach, said the following:

P1: *There is also anxiety. Anxiety helps not to cure it but to define it like this, to name it a little bit in the sense that the child makes sense of it. I use it because we work intensively with it in schools.*

P4: *For example, I use it for anger. For example, we give the child a rating scale about their anger right then and there. There, the child rates their rage. When he comes to me, for example, 7-8. How can we reduce this in the following processes? We use that rating scale for a few weeks..... It works very well with emotions. Especially rating scales are instrumental. I use that.*

## Strengths

School counselors identified the strengths of the solution-focused approach as being time-friendly, concrete, clear, and understandable and emphasizing solutions. Table 4 shows the codes belonging to the theme of strengths:

Table 3.

Strengths of solution-focused therapy

	<i>n</i>
Being time friendly	9
Concrete, clear and understandable	5
Emphasizing solutions	3



As seen in Table 4, school counselors revealed the codes of being time-friendly (n = 9), concrete, clear, and understandable (n = 5), and emphasizing the solution (n = 3) as the strengths of the solution-focused approach respectively. Participants 3, who emphasized the concrete, precise, and understandable nature of the approach for students, parents, and teachers as a strength, stated the following:

P3: *It is a method that parents can understand, making it easier for parents and teachers to see the results quickly, see the behavioral change quickly, and apply to you more. In other words, it is a method that shows the usefulness of the psychological counseling service.*

In addition to the clear, understandable, and concrete structure listed among the strengths of the solution-focused approach, it was stated that the feature of reaching a solution quickly by completing the applications in a short time makes the application functional. The following opinions were reached under the time-friendly approach theme:

P5: *I deal with about 400 students at the school. We do not provide counseling to all students, but all students involved in the counseling process have the following advantages. It is short-term. Knowing it will end between 2-5 sessions gives us an advantage. Sometimes, it can take 1 session. At this point, the most significant strength is that it is short-term, giving us an advantage in time.*

P9: *Also, it is shorter in terms of time and sessions; that is, there is a chance to solve many problems in shorter 5-6 sessions. It is more effective when we consider the structure of the school. This method also helps to shorten the number of sessions.*

It was expressed as one of the strengths of the solution-focused counseling approach in terms of being useful in terms of time and reaching a solution quickly to cope with multiple tasks in the school environment effectively:

P5: *One of the strengths is saving time on the problem. Thanks to this approach, the child does not keep talking about the past. Generally, we understand childhood as telling the problem when we think of counseling. One of the strengths here is that focusing on solutions without focusing on the problem allows us to use the process actively.*

P9: *It is an essential opportunity for us to emphasize the solution. Because when we always talk about the problem, we perceive the person as a problem. Their life is just a problem. However, we push them to show that the process in which they experience this problem can also be a development opportunity for them. At the same time, they must have faced similar problems before. There may be times when he overcame them. We ignore these and consider that person only as a problem.*

Under the practice category, 2 themes, namely techniques and practice preference, were examined; the relevant themes were expressed under the headings techniques and practice preference.

## Limitations

School counselors stated the limitations of using solution-focused counseling in their institutions under two headings: As indicated in Table 3, the participants revealed the codes of being ineffective when working with traumas (n=9) and not tackling the problem in depth (n=8) as the





limitations of the solution-focused approach. At this point, the participants who emphasized that using the solution-focused counseling approach in deep-rooted, profound, and traumatic problems would not produce functional results listed the following statements:

Table 4.  
Limitations of solution-focused therapy

	<i>n</i>
Inability to work of area traumas	9
Principle	8

*P5: Although the solution-focused literature says that it is practiced in severe cases, traumatic processes, I think that in processes such as trauma, more weighted, more in-depth approaches that take the client more in-depth are more appropriate... I do not apply solution-focused in traumatic situations at school. In processes such as the loss of a mother... if the child needs to express their feelings... solution-focused seems more prosaic.*

In parallel with the view that using a solution-oriented approach in traumatic situations would not be effective, it was also stated that not addressing the problems in depth was among the limitations. Participant 4 noted that the fact that the approach does not address the problems in depth is a limitation of the following words:

*P4: Now, solution-focused has the advantage that, yes, at that moment, the child came in angry and could not cope with it at that moment... We solved it solution-focused, but you cannot practice with the underlying causes of this anger in solution-focused. So, the limited part seems like that to me. So it's a bit like a pill... Why is he worried? Why is his current emotional state like this... Yes, we calmed him at that moment, we solved his problem, but he came to you again. Because we don't work on the underlying emotional state.*

The emphasis on the fact that the philosophy of the solution-focused counseling approach includes basic assumptions such as not addressing the problem in depth, not going to the root of the problem, and conducting a solution-oriented dialogue and that this approach will not reveal useful results in traumatic, deep-rooted and profound problems was expressed in different ways by most of the participants. Based on the participants' views, the view that the solution-oriented approach's philosophy of not going to the root of the problem will create limitations in trauma and deep-rooted problems comes to the fore.

## Techniques

When the participants were asked which techniques of the solution-focused approach they frequently used, such as miracle questions, exceptions, scaling, open-ended questions, and cheerleading effects were received. At this point, the participants have a good command of the techniques of the solution-focused approach. Table 6 shows the details of the techniques mentioned by the participants:



Table 5.  
Techniques used in solution focused approach

	<i>n</i>
Scaling question	9
Miracle question	7
Exceptions	4
Open-ended question	3
Encouragement and cheerleading effect	1

As seen in Table 6, school counselors use scaling (n = 9), miracle questions (n = 7), exceptions (n = 4), open-ended questions (n = 3), and encouragement and cheerleading (n = 1) techniques in solution-focused approach, respectively. Participant 6, who serves in a primary school, explained the use of the rating technique as being understandable in a way that is suitable for children's cognitive structures and used the following statements:

*P6: Scaling is very useful. It is very useful, especially in anger. I think these are the most useful for me; they raise awareness. It quickly concretizes in children. Seeing it... Sometimes, they come themselves. I was angry today, too, but I gave them a score, and they said 5, for example. The anger that was 8-9 the day before...*

While school counselors serving the primary school group stated that they preferred the scaling technique due to its suitability to the cognitive structure of the child, participants 5 and 8 emphasized that the technique was also effective in revealing the reality of the problem perception and determining the level of progress:

*P5: I always use a scaling process in every session; if I am already solution-focused, I always ask a scaling question weekly... If I give homework to determine the complaints about the child's anxiety level, I use scaling questions so that the child realizes the effectiveness of the homework.*

*P8: In the first session, scaling is very useful for me. I do that in the first session to find out how realistic their perception of the problem is at first. In the following sessions, it was very effective when I asked them how many points they would give to the problem this time, for example, at the end. He also realizes the development in between.*

In addition to the scaling technique, the miracle question technique was also widely used. Here, too, there is a participant who stated that the miracle question reveals effective outputs to provide a concrete process in children:

*P4: I use the miracle question, especially the miracle question, or sometimes turn it into a magic wand. The miracle question is very good for children.*

Participant 2 stated that the miracle question revealed functional results during the sessions:  
*P2: I usually use the miracle question. This is a technique I have been using for years; I see the benefits of it. Miracle questions are valuable to me. It is the best technique I have received in a solution-focused counseling approach.*



In addition to stating that the use of the miracle problem is common for various reasons, it was also noted that the use of the exceptions technique is also frequently preferred:

P7: *Obviously, because it is more about making the other party think, I often use the moments of exceptions.*

Sayfa | 2588

Based on Participant Number 7's emphasis on the technique to make the other party think, there are also school counselors who stated that they use open-ended questions to make the client reason and talk:

P1: *Open-ended question is also an intensively used technique. What do you expect at the beginning, what do you want, and what do you want to achieve as a result of this therapy? That part is also good.*

P8: *Or we can also ask questions like what would have happened if this problem did not exist.*

Most school counselors stated that they use techniques such as scaling, exceptions, miracle questions, and open-ended questions. In addition to these techniques, participant 5 mentioned encouragement and the cheerleading effect, which have limited recognition in solution-focused approach practices, although they are challenging to use:

P5: *Encouragement and cheerleading. I find it challenging to use these, but I use them as much as possible. It could go better with my undergraduate formation. Culturally, I have more difficulty using it because I have prejudices about the client's awkwardness. Especially in the process of using it, I used it frequently in solution-focused, cheerleading effects.*

### Practice preference

Participants stated that their preference for using the solution-focused counseling approach predominantly included practices with the individual. Findings regarding the practice preference are presented in Table 6.

Table 6.

Practice preference of solution-focused therapy

	<i>n</i>
Individual practice	9
Group practice	1

According to Table 6, only 1 school counselor preferred group practices, while the other participants ( $n = 9$ ) preferred individual practices. Accordingly, Participant Number 5 stated that individual practices were preferred more because the school environment was not conducive to group processes, confidentiality, and time constraints:

P5: *I use it much more often in individual counseling. Since I am in vocational high school, it may not be easy to do group counseling. This is because the children's hours could be more suitable, there are also courses, etc. We may need help formally doing group work and finding the appropriate time. However, confidentiality protection is one of the most essential elements in group work. We actually have difficulties when we consider the age groups in high schools.*



The school counselors emphasized that group practices were limited due to time, privacy problems, and factors related to the school environment (suitable space, noise, etc.) and that individual practices were preferred. These justifications are mainly associated with the client group and contextual variables. However, some participants also preferred individual practices because they needed more experience in group practice:

*P4: I use individual counseling techniques more often. As for group counseling techniques, I have yet to gain experience. But I use them more comfortably individually. I have never practiced with a group.*

In addition to school counselors who focus on individual practices due to personal and contextual factors, Participant Number 6 stated that he used both individual and group practices for reasons such as the problem area and providing mental health services to a large part of the target group in the school:

*P6: I use it individually. You can go into more detail when talking to the child. When I think about it, I also use it in group interviews. Sometimes, it is very spontaneous with us. You have a lot of done, and you combine them all. When I think about it, I also use solution-focused in the group.*

In summary, under the themes of individual and group practices, the difficulty of the school environment to meet the conditions required for group practices, time constraints, privacy problems, and the lack of experience of school counselors in group practices revealed that the participants focused on individual practices. In addition, a limited number of participants stated that they carried out both individual and group practices according to the criteria of the problem area studied, the needs of the school, and the dissemination of the service to a broad audience.

## Results, Discussions and Recommendations

The main question of this study is, "What are the views of school counselors on the use of a solution-focused approach?". By analyzing the semi-structured interview questions created around this question this study, school counselors' views on using a solution-focused counseling approach were discussed, and two categories were identified: theoretical and practical. Under the theoretical category, 3 themes emerged under the names of problem areas with the solution-focused approach was used, limitations and strengths, while under the practical category, the themes of techniques and practice preference emerged based on the participants' practice experiences.

In the first theme under the theoretical category, educational, social and interpersonal relations, emotional, and family problems were emphasized in the problem areas with the solution-focused approach was used. The participants stated that the solution-focused approach was used in problems such as study problems, inability to manage time, low academic achievement, anger and anxiety problems, and inability to get along with peers and parents. Accordingly, the solution-focused counseling approach is used in many problem areas. According to Ulaşan (2018), counselors frequently encounter problem areas such as course failure, indifference to lessons, peer pressure, and parental attitudes in schools. Sklare (2023) states that the solution-focused approach is actively used in dealing with these problem areas. In this context, the problem areas in which the participants



actively used the solution-focused approach align with those mentioned in the literature. Accordingly, it can be interpreted that the solution-focused approach will be used with different problem areas spread over a wide scale in terms of diversity. It was concluded that the solution-focused counseling approach was applied to various problems in different areas and that positive outcomes were obtained following these applications. As stated by the participants, the solution-focused approach has been used in multiple fields. In a comprehensive meta-analysis study conducted by Gingerich and Peterson (2012), 43 studies examining the effectiveness of the solution-focused counseling approach were reviewed; 32 studies brought significant positive change; 10 studies positively affected clients, although not substantial. In other words, the solution-focused counseling approach revealed positive results in 42 of the 43 studies. However, these studies were conducted in different areas, such as children's academic and behavioral problems, family problems, and occupational problems (Gingerich & Peterson, 2012). In a similar study, 251 studies in which the solution-focused approach was applied were examined; it was found that the approach revealed positive results in approximately 86% of these studies (Neipp & Beyebach, 2022). Accordingly, it was confirmed in the light of both quantitative and qualitative data that the solution-focused counseling approach can be effectively applied to different problem areas and client groups.

In addition to emphasizing problem areas with the solution-focused approach is actively used, the approach's limitations were also discussed. Participants believe that the solution-focused counseling approach is inadequate in cases involving trauma and that not addressing the problem in depth will not lead to long-term recovery. A comprehensive meta-analysis of the effectiveness of the solution-focused approach revealed that the approach is effective in a wide range of problem areas, including trauma, crime, and psychopathologies (Gingerich & Peterson, 2012). At this point, it is thought that the participants' view that the approach cannot be used for traumas and deep-rooted problems stems from a lack of knowledge. However, EMDR and CBT schools come to the forefront in the responses to whether the participants received training from a school other than the solution-oriented approach asked in the personal information form. In these cognitive-oriented approaches, participants may see the different perspectives and propositions advocated by the solution-focused approach as a limitation by the approach of addressing the problem in depth brought by the traditional therapy approach. In this parallel, it is stated that the solution-focused counseling approach has been subjected to intense criticism because it offers propositions contradictory to traditional therapy schools' prevailing teachings (Şahin & Siyez, 2023). Some of these criticisms are that emotions are not addressed, long-term healing cannot be achieved, and working with every problem area and client is impossible. The participants of this study also emphasized the criticisms of not working with long-term healing and trauma in their statements, as mentioned above. Şahin and Siyez (2023), in their study on the solution-focused counseling approach, stated that the statement that a solution-focused approach would not be appropriate for every problem area and client is a justified criticism. Still, it is a valid situation for all ecoles. At this point, it can be argued that using the solution-focused counseling approach with different therapy approaches in various problem areas will be a functional way to overcome this limitation.

When we look at the counseling and guidance services provided by counselors working in schools, it is noteworthy that protective and preventive mental health services, educational



problems, personal and social problems, and service areas related to occupational and career choice come to the fore (Yeşilyaprak, 2013). Accordingly, although it is a primary field of study, using a solution-focused counseling approach in career guidance services has not been included. Miller (2006) states that solution-focused career counseling, which prioritizes the functional and robust aspects of the individual in career problems, consists of 3 stages and addresses individual and contextual factors together in line with the constructivist paradigm, is used in career problems. At this point, it can be interpreted that there is a lack of information about the use of solution-focused counseling approaches in the career field.

After the statements about the approach's limitations, strengths were also mentioned. In light of the question posed in this direction, the codes of a time-friendly approach were revealed, emphasizing solution, being concrete, clear, and understandable. Current data indicate that even in the United States of America (USA), where the field of guidance and counseling was born and which is at the highest level in terms of quality, institutional structure, and level, the ideal student-to-school counselor ratio cannot be achieved (ASCA, 2023). At this point, school counselors face high school size and deal with multiple problem areas and tasks in a limited time frame (Sklare, 2023). In addition, it is stated that it is essential to obtain quick solutions, especially in adolescence, as many problem areas are encountered simultaneously (Meydan, 2013). In this direction, school counselors who provide services to all students under time pressure need economical applications in terms of time and lead to quick results. Based on the participant statements, it was determined that the solution-focused approach has strengths in terms of effective use of time thanks to its perspective, which does not have concerns such as focusing on the problem, going to the root, and addressing the problem in depth. In this context, considering the explanation that the solution-focused approach is effective in reaching and intervening a large portion of the students (Adıgüzel & Göktürk, 2013), it can be said that the advantages brought by the nature of the approach under the time-friendly code are effective.

Another strength expressed by the participants is the structure of the approach that emphasizes the solution and the functional aspects of the person. Accordingly, since the problem is not examined in depth, it is solved quickly, and an attractive quality emerges for the clients (Sklare, 2023). However, when the counselor's primary focus is on the person's strengths, the client focuses on how to overcome the problem instead of thinking about the root of the problem (Doğan, 2000). At this point, it can be said that the structure of the approach that prioritizes reaching a solution is attractive both for counselors who strive to work under time pressure and for clients who are exposed to multiple problem areas, especially at school age.

In addition to these aspects emphasized by the participants, there are also different strengths mentioned in the literature. Doğan (2000) states that the clients' developmental characteristics should be considered when selecting the therapy school to be used. Accordingly, since the attention and perception capacities of school-age clients are not at the adult level and long-term approaches do not address the cognitive structure, it is stated that the short-term nature of solution-focused counseling overlaps with the characteristics of the clients, and this is among the strengths (Doğan, 2000). However, it is stated that approaches that go to the root of the problem and examine



it in depth may create a barrier, especially for adolescent clients. Adolescence is a sensitive period against being criticized. At this point, it is stated that addressing the problem in detail in traditional approaches may create the impression of being blamed, criticized, and judged. In the face of such a risk, it is stated that the nature of the solution-oriented approach, which prioritizes change, is optimistic, and emphasizes past successful experiences, is another of its strengths (Meydan, 2013).

Sayfa | 2592

The participants who stated that the approach produced effective results in different problem areas mentioned the techniques they actively used in the solution-focused counseling approach as the second theme under the practical category. Accordingly, in parallel with the theory-based explanations, it was stated that miracle questions, scaling, exceptions, open-ended questions, and cheerleading effect techniques were frequently used. de Shazer et al. (2007) noted that these techniques are included in the solution-focused approach and are functionally used in the problem areas mentioned above. However, it is noteworthy that the participants did not mention some critical techniques for using the solution-focused approach. Goal-setting questions, homework assignments, and coping questions are some techniques. In solution-focused counseling, unlike other approaches, the goals should be concrete, behavioral, positively expressed, containing parts that serve the larger purpose, and emphasized as what is desired to be rather than what is not. Goals are the main factor that determines the road map of the therapy. Therefore, it is crucial to ask the right questions about goal setting in the process (Sklare, 2023). Considering that the efficient use of time in schools is essential to prevent disruption of services, starting the process with the right goals is necessary. Accordingly, it is a crucial requirement for the participants to know goal-setting questions. Another technique that the participants did not mention was coping questions. This technique aims to explore the client's existing resources; the client is asked how they prevent the situation from getting worse. This paves the way for accessing exceptional situations (Iveson, 2002). Since discovering clients' strengths is the key to the solution, practitioners must skillfully use coping questions. At this point, the participants need information reinforcement about the techniques, as in the goal-setting questions.

The message creation and homework step is aimed at reinforcing the client's strengths and providing preparation for the transition to the solution (Sklare, 2023). It is seen that the participants did not mention these techniques either. In addition, as a result of the diversification of interest and studies on the solution-focused approach in recent years (Şahin & Siyez, 2023), current techniques such as 10-second counseling, using puppets, using a sand tray to embody the miracle question, and using the solution-focused approach in group practices (Sklare, 2023). It is seen that the participants also need reinforcement in terms of current techniques.

The last theme under the practice category draws attention to the implementation preferences of school counselors' solution-focused counseling approach. Most of the participants stated that they use individual practices more frequently; group practices remain at a limited level. When the report prepared by the Council of Higher Education for guidance and counseling undergraduate programs is examined, it is seen that while there is an individual counseling practice course in the program, there is no group counseling practice course (Council of Higher Education [YÖK], 2018). However, some undergraduate programs were added in 2021 and Association for



Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs (EPDAD) revised the standards for psychology undergraduate education in 2022. In this revision, the development of group counseling skills is also mentioned (EPDAD, 2022). In addition, in Türkiye, group counseling skills are acquired through group counseling courses in undergraduate programs. Although most undergraduate programs include the relevant course, the opportunity to manage the process with a community of organic members and to lead a group is not available in every university (Pamukçu & Kağnıcı, 2017). As a matter of fact, in a study conducted by Büyükgöze-Kavas (2011), some of the participants stated that they led a group of their friends within the scope of the practice course, while others said that they had to find their clients. In addition, working with resistant members and experiencing anxiety about the management of the group were stated as the main difficulties encountered by the participants regarding group processes (Büyükgöze-Kavas, 2011). At this point, the limited group applications of the solution-focused counseling approach can be explained by the lack of experience of school counselors in group processes. In a comprehensive review study by Akşab and Türk (2022), the result that practice experience increases counseling self-efficacy draws attention as a frequently repeated finding in different studies. As seen in the undergraduate course contents reported by YÖK, counselors may be focusing on counseling with individuals since the inclusion of counseling with individuals increases counseling self-efficacy. In the systematic review study conducted by Neipp and Beyebach (2022), 251 studies in which a solution-focused counseling approach was applied were examined in depth. About half of these studies stated that the solution-focused counseling approach was used in individual applications, while group applications remained limited. At this point, the statements of the participants in this study reveal that the lack of knowledge and experience in conducting group counseling processes comes to the fore.

In line with the findings discussed, it is essential to make suggestions and implement them to use the solution-focused counseling approach more effectively. Accordingly, it draws attention to the necessity to organize training activities for school counselors to overcome the lack of knowledge about the solution-focused approach due to situations such as the belief that trauma and deep-rooted problems cannot be practiced, having incomplete information about techniques and not mentioning that the solution-focused approach is applied within the scope of career guidance. Training to be organized in cooperation with the Ministry of National Education, Guidance and Research Centers, and universities can contribute to the knowledge and application of techniques by counselors who actively use the solution-focused approach in the field. In addition, practicing with groups is another area where training is needed. Based on the conclusion that the high number of students will make it impossible to do individual practice with each student, there is a need for training programs to be offered to school counselors to increase their group skills. In addition, it can be said that would be useful to add the solution-focused counseling approach as a separate course to the undergraduate program, considering the effectiveness of the solution-focused approach in schools and the fact that schools are the main employment area for graduates of the guidance and counseling program. From this point of view, with the integration into the undergraduate course content and additional training to be given to field experts, misconceptions based on ignorance of technical knowledge and theory (such as it is ineffective with trauma and deep-rooted problems) can be prevented.





This study has some limitations. The first is the inability to generalize the research results due to the selected design. To overcome this limitation, interviews were conducted with several participants that would allow for data saturation; a relatively sufficient number of participants were reached for standard qualitative research. Another limitation of the study is that the participants were selected only from the Izmir city center. Including different cities in other studies may be useful in overcoming this limitation.

Sayfa | 2594

As a result, the solution-focused counseling approach is effective in school practices; the short, concrete, understandable, and solution-focused structure appeals to students' developmental levels. In addition, although the approach is actively used, it is seen that practitioners need to overcome their need for knowledge and convey current developments regarding the approach. In this direction, it is thought that organizing activities such as in-service training, supervision studies, and dissemination of group practices would be beneficial.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2573-2596.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2573-2596.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## References

- Adıgüzel, İ. B., & Göktürk, M. (2013). Using the solution focused approach in school counselling. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 3278 – 3284. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.378>
- Akşab, G., & Türk, F. (2022). Psikolojik danışmanların danışma öz-yeterlik algılarına ilişkin bir derleme çalışması. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 5(1), 1 – 40.
- American School Counselor Association (2023, January 4). ASCA releases updated student to school counselor ratio data. <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/a0565224-7cc7-4119-883a-2aa900e296b6/student-to-sc-ratios.pdf>
- Arslan, N., & Akın, A. (2015). Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 72-84.
- Büyükgöze-Kavas, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 411-431.
- Creswell, J. W. (2021). Geçerlik ve değerlendirme standartları (6. Baskı) (O. Birgin, Çev.). İçinde S. B. Demir ve M. Bütün (Çev. Eds.), Nitel araştırma yöntemleri (ss. 245-256). Siyasal Kitabevi. (Orijinal eser yayın tarihi, 1997)
- de Shazer, S., Dolan, Y. M., Korman, H., Trepper, T. S., McCollum, E. E., & Berg, I. K. (2007). More than miracles: The state of the art of solution focused therapy. Haworth Press.
- Doğan, S. (2000). Okul psikolojik danışmanları için yeni ve pratik bir yaklaşım: Çözüm-odaklı kısa süreli psikolojik danışma. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 59-64.
- Franklin, C., Moore, K., & Hopson, L. (2008). Effectiveness of solution-focused brief therapy in a school setting. *Children & Schools*, 30(1), 15-26. <https://doi.org/10.1093/cs/30.1.15>
- Gingerich, W. J., & Eisengart, S. (2000). Solution-focused brief therapy: A review of the outcome research. *Family Process*, 39(4), 477-498. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2000.39408.x>
- Gingerich, W. J., & Peterson, L. T. (2013). Effectiveness of solution-focused brief therapy: A systematic qualitative review of controlled outcome studies. *Research on Social Work Practice*, 23(3), 266-283. <https://doi.org/10.1177/10497315124708>
- Gong, H., & Hsu, W. (2016). The effectiveness of solution-focused group therapy in ethnic Chinese school settings: A meta-analysis. *International Journal of Group Psychotherapy*, 67(3), 383-409.
- Groot, D. S. (2002). Shifting gears: An integration of solution – focused therapy and experiential therapy in couples counselling [Master dissertation, University of Manitoba]. UM Library. <http://hdl.handle.net/1993/22624>
- Iveson, C. (2002). Solution-focused brief therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 8,149-157. DOI: 10.1192/apt.8.2.149
- Iveson, C., George, E., & Ratner, H. (2012). Brief coaching: A solution focused approach. Routledge.
- Kaplan, A. A. (2022, 4 Kasım). Üç yüz öğrenciye bir rehber öğretmen. Aydınlik. <https://www.aydinlik.com.tr/haber/uc-yuz-ogrenciye-bir-rehber-ogretmen-348872>
- Karataş, Z., & Şahin Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427-460.
- Lethem, J. (2002). Brief-solution focused therapy. *Child and Adolescent Mental Health*, 7(4), 189-192. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00033>
- Mebdenhaber (2024, 16 Şubat). *MEB rehber öğretmen sayısını açıkladı*. 18 Ekim 2024 tarihinde <https://www.mebdenhaber.com/meb-rehber-ogretmen-sayisini-acikladi.html> adresinden edinilmiştir.
- Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma türleri (3. Baskı) (F. Koçak Canbaz ve M. Öz, Çev.), İçinde S. Turan (Çev. Ed.), Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (ss. 3-37). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal eser yayın tarihi, 2009).
- Meydan, B. (2013). Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma: Okullardaki etkililiği üzerine bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 120-129.
- Akyol, M. E., Yildiz, F. & Siyez, D. M. (2024). Examining the Views of School Counselors on the Solution Focused Counseling. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(3), 2573-2596.  
DOI: 10.51460/baebd.1539959



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2573-2596.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2573-2596.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*


- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2. edition). Sage Publications.
- Miller, J. H. (2006). Using a solution-building approach in career counselling. In M. McMahon & W. Patton (Eds.), *Career counselling: Constructivist approaches* (pp.123-136). London, England: Routledge.
- Neipp, M. C., & Beyebach, M. (2022): The global outcomes of solution-focused brief therapy: A Revision. *The American Journal of Family Therapy*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/01926187.2022.2069175>
- Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği [EPDAD] (2022). *EPDAD RPD lisans eğitimi standartları paketi güncellendi*. <https://epdad.org.tr/haber/epdad-rpd-lisans-egitimi-standartlari-paketi-guncellendi>.
- Quick, E. K. (2013). *Solution focused anxiety management: A treatment and training manual*. Academic Press.
- Thompson, R. A. (2002). *School counseling: Best practices for working in the schools* (Second edition). Routledge.
- Ulaşan, H. (2018). *Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Pamukçu, B., & Kağnıcı, D. Y. (2017). Beceriye dayalı grupla psikolojik danışma eğitiminin grupla psikolojik danışma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 448-465.
- Patton, M. Q. (2018a). Nitel araştırmanın desenlenmesi (3. Baskı) (İ. Eti ve B. Turhan Türkkkan, Çev.). İçinde M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Eds.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (ss. 209-259). Pegem Akademi. (Orijinal eser yayın tarihi, 2001)
- Patton, M. Q. (2018b). Nitel analiz ve yorumlama (3. Baskı) (A. Çekiç ve A. Bakla, Çev.). İçinde M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Eds.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (ss. 453-454). Pegem Akademi. (Orijinal eser yayın tarihi, 2001)
- Sarıcı-Bulut, S. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri sınav kaygıları, problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında grupla çözüm odaklı kısa terapinin etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 325-356.
- Siyez, D. M., & Tan Tuna, D. (2014). Lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerilerinde çözüm odaklı psiko-eğitim programının etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 11-22.
- Sklare, G. B. (2023). Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma. (D. M. Siyez, Çev.). Pegem Akademi (Orijinal eserin basım tarihi 2014, 3. Baskı).
- Şahin, S., & Siyez, D. M. (2023). Çözüm odaklı kısa süreli terapi: Temeller, kavramlar ve teknikler. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 1-18.
- T. C. Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2023/2024*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. [https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=629](https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=629)
- Tuzgöl Dost, M., & Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 389-407.
- Yeşilyaprak, B. (2013). 21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri (22. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık. Yükseköğretim Kurulu. (2018). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik\\_ve\\_Psikolojik\\_Danismanlik\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf)




## Sınıf Öğretmenlerinin Algıladıkları Uyumsal Performansları ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi<sup>1</sup>

### Examining the Relationship between Primary School Teachers' Perceived Adaptive Performance and School Culture

Sayfa | 2597

Aslı KUŞ , Öğretmen, MEB, a.eremkus@hotmail.com,

Songül TÜMKAYA , Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, stumkaya@cu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 16 Nisan 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 24 Ekim 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci yazarın "Sınıf Öğretmenlerinin Algıladıkları Okul Kültürü ve Uyumsal Performanslarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kuş, A. ve Tümkaya, S. (2024). Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performansları ve okul kültürü arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 2597-2620.

DOI. 10.51460/baebd.1469320



**Öz.** Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performans ve okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 391 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performans", "Okul Kültürü Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde t testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal-Wallis testi, Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uyumsal performansın beklenmedik durumları yönetme boyutunda, yalnızca çalışma yılı değişkenine göre 26-30 yıl çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Kişiler arası ve kültürel uyum gösterme boyutunda ise kadın, lisansüstü mezunu, 1-5 yıl ve köy/mahallede çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kadın ve 1-5 yıl çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin problemlerle başa çıkamama ve toplam uyumsal performans puanlarının diğer öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde değiştiği anlaşılmıştır. Uyumsal performansın; beklenmedik durumları yönetme ve kişiler arası ve kültürel uyum gösterme boyutları ile okul kültürünün; destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürü boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde; bürokratik kültür boyutu ile ise pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Uyumsal performans problemlerle başa çıkamama boyutu ile okul kültürünün yalnızca bürokratik kültür boyutu arasında negatif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Görev kültürünün tüm uyumsal performans boyutları ve ölçek toplamının önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf öğretmenleri, Uyumsal performans, Uyum, Okul kültürü.

**Abstract.** This study aims to examine the relationship between the perceived adaptive performance of primary school teachers and school culture. The sample of the research consists of 391 primary school teachers. Data collection tools included the "Adaptive Performance Perceived by Teachers," "School Culture Scale," and "Personal Information Form." In the analysis of the data, t-test, one-way ANOVA, Kruskal-Wallis test, Pearson Product-Moment correlation, and multiple linear regression were used. The research results showed that there is a significant difference in the dimension of managing unexpected situations in favor of teachers who have worked for 26-30 years, based only on the variable of years of service. In the dimensions of interpersonal and cultural adaptation, significant differences were found in favor of female teachers, postgraduate graduates, teachers with 1-5 years of experience, and those working in village/neighborhood schools. It was found that female teachers and those with 1-5 years of experience have significantly different scores in handling problems and total adaptive performance compared to other teachers. It was determined that there is a moderately positive significant relationship between the dimensions of adaptive performance, namely managing unexpected situations and showing interpersonal and cultural adaptation, and the dimensions of school culture, namely support culture, success culture, and task culture. A low level, positive significant relationship was found with the bureaucratic culture dimension. A moderately negative significant relationship was found between the dimension of handling problems and the bureaucratic culture dimension of school culture. The task culture was identified as a significant predictor of all dimensions of adaptive performance and the total score of the scale.

**Key Words:** Classroom teachers, Adaptive performance, Adaptation, School culture.



## Extended Abstract

**Introduction.** With the modern world, adapting to innovation and change has become increasingly important. In the ever-evolving world, organizations must adapt to change in order to survive and achieve their goals. In the globalizing world, it has become a necessity for teachers to adapt to this change and cope with extraordinary situations. Since educational institutions are one of the changing structures, it is the teachers who will experience and adapt to the change in these organizations. Because teachers will contribute to the development of the education system by affecting the quality of education with their job performance and adaptation. Teachers who show adaptation performance at the desired level will achieve the desired success in their institutions. For this reason, it is aimed to examine the perceived adaptation performances of classroom teachers.

**Method.** The aim of the study was to examine the adaptive performances perceived by classroom teachers. This research is a descriptive study in the relational screening model, aiming to determine the level of adaptive performance perceived by classroom teachers and their interactions with each other. The screening model aims to describe a past or present situation as it exists. Relational screening models are research models that aim to determine the existence and/or degree of change between two or more variables. In the research, data were collected through "Teachers' Perceived Adaptive Performance", "School Culture Scale" and personal information form. The study population of the research consists of classroom teachers working in Kayseri during the 2021-2022 academic years. The sample consisted of a total of 391 classroom teachers who were volunteers and were selected by simple random sampling method among the teachers working in public and private primary schools affiliated with Kayseri Provincial Directorate of National Education during the year the research was conducted. All data were collected online via Google forms. Before the data analysis process, the data in the excel file was transferred to the SPSS 22 program and arranged in accordance with the analysis (data type and values).

**Results.** The mean scores of classroom teachers' perceptions of adaptive performance are the highest for all sub-dimensions, respectively; it appears to belong to the sub-dimensions of interpersonal and cultural adaptation, managing unexpected situations, and inability to cope with problems. As a result of the research, it has been understood that there is a significant difference in the sub-dimension of managing unexpected situations in terms of only the variable of years of service for classroom teachers, and this difference is in favor of teachers with 26-30 years of service. It has been determined that variables such as gender, educational level, and location of the school do not have an effect on teachers' performance in managing unexpected situations. In terms of the interpersonal and cultural adaptation sub-dimension, it has been found that all variables create a significant difference. Postgraduate-educated female teachers working in rural areas/neighborhoods for 1-5 years have been significantly higher in interpersonal and cultural adaptation performance than other teachers. Regarding the inability to cope with problems sub-dimension, a significant difference has been obtained in favor of female teachers working for 1-5 years. The educational level and the location of the school variable did not affect teachers' performance in coping with problems. A moderate positive relationship has been identified between the sub-dimensions of managing unexpected situations and interpersonal and cultural adaptation, and task culture, support culture, and success culture, while a weak positive relationship has been found with bureaucratic culture. A significant negative relationship



has been found between the sub-dimension of inability to cope with problems and only the bureaucratic culture dimension. The most effective variables predicting the sub-dimension of managing unexpected situations in adaptive performance were found to be task culture and support culture through regression analysis. It has been determined that the only variable predicting the sub-dimension of interpersonal and cultural adaptation is task culture. The variables predicting the sub-dimension of inability to cope with problems were identified as bureaucratic culture and task culture.

Sayfa | 2600

**Conclusion and Discussion.** The findings obtained in the research were discussed and interpreted in line with similar study results found in the literature. Some recommendations believed to contribute to researchers have been presented. Due to the significant relationship found between adaptive performance and school culture, particularly the development of support culture and task culture in schools has been emphasized. In the light of the results obtained, it was thought that the adaptive performances of classroom teachers would contribute to planning studies using different methods and measurement tools, and suggestions were made in this direction. Different studies should be conducted to support the studies on improving the adaptive performance of classroom teachers and to organize the activities to be implemented.



## Giriş

İnsanlar, toplum adı verilen bir örgütün üyeleri olarak ortak bir amaç için bir araya gelirler. Bu amaç doğrultusunda geçmişten günümüze dünyada kültürel çeşitliliğin artmasıyla birlikte birçok kuruluş oluşmaya başlamıştır. Bu kuruluşlardan biri de okuldur. Okulların amaçları aynı olsa da kültürleri farklıdır. Öğretmenlerin farklılık gösteren kurum kültürüne uyum sağlayabilmeleri için kendilerini yenilemeleri, geliştirmeleri ve çağa ayak uydurmaları gerekmektedir (Aktaş, 2009). Değişen şartlara ve durumlara uyum sağlayan bireylerin, dayanıklılıkları önemli ölçüde artar. Öğretmenlerin dayanıklılıkları uyumsal performanslarıyla ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin uyum sağlama performanslarını araştırmak son yıllarda giderek daha önemli hâle gelmiştir. Araştırmalar, öğretmenlerin kişilerarası ilişkilerde, beklenmedik durumlara tepki vermede ve krizleri yönetmede dayanıklılıklarını geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir (Dilekçi ve Nartgün, 2020).

Küreselleşen dünya ile birlikte yeniliğe uyum sağlamak, değişime açık olmak, var olan bilgileri yeni uygulamalara entegre etmek günümüz şartlarında bir gereklilik hâline gelmeye başlamıştır. Devamlı olarak gelişen dünyamızda çağımızın yeniliklerine uyum sağlamak amaçlara ulaşmak adına önemlidir (Gürkaynak, 2017). Amaçlara ulaşmada çalışanların performansları da dikkate alınmak zorundadır. Çalışanlar zamanlarının büyük bir kısmını iş yerinde geçirmektedirler. Bu nedenle çalışanların da kaliteli, verimli çalışma ortamlarının olması gerekmektedir. Bu gereklilik sağlandığında değişime açık, daha iyi uyum sağlayan çalışanlar üretime devam edeceklerdir (Suliman, 2001). Çalışanların performansı örgütlerin hedeflerine ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Bir okuldaki öğretmenlerin hedeflere ulaşması için performansı yüksek kişilerle iş birliği yapması gerekir. Öğretmenin performansı eğitimin kalitesini etkilemekte, öğrencilere de katkı sağlamaktadır (Özdemir ve Yirmibeş, 2016). Öğretmenin tecrübesinin olması, bilgiye sürekli ihtiyaç duyması, kendisini değişime açık hâle getirmiş olması şüphesiz öğretmenlerin performanslarının artmasına katkıda bulunacaktır. Ayrıca öğretmenin kendini o okula ait hissetmesi, öğretmenler arasındaki paylaşımın olması, kaynakların etkin kullanılması, güven ortamının olması, bulunduğu kurumda bağlılık hissetmesi öğretmenlerin uyumunu kolaylaştırarak, insan ilişkilerinde de iyi olmalarına vesile olacaktır (Korkmaz, 2011; Demirel, 2009).

İşe özgü bilgi, beceri ve çaba performansı doğrudan etkilemektedir. Bununla birlikte çalışanın bireysel özellikleri, bilişsel yetenekleri, kişiliği, motivasyon çalışma ortamının fiziksel özellikler ve durumsal özellikler ödül yapısı, yönetsel, akran liderliği ve bunlar arasındaki etkileşimler de performansın belirleyicileri arasındadır (Campbell ve diğ., 1993). Yöneticisinin liderlik davranışları (Korkmaz, 2005), adil olmayan uygulamaları (Özgan ve Bozbayındır, 2011), çalışma ortamının iyi olmaması, olumsuz örgüt iklimi ve okul kültürü öğretmen performansını etkileyen önemli faktörler içinde yer alır. Bu faktörler çalışanların performansların düşmesine, yeniliğe kendilerini kapatmalarına ve uyum göstermede güçlük yaşamalarına sebep olacaktır. Uyumsal performans kişiler arası ve kültürel uyum yeni fikirlere açık ve esnek olmayı gerektirir. Kişiler arası uyum yeteneği düşük olan bireyler kişiler arası ilişkilerde sorun yaşayabilir. Arkadaş edinme, kulüplere ve gruplara katılmada sorun yaşayabilir (Zorzie, 2012). Öğretmenlerin samimi ve içten olması çalışma arkadaşları açısından olumlu karşılanıp, problemlerin çözümünde katkı sağlayacaktır.





Dünyadaki tüm ülkelerin insanları siyaset, ekonomi, toplum ve kültür alanlarında sürekli gelişmekte ve aralarındaki mesafe giderek yaklaşmaktadır. İnsanlar bu gelişmeleri takip ettikçe bir yandan iletişim ve sosyalleşme artarken (Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001) diğer yandan rekabette artmaktadır. Örgütlerin küresel rekabette değişime ayak uydurma ve gelişmeleri takip edebilmelerinde uyumsal performans sergileyen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Li ve Huang, 2012). Uyumsal performans, değişimle başa çıkma ve iş talepleri değiştikçe öğrenmelerini yeni durumlara aktarma becerisini gösteren davranışlardır (Allworth ve Hesketh, 1999). Kısacası uyumsal performansın değişimlere ayak uydurma becerisini sağlayan davranışlar olduğu söylenebilir. Etkileşimli süreçte kişilerarası ilişki artarken uyum süreci de önem kazanmaktadır. Bu uyumu sürdürürken birçok sorunla karşılaşılabilir. Bunlarla baş edebilmek için insanların problem çözme becerilerine ihtiyaçları vardır (Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001). Karşılaştıkları sorunların nasıl çözüldüğü kişinin kişilik özelliklerine bağlı olduğu için bazı kişiler çözüm bulurken bazıları bulamayabilir. İnsanlar sorunlarını çözmek için sağlıklı ilişkilere ihtiyaç duyarlar ve yaşamlarını etkin ve uyumlu bir şekilde sürdürebilmek için problem çözme becerileri kazanmaları gerekir (Yüksel, 2008).

Problem çözme kişinin günlük hayatta karşılaştığı güçlüklerle başa çıkabilmesi, yeni fikirler üreterek çözüm yolu bulması, ihtiyacı karşılaması, analiz yapabilmesidir (Ülger, 2003). Problem çözme veya yaratıcı problem çözme, bir çalışanın algılanan karmaşık problemlerin üstesinden gelme ve orijinal çözümler bularak üstesinden gelme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Pulakos ve diğ., 2000). Problemlerle başa çıkmada kişiler arası etkileşim ve uyum önemli olduğu gibi kişisel özellikler de etkin rol oynamaktadır. Zekâ etkin bir şekilde kullanılarak, ilişkiler gözden geçirilerek, nedenler yorumlanarak değerlendirilir ve uygulama sağlanır (Yüksel, 2008). Sorunlarla baş edememe; çalışanın sorunla baş edemediği ve özgün bir çözüm bulamadığı olumsuz bir sorunla karşılaşma durumu olarak tanımlanabilir (Dilekçi, 2018). Sorunlara çözüm bulan kişiler, örgütlerde başarılı ve yüksek performans gösteren kişiler olarak tanınırlar; bu beceriyi gösteremeyen kişiler, sorunlarla başa çıkmaktan aciz olarak gösterilirler (Eroğlu, 2000; Güney, 2014). Örgütlerde beklenmeyen durumlarla baş edebilmek; çalışanların ani krizleri yönetme ve üstesinden gelme becerisinde kendini gösterir (Voinin ve Roussel, 2012). Uyumsal performans; acil durumların veya kriz durumlarının ele alınması; iş stresiyle başa çıkmak, sorunları yaratıcı bir şekilde çözmek; belirsiz ve öngörülemeyen çalışma durumlarıyla uğraşmak, iş görevlerini, teknolojilerini ve prosedürlerini öğrenmek, kişilerarası uyum gösterme, kültürel uyum gösterme ve fiziksel yönelimli uyum yeteneğinin gösterilmesi olmak üzere birçok boyutu içinde barındırır (Baard, Rench ve Kozlowski, 2014; Vural ve Özdemir, 2024). Yukarıda da belirtildiği gibi öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans okul kültüründen etkilenmektedir.

Okul kültürü okulun karakteri ve özelliği olarak tanımlanmaktadır. Okulun geçmişten gelen ve sürdürülen gelenekleri, inançları ve değerleri okul kültürünün özelliklerini yansıtır (Gaziel, 1997). Bir başka ifadeyle okul kültürü; okulun ruhu, imzasıdır da denilebilir (Terzi, 2019). Okul örgütünün norm ve değerlerine uyum sağlayamayan öğretmen sosyalleşemez (Çelik, 2000). Bu durumda beklenen uyumsal performansı gösteremez. Güçlü ve etkili bir okul kültürü öğretmenleri de etkiler. Dolayısıyla çalışanların birbirine değer verdiği, sevdiği, ortak paylaşımların sunulduğu bir okul kültürü ortamı olursa öğretmenler de bu kültür içerisinde zorlukları yenerek istenen uyumsal performansı sergiler. Bu nedenle okullarda uyumsal performansı sağlamak önemlidir.



Uyum performansı, iş görenin değişen koşullara, iş görevlerine göre olması gereken veya ortaya çıkan değişimleri esas alarak davranışları değiştirme becerisi olarak ifade edilmektedir. Değişimler dikkate alındığında, uyum ve uyum performansının önemi vurgulanmasına rağmen literatürde uyum performansının az çalışıldığı söylenebilir (Üstün ve Büyükbaş, 2020). Uyum performansı, beklenmedik durumlar karşısında kişinin performansı olarak tanımlanmıştır. Birey davranışlarını gelecek için değiştirebildiği gibi kişinin değişimlerinden dolayı da davranış geliştirebildiği saptanmıştır (Calarco, 2016). Bu değişim eğitim kurumlarında da gerekli hâle gelmektedir. Öğretmenlerin alışılmış görevlerinin dışına çıkması beklenmektedir. Karşılaşılan problemleri çözmeleri, ortamı sıkıcılıktan kurtaran verimli bir ortama dönüştürmeleri istenmektedir. Öğretmenlerden stresli durumlarla baş ederek üretken olmaları, bu üretkenliği öğrencilerine aşılmaları, eğitim kurumları için değişime bağlı olarak yeni ürünler ortaya koymaları beklenmektedir (Dilekçi ve Nartgün, 2020). Öğretmenlerin eğitim kurumlarında yeni ürünler ortaya çıkarması sonucu gösterdiği başarı uyum performansının da artmasına katkıda bulunarak kişilerin motive olmasını sağlayacaktır (Gürkaynak, 2017). Eğitim örgütlerinin hedeflere ulaşmasında, etkili ve verimli çalışmasında da uyumsal performans önem kazanmaktadır. Uyum güçlendikçe performans artmakta ve çalışanlar motive olmaktadır (Ahmad ve Schroeder, 2003). Motivasyon sonucu oluşturulan uygun öğrenme ortamları, öğrenenlere empati, anlayış, saygı ve doğru anlama becerisi sağlar. Öğrenme ortamları her zaman en iyiyi yapmayı veya yaratmayı hedefler (Dwyer, 2002; Holt ve Jones, 2005). Problemlerle başa çıkmada kullanılan tarz, öğrencilerin hem akademik başarılarına hem de duygusal gelişimlerine katkıda bulunabilir. Karşılıklı güven ve sıcak iletişim atmosferi, eğitim örgütlerinin hedeflere ulaşmasında büyük başarılar için küçük bir başlangıç oluşturabilir (Coban ve Yavas, 2022).

Sağlam bir eğitim temeli oluşturabilmek için öğretmenlerin örgütle olumlu bir ilişkisi içinde olması, okul kültürü anlayışını ve uyum yeteneklerini geliştirmesi önemlidir. Öğretmenlerin etkili bir şekilde görev yapmaları çalıştıkları kurumla ilgili inançları, tutumları ve uyumları ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle eğitsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde kilit bir rol oynayan öğretmenlerin uyumsal performanslarının incelenmesi de önemli hâle gelmektedir. Alan yazınında çeşitli örgütlerde uyum yeteneği ile ilgili araştırmalar olmasına rağmen, eğitim örgütlerinde uyum yeteneğine yönelik çalışmaların çok az olduğu görülmektedir (Alagöz, 2023; Dilekçi, 2018; Öztürk ve Tezcan, 2023). Bu eksikliği gidermek ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda alınacak önlemleri belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde uyumsal performansın daha çok; otelcilik, havacılık, iletişim, hizmet sektörü, sağlık kurumları, bilgi teknolojisi, kamu kuruluşları, sigortacılık, elektrik şirketleri, ilaç, tarım, kolluk kuvvetleri, çağrı merkezleri ve ordu gibi farklı örgütler içinde ele alındığı görülmüştür (Özmen, 2013; Park ve Park, 2019; Susar, 2000). Eğitim örgütleriyle ilgili yapılan araştırmalarda ise; iş performansı, iş motivasyonu, iş doyumunu, duygu durumu ve algıladıkları uyumsal performans gibi konularda öğretmenlerle çalışıldığı anlaşılmıştır (Calarco, 2016; Çevik ve Köse, 2017; Dilekçi, 2018; Griffin ve Hesketh, 2003). Ancak öğretmenlerin uyumsal performans ve okul kültürü ile ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Olumlu, güçlü ve amaca uygun hazırlanmış bir okul kültüründe yetişen öğrenciler daha büyük bir örgüt olan toplum için de önemli ve verimli bireyler olarak yetişmiş olurlar. Okul kültürü toplumun ortak amaçlarına hizmet edecek bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Işık, 2017). Bu ortak amaç için bireylerin yetiştirilmesi; toplumsal rollerin uygulanması, topluma ortak fayda sağlanması ve mutlu, umutlu, pozitif bireylerin kazandırılması ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilidir. Bu bireylerin yetişmesine katkı sağlayan öğretmenler ve okulun diğer çalışanları da okul



kültürü içerisinde önemli uygulayıcılardır. Öğrencilerin yetişme ve geleceğe hazırlanma aşamasının verimli olması için, bu aşamada görev alan tüm çalışanların ve bireylerin okul kültürünün oluşumu, devam ettirilmesi ve uyumsal performansın sağlanmasında katkısı vardır. Bu bağlamda toplum için verimli bireyleri yetiştirmede ilkökul kademesi oldukça önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin yetiştirilmesinde önemli bir sorumluluğu olan sınıf öğretmenlerinin sergiledikleri uyumsal performans ve sahip oldukları okul kültürü algılarının belirlenmesi önem kazanmaktadır. Buradan hareketle araştırmada sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performansları ve okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performansları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin algılanan uyumsal performans puanları demografik özelliklerine (cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışma yılı, okulun bulunduğu yer) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performans ve okul kültürü puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performansı yordamada okul kültürü etkili midir?

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performanslarının ne düzeyde olduğu ve okul kültürü ile ilişkisini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Betimsel tarama modeli, katılımcıların bir olaya ya da konuya ilişkin görüşlerinin, beceri veya tutumlarının “ne, nasıl, ne zaman, ne düzeyde, ne sıklıkta” olduğunun anlaşılması için yapılan araştırmalardır. Betimsel araştırmalarda araştırmacı olaya veya olguya müdahil olmaz; sadece dışardan var olan durumun fotoğrafını ortaya koymaya çalışır (Büyüköztürk, 2023). Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirleme amacı taşıyan araştırma modelleridir (Karasar, 2014, s. 77-81). İlişkisel araştırmalar, değişkenler arası ilişkilerin ortaya konmasında, bu ilişkilerin düzeylerinin tespit edilmesinde gerekli ipuçlarını sağlaması açısından etkilidir (Büyüköztürk, 2023).

### Evren ve örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinde görev yapan 4.886 sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemine ise aynı eğitim-öğretim yılı içinde Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmî ve özel ilkökullarda görev yapan öğretmenler arasından basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen ve gönüllü olan toplam 391 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Örneklemeye ilişkin özellikler Tablo 1’ de verilmiştir.



Tablo 1.  
Örneklemin özellikleri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	213	54.5
	Erkek	178	45.5
Yaş	20-25	17	4.3
	26-30	28	7.2
	31-35	65	16.6
	36-40	75	19.2
	41-45	61	15.6
	46-50	59	15.1
	50 ve üstü	86	22.0
Eğitim düzeyi	Ön lisans	32	8.2
	Lisans	330	84.4
	Lisansüstü	29	7.4
Çalışma yılı	1-5	39	10.0
	6-10	40	10.2
	11-15	86	22.0
	16-20	60	15.3
	21-25	75	19.2
	26-30	36	9.2
	30 ve üstü	55	14.1
Görev yaptığı okul türü	Resmi okulu	369	94.4
	Özel okul	22	5.6
Okulun bulunduğu yer	İl merkezi	270	69.1
	İlçe merkezi	64	16.4
	Köy /Mahalle	57	14.6

## Veri toplama araçları

### Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performans Ölçeği

Bhat ve Beri (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması Dilekçi ve Nartgün (2020), tarafından yapılmıştır. Orijinal yapısında tek boyutlu olan "Adaptive Performance" (Uyumsal Performans) ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından sonra Türk kültürüne uyarlanarak "Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performans Ölçeği" ismini almıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması 3 boyutlu olup 18 maddeden oluşmaktadır. Boyutlar "Beklenmedik Durumları Yönetme (7 madde)", "Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme (5 madde)" ve "Problemlerle Başa Çıkamama (6 madde)" şeklinde adlandırılmıştır. 5'li Likert olarak oluşturulan ölçek "Her zaman (5/4.20-5.00), Sık sık (4/3.40-4.19), Ara sıra (3/2.60-3.39), Nadiren (2/1.80-2.59) ve Hiçbir zaman (1/1.00-1.79)" şeklinde bir puanlamaya sahiptir. Dilekçi ile Nartgün (2020) tarafından ölçeğin Türk kültüründe doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve analiz sonucunda ölçeğin yeterli düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları incelenmiş olup; Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu için  $\alpha=.826$ , Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu için  $\alpha=.866$  ve Problemlerle Başa Çıkamama boyutu için  $\alpha=.794$  olarak hesaplanmıştır. Ölçek



toplamı için Cronbach alfa katsayısı  $\alpha=.820$  olarak belirtilmiştir. Ölçek, alt boyutlar veya toplam puana göre değerlendirilebilmektedir. Bu çalışmada alt boyutlara göre değerlendirme tercih edilmiştir. Yüksek puan algılanan uyumsal performansın yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik çalışmasında ise alt boyutların Cronbach alfa değerleri şu şekildedir: Beklenmedik durumları yönetme 0.87, Kişiler arası ve kültürel uyum gösterme 0.93 ve Problemlerle baş edememe 0.75'tir. Algıladıkları Uyumsal Performans ölçeği toplam puan Cronbach alfa değeri ise 0.86 olarak bulunmuştur.

### **Okul Kültürü Ölçeği**

Terzi (2005), tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ); görev kültürü, destek kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültür olarak adlandırılan 4 boyut ve toplam 29 sorudan oluşmaktadır. Ölçek "Hiçbir zaman (2), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğunlukla (4), Her zaman (5)" olmak üzere 5'li Likert şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin KMO değeri 0.83, Bartlett değeri ise 2238,28 olarak bulunmuştur. KMO ve Bartlett değerleri OKÖ'nün yüksek bir geçerliliğe sahip olduğunu göstermiştir. OKÖ'ni oluşturan dört faktörün açıkladığı toplam varyans %50.965'tir. Hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla; görev kültürü için .88, destek kültürü için .82, başarı kültürü için .76, bürokratik kültür için .74'tür. Ölçeğin toplamı için Cronbach alfa katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik çalışmasında ise alt boyutların Cronbach Alpha değerleri şu şekilde bulunmuştur: Destek kültürü 0.89, Başarı kültürü 0.87, Bürokratik kültür 0.82 ve Görev kültürü 0,83'tür. Okul Kültürü Ölçeği toplam puan Cronbach alfa değeri ise 0.92 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin değerlendirmesi alt boyutlara göre yapılmakta, toplam puan kullanılmamaktadır. Yüksek puan öğretmenlerin okul kültürü algılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

### **Verilerin toplanması ve analizi**

Araştırmada veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılının Ocak ve Mayıs ayları içerisinde toplanmıştır. Kullanılan veri toplama araçları Google Forms üzerinden hazırlanmış, okullar aranarak okul müdürleri aracılığıyla gönüllülük esas alınarak öğretmenlere ulaştırılması sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22 programına aktararak yapılmıştır. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeği boyutları için çarpıklık ve basıklık değerleri -1.258 ile +4.560 arasında bulunmuştur. Bu nedenle araştırmada normal dağılımın sağlandığı değişkenleri analiz etmek için parametrik, sağlanmadığı değişkenler için parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Ayrıca Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Anlamlı farklılıkların çıktığı gruplarda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için LSD testi kullanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi  $p<.05$  olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmada etik kurallara uyularak Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından E-95704281-604.02.02-580216 sayı numarası ile 12.12.2022 tarihinde etik kurul izni alınmıştır.



## Bulgular

### Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performans ile demografik değişkenlere yönelik bulgular

Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performansa ilişkin elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yönelik bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performans düzeyleri

Alt boyutlar	n	$\bar{x}$	Ss
Beklenmedik Durumları Yönetme	391	4.18	0.70
Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme	391	4.45	0.79
Problemlerle Başa Çıkamama	391	4.00	0.77
<b>Uyumsal Performans Toplamı</b>	391	3.99	0.52

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performanslarının; Beklenmedik durumları yönetme boyutunda ( $\bar{x}=4.18$ ) “sık sık”, Kişiler arası ve kültürel uyum gösterme boyutunda ( $\bar{x}=4.45$ ) “her zaman”, Problemlerle başa çıkamama boyutunda ( $\bar{x}=4.00$ ) “sık sık”, Algılanan uyumsal performans ölçeği toplamında ise ( $\bar{x}=3.99$ ) “sık sık” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ortalamalar sınıf öğretmenlerinin uyumsal performanslarını yüksek bir düzeyde algıladıklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre algıladıkları uyumsal performans algılarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Cinsiyete göre algılanan uyumsal performansa ilişkin t testi sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Beklenmedik Durumları Yönetme	Kadın	213	4.22	.64	1.078	.282
	Erkek	178	4.14	.78		
Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme	Kadın	213	4.57	.71	3.292	.001
	Erkek	178	4.31	.86		
Problemlerle Başa Çıkamama	Kadın	213	4.13	.67	2.943	.003
	Erkek	178	3.90	.88		
<b>Uyumsal Performans Toplamı</b>	Kadın	213	4.07	.47	3.387	.001
	Erkek	178	3.89	.56		

Tablo 3’te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin uyumsal performansın beklenmedik durumları yönetme boyutundaki puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur ( $t_{(390)}= 1.078$ ,  $p>0.05$ ). Cinsiyet değişkeni ile kişiler arası ve kültürel uyum gösterme ( $t_{(390)}= 3.292$ ,  $p<0.05$ ), problemlerle başa çıkamama ( $t_{(390)}= 2.943$ ,  $p<0.05$ ) boyutları ile uyumsal performans toplamı ( $t_{(390)}= 3.387$ ,  $p<0.05$ ) arasında ise kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.



Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre algıladıkları uyumsal performansa ilişkin Kruskal-Wallis test sonuçları Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4.  
Eğitim düzeyine göre algılanan uyumsal performansa ilişkin Kruskal-Wallis test sonuçları

Alt boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p	Anlamlı Fark (LSD)
Beklenmedik Durumları Yönetme	1) Ön lisans	32	182.86	.832	2	.660	
	2) Lisans	330	196.12				
	3) Lisansüstü	29	209.16				
Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme	1) Ön lisans	32	138.91	10.194	2	.006	1<2<3
	2) Lisans	330	199.80				
	3) Lisansüstü	29	215.74				
Problemlerle Başa Çıkamama	1) Ön lisans	32	177.25	1.176	2	.555	
	2) Lisans	330	198.48				
	3) Lisansüstü	29	188.47				
<b>Uyumsal Performans Toplamı</b>	1)Ön lisans	32	161.92	3.205	2	.201	
	2)Lisans	330	199.37				
	3)Lisansüstü	29	195.29				

Tablo 4'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyleri ile kişiler arası ve kültürel uyum gösterme boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur ( $X^2_{(2)}=10.194$ ,  $p<0.05$ ).Yapılan ikili karşılaştırma analizleri sonucunda farkın lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler lehine olduğu anlaşılmıştır. Eğitim düzeyi değişkenine göre beklenmedik durumları yönetme ve problemlerle başa çıkamama boyutları ile uyumsal performans toplamı arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ( $p>0.05$ ). Sınıf öğretmenlerinin çalışma yılına göre algıladıkları uyumsal performansa ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.  
Çalışma yılına göre algılanan uyumsal performansa ilişkin ANOVA sonuçları

Alt boyutlar	Çalışma Yılı	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Beklenmedik Durumları Yönetme	1) 1-5	39	4.18	.45	2.244	.039	2<4-5<6 7<1<3<4-5<6
	2) 6-10	40	3.99	.81			
	3) 11-15	86	4.20	.67			
	4) 16-20	60	4.27	.57			
	5) 21-25	75	4.27	.66			
	6) 26-30	36	4.40	.45			
	7) 30+	55	3.97	1.04			
Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme	1) 1-5	39	4.73	.48	5.390	.000	7<2<6<3<5<4<1
	2) 6-10	40	4.45	.94			
	3) 11-15	86	4.51	.74			
	4) 16-20	60	4.56	.63			
	5) 21-25	75	4.53	.64			
	6) 26-30	36	4.47	.56			
	7) 30+	55	3.94	1.14			



Problemlerle Başa Çıkamama	1) 1-5	39	4.30	.56	2.881	.009	2<4<3<5<1 7 < 6<1
	2) 6-10	40	3.69	.93			
	3) 11-15	86	4.07	.71			
	4) 16-20	60	4.02	.84			
	5) 21-25	75	4.14	.77			
	6) 26-30	36	3.92	.75			
	7) 30+	55	3.90	.78			
Uyumsal Performans Toplamı	1) 1-5	39	4.15	.37	4.511	.000	7<2<6-3<4<5<1
	2) 6-10	40	3.81	.57			
	3) 11-15	86	4.02	.46			
	4) 16-20	60	4.04	.45			
	5) 21-25	75	4.09	.46			
	6) 26-30	36	4.02	.38			
	7) 30+	55	3.73	.72			

Tablo 5'te görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performansın üç boyutunda da çalışma yılı değişkenine göre anlamlı farklar bulunmuştur ( $p<.05$ ). Beklenmedik durumları yönetme boyutunda, farkın kaynağını belirlemek için yapılan LSD testi sonucuna göre farkın çalışma yılı 6-10 olan öğretmenler ile 16-20, 21-25 ve 26-30 yıl olan öğretmenler arasından kaynaklandığı ve 26-30 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Aynı şekilde çalışma yılı 30 ve üstü olan öğretmenler ile çalışma yılı 30'un altında olan diğer gruplardaki öğretmenler arasında bir fark olduğu ve farkın 30'un altında çalışma yılına sahip öğretmenler lehine olduğu anlaşılmıştır.

Kişiler arası ve kültürel uyum gösterme boyutunda farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre çalışma yılı 30 ve üstü olan öğretmenler ile diğer çalışma yılı gruplarında yer alan öğretmenler arasında fark bulunduğu ve bunun 6-10,21-25,26-30,11-15 çalışma yılı grubunda olan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir.

Problemlerle başa çıkamama boyutunda çalışma yılı değişkenine göre ortaya çıkan farkın, çalışma yılı 6-10 yıl olan öğretmenler ile diğer çalışma yıllarına sahip öğretmenler arasından kaynaklandığı ve 1-5,11-15,16-20,21-25 çalışma yılı grubunda olan öğretmenler lehine olduğunu görülmüştür. Aynı şekilde çalışma yılı 1-5 yıl olan öğretmenler ile 26-30, 30 ve üstü çalışma yılına sahip öğretmenler arasında fark olduğu ve bu farkın 1-5 yıl çalışma yılı olan öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

Uyumsal performans toplamında farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonucuna göre çalışma yılı 30 ve üstü olan öğretmenler ile diğer çalışma yılı gruplarında yer alan öğretmenler arasında fark bulunduğu ve bunun 6-10,21-25,26-30,11-15 çalışma yılı grubunda olan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin okulunun bulunduğu yere göre algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin Kruskal-Wallis test sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.





Tablo 6.

Okulunun bulunduğu yere göre algılanan uyumsal performansa ilişkin Kruskal-Wallis test sonuçları

Alt boyutlar	Okulun Bulunduğu Yer	n	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p	Anlamlı Fark (LSD)
Beklenmedik Durumları Yönetme	1) İl Merkezi	270	191.63	2.165	2	.339	
	2) İlçe Merkezi	64	214.66				
	3)Köy/Mahalle	57	195.73				
Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme	1) İl Merkezi	270	187.73	6.442	2	.040	1<2<3
	2) İlçe Merkezi	64	203.48				
	3)Köy/Mahalle	57	226.78				
Problemlerle Başa Çıkamama	1) İl Merkezi	270	198.45	.437	2	.804	
	2) İlçe Merkezi	64	192.05				
	3)Köy/Mahalle	57	188.83				
<b>Uyumsal Performans Toplamı</b>	1) İl Merkezi	270	192.12	1.067	2	.587	
	2) İlçe Merkezi	64	206.58				
	3)Köy/Mahalle	57	202.49				

Tablo 6'da görüldüğü gibi Kruskal-Wallis test sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin okulunun bulunduğu yer ile uyumsal performans kişiler arası ve kültürel uyum gösterme boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur ( $X^2_{(2)} = 6.442, p < 0.05$ ). Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin okulunun bulunduğu yerin uyumsal performans kişisel kültürel uyum gösterme boyutu açısından anlamlı bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan ikili karşılaştırma analizlerine göre farkın köy/ mahallede okulunda görev yapan öğretmenler lehine olduğu anlaşılmıştır. Okulunun bulunduğu yer değişkenine göre beklenmedik durumları yönetme ve problemlerle başa çıkamama boyutları ile uyumsal performans toplamı arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $p > 0.05$ ). Bu bulgular okulun bulunduğu yerin sınıf öğretmenlerinin uyumsal performans toplamı, beklenmedik durumları yönetme ve problemlerle başa çıkamama boyutları açısından anlamlı bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır.

### Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performans ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performans ile okul kültürü arasındaki korelasyon analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.



Tablo 7.

Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performans ile okul kültürü arasındaki ilişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Destek Kültürü	1							
2. Başarı Kültürü	.894**	1						
3. Bürokratik Kültür	.230**	.276**	1					
4. Görev Kültürü	.599**	.581**	.424**	1				
5. Beklenmedik Durumları Yönetme	.536**	.509**	.296**	.672**	1			
6. Kişiler Arası ve Kül. Uyum Gösterme	.458**	.440**	.237**	.587**	.762**	1		
7. Problemlerle Başa Çıkamama	.024	.011	-.393**	-.028	.048	.120*	1	
8. Uyumsal Performans	.450**	.421**	.044	.541**	.804**	.824**	.568**	1
<b>Toplamı</b>								

\*\* p&lt;0.01 \* p&lt;0.05

Tablo 7 incelendiğinde uyumsal performansın beklenmedik durumları yönetme ve kişiler arası ve kültürel uyum gösterme boyutları ile okul kültürünün; destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürü boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde; bürokratik kültür boyutu ile ise pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Uyumsal performans problemlerle başa çıkamama boyutu ile okul kültürünün; bürokratik kültür boyutu arasında negatif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r = -.393$ ,  $p < .01$ ) bulunmaktadır. Destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürü boyutları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans toplamı ile okul kültürünün destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürü boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bürokratik kültür ile toplam uyumsal performans arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Okul kültürünün, sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performans beklenmedik durumları yönetme boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Beklenmedik durumları yönetme boyutuna ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	Standart		$\beta$	t	p
	B	hata B			
Sabit	1.02	.164		7.952	.000
Destek Kültürü	.169	.074	.193	2.289	.023
Başarı Kültürü	.016	.071	.019	.230	.818
Bürokratik Kültür	.019	.041	.019	.459	.646
Görev Kültürü	.522	.048	.537	10.865	.000
R= 0.693, R <sup>2</sup> = 0.480					
F <sub>(4,387)</sub> = 88.985, p=0.000					

Tablo 8'de görülen standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre yordayıcı değişkenlerin beklenmedik durumları yönetme üzerindeki görelî önem sırası; görev kültürü ( $\beta = .537$ ), destek kültürü



( $\beta = .193$ ), başarı kültürü ( $\beta = .019$ ) ve bürokratik kültür ( $\beta = .019$ ) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonucu incelendiğinde, görev kültürü ( $t=10.865$ ;  $p<.01$ ) ve destek kültürü ( $t=2.289$ ;  $p<.05$ ) değişkenlerinin, beklenmedik durumları yönetmede anlamlı yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul kültürünün, sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performans kişiler arası kültürel uyum gösterme boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Kişiler arası kültürel uyum gösterme boyutuna ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart hata B	$\beta$	t	p
Sabit	1.689	.203		8.321	.000
Destek Kültürü	.122	.091	.124	1.329	.184
Başarı Kültürü	.046	.088	.048	.525	.600
Bürokratik Kültür	-.015	.051	-.013	-.293	.770
Görev Kültürü	.534	.060	.490	8.961	.000

R= 0.602,  $R^2=0.363$   
F<sub>(4,387)</sub> = 54.929, p=0.000

Tablo 9'da görülen standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre yordayıcı değişkenlerin kişiler arası kültürel uyum gösterme üzerindeki görece önem sırası; görev kültürü ( $\beta = .490$ ), destek kültürü ( $\beta = .124$ ), başarı kültürü ( $\beta = .048$ ) ve bürokratik kültür ( $\beta = -.013$ ) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonucu incelendiğinde, görev kültürü ( $t=8.961$ ;  $p<.01$ ) değişkeni, kişiler arası kültürel uyum göstermede anlamlı yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul kültürünün, sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performans problemlerle başa çıkamama boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Problemlerle başa çıkamama boyutuna ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart hata B	$\beta$	t	p
Sabit	4.788	.226		21.152	.000
Destek Kültürü	-.020	.102	-.021	-.199	.842
Başarı Kültürü	.075	.098	.080	.763	.446
Bürokratik Kültür	-.521	.057	-.469	-9.143	.000
Görev Kültürü	.147	.066	.138	2.218	.027

R= 0.426,  $R^2= 0.181$   
F<sub>(4,387)</sub> =21.334, p=0.000



Tablo 10'da görülen standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre yordayıcı değişkenlerin problemlerle başa çıkamama üzerindeki göreceli önem sırası; bürokratik kültür ( $\beta = -.469$ ), görev kültürü ( $\beta = .138$ ), başarı kültürü ( $\beta = .080$ ) ve destek kültürü ( $\beta = -.021$ ) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonucu incelendiğinde, bürokratik kültür ( $t = -9.143$ ;  $p < .01$ ) ve görev kültürünün ( $t = 2.218$ ;  $p < .05$ ) problemlerle başa çıkamamada anlamlı yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sayfa | 2613

Okul kültürünün, sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performans ölçeği toplamını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Uyumsal performans ölçeği toplamına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart hata B	$\beta$	t	p
Sabit	2.502	.134		18.704	.000
Destek Kültürü	.091	.060	.142	1.510	.132
Başarı Kültürü	.035	.058	.055	.598	.550
Bürokratik Kültür	-.166	.034	-.224	-4.942	.000
Görev Kültürü	.371	.039	.519	9.459	.000

R= 0.598, R<sup>2</sup>=0.358  
F<sub>(4,387)</sub> = 53.840, p = 0.000

Tablo 11'de görülen standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performans ölçeği toplamı üzerindeki göreceli önem sırası; görev kültürü ( $\beta = -.519$ ), bürokratik kültür ( $\beta = -.224$ ), destek kültürü ( $\beta = -.142$ ) ve başarı kültürü ( $\beta = .055$ ) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonucu incelendiğinde, görev kültürü ( $t = 9.459$ ;  $p < .01$ ) ve bürokratik kültürün ( $t = -4.942$ ;  $p < .01$ ) öğretmenlerin algıladıkları toplam uyumsal performansın anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin uyumsal performans algılarına ilişkin puan ortalamalarının kişiler arası ve kültürel uyum gösterme boyutunda "her zaman", diğer boyutlar ve ölçek toplamında "sık sık" düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde Dilekçi'nin (2018) yapmış olduğu çalışma da bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Dilekçi (2018) yapmış olduğu çalışmada uyumsal performansa ilişkin puanların en yüksek sırasıyla; kişiler arası ve kültürel uyum gösterme, beklenmedik durumları yönetme ve problemlerle başa çıkamama alt boyutları olarak bulmuştur. Mevcut çalışmada, kişiler arası ve kültürel uyum gösterme alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının diğer alt boyutlara göre daha yüksek çıkması sınıf öğretmenlerinin kişiler arası ilişkilerinde ve birbirleriyle olan iletişimlerinde saygılı olduklarını göstermektedir. Bu sonuç okul içinde öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlar arasında iyi bir iletişim, işbirliği, değer yargılarına ve kültürel hassasiyetlere saygılı davranma nedeniyle ortaya çıkmış olabilir. Nitekim Zorzie (2012) de sağlıklı bir iletişim becerisi ve kültürel hassasiyetlere saygılı davranmanın kişiler arası ve kültürel uyum göstermede önemli olduğunu Kuş, A. ve Tümkaya, S. (2024). Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performansları ve okul kültürü arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2597-2620.  
DOI. 10.51460/baebd.1469320



vurgulamıştır. Okulun başarı performansında önemli olan öğretmenlerdeki kişisel ve kültürel uyumun yüksek çıkması olumlu olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonucunda beklenmedik durumları yönetme alt boyutuna ilişkin alınan yüksek puanlar sınıf öğretmenlerinin yeni durumlarla başa çıkabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Değişen koşullara ve durumlara kolay uyum sağladıkları, sorumluluk alarak işlerinden taviz vermedikleri olarak da değerlendirilebilir. Bu durum öğretmenlerin işlerine bağlı olmaları, sorumluluklarını yerine getirmeleri ve yeni durumlara kolay uyum sağlama becerisine sahip olmaları ile açıklanabilir. Araştırmalarda da sorumluluk almanın ve çözüm yolu bulmanın beklenmedik durumları yönetmede önemli olduğu ifade edilmiştir (Hornjak, 2001; Akt., Okay, 2019).

Yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin diğer iki alt boyutta da olduğu gibi problemlerle başa çıkamama alt boyutundaki puan ortalamaları da yüksek çıkmıştır. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin problemlerle başa çıkmada yetersiz kaldıkları veya zor sorunlara yönelik yaratıcı çözümler geliştiremedikleri şeklinde açıklanabilir. Sonucun bu şekilde çıkmasında sınıf öğretmenlerinin problem çözme konusundaki bilgi, beceri ve deneyim eksikliği gibi birçok neden rol oynamış olabilir. Nitekim çocukluk ve gençlik yıllarında evde ve okulda yeterince problem çözme deneyimi kazanmayan kişilerin bu eksikliklerini telefi etmeleri pek mümkün olmamaktadır (Türer, 1998). Eğitimin niteliği ve kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmeleri, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır (Şişman, 2001). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, mesleğin giriş davranışları açısından son derece önemlidir (Kılıç, 2006).

Cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin uyumsal performans algılarına bakıldığında, beklenmedik durumları yönetme alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmazken; kişiler arası ve kültürel uyum gösterme ile problemlerle başa çıkamama alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Dilekçi (2018) de yaptığı çalışmada cinsiyet açısından kişiler arası ve kültürel uyum gösterme ile problemlerle başa çıkamama alt boyutunda anlamlı bir fark olduğunu saptamış ancak bu çalışma sonucundan farklı olarak elde edilen farkın erkekler lehine olduğunu belirtmiştir. Dilekçi (2018) bu sonucu kadınların problemler için alternatif ürettiği; erkeklerin ise sadece sorunu çözmeye odaklı olmaları ile açıklamıştır. Yaman, Koray ve Altunçekiç'in (2005) yaptığı çalışmada da erkeklerin problem çözme becerisi daha yüksek çıkmıştır. Araştırmacılar bu durumu erkeklerin problemler karşısında daha net tavır almaları olarak ifade etmişlerdir. Pulakos ve diğerleri (2000) yaptığı çalışmada cinsiyet açısından beklenmedik durumları yönetme boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Bunun nedenini kadın ve erkeklerin benzer mesleki ortamda aynı durum ve olaylarla çoğunlukla karşı karşıya kalmaları olarak açıklamışlardır. Yapılan araştırmaların sonuçları dikkate alındığında, çalışma koşulları ve cinsiyete özgü kişilik özellikleri nedeniyle mesleki problemlerle başa çıkma konusunda cinsiyete özgü farklı sonuçların elde edildiğini söylenebilir.

Çalışmada, kadın sınıf öğretmenlerinin kişiler arası ve kültürel uyum gösterme düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuçlardan yola çıkarak kadınların eğitim ortamlarında daha uyumlu oldukları, sorumluluk, saygı, dostluk gibi değerlere daha çok önem verdikleri söylenebilir. Gilligan (1982) da çalışmasında kadınların, ahlaki değerlerinde ve ilişkilerinde başkalarının duygularını anlamaya ve saygıya daha fazla önem verdiğini açıklamıştır. Küçükali ve Kadan'ın (2018)



öğretmen adaylarının insani değerleri üzerine yaptığı çalışmada da saygı, dostluk, sorumluluk gibi değerlerin kadınlar lehine çıktığı ifade edilmiştir.

Araştırmada, lisansüstü eğitim düzeyine sahip sınıf öğretmenlerinin kişiler arası ve kültürel uyum gösterme alt boyutuna ilişkin performanslarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç lisansüstü mezunu öğretmenlerin, kurumsal farkındalıklarının daha yüksek olması, iletişime ve uyuma daha çok önem vermesi ile açıklanabilir. Moripek (2016) de çalışmasında kişiler arası ilişkilerin ilerlemesinde, kurumdaki farkındalık, çok yönlü algılamanın ve iletişimin uyum için önemli olduğunu vurgulamıştır. Sınıf öğretmenlerinin uyumsal performans algılarının beklenmedik durumları yönetme ve problemlerle başa çıkamama alt boyutlarında ise eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Dilekçi (2018) araştırmasında beklenmedik durumları yönetme alt boyutunda lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler lehine bir fark olduğunu belirlemiştir. Bunun nedeni olarak lisansüstü mezunu öğretmenlerin yönetimde değişik stratejileri bilmesi ve bu stratejileri uygulama becerilerinin daha yüksek olması olarak açıklamıştır.

Çalışma yılına göre, sınıf öğretmenlerinin uyumsal performansının her üç alt boyutta da anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Beklenmedik durumları yönetme alt boyutunda 26-30 yıl çalışan öğretmenler lehine bir sonuç bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında deneyimin etkisi olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin çalışma yılının artması ile birlikte edindikleri deneyim sonucunda beklenmedik durumları yönetme becerileri de artmış olabilir. Kişiler arası ve kültürel uyum gösterme ile problemlerle başa çıkamama alt boyutlarında ise 1-5 yıl çalışan öğretmenler lehine bir sonuç bulunmuştur. Benzer bir sonuç elde eden Çalık (2006), bu durumu işe yeni başlayan öğretmenlerin öğrenmeye, yeniliğe ve değişime daha açık olmaları ile açıklamıştır. Problemlerle başa çıkma konusunda daha çok sorun yaşayanların 1-5 yıl çalışan öğretmenler olması beklenen bir sonuçtur. Çalışma süresi fazla olan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin de daha yüksek olabileceği, tecrübe arttıkça öğretmenlerin farklı sorunlarla karşılaşarak, farklı çözüm yolları üretip, problemlerle bu şekilde daha iyi başa çıkabildikleri söylenebilir. Aynı şekilde Demirtaş ve Burhanettin (2008), deneyim arttıkça ortaöğretim öğretmenlerinin problemlerle başa çıkma düzeylerinin de arttığını ifade ederken, Savcı (2008) ise farklı olarak çalışma yılının öğretmenlerin beklenmedik kriz durumlarıyla başa çıkmada etkili bir değişken olmadığını belirtmiştir.

Sonuçlar, okulun bulunduğu yere göre sınıf öğretmenlerinin uyumsal performansın beklenmedik durumları yönetme ile problemlerle başa çıkamama alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığını; kişiler arası ve kültürel uyum gösterme alt boyutunda ise mahalle/köyde çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunduğunu göstermiştir. Köydeki öğretmen sayısının az olması, öğretmenlerin birbirleriyle olan iletişimlerinde daha samimi olması, okulda ortak paylaşımların ve sosyal etkinliklerin daha yoğun yaşanması, köye ulaşımında ortak araçlar kullanılması bu durumun nedeni olarak söylenebilir. Dilekçi (2018) ise yaptığı çalışmada beklenmedik durumları yönetme alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulmazken; problemlerle başa çıkamama ile kişiler arası ve kültürel uyum göstermede ilçede çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Bu durumun nedenini de araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla ilde oturup ilçeye gidiş geliş yapmaları olarak ifade etmiştir. Bunun sonucunda öğretmenlerin yol sıkıntısı çekmelerinin uyumsal performanslarında azalmaya sebep olduğunu belirtmiştir.



Sınıf öğretmenlerinin beklenmedik durumları yönetme ve kişiler arası ve kültürel uyum gösterme alt boyutları ile görev kültürü, destek kültürü ve başarı kültürü arasında pozitif yönde orta düzeyde, bürokratik kültür arasında ise pozitif yönde zayıf düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Görev yönelimli örgütlerde çalışan bireylerin yaptığı işin üstesinden gelebilme güdüsü vardır (Terzi, 2005). Beklenmedik durumları yönetmede hızlı karar almak önemlidir (Okkay, 2019). Bu nedenle görev yönelimli örgütlerde beklenmedik durumların üstesinden gelme, sorunları daha kolay ve çabuk çözme eğiliminin görüldüğü ifade edilmektedir (Terzi, 2000). Okullarda servis kazaları, öğrencilere dayak atılması, bir öğrencinin başka bir öğrenciyi dövmesi gibi meydana gelebilecek beklenmedik olaylar olabilir. Bu tür beklenmedik durumları yönetmede iletişim becerisi önem arz etmektedir. Bu durumlarda görev yönelimli öğretmenlerin sorunların üstesinden gelebilmek için hızlı kararlar alarak olaylara çözüm üretebilmek adına okuldakilerle iletişimi sağlayabildikleri ve desteklendikleri söylenebilir. Destek kültüründe yardımlaşma, dostluk, ahlak ve etkileşim yoğundur (Pheysey, 2003). Okul içindeki görev ve destek kültürü arttıkça, başarı kültürü ortaya çıkmakta ve öğretmenlerin uyumsal performansları da artmaktadır. Problemlerle başa çıkamama alt boyutu ile yalnızca bürokratik kültür boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bürokratik kültürde kurallara sıkı sıkıya bağlılık vardır ve yazılı kurallar esastır (Demir, 2011). Katı kurallar çalışanların verimliliğini düşürmekte ve samimiyeti azaltmaktadır. Bürokratik bir kültür belli kuralları olan denetim merkezlidir. Eylemlerin, onay için genellikle üst makamlara gönderilmesi gerektiğinden dolayı kararlar da çoğunlukla gecikir (Özmen, 2013). Problemlerle başa çıkma ise özerk olma, akıl yürütme, yeni fikirlere açık olmayı gerektirir. Bu nedenle bürokratik bir kültürün baskın olduğu bir kurumda problemlerle başa çıkma zorlaşır. Bürokratik kültür arttıkça kişinin problemlerle başa çıkma davranışı da azalır.

Yapılan regresyon analizi sonucunda uyumsal performansın beklenmedik durumları yönetme alt boyutunu yordayan en etkili değişkenlerin görev kültürü ve destek kültürü olduğu anlaşılmıştır. Görev kültüründe işi yapmak kadar insanların birbirine olan saygısı ve desteği de önemlidir. Okulun bu özelliklere sahip olması kriz anında iletişime geçen öğretmenlerin başarılı olmasına yardımcı olur. Uyumsal performans kişiler arası kültürel uyum gösterme alt boyutunu yordayıcı tek değişkenin ise görev kültürü olduğu belirlenmiştir. Görev kültüründe bireysel amaçlar değil örgütün amaçları ön plandadır (Terzi, 2005). Bu durumda okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kişilerin birbiriyle olan iletişimin ve uyumunun önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin okulda etkili ve verimli bir çalışma ortamı sağlamak için kendi davranışını düzenleyebilmesi ve iş birliği becerilerini geliştirmesi kişiler arası uyum performansında önceliklidir (Pulakos ve diğ., 2000). Uyumsal performans problemlerle başa çıkamama alt boyutunu yordayan değişkenler ise bürokratik kültür ve görev kültürü olarak saptanmıştır. Bürokratik kültürde otoriteye itaat ve hiyerarşik sistem mevcuttur (Terzi, 2005). Öğretmenlerin bürokratik kültürde kendi başına karar alması, özgün, eleştirel bakış açısıyla olaylara yaklaşması zordur. Oysaki problemlerle başa çıkmada özgün çözüm yollarının geliştirilmesi gereklidir. Esnek bir anlayış ve fikirlere saygılı bir ortamın olmaması problemlerin çözümünü engelleyebilmektedir. Görev kültüründe ise önemli olan örgütün amaçlarıdır ve her şey hedefe yöneliktir. Bireysel hedeflerden ziyade örgütün amaçları ön plandadır (Terzi, 2019). Birey çalıştığı örgütün amaçlarını önemsemiyorsa ya da kendi amaçlarına öncelik veriyorsa okulda karşılaştığı problemleri çözme konusunda çok istekli olmayabilir. Bu durum da problemlerle başa çıkma becerisi geliştirmeyi olumsuz etkileyebilir. Bu durumda öğretmenlerin okulda karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm üretebilmesi için sahip oldukları okul kültüre ön plana çıkmaktadır.



## Öneriler

- Araştırma Kayseri’de görev yapan sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Benzer bir çalışma diğer branşlarda ve illerde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilerek karşılaştırmalar yapılabilir.
- Uyumsal performansta sorun yaşayan sınıf öğretmenleriyle nitel bir çalışma yapılarak bu durumun nedenlerine ilişkin daha derin ve detaylı bir inceleme yapılması sağlanabilir.
- Araştırmada erkek, il ve ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin uyumsal performans algıları daha düşük çıkmıştır. Bu öğretmenlerin uyumsal performansını arttırmaya yönelik oryantasyon, kriz yönetimi ve iletişim becerilerini geliştirici etkinlikler yapılabilir.
- Kadın ve işe yeni başlayan sınıf öğretmenlerin de problemlerle başa çıkabilme becerilerini geliştirmek için hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Araştırmada sınıf öğretmenlerinin uyumsal performans algıları ile okul kültür algıları arasında pozitif ilişki olması nedeniyle okulda çalışanların tamamında görev kültürü ve destek kültürü algılarını arttırmak için çalışmalar yürütülebilir.





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2597-2620.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2597-2620.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Ahmad, S. ve Schroeder, R. G. (2003). The impact of human resource management practices on operational performance: Recognizing country and industry differences. *Journal of Operations Management, 21*(1), 19-43.
- Aktaş, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Allworth, E. ve Hesketh, B. (1999). Construct-oriented biodata: Capturing change-related and contextually relevant future performance. *International Journal of Selection and Assessment, 7*, 97-111.
- Alagöz, T. (2023). *Yenilikçi okul ve okulların değişime açıklığının öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Baard, K. S. Rench, A. T. ve Kozlowski W. J. S. (2014). Performance adaptation: A theoretical integration and review. *Journal of Management, 40*(1), 48-99.
- Bhat, S. A. ve Beri, A. (2016). Development and validation of teachers perceived job performance scale (TPJP) in higher education. *Man in India, 96* (4), 935-944.
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (30.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calarco, H. N. (2016). *Measuring the relationship between adaptive performance and job satisfaction* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Middle Tennessee State University, USA.
- Campbell, J. P., McCloy, R. A., Oppler, S. H. ve Sager, C. E. (1993). A theory of performance. *Personnel Selection In Organizations, 3570*, 35-70.
- Coban, M. A. ve Yavas, T. (2022). The effect of emotional intelligence competencies of classroom teachers on classroom management skills. *International Journal of Eurasian Education and Culture, 7*(17), 1300-1315.
- Çalık, C. (2006). Örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitimin değişen rolü ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14* (1), 1-10.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Pegem Yayıncılık.
- Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 996-1014.
- Demir, Y. (2011). Bürokratik kültür. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16*(2), 153-178.
- Demirel, Y. (2009). Örgütsel bağlılık ve üretkenlik karşıtı davranışlar arasındaki ilişkiye kavramsal yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(15), 115-132.
- Demirtaş, H. (2000). Kriz yönetimi, kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 6*(23), 353-373.
- Demirtaş, H. ve Burhanettin, D. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(16), 177-198.
- Dilekçi Ü. (2018). *Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performansları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Dilekçi, Ü. ve Nartgün Ş.S. (2020). Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik-güvenirlilik ve betimsel analiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(2), 448- 465.
- Eroğlu, F. (2000). *Davranış bilimleri*. 5.basım, Beta Basım.
- Fairchild, T. N. (Ed.). (1986). *Crisis intervention strategies for school-based helpers*. Springfield, IL.
- Gaziel, H. H. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *The Journal of Educational Research, 90*(5), 310-325.
- Gilligan, C. (1982). *The contribution of women's thought to developmental theory: The elimination of sex bias in moral development research and education*. National Inst. of Education (ED), Washington, DC.
- Griffin, B. ve Hesketh, B. (2003). Adaptable behaviours for successful work and career adjustment. *Australian Journal of Psychology, 55*(2), 65-73.
- Kuş, A. ve Tümkaya, S. (2024). Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performansları ve okul kültürü arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(3), 2597-2620.
- DOI. 10.51460/baebd.1469320



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2597-2620.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2597-2620.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Güney, S. (2014). *Davranış bilimleri*. 8.Basım, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürkaynak, B. (2017). *Çalışan iş performansının değerlendirilmesinde insan kaynakları yönetimi uygulamalarının etkililiği ve kişilik özelliklerinin rolü üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Işık, H. (2017). Ortaokullarda okul kültürünün incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 35, 61-71.
- Karakuş, A. ve İnandı, Y. (2018). Ortaokul yöneticilerinin okullarında yaşanan kriz durumlarını yönetme becerilerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 500-518.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, teknikler ve ilkeler*. 27.basım, Nobel Yayınevi.
- Kılıç, B. S. (1998). *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 401-422.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 117.
- Küçükali, R. ve Kadan, G. (2018). Öğretmen adaylarının insani değerler ve çocuk sevme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 281-304.
- Li, J. ve Huang, Y. (2011). A Empirical Study of Transformational Leadership on Employees' Adaptive Performance. In Proceedings of 2011 International Conference on Information Management and Engineering (ICIME 2011).
- Moripek, İ. (2016). *Kişi-örgüt uyumu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: Havacılık sektörü örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Okkay, İ. (2019). Küreselleşen dünyada kriz yönetiminin önemi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 6(3), 308-317.
- Özdemir M. ve Yirmibeş A. (2016). Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 323-348.
- Özgan, H. ve Bozbayındır, F. (2011). Okullarda adil olmayan uygulamalar ve etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 66 85.
- Özmen, A. (2013). Kamuda yönetim kültürü. *International Journal of Social Science*, 6(3),925-946.
- Öztürk, G. ve Tezcan G. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde algıladıkları performanslarını ölçen 'Öğretmen Algılanan Performans Ölçeği'nin geliştirilmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 20(1), 85-93.
- Park, S. ve Park, S. (2019). Employee adaptive performance and its antecedents: Review and synthesis. *Human Resource Development Review*, 18(3), 294-324.
- Pheysey, D. C. (2003). *Organizational cultures: Types and transformations*. Taylor and Francis e-library.
- Pulakos E., Arad S., Donovan M. ve Plamondon K. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(4), 612-624.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(14), 121-134.
- Savçı S. (2008). *Ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Suliman, A. M. T. (2001). Work performance: Is it one thing or many things? The multidimensionality of performance in a middle eastern context. *International Journal of Human Resource Management*, 12(6), 1049- 1061.
- Susar, F. (2000). *Organizasyon kültürü: Organizasyon kültürünün üç büyük ilaç firmasında analizi ve üst düzey yöneticiler arasında temel kültür öğelerinin paylaşım düzeyinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş*. Pegema Yayınları.
- Terzi, A. (2019). *Okul kültürü*. Detay Yayıncılık.
- Kuş, A. ve Tümkaya, S. (2024). Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performansları ve okul kültürü arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2597-2620.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2597-2620.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2597-2620.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*


- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi, A.R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 43(43), 423-442.
- Türer, A. (1998). *Uluslaşma ve evrenselleşme sürecinde modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ülger, O. E. (2003). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin liderlik davranışlarıyla ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Ankara.
- Üstün, F. ve Büyükbaş, Ş. M. (2020). Uyum performansı ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 637-656.
- Voirin, A. ve Roussel, P. (2012). La performance adaptative: Une nouvelle approche de la mesure de la performance individuelle dans les organisations. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 29(3), 280-293.
- Vural, G. ve Özdemir, M. (2024). School administrators' and teachers' views on teachers' job performance: A case study. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 129-154.
- Yaman, S., Koray, Ö. ve Altunçekiç, A. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93 - 102.
- Yüksel, Ç. (2008). *Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerinde yaşadıkları problemleri çözme becerilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Zorzie, M. (2012). *Individual adaptability: Testing a model of its development and outcomes* (Yayımlanmamış doktora tezi). East Lansing, MI: Michigan State University.



## Yapay Zekânın Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Potansiyel Faydaları

## Potential Benefits of Integrating Artificial Intelligence into the Education System

Sayfa | 2621

Süleyman TEMUR , Öğretmen, MEB, temursuleyman19@gmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 31 Ağustos 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 25 Ekim 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** 21. yüzyılda hızla ilerleyen teknolojik gelişmeler, toplumların yaşam biçimlerini köklü bir şekilde dönüştürmektedir. Bu dönüşümde Yapay Zekâ (YZ), ön plana çıkan en önemli teknolojilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. YZ ile zenginleştirilen dijital araçlar, bireylerin düşünme, öğrenme ve etkileşim kurma şekillerini derinden etkileyerek birçok alanda yeni ufuklar açmaktadır. YZ teknolojilerinin hızla gelişmesiyle birlikte, eğitim alanında da köklü dönüşümler yaşanmaktadır. Çünkü YZ, eğitim alanına da önemli ölçüde etki ederek yeni boyutlar kazandırmış ve bu durum eğitim algımızı dönüştürmüştür. Nitekim 21. yüzyılın en çarpıcı teknolojik gelişmelerinden biri olarak kabul edilen YZ, öğrenme süreçlerini kişiselleştirme, öğretim yöntemlerini iyileştirme ve eğitim deneyimlerini zenginleştirme potansiyeliyle eğitimcilerin, araştırmacıların ve politika yapıcıların dikkatini çekmektedir. YZ, özellikle COVID-19 pandemisi gibi küresel sağlık krizleri sırasında fiziksel etkileşimlerin sınırlandırılmasıyla ortaya çıkan dijital öğrenme ihtiyacının artmasıyla birlikte eğitim süreçlerine daha hızlı bir şekilde entegre olmuştur. Bu durum, YZ destekli eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasına ve geleneksel eğitim anlayışının yeniden sorgulanmasına yol açmıştır. Dahası YZ'nin eğitimde kullanımıyla ilgili yapılan çalışmaların, öğrenme ortamlarında devrim yaratabileceği ve eğitim sisteminin geleceğini şekillendirebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmada, YZ'nin eğitim alanındaki potansiyel faydaları, mevcut literatür ışığında incelenerek bu teknolojinin eğitim sistemine entegrasyonu konusunda farkındalık yaratılması ve gelecekte yapılacak araştırmalara yön verilmesi amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim teknolojileri, eğitimde yapay zekâ, potansiyel faydalar.

**Abstract.** In the 21st century, rapidly advancing technological developments are radically transforming the lifestyles of societies. In this transformation, Artificial Intelligence (AI) emerges as one of the most important technologies. Digital tools enriched with AI open new horizons in many fields by profoundly affecting the way individuals think, learn and interact. With the rapid development of AI technologies, radical transformations are also taking place in the field of education. Because AI has significantly impacted the field of education and brought new dimensions and transformed our perception of education. Indeed, AI, which is considered one of the most striking technological developments of the 21st century, attracts the attention of educators, researchers and policymakers with its potential to personalize learning processes, improve teaching methods and enrich educational experiences. AI has been integrated more rapidly into educational processes, especially with the increasing need for digital learning that emerged with the limitation of physical interactions during global health crises such as the COVID-19 pandemic. This has led to the proliferation of AI-supported education practices and the re-questioning of the traditional understanding of education. Moreover, it is thought that studies on the use of AI in education can revolutionize learning environments and shape the future of the education system. In this context, in this study, the potential benefits of AI in the field of education are examined in the light of the existing literature and it is aimed to raise awareness about the integration of this technology into the education system and to guide future research.

**Keywords:** Educational technologies, artificial intelligence in education, potential benefits.



## Extended Abstract

**Introduction.** Since the beginning of the technological 21st century, Artificial Intelligence (AI) systems have become an indispensable part of daily life, affecting every segment of society (Coşkun & Gülleroğlu, 2021). This development significantly affects not only people's daily work and activities, but also their perspectives, understanding of entertainment and lifestyles (Altun, 2019; Özgeldi, 2019). Osoba & Welse (2017) stated that AI applications have been successfully used in various fields to fulfill complex tasks. One of these fields is education. As a matter of fact, it is seen that AI is increasingly integrated into the educational environment and teaching process of schools. This technology, especially in its developmental stage, is receiving more and more attention about its importance in the field of education (Huang et al., 2021). Therefore, AI has become the main driver of growth and innovation in all sectors, and education is one of them (Yuan, 2021). This is because AI has significantly impacted the field of education, adding new dimensions and transforming our perception of education. Moreover, educators, researchers, and policy makers have a keen interest in AI's potential to revolutionize learning environments, improve teaching methodologies, and personalize educational experiences (Sharma & Kumar, 2023).

In the light of this information, the study aims to examine in depth the potential benefits of the integration of AI technology into educational systems. In this context, firstly, an overview of the historical development of AI in the field of education is presented, and then, in the light of the existing literature, the potential benefits that the use of AI can provide in education are discussed in detail.

**Historical Development of Artificial Intelligence in Education.** The integration of AI technologies in education is the result of a long and complex process that started in the mid-20th century. For this reason, this study examines the historical development of AI technologies in education in a chronological framework and examines in detail how this technology was integrated into education systems in different periods and in which areas it was used. In this context, we can list the historical development of AI as follows:

- First Applications of Artificial Intelligence in Education / Sidney L. Pressey and Teaching Machines (Pressey, 1950).
- Skinner and Teaching Machines / Pioneer of Artificial Intelligence Education Systems (Skinner, 1958).
- Crowder's Branching Programmed Instruction / Paper-based Adaptive Learning [1950s] (Crowder, 1960).
- Gordon Pask and SAKI / The Birth of the Adaptive Learning Machine [1950s] (Pask, 1982).
- Computer Assisted Instruction in the 1960s and 1970s / The Pioneering Role of PLATO [1960s-1970s] (Holmes vd., 2019).
- The SCHOLAR Experience in Geography Education [1970] (Carbonell, 1970).
- AI and Mathematics Education / Suppes' Audio System [1975] (Ager, 1984).
- Artificial Intelligence in Medical Education / The Guidon Experience [1976] (Clancey, 1979).
- Question-Answer Method in Meteorology Education / WHY System [1977] (Woolf, 1990).
- PROUST Program and Error Diagnosis [1984] (Johnson & Soloway, 1984).
- Lisp Tutor and LISP Programming Tutorial with Immediate Feedback [1985] (Anderson vd., 1985).



- Contributions of Independent Learning from Markov Decision Processes / Q-Learning Algorithm (Watkins, 1989).

**Potential Benefits of Artificial Intelligence in Education.** We can say that the contribution of AI to education is of great importance with its potential to make learning processes more effective, personalized and accessible. As a result of the information obtained in line with the existing literature, we can express the contributions of artificial intelligence to education as follows:

1. Personalized learning experiences/adaptive instructional systems
2. Problem solving skills
3. Automatic assessment and feedback
4. Accessibility and inclusion
5. Data collection, data analytics and student tracking
6. Interactive learning tools
7. Digital assistants and education supporters
8. Language learning and translation services
9. Advanced teaching methods
10. Time saving
11. Transformation of educational institutions
12. Enabling academic success and motivation
13. Improving the learning environment
14. Curriculum design
15. Administrative tasks
16. New roles and skills
17. Collaboration
18. 21st century skills education

**Conclusion.** The impact of artificial intelligence (AI) technologies in the field of education has attracted attention with its potential to radically change learning processes. In this study, it is emphasized that AI can transform the education system in many areas such as personalized learning, problem solving skills, automatic assessment, accessibility, data analytics, interactive learning, digital assistants, language learning, teaching methods, time saving, transformation of institutions, academic achievement, improvement of learning environment, curriculum design, administrative tasks, new roles and skills, collaboration and 21st century skills.

More extensive research is needed to fully understand the long-term effects of AI in education. However, existing studies show that AI has a transformative potential in education systems. In particular, it is predicted that AI-supported learning environments can contribute to more effective and efficient learning outcomes by personalizing the learning experiences of all students.

In conclusion, artificial intelligence has a great potential for transformation in education. It makes the education system more effective, efficient and student-centered with the advantages it provides in areas such as personalized learning, automatic assessment, data analytics and interactive learning. However, for the successful implementation of AI in education, pedagogical approaches as well as technological developments need to be re-evaluated and teachers need to adapt to this new



technology. The correct and ethical use of AI in education will contribute significantly to the realization of the potential of all students and their preparation for a better future.





## Giriş

Teknolojik 21. yüzyılın başından itibaren Yapay Zekâ (YZ) sistemleri, toplumun her kesimini etkileyerek günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (Coşkun & Gülleroğlu, 2021). Bu gelişme, sadece insanların günlük işlerini ve etkinliklerini değil, aynı zamanda bakış açılarını, eğlence anlayışlarını ve yaşam tarzlarını da önemli ölçüde etkilemektedir (Altun, 2019; Özgeldi, 2019). Dahası, YZ ile zenginleştirilen dijital teknolojiler, toplumun düşünme, hareket etme ve etkileşim kurma biçimlerini derinden etkileyerek günlük yaşamda köklü değişikliklere yol açmaktadır (Chen vd., 2020). Yang (2022), YZ destekli teknolojilerin modern toplumda giderek daha fazla ön plana çıktığını savunurken, Southgate (2019), bu teknolojilerin günlük hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline geldiğini vurgulamaktadır.

Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler ve YZ sistemlerinin dinamik yapısı, YZ ile ilgili net bir tanım yapmayı zorlaştırmaktadır. Ayrıca, YZ'nin teknik altyapısını tam olarak kavrayamama da bu zorluğu artırmaktadır. Bu durum, YZ'nin neleri kapsadığı ve neleri kapsamadığı konusunda belirsizliğe yol açmaktadır (Stenbom, 2023). Özellikle YZ'nin bilimsel çalışmalar içerisinde kullanılmaya başlanılmasından bu yana, bilgisayar bilimindeki gelişmelere paralel olarak yeniden tanımlanan bir kavram olmuştur. Farklı bilim insanları, YZ'nin karmaşık doğasını kavramak ve ele almak için ayrı veya bir araya gelerek çeşitli tanımlar ortaya koymuşlardır. Bu tanımlar, YZ'nin problem çözme ve öğrenme yeteneğine odaklanmaktan, insan zekâsını taklit etme becerisine ve hatta insan zekâsını aşma potansiyeline kadar uzanan geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bu tanımlar şunlardır:

- Kaplan ve Haenlein, (2019): YZ, dış verileri doğru yorumlama, bu verilerden öğrenme ve öğrenilenleri belirli hedeflere ve görevlere esnek bir şekilde uyarılma yeteneğidir.
- Remian, (2019): YZ, bilgisayar kontrollü robotların veya dijital araçların insanlarla etkileşim kurarak insan benzeri görevleri yerine getirebilme yeteneğidir.
- Clark ve Chalmers, (1998): YZ, "genişletilmiş bilinçtir."
- Tegmark, (2019): YZ, "biyolojik olmayan zekâdır."
- Shulman ve Bostrom, (2012): YZ, akıllı telefonlar, internet, arama motorları, uygulamalar ve ev aletleri gibi yaygın olarak kullanılan araç ve gereçleri kapsayan bir teknolojidir.
- Stenbom, (2023): YZ, insan zekâsını taklit etmeyi ve pratik sınırlamalarını aşmayı amaçlayan bilgisayar sistemlerini kapsayan bir şemsiye terimdir.
- Zeide, (2019) ve Baker ve diğerleri'ne göre (2019): YZ, öğrenme ve problem çözme becerisi gibi insansı niteliklere sahip olan makineleri yaratma girişimidir.

Bu bilgiler ışığında YZ'yi günümüzde insan benzeri işlevleri yerine getirebilen ve hatta bazı durumlarda insanın kapasitelerini aşabilen makine öğrenme sistemleri olarak tanımlayabiliriz.

Temur (2024) da yaptığı çalışmasında YZ'nin yetenek ve uygulama alanlarındaki hızlı gelişimin, YZ sistemlerinin sınıflandırılmasında yeni bir gereklilik ortaya çıkardığını belirtmektedir. Bu doğrultuda, literatürde YZ sistemleri genel olarak dar yapay zekâ (DYZ), genel yapay zekâ (GYZ) ve süper yapay zekâ (SYZ) olmak üzere üç ana kategori altında incelenmektedir. DYZ, belirli ve sınırlı görevleri yerine getirmek üzere tasarlanmış, insan zekâsının belirli yönlerini taklit eden algoritmalarından oluşur. GYZ ise insan düzeyinde genel zeka sergileyebilecek, karmaşık sorunları çözebilecek ve öğrenme yeteneğine Temur, S. (2024). Yapay zekânın eğitim sistemine entegrasyonunun potansiyel faydaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2621-2656.  
DOI: 10.51460/baebd.1541524



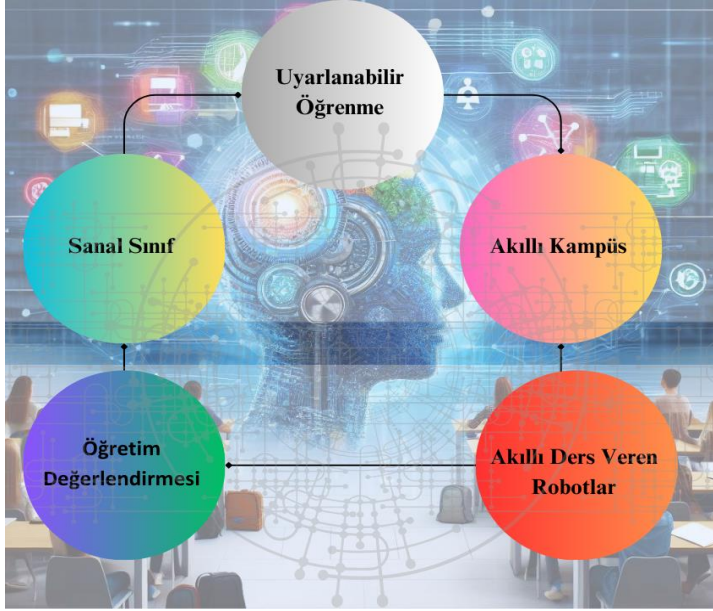
sahip hipotetik bir YZ sistemidir. SYZ ise insan zekâsını aşan, henüz teorik düzeyde olan ve uzak bir gelecekte mümkün olabileceği düşünülen bir kavramdır (Southgate vd., 2018).

Osoba & Welse (2017), YZ uygulamalarının karmaşık görevleri yerine getirmede çeşitli alanlarda (güvenlik, bankacılık, üretim, sağlık, sanat ve eğlence) başarıyla kullanıldığını belirtmiştir. Bu alanlardan birisi de eğitimidir. Nitekim YZ'nin okulların eğitim ortamına ve öğretim sürecine giderek daha fazla entegre olduğu görülmektedir. Özellikle gelişim aşamasında olan bu teknoloji, eğitim alanındaki önemi konusunda giderek daha fazla ilgi görmektedir (Huang vd., 2021). Bu nedenle, YZ tüm sektörlerde büyümenin ve yeniliklerin ana itici gücü haline gelmiştir ve eğitim de bu alanlardan biridir (Yuan, 2021). Çünkü YZ, eğitim alanına da önemli ölçüde etki ederek yeni boyutlar kazandırmış ve bu durum eğitim algımızı dönüştürmüştür. Dahası eğitimciler, araştırmacılar ve politika yapıcılar, YZ'nin öğrenme ortamlarında devrim yaratma, öğretim metodolojilerini geliştirme ve eğitim deneyimlerini kişiselleştirme potansiyeline büyük ilgi duymaktadırlar (Sharma & Kumar, 2023). Güzey ve diğerleri (2023), eğitim süreçlerinde YZ'yi, eğitim ve öğretim, adaptasyon, sentez, öz düzenleme ve kullanım gibi insan tarafından gerçekleştirilen süreçlere katılabilen bilgi işleme sistemleri olarak tanımlamaktadır. Lamas ve Arnab (2022) ise eğitimde YZ'nin, yaklaşık 30 yıldır ilgi odağı olan araçların, pedagojik modellerin, öğretim stratejileri ve çerçevelerinin, etik çıkarımların ve YZ'nin eğitimde kullanımını çevreleyen öğretmen yeterliliklerinin tasarımı, uygulamasını ve değerlendirilmesini kapsadığını belirtmektedir.

YZ ve eğitim arasındaki ilişki, geçmişte dayansa da, özellikle salgın döneminde insan etkileşiminin azalmasıyla birlikte dijital öğrenme ihtiyacının artması, YZ ürünlerinin eğitim-öğretim süreçlerine entegrasyonunu hızlandırmıştır (Yeşilyurt vd., 2024). Bu ilgiyi gösteren bir gelişme de, 2010-2020 yılları arasında Web of Science ve Google Scholar'da "YZ" ve "Eğitim" anahtar kelimeleriyle yapılan yayınların önemli ölçüde artmasıdır (Zhai vd., 2021). YZ uygulamaları, eğitim-öğretim süreçlerindeki hedeflere daha kolay ulaşılmasını ve daha iyi yönetilmesini sağlayarak öğrencilerin mevcut durumlarının analiz edilmesine olanak tanır (Aşık vd, 2023). Gayed ve diğerleri (2022) ve Marzuki ve diğerleri (2023) gibi çalışmalar da YZ yazma araçlarının fikir geliştirmeye ve öğrencilere yaratıcı engelleri aşmada yardımcı olabileceğini göstermektedir.

Yapay Zekânın Eğitimde kullanımına yönelik görüşleri şu şekilde sınıflandırabiliriz:

1. Uyarlanabilir öğrenme (Goel & Polepeddi, 2016; Van Der Vorst & Jellic, 2019).
2. Öğretim Değerlendirmesi (Rahim vd., 2018).
3. Sanal sınıf (Lakhal vd., 2017).
4. Akıllı Kampüs (An & Xi 2020; Zhou vd., 2020).
5. Akıllı Ders Veren Robotlar (Catlin & Blamires, 2019; Wood ., 2019).

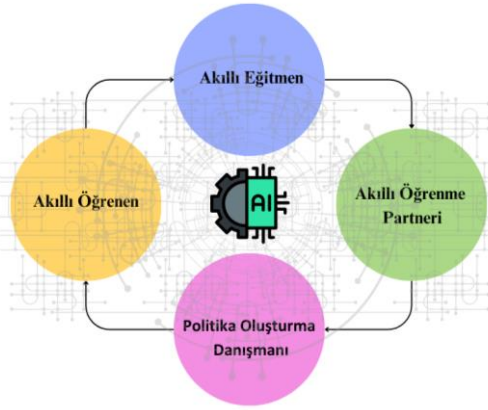


Şekil 1. Yapay zekânın eğitimde kullanım alanları

Şekil 1. YZ'nin eğitim süreçlerine entegre edilmesiyle ortaya çıkan potansiyel kullanım alanlarını görsel bir dilde özetlemektedir. Bu alanlar, eğitimde yaşanan dönüşümü ve YZ'nin kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma konusundaki rolünü vurgulamaktadır.

YZ'nin eğitimdeki rollerine ilişkin ise farklı bakış açıları ve sınıflandırmalar mevcuttur. Hwang ve diğerleri (2020), YZ'nin eğitimdeki rollerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Akıllı Öğretmen: YZ, öğretmen rolünü üstlenerek ders verme, soru cevaplama ve geri bildirim verme gibi görevleri yerine getirebilir.
2. Akıllı Öğrenen: YZ, öğrenci rolünü üstlenerek ders materyallerini öğrenebilir, sorular sorabilir ve sınavlara girebilir.
3. Akıllı Öğrenme Aracı/Partneri: YZ, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmak, öğrenme ilerlemelerini izlemek ve motivasyonlarını artırmak için kullanılabilir.
4. Politika Oluşturma Danışmanı: YZ, eğitim politikaları ve müfredat geliştirme gibi konularda veri analizi ve öneriler sunarak eğitim yöneticilerine yardımcı olabilir.

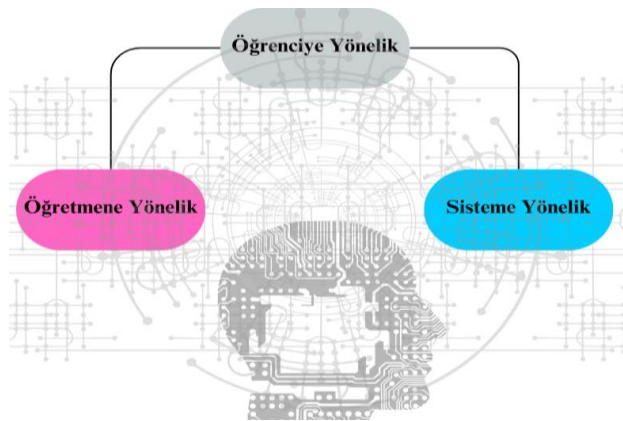


Şekil 2. Yapay zekânın eğitimdeki rolleri (Hwnag vd., 2020)

Şekil 2, YZ'nin eğitim süreçlerindeki çok yönlü rolünü, özellikle öğrenen, öğretene ve eğitim sistemini yöneten unsurlar üzerindeki etkisini görsel bir dilde özetlemektedir. Dahası bu görsel, YZ'nin eğitimde sadece bir araç değil, aynı zamanda öğrenen, öğretene ve eğitim sisteminin tamamını dönüştüren itici bir güç görevi üstlendiğini göstermektedir. Bu sayede YZ, eğitimde kişiselleştirme, verimlilik ve erişilebilirliği artırırken, aynı zamanda eğitimcilerin ve yöneticilerin daha iyi kararlar almalarına yardımcı olabilir.

Baker ve diğerleri (2019) ise YZ'nin eğitimdeki rollerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Öğrenciye Yönelik: YZ, her öğrenciye özel öğrenme deneyimleri sunmak, bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış materyaller hazırlamak ve öğrenme ilerlemelerini takip etmek için kullanılabilir.
2. Öğretmene Yönelik: YZ, öğretmenlere ders planlama, değerlendirme ve geri bildirim verme gibi konularda yardımcı olabilir, ayrıca idari görevleri otomatikleştirerek iş yüklerini hafifletebilir.
3. Sisteme Yönelik: YZ, eğitim sistemlerinin verimliliğini analiz etmek, kaynak tahsisini optimize etmek ve eğitim politikalarının etkisini değerlendirmek için kullanılabilir.



Şekil 3. Yapay zekânın eğitimdeki rolleri (Baker vd., 2019)



Şekil 3, YZ'nin eğitim süreçlerine entegre edilmesiyle ortaya çıkan üç temel rolü görselleştirmektedir. Bu bağlamda Şekil 3, YZ'nin eğitimdeki etkilerini öğrenci, öğretmen ve sistem olmak üzere üç ana başlık altında toplamaktadır.

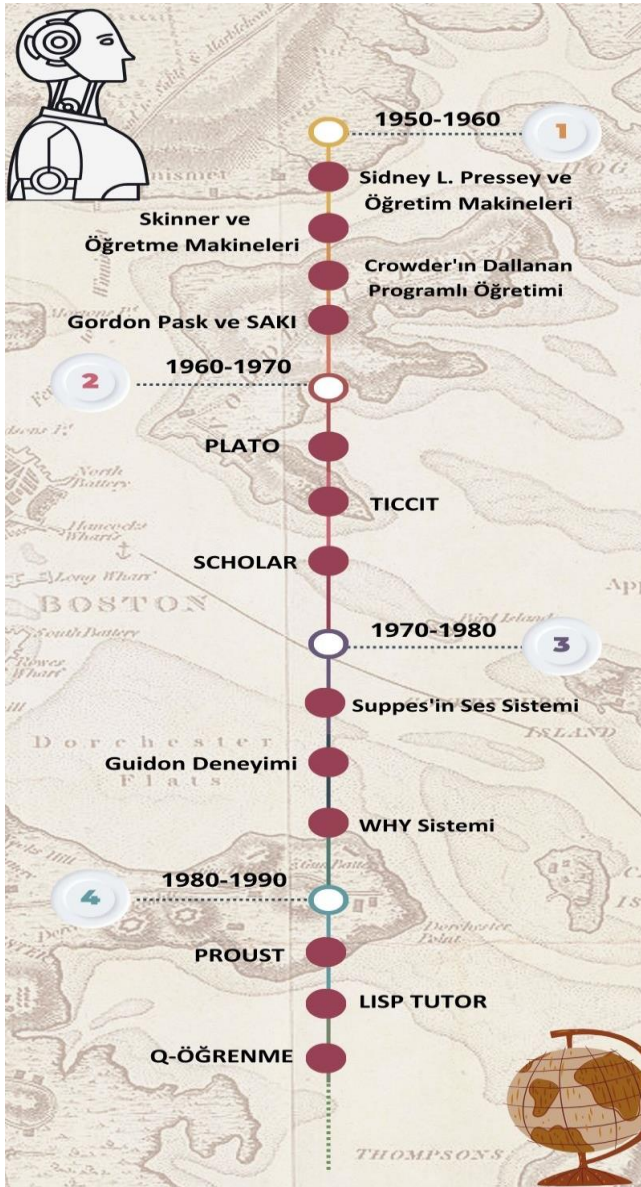
Bu sınıflandırmalar, YZ'nin eğitimdeki potansiyelini ve farklı kullanım alanlarını göstermektedir. YZ'nin eğitimde daha etkin kullanılabilmesi için bu rollerin her birinin detaylı olarak ele alınması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Nitekim YZ'nin eğitim süreçlerine entegrasyonu, eğitimde kişiselleştirme, öğrenci takibi ve verimlilik gibi önemli avantajlar sunarken, aynı zamanda veri gizliliği, etik ve sosyal adalet gibi konularda ciddi endişeleri de beraberinde getirmektedir (Yeşilyurt vd., 2024). YZ sistemlerinin etkin bir şekilde çalışabilmesi için öğrencilerin demografik bilgileri, öğrenme stilleri, akademik performansı gibi hassas verilere erişmesi gerekmektedir (Nguyen vd., 2023). Bu durum, öğrencilerin dijital izlerinin korunması ve mahremiyet haklarının ihlal edilme riskiyle karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır (UN General Assembly, 2018). Veri güvenliği ve şeffaflık eksikliği, YZ sistemlerinin eğitimde kullanımında en büyük etik sorunlardan biridir. Verilerin toplanması, depolanması ve kullanımı sürecinde yeterli önlemler alınmazsa, bu verilerin kötü niyetli kişiler tarafından izinsiz erişimi ve suistimali gibi riskler ortaya çıkabilir. Veri kullanımında şeffaflık ilkesinin gözetilmemesi, öğrencilerin ve velilerin güvenini zedeler ve YZ sistemlerine karşı duyulan kuşku artırır (Tang, 2024). Bu bağlamda YZ sistemlerinin eğitimde etik ve güvenli bir şekilde kullanılabilmesi için bazı önlemler alınması gerekmektedir. Bu önlemler arasında; sistemlerin potansiyel zararlarını ve istenmeyen sonuçlarını değerlendirmek, kullanıcı verilerini korumak için güçlü siber güvenlik önlemleri almak, hataları ve arızaları tespit etmek ve düzeltmek için mekanizmalar geliştirmek, sistemlerin tasarım, işleyiş ve geliştirme süreçlerinde şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerine uymak sayılabilir (Sharma & Kumar, 2023; Nguyen vd., 2023). Sonuç olarak, YZ'nin eğitimde sunduğu fırsatlar göz ardı edilemezken, bu teknolojinin etik boyutunun da dikkate alınması büyük önem taşımaktadır. Veri gizliliği, şeffaflık ve hesap verebilirlik gibi temel etik ilkelerin gözetilmesi, YZ sistemlerinin eğitimde güvenli ve etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayacak ve öğrencilerin haklarının korunmasına katkı sağlayacaktır.

Bu bilgiler ışığında çalışma, YZ teknolojisinin eğitim sistemlerine entegrasyonunun potansiyel faydalarını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, öncelikle YZ'nin eğitim alanındaki tarihsel gelişimine genel bir bakış sunulmakta, ardından mevcut literatür ışığında YZ kullanımının eğitimde sağlayabileceği potansiyel faydalar ve somut örnekler detaylı bir şekilde ele alınmaktadır.

### **Yapay zekânın eğitim alanındaki tarihsel gelişimi**

YZ teknolojilerinin eğitim alanındaki entegrasyonu, 20. yüzyılın ortalarından itibaren başlayan uzun ve karmaşık bir sürecin sonucudur. Bu nedenle çalışmada, YZ teknolojilerinin eğitim alanındaki tarihsel gelişimini kronolojik bir çerçevede ele alınarak bu teknolojinin farklı dönemlerdeki eğitim sistemlerine nasıl entegre edildiği ve hangi alanlarda kullanıldığı detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu bağlamda Şekil 4'te sunulan zaman şeridi, YZ'nin eğitim alanındaki gelişimini, 1950'lerden 1990'lara kadar olan süreçte önemli dönüm noktalarıyla birlikte görsel olarak özetlemektedir. Bu grafik, YZ teknolojilerinin eğitim süreçlerine entegre edilmesini detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Grafikte

yer alan her bir nokta, YZ'nin eğitimdeki kullanımına dair yeni bir yaklaşım veya önemli bir gelişmeyi temsil etmektedir.



Şekil 4. Eğitim alanında yapay zekânın tarihsel gelişimi

Şekil 4'te sunulan bilgilerden hareketle, YZ'nin tarihsel süreçteki evrimi ayrıntılı olarak aşağıdaki gibi açıklanabilir:

1. **Eğitimde Yapay Zekânın İlk Uygulamaları / Sidney L. Pressey ve Öğretim Makineleri:** Eğitimde yapay zekânın ilk öncüleri arasında, 1920'lerde Ohio Eyalet Üniversitesi'nde çalışan Sidney L. Pressey önemli bir yer tutmaktadır. Pressey (1950), çoktan seçmeli testlerin sadece öğrenci



başarısını değerlendirmek için değil, aynı zamanda öğrenmeyi pekiştirmek için de kullanılabileceğini savunmuştur. Bu görüş, Edward Thorndike'nin "öğrenmeyi değerlendirmek için kullanılan testlerde derhal geribildirim olmalıdır" ilkesine (Thorndike, 1927) dayanmaktadır. Pressey (1950), öğrencilere test sonuçlarını anında gösteren ve doğru cevabı pekiştirerek rehberlik eden "öğretim makineleri" fikrini ortaya atmıştır. Bu makinelerin, öğretmenlerin iş yükünü hafifleterek ve onları en az ilgi çekici görevlerinden (testleri düzeltmek) kurtararak, öğrencilerle daha fazla ilgilenebilmelerine olanak sağlayacağını da öngörmüştür (Holmes vd., 2019). Bu sayede öğretmenler, asıl görevleri olan öğrencilere ilham verme ve onları düşünmeye teşvik etme konusunda daha fazla zaman ayırabileceklerdir (Pressey, 1926). Pressey, karmaşık yazıcıların o dönemdeki imkânlarla üretilmemesi nedeniyle fikirlerini hayata geçirememesi de, çabaları yapay zekânın eğitimdeki ilk uygulamaları arasında sayılmaktadır.

2. Skinner ve Öğretme Makineleri / Yapay Zekâlı Eğitim Sistemlerinin Öncüsü: Skinner, öğretme makinesinin sadece bir makine olmadığını, aynı zamanda kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunan sanal bir öğretmen görevi gördüğünü savunmuştur (Skinner, 1954; Skinner, 1958). Bu görüşe göre; makine ve öğrenci arasında sürekli bir etkileşim ve programda esneklik mevcuttur (i). Makine, tıpkı iyi bir öğretmen gibi, öğrencinin bir konuyu tam olarak kavrayana kadar ısrar eder (ii) ve sadece öğrencinin hazır olduğu materyalleri sunar (iii). Yetenekli bir öğretmenin öğrenciye doğru cevabı bulmasına yardımcı olması gibi, makine de bu konuda rehberlik sunar (iv). Son olarak, makine her doğru yanıtı pekiştirerek ve anında geri bildirim sağlayarak öğrencinin davranışını en verimli şekilde şekillendirmeye yardımcı olur (v). Bu bakış açısıyla, Skinner'ın çalışmaları, günümüzde yaygın olarak kullanılan YZ destekli akıllı ders verme sistemlerinin öncüsü olarak kabul edilebilir.
3. Crowder'in Dallanan Programlı Öğretimi / Kâğıt Tabanlı Uyarlanabilir Öğrenme (1950'ler): 1950'lerde psikoloji yerine iletişimle ilgilenen Norman Crowder, "içsel veya dallanan programlı öğretim" olarak bilinen ilk kâğıt tabanlı öğretim makinelerini geliştirmiştir. Crowder'ın sistemi, ABD Hava Kuvvetleri mühendislerini elektronik ekipmanlardaki arızaları bulmaları için eğitmek üzere tasarlanmıştır. Sistem, kullanıcıya kısa bir bilgi sayfası ve ardından çoktan seçmeli bir soru sunar. Her olası cevap öğrenciyi yeni bir sayfaya yönlendirir. Doğru cevap seçilirse, yeni sayfa doğru anlaşılmalı olanın üzerine inşa edilen yeni bilgiler sunar. Yanlış cevap seçilirse, yeni sayfa öğrencinin neyi seçtiğine bağlı olarak öğrencinin hatasının nedenini anlamasına yardımcı olmak için tasarlanmış geri bildirim içerir. Crowder'ın (1960) dallanan programlı öğretimi, öğrenme materyalleri boyunca izlenen yolu öğrencinin bireysel gelişimine göre uyarlayarak kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunar. Bu sayede her öğrenci oldukça farklı sayfa setleri görerek kendisine en uygun şekilde ilerleyebilir.
4. Gordon Pask ve SAKI / Uyarlanabilir Eğitim Makinesinin Doğuşu (1950'ler): 1950'lerin başında, İngiliz bilgin Gordon Pask, SAKI (kendinden uyarlamalı klavye öğretmeni) adında muhtemelen ilk gerçek uyarlanabilir eğitim makinesini geliştirdi. Bu makine, veri işleme için kartlara delik açan bir cihazın nasıl kullanılacağını öğrenen stajyer klavye operatörleri için tasarlanmıştı. SAKI'yi diğer ilköğretim makinelerinden ayıran temel özellik, öğrenciye sunulan görevin, sürekli değişen bir olasılıklı öğrenci modeli ile temsil edilen öğrencinin bireysel performansına göre uyarlanmasıdır (Pask, 1982). Bu sayede SAKI, öğrenciye göre optimize edilmiş ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunmayı başarmıştır.



5. 1960'lar ve 1970'lerde Bilgisayar Destekli Öğretim / PLATO'nun Öncülük Rolü (1960'lar-1970'ler): 1960'lar ve 1970'ler, bilgisayar destekli öğretim sistemlerinin gelişmesinde öncü bir dönem olmuştur. Bu dönemdeki ilk etkili örneklerden biri, Illinois Üniversitesi'nde geliştirilen PLATO (otomatik öğretim işlemleri için programlanmış mantık) sistemidir. PLATO, merkezi bir ana bilgisayar üzerinden uzak terminaller aracılığıyla öğrencilere standart öğretim materyallerine erişim imkânı sunmuştur. Bu sistem, aynı anda binlerce öğrenciye hizmet verebilme kapasitesine sahipti ve bazı materyaller interaktif özellikler barındırıyordu (Holmes vd., 2019).
6. Brigham Young Üniversitesi'nden TICCIT / Matematik, Kimya, Fizik ve Dil Eğitiminde Bilgisayar Destekli Öğretim (1960'lar-1970'ler): Brigham Young Üniversitesi tarafından geliştirilen TICCIT (zaman paylaşımli interaktif bilgisayar kontrollü bilgi televizyonu), birinci sınıf matematik, kimya, fizik, İngilizce ve çeşitli dil derslerini öğretmek için kullanılan önemli bir bilgisayar destekli öğretim sistemiydi (Holmes vd., 2019). Bu sistem, 1960'lar ve 1970'lerde bilgisayar destekli eğitimin öncülerinden biri olarak kabul edilir.
7. Coğrafya Eğitiminde SCHOLAR Deneyimi (1970): Yapay zekânın eğitim bilimlerine girişi, 1970 yılında Coğrafya eğitimi ile gerçekleşti. Carbonell tarafından geliştirilen SCHOLAR sistemi, Güney Amerika Coğrafyası içeriğini öğretmek için diyaloglara dayalı bir akıllı ders sistemi sunmuştur (Bahçeci, 2011; Carbonell, 1970). SCHOLAR, standart CAI sistemlerinden farklı olarak, o dönem için yenilikçi bir şekilde anlamsal ağlardan (kavramların anlamsal ilişkilerine göre birbirine bağlandığı bilgi temsili) yararlanarak öğrenci ifadelerine bireysel yanıtlar üretebiliyordu (Holmes vd., 2019). Bu sayede SCHOLAR, öğrenciye özel ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunmayı başarmıştır.
8. YZ ve Matematik Eğitimi / Suppes'in Ses Sistemi (1975): 1975 yılında Patrick Suppes, matematik eğitimini yapay zekâyâ entegre eden bir ses sistemi geliştirmiştir. Bu sistemde, bilgisayar ve doğal dil işleme teknikleri kullanılarak matematik problemleri çözme ve öğrencinin yanıtlarına geri bildirim verme işlemi gerçekleştirilmiştir (Ager, 1984). Suppes'in ses sistemi, matematik eğitiminde yapay zekânın kullanımının ilk örneklerinden biri olarak kabul edilir ve bu alandaki daha sonraki çalışmalara zemin hazırlamıştır.
9. Tıp Eğitiminde Yapay Zekâ / Guidon Deneyimi (1976): 1976 yılında Shorliffe tarafından geliştirilen Guidon, sağlık sektöründe kullanılabilen bir öğretim sistemi olarak tıp öğrencilerine doktor kimliğinde soru cevap yöntemi ile çeşitli alıştırmalar yapma imkânı sunmuştur (Clancey, 1979; Shute ve Psotka, 1994). Bu sistem, tıp eğitiminde yapay zekânın kullanımının önemli bir örneğidir ve problem çözme ve teşhis becerilerini geliştirmeye yardımcı olarak tıp öğrencilerinin eğitimine katkıda bulunmuştur.
10. Meteoroloji Eğitiminde Soru-Cevap Yöntemi / WHY Sistemi (1977): Collins ve Stevens tarafından 1977 yılında geliştirilen WHY sistemi, meteoroloji öğrencilerinin eğitiminde kullanılan bir soru-cevap yöntemidir. Bu sistem, öğrencilerin var olan bilgilerinden yola çıkarak gelecek konu hakkındaki ön bilgilerinin doğru mu yanlış mı olduğu konusunda tahminde bulunmalarını sağlamaktadır (Woolf, 1990). WHY sistemi, meteoroloji eğitiminde öğrencilerin aktif katılımını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olarak önemli bir rol oynamıştır.
11. PROUST Programı ve Hata Teşhisi (1984): Johnson ve Soloway tarafından 1984 yılında geliştirilen PROUST programı, söz dizimsel olmayan öğrenci hatalarını teşhis etmeye odaklanan





bir sistemdir. Bu sistem, buggy teknolojisine benzer bir yapı kullanarak çeşitli tanımlayıcı istatistikler aracılığıyla öğrenci hatalarının minimum, maksimum ve ortalama değerlerini belirlemektedir (Johnson & Soloway, 1984). PROUST programı, öğrenci hatalarının sistematik analizini sağlayarak programlama eğitiminde önemli bir rol oynamıştır.

12. Lips Tutor ve Anında Geri Bildirimli LISP Programlama Eğitimi (1985): Anderson, Boyle ve Reiser tarafından 1985 yılında geliştirilen Lisp Tutor sistemi, LISP programlama eğitiminde anında geri bildirim ve hata düzeltmesine odaklanan bir sistemdir. Bu sistem, öğrencilerin programlama hatalarını anında tespit ederek düzeltmelerine imkân tanıyarak etkili bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Anderson vd., 1985). Lips Tutor'da, öğrenci hatası tam olarak kavranmadan yeni bir konuya geçilmemesi prensibi benimsenmiştir, bu sayede öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini ve programlama becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır.
13. Markov Karar Süreçlerinden Bağımsız Öğrenme / Q-Öğrenme Algoritmasının Katkıları: "Gecikmeli Ödüllerden Öğrenme" paradigması, takviyeli öğrenme alanında önemli bir dönüm noktası olan Q-öğrenme algoritmasının geliştirilmesiyle daha da güçlendirilmiştir. Watkins (1989), tarafından ortaya atılan Q-öğrenme, Markov Karar Süreci modelinin karmaşıklıklarından bağımsız olarak, optimal bir kontrol politikası öğrenmeyi hedefleyen basit ve etkili bir yöntem sunmuştur. Bu sayede, gelecekteki ödüllerin belirsiz olduğu ve eylemlerin sonuçlarının uzun vadeli etkileri olduğu durumlarda bile, ajanların çevreleriyle etkileşim içinde öğrenerek en iyi kararları vermeleri mümkün hale gelmiştir.
14. Türkiye'de YZ Eğitimi / Mevcut Durum ve Gelişmeler: Türkiye'de YZ eğitimi, son yıllarda artan bir ilgi görmektedir. Bu durum, 2020 yılında Türkiye Bilişim Derneği'nin YZ yazılımlarının tüm eğitim kademelerinde öğretim programlarına dâhil edilmesi önerisi ve 2022 yılında TÜBİTAK'ın YZ ekosistem çağrısı ile daha da belirginleşmiştir (Türkiye Bilişim Derneği [TBD], 2020; Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK], 2022). TÜBİTAK'ın bu çağrısı kapsamında, YZ alanında insan kaynağı oluşturma hedefi belirlenmiş ve bu doğrultuda çalışmalar başlatılmıştır. Cumhurbaşkanlığı'nın "İlk 100 Günlük İcraat Programı Çerçevesinde" ise 81 ilde T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı, TÜBİTAK ve Türkiye Teknoloji Takımı Vakfı iş birliğiyle 100 deney atölyesi kurulmuştur. Bu atölyelerde, YZ üzerine eğitimler verilerek gençlerin bu alandaki becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Bayındır, 2023). Bu gelişmeler ışığında, Türkiye'de YZ eğitiminin önümüzdeki yıllarda daha da yaygınlaşması ve bu alandaki insan kaynağının artması beklenmektedir.
15. Türkiye'de YZ Ekosisteminin Gelişiminde TRAI'nin Rolü: Türkiye Yapay Zekâ İnisiyatifi (TRAI) Türkiye'de yapay zekâ farkındalığını artırmak ve ekosistemi geliştirmek amacıyla 2017'de kurulmuş bir girişimdir. Bugüne dek Çeşitli etkinlikler (TRAI Meet-Up, YZ seminer ve çalıştayları, TRAI Girişim Haritaları, TRAI Week (Türkiye YZ Haftası), YZ zirveleri, TRAI NEXT, TRAI Demo-Dayler, TRAI Hackathon ve Datathon Etkinlikleri) düzenleyerek geniş bir kitleye ulaşan TRAI, Türkiye'nin YZ alanındaki gelişimine önemli katkılar sağlamıştır. Nitekim TRAI 2022 Çalıştay Raporu'nda da belirtildiği üzere, inisiyatifin kurulduğu dönemde 24 olan YZ girişimi sayısı, 5 yıl içinde yaklaşık 10 kat artarak 248'e ulaşmıştır (Türkiye Yapay Zekâ İnisiyatifi [TRAI], 2022; TRAI, 2024). Bu veriler, TRAI'nin ülkedeki YZ ekosisteminin büyümesinde ve olgunlaşmasında etkili bir rol oynadığını göstermektedir.
16. ESTEN Çalıştayı / Görüntü İşlemeyle Akıllı Sınıflar: Eğitim Sanayi ve Teknoloji Enstitüsü (ESTEN) tarafından düzenlenen altı adet eğitimde yapay zeka çalıştayı serisi kapsamında, görüntü



işleme teknolojilerinin eğitim alanındaki potansiyeli incelenmiştir. Altıncı çalıştayın sonuç raporunda, "Akıllı Sınıf Davranış Yönetimi" sistemi üzerine odaklanılarak, sınıf ortamına yerleştirilen kameralar aracılığıyla öğrenci yüz ifadeleri ve duygu durumlarının gerçek zamanlı olarak analiz edilebileceği belirtilmiştir. Bu sayede öğrencilerin ders anındaki katılım düzeyleri, ilgi alanları ve duygusal tepkileri hakkında detaylı verilere ulaşmak mümkün hale gelecektir (Eğitim Sanayi ve Teknoloji Enstitüsü [ESTEN]. (2019). Elde edilen bu veriler, öğretmenlere öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında daha derinlemesine bilgi sağlayarak, eğitim yöntemlerinin kişiselleştirilmesine ve öğrenci merkezli bir eğitim yaklaşımının benimsenmesine katkı sunabilecektir.

İnsan-YZ etkileşimi, dünya çapında insanlara çözüm ve iş birliği sunma potansiyeline sahip bir alandır. Bu nedenle, bu teknolojiler, eğitimde YZ'den yararlanma konusunda ilham verebilir ve öğrencileri ve öğretmenleri öğrenme-öğretme sürecine daha fazla dâhil olmaya teşvik edebilir (Aşık vd., 2023). YZ, öğretim süreci ve sınıf yönetimi üzerinde önemli uygulama avantajları sunarak, eğitimin daha etkin ve verimli hale gelmesine katkıda bulunur (Chassignol vd., 2018; Roll & Wylie, 2016). Bununla birlikte, YZ sistemleri, eğitimin yetiştirmesi beklenen insan tipinde değişikliklere yol açarken, eğitim hedefleri, müfredat, sistemlerin işleyişi ve düzeni üzerinde de güncellemelere ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur. Bu durum, uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme (e-öğrenme), artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik gibi alanların kullanımının artmasına da katkıda bulunmaktadır (Karaca & Telli, 2019; Tuğluk & Gök-Çolak, 2019). Schleicher'e göre (2012), eğitimde yenilik sadece sınıflara daha fazla teknoloji yerleştirmek değil, aynı zamanda öğrencilerin rekabetçi küresel ekonomilerde gelişmek için ihtiyaç duydukları becerileri kazanmalarını sağlayacak şekilde öğretim yaklaşımlarını değiştirmektir. Ancak, belirli bir öğrenme ortamı için hangi YZ tekniklerinin en uygun olduğunu belirleyen standart bir yaklaşım henüz mevcut değildir (Fahimirad & Kotamjani, 2018). Dahası, bilim insanları henüz öğrencilerin öğrenme davranışlarından öğrenme stillerini otomatik olarak belirlemeyi kolaylaştıracak bir yazılım aracı geliştirmedir. Fadel ve diğerleri (2019), yapay zekânın eğitimdeki başarısının teknoloji ile insan uzmanlığının etkin entegrasyonuna bağlı olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle, eğitimcilerin YZ'nin faydalarını insan öğretmenlerin güçlü yönleriyle dengeleyen hibrit bir yaklaşımı benimsemeleri gerektiğine inanmaktadırlar.

YZ, eğitimde birçok açıdan fayda sağlayabilir. Öğretmenlerin her zaman farkında olmadıkları eğitim materyallerindeki boşlukları belirleyerek derslerin hangi konularının geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekebilir. Bu da öğrencilerin kafa karışıklığı yaşamasını önleyebilir ve daha etkin bir öğrenme ortamı sağlayabilir. Ayrıca YZ sistemleri, öğrencilerin profiline göre dersleri kişiselleştirmek için kullanılabilir. Bu sayede, farklı ilgi alanlarına ve öğrenme tarzlarına sahip öğrenciler, ihtiyaç ve becerilerine uygun içerik ve derslerle motive edilebilirler (Aşık vd., 2023). Büyük miktarda bilgiyi hızlı bir şekilde depolama ve işleme yeteneğine sahip olan YZ sistemleri, eğitimcilere değerli bilgiler sağlayabilir. Bu sistemler, öğrenci katılımı ve davranış kalıplarını analiz ederek, öğretmenlerin sınıflarını daha iyi yönetmelerine ve daha yüksek kalitede araştırma destekli öğretim sunmalarına yardımcı olabilir. Yine YZ araçları, öğretmenlerin evrak iş yükünü azaltarak, daha fazla zamanlarını öğrencilere ve öğretime ayırmalarını da sağlayabilir (Fahimirad & Kotamjani, 2018). Bu bağlamda YZ tabanlı araçlar, sadece öğrenmeyi kişiselleştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin iş yükünü de hafifleterek daha etkili bir şekilde çalışmalarına yardımcı olur. Not verme ve raporlama gibi idari görevleri



otomatikleştirerek, öğretmenlerin planlama süresini kısaltabilir ve daha pratik öğretim faaliyetlerine odaklanmalarını sağlayabilirler (Ayala-Pazmiño, 2023). Bunun ötesinde, YZ sistemleri öğretmenlere öğrencilerin nasıl öğrendiklerine dair derinlemesine bakış açıları sunarak, öğretim uygulamalarını geliştirmelerine yardımcı olabilir. Öğrencilerin geçmiş bilgilerini, kullanılan öğretim yöntemlerini ve öğrenme ve fiziksel ortamları analiz ederek, YZ sistemleri öğretmenlerin her öğrenci için en etkili öğrenme deneyimini tasarlamalarına yardımcı olacak hesaplamalı çıkarımlar yapabilir (Lamas & Arnab, 2022). Sonuç olarak, YZ tabanlı araçlar, eğitimde hem verimliliği hem de etkinliği artırarak, hem öğretmenler hem de öğrenciler için faydalı bir araç olma potansiyeline sahiptir.

YZ, eğitimde çeşitli şekillerde uygulanmaktadır. Örneğin, akıllı öğretmenler ve internet üzerinden dağıtılan akıllı öğretim sistemleri, öğrenmeyi geliştirmek için yaygın olarak kullanılan iki YZ sistemidir (Ganzfried & Yusuf, 2018). Akıllı öğretmenler, öğrencinin içerik bilgisine ve kişisel özelliklerine dayalı olarak öğrenme ilerlemesini izleyerek öğrenciye rehberlik eder. Bu sistemler, öğrenciye özel materyaller ve geri bildirimler sunarak kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sağlayabilir. Dağıtılmış akıllı öğretim sistemleri, etkileşimi destekleyen ve teşvik eden yazılım programları aracılığıyla öğrenci işbirliğini teşvik eder. Bu sistemler, öğrencilerin birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmasına ve birlikte çalışmasına olanak sağlayarak, daha derin bir öğrenme ve bilgi edinme düzeyi sağlayabilir (Sánchez & Lama, 2009). Bu çalışmalar, eğitimde kullanılan YZ sistemleri üç temel teknikten yararlandığını göstermektedir:

- I. **Kişiselleştirme Sistemleri:** Bu sistemler, öğrenciye özel bilgi ve becerilere dayalı olarak öğrenme materyallerini ve öğretim yöntemlerini uyarlar (öğrencinin bilgi ve bireyselleştirilmiş adaptasyonu) (Lemaignan vd., 2017).
- II. **Yazılım Ajansları:** Bu sistemler, öğrenciye rehberlik edebilen ve geri bildirimde bulunabilen özerk ve öğrenen programlar ve robotlardır (Lemaignan vd., 2017).
- III. **Ontolojiler ve Semantik Web:** Bu sistemler, birden fazla alandan bilgi toplayarak ve işleyerek (Büyük Veri) daha kapsamlı ve anlamlı öğrenme deneyimleri sunar (Benke & Benke, 2018).

2018 Horizon raporuna göre, YZ ve uyarlanabilir öğrenme teknolojileri, eğitim teknolojisi alanındaki en önemli gelişmeler arasında yer almaktadır (Becker vd., 2018). Bu sistemler, geleneksel eğitim yöntemlerini kişiselleştirerek ve her öğrenciye özel bir öğrenme deneyimi sunarak eğitimi geliştirme potansiyeline sahiptir. Uyarlanabilir eğitim sistemlerinde, bireysel öğrenci ihtiyaçlarını ve özelliklerini belirlemek ve buna göre öğrenme deneyimini uyarlamak için çeşitli YZ teknikleri kullanılmaktadır. Bu teknikler arasında Bulanık Mantık, Yapay Sinir Ağları, Karar Ağaçları, Bayes Ağları, Gizli Markov Modelleri ve Genetik Algoritmalar yer almaktadır (Aşık vd., 2023).

Bulanık Mantık, belirsiz ve kesin olmayan durumlarda karar vermeyi sağlayan bir tekniktir (Balta, 2018). Yapay Sinir Ağları, insan beyninden esinlenerek tasarlanmış, karmaşık problemleri çözmeye yeteneğine sahip sistemlerdir (Köse, 2010). Karar Ağaçları, öğrencinin geçmiş performansına ve diğer faktörlere dayalı olarak en uygun öğrenme yolunu belirlemek için kullanılır (Sayıcı, 2013). Bayes Ağları, belirsiz koşullarda olasılıkları hesaplamak için kullanılır (Kjaerulff & Madsen, 2013). Gizli Markov Modelleri, zaman içinde değişen sistemleri modellemek için kullanılır (Safi & Belaid, 2015). Genetik Algoritmalar, en iyi çözümü bulmak için evrimsel optimizasyon tekniklerini kullanır (Keklik & Özcan, 2023).



YZ eğitimi, anlamlı ve uygun olabilmesi için çocukların sosyal ve kültürel geçmişlerine duyarlı olmalıdır. Kültürel duyarlılık, öğrenenlerin kültürel araçlarını, kaynaklarını veya deneyimlerini öğrenmelerini güçlendirmek ve etkinleştirmek için güçlü yönleri olarak kabul eden bir yaklaşımdır (Villegas, 1991). Bu nedenle, YZ eğitimi tasarlarken ve uygularken kültürel duyarlılığı göz önünde bulundurmaktır önemlidir. Kültüre duyarlı bir YZ müfredatı, STEM ve YZ okuryazarlığı da dâhil olmak üzere çeşitli konuların öğretilmesi ve öğrenilmesinde çeşitliliği ve kapsayıcılığı benimseyebilir. Bu, farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin kendilerini müfredatta temsil edilmiş hissetmelerine ve YZ'nin potansiyel uygulamalarıyla ilgili olarak kendi bakış açılarını geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, kültürel duyarlılık, öğrencilerin YZ'ye yaklaşırken kimlik duygusunu güçlendirmek için bir araç olarak kullanılabilir. Öğrencilerin kendi kültürel değerlerini ve inançlarını YZ ile ilişkilendirmelerine yardımcı olmak, YZ'ye karşı daha olumlu ve ilgi çekici bir tutum geliştirmelerine katkıda bulunabilir (Hammond, 2014).

Yang (2022), YZ eğitimine kültürel olarak duyarlı bir yaklaşımın dört temel unsurunu tanımlamıştır:

- I. **Kapsayıcılığın Sağlanması (Establish Inclusion)**: Bu unsur, YZ eğitiminin tüm öğrencilere açık ve erişilebilir olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin YZ'nin potansiyelinden ve uygulamalarından yararlanabilmeleri için müfredat ve öğretim yöntemleri kapsayıcı bir şekilde tasarlanmalıdır.
- II. **Yetkinlik Kazandırmak (Engender Competence)**: Bu unsur, YZ'nin farklı kültürel bağlamlarda nasıl kullanılabileceğini ve bu kullanımların potansiyel etkilerini anlayabilmeleri için öğrencilere ve öğretmenlere kültürel yeterlilik kazandırmaya odaklanmaktadır. Bu, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi ve YZ'nin önyargılarını ve etik sonuçlarını sorgulamayı içerir.
- III. **Anlamı Geliştirmek (Enhance Meaning)**: Bu unsur, YZ eğitiminin öğrencilerin kendi kültürel bağlamları ve deneyimleri ile anlamlı bir şekilde bağlantı kuracak şekilde tasarlanması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Öğrenciler, YZ'yi kendi yaşamlarının ve topluluklarının sorunlarını çözmek için nasıl kullanabileceklerini görebilmelidir.
- IV. **Olumlu tutum geliştirme (Develop Positive Attitude)**: Bu unsur, YZ'ye karşı olumlu ve ilgi çekici bir tutum geliştirmenin önemini vurgulamaktadır. Bu, öğrencilerin YZ'nin yaratıcı potansiyeline odaklanmalarını ve bu teknolojinin dünyayı daha iyi bir yer haline getirme potansiyeline sahip olduğuna inanmalarını teşvik ederek sağlanabilir.

Yang'ın modeli, YZ eğitiminin tüm öğrenciler için kapsayıcı, adil ve anlamlı olmasını sağlamaya yardımcı olacak bir çerçeve sunmaktadır. Bu modelin uygulanması, YZ'ye karşı daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir yaklaşıma katkıda bulunabilir.

### **Yapay zekânın eğitimdeki potansiyel faydaları**

YZ'nin eğitime katkısı, öğrenme süreçlerini daha etkili, kişiselleştirilmiş ve erişilebilir hale getirme potansiyeli ile büyük önem taşıdığı söyleyebiliriz. Mevcut literatür doğrultusunda elde edilen bilgiler neticesinde yapay zekânın eğitime sağladığı katkıları şu şekilde sıralayabiliriz:



**3.1. Kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri / Uyarlanabilir öğretim sistemleri:** YZ, eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenmeyi mümkün kılarak, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine hitap eden dinamik ve uyarlanabilir öğrenme ortamları sunmaktadır. Çünkü YZ tabanlı sistemler, öğrenci verilerini analiz ederek her öğrenci için optimize edilmiş öğrenme planları oluşturabilir. Bu sayede öğrenciler, kendi hızlarında ve en uygun şekilde ilerleyerek daha etkin bir şekilde öğrenme imkânı bulurlar (İşler & Kılıç, 2021; Popenici & Kerr, 2017; Sharma & Kumar, 2023). Chan ve Zary (2019) ve Della Ventura (2017) gibi çalışmalar, YZ teknolojilerinin, geleneksel yöntemlere kıyasla daha kişiselleştirilmiş ve öğrenci merkezli bir öğrenme deneyimi sunma potansiyeline sahip olduğunu vurgulamaktadır. Akgün ve Greenhow (2022) ve Hwang ve diğerleri (2020) ise bu sistemlerin, öğrencilerin ilgi alanlarını ve bireysel ihtiyaçlarını belirleyerek, gerekli öğrenme materyallerini sunma, ön bilgi eksikliklerini giderme ve farklı öğrenme seviyelerine uygun içerikler tavsiye etme gibi görevleri yerine getirebildiğini göstermektedir. Öğrenci performansını sürekli izleyen ve zorluk seviyesini otomatik olarak ayarlayan YZ tabanlı uyarlanabilir öğrenme platformları, her öğrenciye optimal bir öğrenme deneyimi yaşatmaktadır (Aleven vd., 2016; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016). Bu sayede geleneksel "tek beden herkese uyar" yaklaşımının yerini, her öğrencinin bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre uyarlanmış, dinamik ve etkili bir öğrenme süreci almaktadır. Sonuç olarak, YZ, eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenmeyi mümkün kılarak, öğrenme eşitsizliklerini ortadan kaldırma, öğrenci motivasyonunu ve başarısını artırma ve her öğrencinin potansiyelini tam olarak gerçekleştirmesine yardımcı olma potansiyeline sahiptir. Bu alandaki gelişmeler, eğitimde yeni bir çağı müjdelemekte ve geleceğin eğitimcileri için heyecan verici fırsatlar sunmaktadır.

**3.2. Problem çözme becerisi:** Cui ve Wang (2017) ve Williams ve diğerleri (2019) tarafından yapılan araştırmalar, yapay zekânın (YZ) öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir. YZ tabanlı öğrenme ortamları, öğrencilere karmaşık problemleri analiz etme, farklı çözüm yolları üretme ve en uygun çözümü seçme becerilerini kazandırır. Bu süreçte, planlama, akıl yürütme, algılama ve derin öğrenme gibi bilişsel becerilerin kullanımı teşvik edilir. YZ sistemleri, öğrencilere kişiselleştirilmiş geri bildirim ve rehberlik sağlayarak problem çözme becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu sistemler, öğrencilerin hatalarından ders almalarına ve daha yaratıcı çözümler üretmelerine olanak tanır. Problem çözme becerisi, akademik başarının yanı sıra günlük yaşamda da kritik önem taşımaktadır. YZ destekli öğrenme ortamları, öğrencilerin bu beceriyi geliştirerek daha donanımlı ve problem çözme konusunda daha özgüvenli bireyler olmalarını sağlayabilir.

**3.3. Otomatik değerlendirme ve geri bildirim:** YZ, eğitimde otomatik değerlendirme ve geri bildirim sistemleri aracılığıyla önemli bir dönüşüm potansiyeline sahiptir. Bu sistemler, sınavlar, ödevler ve yazılı çalışmalar gibi çeşitli değerlendirme türlerini otomatikleştirerek öğretmenlerin iş yükünü hafifletmekte ve öğrencilere daha hızlı ve daha etkili geri bildirim sunmaktadır (Ayala-Pazmiño, 2023; Eaton, 2023; Mostow vd., 2003; Ndukwe vd., 2019; Ritter vd., 2007; The Consortium for School Networking [CoSN], 2023; VanLEHN, 2011). Otomatik değerlendirme, öğretmenlerin manuel olarak not verme ve değerlendirme için harcadıkları zamandan tasarruf etmelerini sağlayarak, öğrenciye odaklı öğretime ve bireysel desteğe daha fazla zaman ayırmalarına olanak tanır (Black & William, 2009; Shute, 2008). Bu sayede, öğrenciler hatalarını ve eksikliklerini daha hızlı bir şekilde görebilir ve gerekli



düzeltilmeleri yapabilirler. YZ destekli otomatik değerlendirme sistemleri, sadece nicel veriler sunmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini de analiz ederek veriye dayalı değerlendirmeye imkân tanır. Bu bilgiler, öğretmenlerin her öğrenciye özel ve etkili bir şekilde müdahale etmelerine ve öğrenme süreçlerini optimize etmelerine yardımcı olur (Sharma & Kumar, 2023). Sonuç olarak, YZ destekli otomatik değerlendirme ve geri bildirim sistemleri, eğitimde önemli bir paradigma değişikliği yaratma potansiyeline sahiptir. Bu sistemler, öğretmenlerin iş yükünü hafifleterek, öğrencilere daha hızlı ve daha etkili geri bildirim sağlayarak ve veriye dayalı değerlendirmeye imkân tanıyarak, daha nitelikli ve öğrenci merkezli bir eğitim ortamı oluşturmaya katkıda bulunabilir.

**3.4. Erişilebilirlik ve kapsayıcılık:** YZ, eğitimde erişilebilirliği ve kapsayıcılığı geliştirmek için büyük bir potansiyele sahiptir. Özel eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler için kişiselleştirilmiş destek sağlayarak, eğitime katılımı ve başarıyı artırabilir. Örneğin, görme engelli öğrenciler için metinleri sesli okuyabilen uygulamalar veya işitme engelli öğrenciler için otomatik işaret dili çevirisi yapan araçlar geliştirilebilir (Francess vd., 2019). Bu sayede, engelli öğrenciler de diğer öğrencilerle eşit şartlarda eğitim alma imkânı yakalayabilir. YZ araçları, coğrafi sınırları aşarak küresel sınıflar oluşturmayı da mümkün kılar. Bu sayede, farklı ülkelerden ve farklı yetkinliklerden öğrenciler, sanal ortamlar aracılığıyla bir araya gelerek bilgi alışverişinde bulunabilir ve birlikte öğrenebilirler. Ayrıca, hastalık veya başka nedenlerden dolayı derslere katılamayan öğrenciler de uzaktan eğitim yoluyla eğitime devam etme şansı yakalayabilir (Kengam, 2020). Dahası eğitimciler, YZ teknolojilerini kullanarak engelli öğrencilere, çok dilli öğrencilere ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere daha fazla destek sağlayabilirler. Konuşma tanıma gibi YZ destekli araçlar, bu öğrencilerin iletişim kurmalarını ve öğrenme materyallerine erişmelerini kolaylaştırabilir (Cardona vd., 2023; İşler & Kılıç, 2021). Diğer ve diğerleri (2019) ise tüm çocuklar için kapsayıcı YZ okuryazarlığı eğitimi verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Rivas ve diğerleri (2021) de YZ'nin, sanal öğrenme ortamlarında öğrenci verilerini analiz ederek, her öğrenciye özel içerikler ve sunum yöntemleri sunarak kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri yaşatma işlevine sahip olduğunu belirtmiştir. Bu sayede, öğrenciler kendi hızlarında ve kendi öğrenme stillerine uygun şekilde ilerleyerek daha iyi öğrenme imkânı bulabilirler. Sonuç olarak, YZ, eğitimi daha erişilebilir ve kapsayıcı hale getirerek her öğrenciye potansiyelini tam olarak gerçekleştirilmesi için gereken fırsatları sunma potansiyeline sahiptir. Farklı yetkinliklere ve ihtiyaçlara sahip tüm öğrencilerin eğitime dâhil olması ve başarıyı yakalaması için YZ teknolojilerinin kullanımı son derece önemlidir.

**3.5. Veri toplama, veri analitiği ve öğrenci takibi:** YZ, veri toplama, analiz ve öğrenci takibi yoluyla eğitime yeni bir bakış açısı getirmektedir. YZ sistemleri, öğrenci performans verilerini sürekli izleyerek güçlü ve zayıf yönleri belirleyebilir ve bu bilgilere dayalı olarak öğretmenlere ve öğrencilere kişiselleştirilmiş gelişim önerilerinde bulunabilir (Museum of Modern Art [MoMA], 2023; OECD, 2016; Viljoen, 2023). Bu sayede, öğrenme süreci daha stratejik ve veriye dayalı bir şekilde yönetilebilir. YZ, büyük miktarda veriyi insan gözüyle görmenin ve analiz etmenin imkânsız olduğu durumlarda bile, anlamlı bilgiler çıkararak insanlara yardımcı olabilir (Anyoha, 2017). Bu sayede, eğitimciler öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini daha iyi anlayabilir ve buna uygun şekilde müdahalelerde bulunabilirler. Veriye dayalı öğrenci takibi, sadece genel performans değerlendirmenin ötesine geçerek, öğrencilerin hangi alanlarda gelişmeye ihtiyaç duyduklarını ve hangi alanlarda başarılı



olduklarını net bir şekilde ortaya koyabilir. Bu bilgiler, öğretmenlerin her öğrenciye özel eğitim planları geliştirmesine ve öğrenme süreçlerini optimize etmesine yardımcı olabilir. Sonuç olarak, YZ destekli veri toplama, analiz ve öğrenci takibi, eğitimi daha kişiselleştirilmiş, etkili ve veriye dayalı hale getirerek tüm öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmesine katkıda bulunabilir.

Sayfa | 2640

**3.6. Etkileşimli öğrenme araçları:** YZ, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik gibi yeni teknolojilerle entegre olarak, eğitime yepyeni bir boyut kazandırmaktadır. Bu sayede, öğrencilere daha etkileşimli ve sürükleyici öğrenme deneyimleri sunmak mümkün olmaktadır (Ayala-Pazmiño, 2023; CoSN, 2023; Cui vd., 2019). Bu yenilikçi yaklaşım, öğrencilerin karmaşık kavramları daha iyi anlamalarına ve derinlemesine öğrenmelerine yardımcı olur. Geleneksel sınıf ortamlarında veya sınavlarda öğrencilerin kavram yanlışlarını tespit etmek ve düzeltmek zor ve zaman alıcı bir süreç olabilir. YZ destekli yazılımlar ise bu süreci kolaylaştırır ve daha kısa sürede sonuç alma imkanı sunar (Bayındır, 2023). Bu sayede, öğretmenler öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha yakından takip edebilir ve gerekli müdahalelerde bulunabilirler. YZ, oyunlaştırma ve simülasyon gibi teknikler kullanarak da öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirebilir. Bu sayede, öğrenciler bilginin ötesine geçerek, öğrendikleri bilgileri gerçek hayatta nasıl uygulayabileceklerini de deneyimleme imkânı bulurlar. Sonuç olarak, YZ destekli etkileşimli öğrenme araçları, eğitimi daha etkili, ilgi çekici ve sürükleyici hale getirerek tüm öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmesine katkıda bulunabilir. Bu alandaki gelişmeler, gelecekteki eğitim modellerini şekillendirme potansiyeline sahiptir.

**3.7. Dijital asistanlar ve eğitim destekçileri:** YZ tabanlı dijital asistanlar, eğitime yeni bir boyut kazandırarak öğrencilere 7/24 destek sunma imkânı sunmaktadır. Bu asistanlar, öğrencilere ders materyallerine erişim, ödev yardımı ve genel rehberlik gibi konularda yardımcı olabilir (CoSN, 2023). Dijital asistanlar, sadece öğrencilere değil, öğretmenlere de yardımcı olabilir. Öğretmenler, bu asistanlar aracılığıyla öğrenci takibi yapabilir, ödevleri değerlendirebilir ve velilerle iletişim kurabilirler. Bu sayede, öğretmenlerin iş yükü hafifler ve daha fazla zaman öğrencilerle ilgilenmelerine imkân tanınır (Marr, 2018). Sonuç olarak, YZ destekli dijital asistanlar, eğitimi daha erişilebilir, kapsayıcı ve etkili hale getirerek tüm öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmesine katkıda bulunabilir. Bu alandaki gelişmeler, gelecekteki eğitim modellerini şekillendirme potansiyeline sahiptir.

**3.8. Dil öğrenimi ve çeviri hizmetleri:** YZ, dil öğrenimi ve çeviri hizmetleri sunarak çok dilli eğitim ortamlarında dil bariyerlerini aşmada önemli bir rol oynayabilir (Leonard, 2021). YZ tabanlı uygulamalar, dilbilgisi ve kelime bilgisi alıştırmaları, etkileşimli diyaloglar ve kişiselleştirilmiş geri bildirim gibi çeşitli araçlar sunarak dil öğrenim sürecini daha kolay ve etkili hale getirebilir. Ayrıca anında çeviri hizmetleri, farklı dilleri konuşan öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişim kurmalarını sağlayarak sınıf içi etkileşimi ve iş birliğini kolaylaştırır. Bu sayede, tüm öğrenciler aktif olarak derse katılabilir ve dil becerilerini geliştirme fırsatı yakalayabilirler. Sonuç olarak, YZ, dil öğrenimini ve çeviriyi kolaylaştırarak çok dilli eğitim ortamlarını daha kapsayıcı ve erişilebilir hale getirme potansiyeline sahiptir.

**3.9. Gelişmiş öğretim yöntemleri:** YZ, öğretmenlere yeni pedagojik stratejiler ve öğretim yöntemleri konusunda önerilerde bulunarak ve sınıf içi yönetim ve organizasyon işlerini otomatikleştirerek öğretim kalitesini önemli ölçüde geliştirme potansiyeline sahiptir (Çelik vd., 2022).



Ayrıca, YZ, karmaşık sınıf rutinlerini otomatikleştirerek öğretmenlerin iş yükünü hafifletebilir ve daha fazla zaman öğrencilerle ilgilenmelerine imkân tanıyabilir. Örneğin, YZ, ödevleri değerlendirmek, notları tutmak ve velilerle iletişim kurmak gibi görevleri otomatikleştirebilir (Holstein vd., 2019). Sonuç olarak, YZ, öğretmenlere yeni öğretim yöntemleri ve araçlar sunarak ve iş yüklerini hafifleterek daha etkili ve verimli bir eğitim ortamı oluşturmaya katkıda bulunabilir. Bu alandaki gelişmeler, gelecekteki eğitim modellerini ve öğretmenlik mesleğini dönüştürme potansiyeline sahiptir.

**3.10. Zamandan tasarruf:** YZ'nin eğitimde sağladığı önemli avantajlardan biri de zamandan tasarruftur. Eğitimciler testler, sunumlar ve müfredat hazırlama gibi görevlerde YZ'den yararlanarak önemli ölçüde zaman ve emek tasarrufu sağlayabilirler. Bu sayede, öğretmenler daha fazla zamanlarını öğrencilerle ilgilenmeye ve daha nitelikli eğitim vermelerine ayırabilirler (Barre vd., 2023). Dahası YZ, otomatik test oluşturma, sunum materyalleri hazırlama ve ders planları geliştirme gibi çeşitli görevlerde kullanılabilir. Bu sayede, öğretmenlerin bu tür görevleri manuel olarak tamamlamak için harcadıkları zaman ve emek önemli ölçüde azalır. Sonuç olarak, YZ, eğitimcilerin zamandan tasarruf etmelerine ve daha verimli bir şekilde çalışmalarına yardımcı olarak eğitim kalitesini önemli ölçüde artırma potansiyeline sahiptir.

**3.11. Eğitim kurumlarının dönüşümü:** YZ, eğitim kurumlarının değişen koşullara uyum sağlama ve geliştirme yeteneklerini artırarak geleneksel eğitim modellerini dönüştürme potansiyeline sahiptir (Kong, 2020). YZ, önceden belirlenmiş içerik sunum ve değerlendirme yaklaşımlarının sınırlamalarını ortadan kaldırarak, öğrenciye özel ve veriye dayalı bir öğrenme deneyimi sunmaya imkân tanır. Bu alandaki gelişmeler, gelecekteki eğitim modellerini ve eğitim kurumlarının işleyişini şekillendirmede önemli rol oynayabilir.

**3.12. Akademik başarı ve güdüleme sağlama:** Araştırmalar, YZ'nin akademik başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Chaudhary vd., 2024; Uslu, 2023; Peras, vd., 2023). YZ tabanlı sistemler, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak, onları daha fazla motive ederek ve öğrenmelerine yardımcı olarak akademik başarılarını artırmaya yardımcı olabilir.

**3.13. Öğrenme ortamının iyileştirilmesi:** YZ, öğrenme ortamını sürekli olarak optimize ederek ve geliştirerek, daha motive edici, ilgi çekici ve yaratıcı bir öğrenme deneyimi sunma potansiyeline sahiptir (Colchester vd., 2017; Yang & Bai, 2020). Ayrıca YZ tabanlı duygusal hesaplama gibi teknolojiler, öğrencilerin öğrenme süreçleri boyunca deneyimledikleri duygusal durumları tespit ederek, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma potansiyeline sahiptir. Bu sayede öğrencilerin motivasyon düzeyleri, dikkat süreleri ve öğrenme zorlukları gibi faktörler hakkında daha derinlemesine bilgi edinmek mümkün hale gelmektedir (Shen vd., 2009). Duygusal hesaplama sayesinde öğrencilerin hem zihinsel olarak uyarıcı hem de duygusal olarak destekleyici öğrenme ortamlarında öğrenmeleri sağlanarak, öğrenme verimliliğinin artırılması hedeflenmektedir. Nitekim insan beyni sadece bilişsel bir bilgi işleme sistemi değil, aynı zamanda hem duygusal işlevlerin hem de bilişsel işlevlerin ayrılmaz bir şekilde bütünleştiği bir sistemdir.

**3.14. Müfredat tasarımı:** YZ'nin bir diğer potansiyel faydası müfredat tasarımıdır (Akyel & Tur, 2024). Geleneksel müfredat tasarımının sınırlamalarını aşarak, tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını





ve öğrenme tarzlarını karşılayan uyarlanabilir ve esnek müfredatlar geliştirmeye yardımcı olma potansiyeline sahiptir (Alqahtani vd., 2023; Sharma & Kumar, 2023). YZ algoritmaları, öğrenci performans verilerinden oluşan büyük veri kümelerini analiz ederek, bilgi boşluklarını, öğrenme güçlüklerini ve ilgi alanlarını belirleyebilir (Gündüz, 2023). Bu bilgiler ışığında, YZ, her öğrenciye en uygun öğrenme kaynaklarını, materyalleri ve aktiviteleri önerebilir ve kişiselleştirilmiş öğrenme yolları tasarlayabilir. Örnek verecek olursak, Adaptif öğrenme platformlarından biri olan DreamBox Learning, YZ destekli bir öğrenme motoru kullanarak öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına ve beceri düzeylerine uygun dinamik bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Sistem, öğrencinin performans verilerini sürekli olarak analiz ederek müfredatı gerçek zamanlı olarak kişiselleştirir (Alam, 2023).

**3.15. Yönetsel görevler:** YZ, veri girişi, kayıt tutma, planlama ve temel müşteri hizmetleri gibi idari görevleri otomatikleştirerek eğitim kurumlarının işleyişini önemli ölçüde geliştirme potansiyeline sahiptir (Çetin & Aktaş, 2021; Sharma & Kumar, 2023). Bu otomasyon, idari işlemleri kolaylaştırarak, manuel iş yükünü azaltarak ve eğitimciler ile yöneticilerin daha karmaşık ve katma değerli görevlere odaklanmaları için zaman kazandırarak eğitim kurumlarının genel verimliliğini ve üretkenliğini önemli ölçüde artırabilir (Qin vd., 2020). Bu bağlamda YZ teknolojilerinin yönetim süreçlerine entegrasyonu, yöneticilerin idari koordinasyon ve kontrol gibi rutin işlerle harcadıkları zamanı önemli ölçüde azaltarak, daha stratejik ve yaratıcı görevlere odaklanmalarını sağlayabilir. Bu sayede yöneticiler, kurumların uzun vadeli hedeflerine ulaşmaları için gerekli olan inovasyon ve stratejik düşünce gibi yüksek düzeyde bilişsel becerileri gerektiren faaliyetlere daha fazla zaman ayırabilirler.

**3.16. Yeni roller ve beceriler:** YZ'nin eğitim kurumlarına entegrasyonu, bazı geleneksel rollerin otomasyona uğramasına yol açarken, aynı zamanda yeni iş fırsatları ve özel becerilere olan talebi de beraberinde getirecektir (Heizenberg, 2024; Smith, 2016). Bu değişime ayak uydurmak için eğitim kurumlarının, YZ teknolojileri, veri analizi, öğrenme analitiği ve öğretim tasarımı alanlarında yetkin profesyonellere ihtiyacı olacaktır. Öğretmenlerin rolleri de bu yeni gerçekliğe göre evrimleşecektir. Öğretmenler, YZ teknolojilerini sınıfta etkin bir şekilde kullanabilmek için gerekli becerileri geliştirmeye ihtiyaç duyacaklardır (Sharma & Kumar, 2023). Bu, YZ araçlarını ve platformlarını denetlemeyi ve entegre etmeyi, YZ tarafından üretilen verileri ve içgörülerini analiz etmeyi ve bu bilgileri kullanarak öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmayı içerir.

**3.17. İş birliği:** Bilgisayar Destekli İşbirlikçi Öğrenme (BDİÖ), son yıllarda YZ'nin bir alt araştırma alanı olarak giderek artan ilgi görmektedir (Adamson vd., 2014; Rienties vd., 2020). BDİÖ, öğrencilerin iş birliği yoluyla nasıl öğrendiklerini ve problemleri nasıl çözdüklerini inceler (Çukurova vd., 2018). Bu tür iş birlikçi faaliyetlerin teknolojiyle nasıl desteklenebileceği konusundaki araştırmalar da artmaktadır. Tchounikine ve diğerleri (2010), teknoloji aracılığıyla işbirliğini destekleyen bir yaklaşımın, öğrenciler arasındaki etkileşimleri yönlendiren bir yapı sağlamak için makro senaryolar kullanmayı önermektedir. Bu senaryolar, öğrenme hedeflerini, alt görevleri, rolleri, araçları ve işbirliği süreçlerini tanımlayan bir çerçeve görevi görür (Lamas & Arnab, 2022). Ayrıca YZ sistemleri, bu iş birlikçi öğrenme ortamlarını daha da geliştirmek için kullanılabilir. Örneğin, YZ sistemleri, yüksek yetenekli öğrencileri belirleyerek ve onları daha düşük beceriye sahip öğrencilerle eşleştirerek akıllı etkileşimler oluşturabilir. Bu sayede, farklı yeteneklere sahip öğrenciler birbirlerinden öğrenebilir ve daha fazla bilgi edinebilirler. Casamayor ve ark. (2009), işbirlikçi bir akıllı arayüz geliştirerek test etmişlerdir. Bu arayüz,



öğrencilerin bilgi seviyelerini ve iş birliği sırasında ortaya çıkan çatışmaları göstererek, öğrenme süreçlerini iyileştirmeye yardımcı olmuştur. Sonuç olarak, YZ sistemleri, öğrenciler arasındaki etkileşimi yönlendirmek, akıllı etkileşimler oluşturmak ve öğrenme süreçlerini izlemek için kullanılabilir.

**3.18. 21.yy becerileri eğitimi:** 21. yüzyılda, yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, yüksek düzeyde iş birliği, dayanıklılık ve sosyal etkileşim gibi beceriler her zamankinden daha önemli hale gelmiştir (Timms, 2016; Tuomi, 2018). Bu becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin daha karmaşık problemleri çözmelerine, yeni ortamlara uyum sağlamalarına ve gelecekteki işgücünde başarılı olmalarına yardımcı olacaktır. Eğitim teknolojileri, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında önemli bir rol oynayabilir. Ancak, geleneksel eğitim yöntemleri, bu becerileri geliştirmek için yeterli olmayabilir. Bu nedenle, daha genel ve üst düzey öğrenme yeterlilikleri ve becerilerini destekleyecek pedagojik açıdan zengin öğrenme ortamları tasarlamak önemlidir (Baker vd., 2019; Holmes vd., 2019; Roll & Wylie, 2016). YZ sistemleri, bu konuda büyük bir potansiyele sahiptir. YZ, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uyum sağlayarak, onların kendi öğrenmelerini yönetme konusunda güven ve beceri kazanmalarına yardımcı olabilir (Ellis & Goodyear, 2010). Bu sayede, YZ, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir ve tüm öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmesine yardımcı olabilir. YZ sistemlerinin, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini edinme çabalarını destekleyebilecek çeşitli yollarla tasarlanabileceği ve geliştirilebileceği varsayılabilir (Lameras & Arnab, 2022). Sonuç olarak, YZ, 21. yüzyıl becerilerinin eğitiminde devrim yaratma potansiyeline sahiptir. Doğru ve etik bir şekilde kullanıldığında, YZ, tüm öğrencilerin bu önemli becerileri geliştirmelerine ve gelecekte başarılı olmalarına yardımcı olabilir.

### Eğitim süreçlerinde yapay zekâ entegrasyonunun somut örnekleri

Çalışmada, YZ destekli eğitim uygulamalarının gerçek dünya örnekleri incelenerek, bu teknolojilerin öğrenme süreçlerine ve eğitim sistemlerine olan etkileri değerlendirilmiştir. Bu bağlamda mevcut literatür doğrultusunda eğitim süreçlerinde YZ entegrasyonunun somut örneklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- İşler ve Kılıç (2021), eğitim-öğretim sisteminin YZ uygulamaları ile sürekli yenildiğini belirtmektedir. Bu yeniliğe paralel olarak, YZ'nin dil öğretimi (Schuster, 1986; Tasso vd., 1992; Virvou vd., 2000) ve matematik eğitimi (Virvou & Mondridou, 2000; Virvou & Trisiga, 2000; Zapata-Rivera & Greer, 2004) gibi alanlarda kullanımı çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bu durum, YZ'nin eğitim alanına entegrasyonunun somut bir göstergesidir.
- YZ'nin yükseköğretim kurumlarında kullanımı ve sunduğu fırsatlar da farklı sınıflamalar ve araştırmalar ile ele alınmaktadır (Göksel & Bozkurt, 2019). Örneğin; Zawacki-Richter ve diğerleri (2019), 2007-2018 yılları arasında YZ ile ilgili yayınlanan 146 makaleyi incelemiştir. Bu incelemede, YZ'nin "profil oluşturma ve tahmin", "ölçme ve değerlendirme", "uyarlanabilir sistemler ve kişiselleştirme" ve "akıllı özel ders sistemleri" olmak üzere dört farklı kategoride yükseköğretim kurumlarınca kullanıldığı tespit edilmiştir.
- Yetişensoy (2022), sosyal bilgiler dersinde YZ destekli chatbotların öğrenme-öğretme süreçleri içerisindeki eğitimsel potansiyelini incelemiştir. Araştırmacı, deney grubunda chatbot kullanan öğrencilerin akademik başarılarının kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca, öğrenciler SosyalciBot'u öğrenme performanslarına katkı sağlayan, derse yönelik



tutumlarını geliştiren ve farklı öğrenme alanlarına uygulanabilir bir teknoloji olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılar, chatbot'un 7/24 ulaşılabilirliği, ipucu verme ve anında geri bildirim gibi özelliklerini de olumlu karşılamışlardır.

- Gültekin Talayhan ve Babayiğit (2023) ise İngilizce öğretmenleri arasında yapılan bir çalışmada, Quillbot, Jenni, ChatGPT, WordTune, Copy.ai, Paperpal, Perplexity, DeepL, Elicit ve Essay Writer gibi çeşitli YZ yazma araçlarının kullanıldığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, YZ yazma araçlarının İngilizce öğretiminde yaygınlaştığını ve öğretmenler tarafından benimsendiğini göstermektedir.
- Aktay ve diğerleri (2023) de 4. sınıf öğrencilerinin ChatGPT'nin Fen dersinde kullanımı hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Çalışma, öğrencilerin ChatGPT ile Fen dersi işlemeyi keyifli ve eğlenceli bulduğunu göstermiştir. ChatGPT'nin kullanımı öğrencileri mutlu etmiş ve öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getirmiştir. Katılımcılar, ChatGPT gibi YZ tabanlı bir yazılımla öğrenmenin geleneksel yöntemlerden farklı olduğunu ve yeni bir öğrenme deneyimi sunduğunu da ifade etmiştir.
- Erdurmuş (2023), YZ'nin sanat eğitimi alanındaki potansiyelini değerlendirmek amacıyla, 5. sınıf öğrencileriyle GauGAN isimli bir resim üretme programı üzerinden yürütülen bir deneysel çalışma yapmıştır. Çalışma, YZ'nin öğrencilerin perspektif algısı ve resim becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi hedeflemiştir. Elde edilen bulgular, GauGAN'ın öğrencilerin perspektif konusunu öğrenme ve uygulama süreçlerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Özellikle, YZ'nin sunduğu görsel örnekler ve rehberlik, öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyerek daha gerçekçi ve estetik resimler oluşturmalarına katkı sağlamıştır. Bu sonuçlar, YZ destekli eğitim uygulamalarının, görsel sanatlar eğitiminde öğrencilerin teorik ve pratik öğrenme süreçlerini güçlendirmede etkili bir araç olabileceğini ortaya koymaktadır.
- Erkoç (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, web tabanlı öğretim ortamlarının arayüz tasarımının değerlendirilmesi amacıyla yeni bir uzman sistem modeli geliştirilmiştir. Bu model temel alınarak oluşturulan prototip sistem, ASP teknolojileri ve Visual Basic Script dilinin kullanımıyla hayata geçirilmiştir. Sistem, bilgi tabanının sürekli gelişimi ve farklı kullanıcı yetkilerinin (standart kullanıcı, uzman, yönetici) belirlenmesi gibi özelliklere sahip olacak şekilde tasarlanmıştır. Windows tabanlı bir sunucu üzerinde gerçekleştirilen testlerde sistemin kararlı bir şekilde çalıştığı ve amaçlanan işlevleri yerine getirdiği gözlemlenmiştir. Bu çalışma, YZ tabanlı uzman sistemlerin eğitim teknolojileri alanındaki potansiyel kullanım alanlarını göstermesi açısından önemli bir katkı sağlamaktadır.
- Karabulut (2024) tarafından gerçekleştirilen yarı deneysel çalışmada, YZ destekli sohbet botlarının İngilizce yazma becerileri ve öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonu üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmaya katılan üniversite hazırlık sınıfı öğrencileri, deney ve kontrol gruplarına ayrılmış ve deney grubundaki öğrenciler sohbet botlarını kullanarak yazma pratikleri yaparken, kontrol grubu öğretmen merkezli geleneksel bir eğitim almıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin sohbet botlarına karşı olumlu tutumlar sergilediklerini ve bu araçların dil becerilerini geliştirdiğine inandıklarını göstermiştir. Bu çalışma, YZ tabanlı araçların yabancı dil öğretiminde kullanılmasının öğrenme süreçlerine ve öğrenci motivasyonuna olan potansiyel katkılarına dikkat çekerek, alandaki öğretmen ve araştırmacılara yeni perspektifler sunmaktadır.



- Aslan (2019) tarafından yapılan çalışmada, müzelerde kullanılan YZ teknolojilerinin çeşitliliği ve yaygınlığı incelenmiştir. Çalışmada, Amsterdam'daki Anne Frank Evi'nde kullanılan Facebook Messenger üzerinden interaktif soru-cevap imkânı sunan "chatbot" uygulaması ve IBM Cognitive Business-Watson tarafından geliştirilen "Art of Art" isimli mobil uygulama gibi örnekler üzerinden müze ziyaretçilerinin YZ ile etkileşiminin nasıl gerçekleştiği detaylı olarak analiz edilmiştir. Bu uygulamalar, ziyaretçilere sanat eserleri hakkında daha derinlemesine bilgi edinme ve sanal bir rehberle etkileşim kurma imkânı sunarak müze deneyimini zenginleştirmektedir. Çalışmanın sonuçları, YZ tabanlı uygulamaların farklı ülkelerdeki çeşitli müzelerde başarıyla uygulandığını ve müze eğitimi süreçlerine yeni boyutlar kattığını göstermektedir.
- Aydın Yıldız (2023) yaptığı çalışmada, ChatGPT gibi YZ destekli araçların dil öğrenimi üzerindeki etkilerini ve özellikle öğrenci motivasyonunu nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamıştır. İkinci sınıf üniversite öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde yürütülen yarı deneysel çalışmada, deney grubuna ChatGPT destekli dil öğrenme etkinlikleri sunulurken, kontrol grubuna geleneksel yöntemlerle eğitim verilmiştir. Elde edilen bulgular, ChatGPT ile desteklenen öğrenme sürecinde öğrencilerin öz düzenleme, içsel değerler ve sınav kaygısı gibi motivasyonel faktörlerde artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, ChatGPT'nin kişiselleştirilmiş geri bildirim, zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın destek ve motivasyon sağlama gibi özellikleri sayesinde öğrenme deneyimini zenginleştirdiğini ve öğrencilerin dil öğrenme sürecine daha aktif katılımını teşvik ettiğini göstermektedir.
- Çetin & Aktaş (2021), yaptığı araştırma ile YZ'nin eğitimdeki potansiyel rollerini ve bu durumun ortaya çıkarabileceği senaryoları, Türkiye'deki YZ uzmanlarının görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmada, uzmanların görüşleri derinlemesine analiz edilerek YZ'nin eğitimde hem faydaları hem de potansiyel riskleri ortaya konmuştur. Bulgular, YZ'nin öğretmen ve okul yöneticilerinin yerini almasının mümkün olsa da mevcut teknolojilerle bunun henüz gerçekçi olmadığını göstermektedir. Uzmanlar, YZ'nin daha çok öğretmen ve okul yöneticilerinin yardımcıları olarak kullanılabileceği ve eğitim süreçlerini daha verimli hale getirebileceği görüşündedir. Ancak bu dönüşümün beraberinde etik sorunlar, teknolojik bağımlılık ve insan etkileşiminin azalması gibi endişeleri de beraberinde getirdiği vurgulanmaktadır.
- Arslan (2020), YZ'nin eğitim alanındaki uygulamaları kapsamlı bir şekilde ortaya koyduğu çalışmada, eğitimdeki YZ uygulamalarını uzman, akıllı öğretici ve diyalog tabanlı sistemler gibi farklı kategorilerde sınıflandırılabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca bu uygulamaların öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak eğitimde yeni bir paradigma ortaya koyduğunu belirtmiştir.
- YZ, özel gereksinimli öğrenen ve/veya öğretmenlerin eğitim deneyimlerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu sistemler, öğrenenin ve/veya öğretimin kişiselleştirilmesinde kritik bir araç olarak kullanılabilir (Şenocak, 2020). Utah Devlet Üniversitesi'nde görme engelli bir öğretim görevlisinin deneyimi, YZ'nin özel gereksinimli eğitimdeki potansiyelini somut bir şekilde göstermektedir. Bu öğretim görevlisi, Amazon'un Alexa uygulaması ve kişiye özel üretilmiş bir sınıf içi asistan aracı kullanarak, sınıf içi tüm teknolojileri sesle kontrol etmeyi başarmıştır (Utah State University, 2017). Bu örnek, YZ'nin özel gereksinimli öğrencilere ve



öğretmenlere daha kapsayıcı ve erişilebilir bir öğrenme ortamı sağlayarak eğitimsel eşitsizlikleri azaltma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Sunulan örnekler, YZ'nin dil öğretimi, matematik eğitimi, yükseköğretim, sosyal bilgiler, sanat eğitimi, özel eğitim gibi farklı alanlarda kullanıldığını ve öğrenme deneyimini zenginleştirdiğini göstermektedir. Örneklerde ortaya konulan, YZ destekli chatbotlar, akıllı özel ders sistemleri, resim üretme programları ve uzman sistemler gibi uygulamaların, öğrencilerin öğrenme performans ve motivasyonlarını artırdığı, öğretmenlerin ise iş yükünü azalttığı ve eğitim süreçlerini kişiselleştirdiği ortaya konulmuştur. Bu bağlamda incelenen somut örnekler, YZ'nin eğitim sistemlerindeki yaygınlaşan kullanımını ve bu teknolojinin eğitimde yeni bir dönem başlattığını ortaya koymaktadır.

## Sonuç

Yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin eğitim alanındaki etkileri, öğrenme süreçlerini kökten değiştirme potansiyeliyle dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, YZ'nin kişiselleştirilmiş öğrenme, problem çözme becerileri, otomatik değerlendirme, erişilebilirlik, veri analitiği, etkileşimli öğrenme, dijital asistanlar, dil öğrenimi, öğretim yöntemleri, zaman tasarrufu, kurumların dönüşümü, akademik başarı, öğrenme ortamının iyileştirilmesi, müfredat tasarımı, idari görevler, yeni roller ve beceriler, iş birliği ve 21. yüzyıl becerileri gibi pek çok alanda eğitim sistemini dönüştürebileceği vurgulanmıştır.

YZ, eğitim alanında öğrenme süreçlerini dönüştürme potansiyeli olan güçlü bir araçtır. Çünkü YZ, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun dinamik ve uyarlanabilir öğrenme ortamları sunarak, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmasına yardımcı olmaktadır. Otomatik değerlendirme ve geri bildirim sistemleri, öğretmenlerin iş yükünü azaltırken, öğrencilere daha hızlı ve daha etkili geri bildirim sağlayarak öğrenme süreçlerini optimize etmektedir. Veri analitiği sayesinde öğrenci performansı daha yakından takip edilerek, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmekte ve kişiselleştirilmiş eğitim planları oluşturulmaktadır. Bu durum eğitim sistemlerinde daha etkili kararlar alınmasına olanak tanımaktadır. YZ, etkileşimli öğrenme araçları, dijital asistanlar ve sanal gerçeklik gibi teknolojilerle öğrenmeyi daha ilgi çekici ve etkili hale getirerek öğrenci motivasyonunu artırmaktadır. Ayrıca, YZ, dil öğrenimi ve çeviri hizmetleri sunarak çok dilli eğitim ortamlarında dil bariyerlerini aşmakta ve erişilebilirliği artırmaktadır.

Ancak YZ'nin eğitimde yaygınlaşmasıyla birlikte yeni roller ve becerilere olan ihtiyaç da artmaktadır. Çünkü YZ, eğitimde yeni roller ve beceriler gerektirerek sektörü dönüştürmekte ve öğretmenler ile öğrenciler arasında daha güçlü iş birliği ortamları oluşturmaktadır. Öğretmenler, YZ araçlarını etkin bir şekilde kullanabilmek için yeni beceriler kazanmalı ve öğrenme ortamlarını yeniden tasarlayabilmelidir. Ayrıca, YZ'nin etik kullanımı ve gizlilik gibi konuların da dikkatle ele alınması gerekmektedir.

Öğretmenler açısından ise YZ, öğretmenlerin idari yükünü azaltarak onlara öğrenme süreçlerine daha fazla odaklanma imkânı sunmaktadır. Öğretmenler, YZ'nin ders planlama, değerlendirme ve öğrenci veri analizi gibi görevleri otomatikleştirme yeteneği sayesinde, ortaya çıkan



zamanı doğrudan öğrenci merkezli etkinliklere ayırabilirler. Bu sayede, öğretmenler öğrencilerle daha derinlemesine etkileşim kurarak onların bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilirler."

Eğitimde YZ'nin uzun vadeli etkilerini tam olarak anlamak için daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak mevcut çalışmalar, YZ'nin eğitim sistemlerinde dönüştürücü bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle, YZ destekli öğrenme ortamlarının, tüm öğrencilerin öğrenme deneyimlerini kişiselleştirerek daha etkili ve verimli öğrenme sonuçlarına ulaşmalarına katkı sağlayabileceği öngörülmektedir.

Sonuç olarak, yapay zekâ, eğitimde büyük bir dönüşüm potansiyeline sahiptir. Kişiselleştirilmiş öğrenme, otomatik değerlendirme, veri analitiği ve etkileşimli öğrenme gibi alanlarda sağladığı avantajlarla eğitim sistemini daha etkili, verimli ve öğrenci merkezli hale getirmektedir. Ancak YZ'nin eğitimde başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, teknolojik gelişmelerin yanı sıra pedagojik yaklaşımların da yeniden değerlendirilmesi ve öğretmenlerin bu yeni teknolojiye uyum sağlamaları gerekmektedir. YZ'nin eğitimde doğru ve etik bir şekilde kullanılması, tüm öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine ve daha iyi bir geleceğe hazırlanmalarına önemli katkı sağlayacaktır.

**Kaynakça**

- Adamson, D., Dyke, G., Jang, H., & Rosé, C. P. (2014). Towards an agile approach to adapting dynamic collaboration support to student needs. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 4, 92-124. <https://doi.org/10.1007/s40593-013-0012-6>
- Ager, D. J. (1984). The peterson reaction. *Synthesis*, 1984(5), 384-398. DOI: 10.1055/s-1984-30849
- Akgün, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial Intelligence in education: Addressing ethical challenges in K 12 settings. *AI and Ethics*, 2, 431-440. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>
- Aktay, S., Gök, S., & Uzunoğlu, D. (2023). ChatGPT in education. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(2), 378-406. <http://dx.doi.org/10.29329/tayjournal.2023.543.03>
- Akyel, Y., & Tur, E. (2024). Yapay zekanın potansiyelinin ve eğitim bilimlerindeki uygulamalarının araştırılması ve araştırmalarda beklentiler, zorluklar ve gelecek yönelimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-1. DOI: 10.29299/kefad.1322341
- Alam, A. (14-15 February, 2023). Intelligence unleashed: an argument for ai-enabled learning ecologies with real world examples of today and a peek into the future. In *AIP Conference Proceedings*, 2717(1), 126-144. AIP Publishing. Ashta, India. <https://doi.org/10.1063/5.0129803>
- Aleven, V., McLaughlin, E. A., Glenn, R. A., & Koedinger, K. R. (2016). Instruction based on adaptive learning technologies. In Mayer, R. E. & Alexander, P. A. (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction*, (2nd ed., pp. 522-560). Routledge.
- Alqahtani, T., Badreldin, H. A., Alrashed, M., Alshaya, A. I., Alghamdi, S. S., bin Saleh, K., & Albekairy, A. M. (2023). The emergent role of artificial intelligence, natural learning processing, and large language models in higher education and research. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 19(8), 1236-1242. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2023.05.016>
- Altun, D. (2019). Sanal gerçeklik ve yapay zeka. İçinde G. Telli (Ed.), *Yapay zeka ve gelecek* (ss. 139-157). Doğu Kitapevi.
- An, R., & Xi, T. (2020). Research on the Service Design of Smart Campus Based on Sustainable Strategy – Taking Smart Canteen as an Example. In Marcus, A., Rosenzweig, E. (Eds.), *Design, user experience, and usability. case studies in public and personal interactive systems* (Vol. 12202 LNCS, pp. 20-30). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-49757-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-49757-6_2)
- Anderson, J. R., Boyle, C. F., & Reiser, B. J. (1985). Intelligent tutoring systems. *Science*, 228(4698) 456-462. <https://doi.org/10.1126/science.228.4698.456>
- Anyoha, R. (2017). *The history of artificial intelligence*. Harvard University. <https://rb.gy/utgtua> (Erişim Tarihi: 28.05.2024).
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zeka ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Aslan, A. A. (2019). *Müze eğitiminde yapay zekanın kullanılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Aşık F., Yıldız, A., Kılınç, S., Aytekin, N., Adalı, R., & Kurnaz, K. (2023). Yapay zekânın eğitime etkileri. *International Journal of Social Humanities Siences Research*, 10(98), 2100-2107. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8307107>
- Ayala-Pazmiño, M. F. (2023). Inteligencia artificial en la educación: Explorando los beneficios y riesgos potenciales. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(3), 892-899. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1827>
- Aydın Yıldız, T. (2023). The impact of ChatGPT on language learners' motivation. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 5(2), 582-597. <https://doi.org/10.51535/tell.1314355>
- Bahçeci, F. (2011). *Kişiyeye özgü öğretim portalının öğrenenlerin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Baker, T., Smith, L., & Anissa, N. (2019). *Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges* [Report]. Nesta. <https://www.nesta.org.uk/report/education-rebooted/> (Erişim Tarihi: 29.06.2024).
- Temur, S. (2024). Yapay zekânın eğitim sistemine entegrasyonunun potansiyel faydaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2621-2656. DOI: 10.51460/baebd.1541524



- Balta, A. (2018). *Makine öğrenmesi teknikleri ile ekolojik verilerin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Barre, B., Mills, A., & Weber, S. (2023). ChatGPT and other cutting-edge learning tech [Presentation, Virtual Forum]. The Chronicle of Higher Education. <https://rb.gy/4m6cic> (Erişim Tarihi: 29.06.2024).
- Bayındır, E. (2023). *Eğitim alanında yapılan yapay zeka çalışmalarının sosyal ağ analizi ile incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Becker, S. A., Brown, M., Dahlstrom, E., Davis, A., DePaul, K., Diaz, V., & Pomerantz, J. (2018). *NMC Horizon report 2018: Higher education edition*. EDUCAUSE (pp. 1-60). <https://library.educause.edu/resources/2018/8/2018-nmc-horizon-report> (Erişim Tarihi: 29.06.2024).
- Benke, K., & Benke, G. (2018). Artificial intelligence and big data in public health. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 15(12), 1-9. <https://doi.org/10.3390/ijerph15122796>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Carbonell, J. R. (1970). AI in CAI: An artificial-intelligence approach to computer-assisted instruction. *IEEE Transactions on Man-Machine Systems*, 11(4), 190-202. <https://doi.org/10.1109/TMMS.1970.299942>
- Cardona, M. A. Rodríguez, R. J., & Ishmael, K. (2023). *Artificial intelligence and future of teaching and learning: Insights and recommendations*. U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. <https://tech.ed.gov/> (Erişim Tarihi: 29.06.2024).
- Casamayor, A. Amandi, A., & Campo, M. (2009). Intelligent assistance for teachers in collaborative e-learning environments. *Computers & Education*, 53(4), 1147-1154. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.05.025>
- Catlin, D., & Blamires, M. (2019). Designing robots for special needs education. *technology, Knowledge and Learning*, 24, 291-313. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9378-8>
- Chan, K. S., & Zary, N. (2019). Applications and challenges of implementing artificial intelligence in medical education: Integrative review. *JMIR Medical Education*, 5(1), e13930. <https://doi.org/10.2196/13930>
- Chassignol, M. Khoroshavin, A. Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16-24. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
- Chaudhary, A. A., Arif, S., Calimlim, R. F., Khan, S. Z., & Sadia, A. (2024). The impact of AI-powered educational tools on student engagement and learning outcomes at higher education level. *International Journal of Contemporary Issues in Social Sciences*, 3(2), 2842-2852. <https://ijciss.org/index.php/ijciss/article/view/1027>
- Chen, X., Xie, H., Zou, D., & Hwang, G. J. (2020). Application and theory gaps during the rise of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100002>
- Clancey, W. J. (1979). Tutoring rules for guiding a case method dialogue. *International Journal of Man-Machine Studies*, 11(1), 25-49. [https://doi.org/10.1016/S0020-7373\(79\)80004-8](https://doi.org/10.1016/S0020-7373(79)80004-8)
- Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Oxford University Press*, 58(1), 7-19. <https://www.jstor.org/stable/3328150>
- Colchester, K., Hagraas, H., Alghazzawi, D., & Aldabbagh, G. (2017). A survey of artificial intelligence techniques employed for adaptive educational systems within e-learning platforms. *Journal of Artificial Intelligence and Soft Computing Research*, 7(1), 47-64. <https://doi.org/10.1515/jaiscr-2017-0004>
- Coşkun, F., & Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekanın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(3), 947-966. <https://doi.org/10.30964/auebfd.916220>
- Crowder, N. C. (1960). "Automatic tutoring by means of intrinsic programming." In Lumsdaine, A. A. & Glaser, R. (Eds.), *Teaching machines and programmed learning: A source book*. (Volume 116, pp. 286-298). American Psychological Association.
- Temur, S. (2024). Yapay zekânın eğitim sistemine entegrasyonunun potansiyel faydaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2621-2656.  
DOI: 10.51460/baebd.1541524





- Cui, W., Xue, Z., & Thai, K. P. (2019). Performance comparison of an AI-based adaptive learning system in China. *2018 Chinese Automation Congress (CAC)*, 3170-3175. CAC 2018. <https://doi.org/10.1109/CAC.2018.8623327>
- Cui, Z., & Wang, J. E. (2017). Research of an intelligent experimental teaching platform based on internet. *Procedia Computer Science*, 107, 75-79. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.03.059>
- Çelik, İ., Dindar, M., Muukkonen, H., & Järvelä, S. (2022). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research. *TechTrends*, 66, 616–630. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y>
- Çetin, M., & Aktaş, A. (2021). Yapay zeka ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. <https://doi.org/10.26466/opus.911444>
- Çetin, M., & Aktaş, A. (2021). Yapay zeka ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. <https://doi.org/10.26466/opus.911444>
- Çukurova, M., Luckin, R., Millán, E., & Mavrikis, M. (2018). The NISPI framework: Analysing collaborative problem-solving from students' physical interactions. *Computers & Education*, 116, 93-109. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.08.007>
- Della Ventura, M. (2017). Creating inspiring learning environments by means of digital technologies: A case study of the effectiveness of WhatsApp in music education. *ICST Transactions on e-Education and e-Learning*, 4(14), 36-45. <http://dx.doi.org/10.4108/eai.26-7-2017.152906>
- Druga, S., Vu, S. T., Likhith, E., & Qiu, T. (2019). Inclusive AI literacy for kids around the world. *Proceedings of FabLearn, 2019*, 104-111. <https://doi.org/10.1145/3311890.3311904>
- Eaton, S. (2023). *Academic integrity and artificial intelligence: Implications for plagiarism and academic writing* (Conference Session). PUPP. <https://www.youtube.com/watch?v=9QNNPVSC24w>
- Eğitim Sanayi ve Teknoloji Enstitüsü [ESTEN]. (2019). Eğitimde yapay zekâ çalıştay 6: Sonuç raporu. <https://tls.tc/EpevC> (Erişim Tarihi: 28.07.2024).
- Ellis, R. A., & Goodyear, P. (2010). *Students' experiences of e-learning in higher education: The Ecology of sustainable innovation*. Routledge.
- Erdurmuş, M. (2023). *Yapay zekanın sanat eğitiminde kullanılmasına yönelik bir uygulama örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Erkoç, M. F. (2008). *Yapay zeka perspektifinde eğitime yönelik uzman sistem modellemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Fadel, C., Holmes, W., & Bialik, M. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Centre for Curriculum Redesign.
- Fahimirad, M., & Kotamjani, S. S. (2018). A review on application of artificial intelligence in teaching and learning in educational contexts. *International Journal of Learning and Development*, 8(4), 106-118. <https://doi.org/10.5296/ijld.v8i4.14057>
- Francesc, P., Miguel, S., Axel, R., & Paula, V. (2019). *Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development*. The Global Education 2030 Agenda. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994> (Erişim Tarihi: 29.06.2024).
- Ganzfried, S., & Yusuf, F. (2018). Optimal weighting for exam composition. *Education and Science*, 8(1), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci8010036>
- Gayed, J. M., Carlon, K. J., Oriola, A. M., & Cross, J. S. (2022). Exploring an AI-based writing Assistant's impact on English language learners. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100055>
- Goel, A.K., & Polepeddi, L. (2016). *Jill watson: A virtual teaching assistant for online education* (Technical Report). Presented to the Learning Engineering for Online Learning Workshop, Harvard University. <http://hdl.handle.net/1853/59104> (Erişim Tarihi: 29.06.2024).



- Göksel, N., & Bozkurt, A. (2019). Artificial intelligence in education: Current insights and future perspectives. In S. Sisman-Ugur, & G. Kurubacak (Eds.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 224-236). IGI Global.
- Gültekin Talayhan, Ö., & Babayiğit, M. V. (2023). Yapay zekâ yazma araçlarının öğrenci yazılarının içeriği ve organizasyonu üzerindeki etkisi: Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin algılarına odaklanması. *Journal of Current Debates in Social Sciences*, 6(2), 83-93. <http://dx.doi.org/10.29228/cudes.71701>
- Gündüz, A. Y. (2023). Eğitimde yapay zekâ ve oyunlaştırma. İçinde M. A. Ocak & Ö. Çakır (Eds.), *Eğitim ve kültür çalışmalarında yenilikçi yaklaşımlar* (ss. 1-14). Berikan Yayınevi.
- Güzey, C., Çakır, O., Athar, M. H., & Yurdaöz, E. (2023). Eğitimde yapay zekâ üzerine gerçekleştirilmiş araştırmalardaki eğilimlerin incelenmesi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 5(1), 67-78. <https://doi.org/10.53694/bited.1060730>
- Hammond, Z. L. (2014). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Corwin Press.
- Heizenberg, J. (2024). *AI is creating new roles and skills in data & analytics*. Gartner. <https://tls.tc/c10jp> (Erişim Tarihi: 28.07.2024).
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and Implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AIED-Book-Excerpt-CCR.pdf> (Erişim Tarihi: 29.06.2024).
- Holstein, K., McLaren, B.M., & Aleven, V. (2019). Co-designing a real-time classroom orchestration tool to support teacher-AI complementarity. *Journal of Learning Analytics*, 6(2), 27-52. <https://doi.org/10.18608/jla.2019.62.3>
- Huang, J., Saleh, S., & Liu, Y. (2021). A Review on artificial intelligence in education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(3), 206-217. <https://doi.org/10.36941/ajis-2021-0077>
- Hwang, G.-J., Xie, H., Wah, B.W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>
- İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Johnson, W. L., & Soloway, E. (6-10 August, 1984). Intention-based diagnosis of programming errors. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence* (pp. 162-168). AAAI Press. Austin Texas. <https://tls.tc/O89Yn> (Erişim Tarihi: 24.06.2024).
- Kaplan, A., & Haenlein, M. (2019). Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. *Business Horizons*, 62(1), 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.08.004>
- Karabulut, E. (2024). *Yapay zeka destekli sohbet botlarının İngilizce hazırlık öğrencilerinin yazma becerilerine olan etkilerinin incelenmesi: Deneysel bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Karaca, B., & Telli, G. (2019). Yapay zekanın çeşitli süreçlerdeki rolü ve tahminleme fonksiyonu. İçinde G. Telli (Ed.), *Yapay zeka ve gelecek* (ss. 172-185). Doğu Kitapevi.
- Keklik, G., & Özcan, B. D. (2023). Genetik algoritmaların işleyişi ve genetik algoritma uygulamalarında kullanılan operatörler. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 1052-1066. <https://doi.org/10.47495/okufbed.1161413>
- Kengam, J. (2020). Artificial intelligence in education. *Research Gate*, 18, 1-4. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.16375.65445>
- Kjaerulff, U. B., & Madsen, A. L. (2013). *Bayesian networks and influence diagrams: A guide to construction and analysis* (2nd Edition). Springer.
- Kong, F. (2020). Application of artificial intelligence in modern art teaching. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15, 238-251. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i13.15351>



- Köse, U. (2010). *Bulanık mantık ve yapay sinir ağları eğitim yazılımı geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Lakhal, S., Bateman, D., & Bédard, J. (2017). Blended synchronous delivery modes in graduate programs: A literature review and how it is implemented in the master teacher program. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 10, 47–60. <http://dx.doi.org/10.22329/celt.v10i0.4747>
- Lameras, P., & Arnab, S. (2022). Power to the teachers: An exploratory review on artificial intelligence in education. *Information*, 13(1), 1-38. <https://doi.org/10.3390/info13010014>
- Lemaignan, S., Warnier, M., Sisbot, E. A., Clodic, A., & Alami, R. (2017). Artificial cognition for social human–robot interaction: An implementation. *Artificial Intelligence*, 247, 45-69. <https://doi.org/10.1016/j.artint.2016.07.002>
- Leonard, N. (2021). Emerging artificial intelligence, art and pedagogy: Exploring discussions of creative algorithms and machines for art education. *Digital Culture & Education*, 13(1), 20-41. <https://rb.gy/kgh8yr> (Erişim Tarihi: 27.05.2024).
- Marr, B. (2018). *How is AI used in education -- real world examples of today and a peek into the future*. Forbes. <https://tls.tc/9OMuo> (Erişim Tarihi: 27.05.2024).
- Marzuki, Widiati, U., Rusdin, D., Darwin, & Indrawati, I. (2023). The impact of AI writing tools on the content and organization of students' writing: EFL teachers' perspective. *Cogent Education*, 10(2), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2236469>
- Mostow, J., Aist, G., Burkhead, P., Corbett, A., Cuneo, A., Eitelman, S., Huang, C., Junker, B., Sklar, M. B., & Tobin, B. (2003). Evaluation of an automated reading tutor that listens: Comparison to human tutoring and classroom instruction. *Journal of Educational Computing Research*, 29(1), 61–117. <https://doi.org/10.2190/06AX-QW99-EQ5G-RDCF>
- Museum of Modern Art [MoMA]. (2023). *AI art: How artists are using and confronting machine learning* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=G2XdZIC3AM8> (Erişim Tarihi: 27.05.2024).
- Ndukwe, I. G., Daniel, B. K., & Amadi, C. E. (2019). A machine learning grading system using chatbots. In S. Isotani, E. Millán, A. Ogan, P., Hastings, B. McLaren, & R. Luck (Eds.), *Artificial intelligence in education*. AIED 2019. (Vol. 11626, pp. 365-368). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-23207-8\\_67](https://doi.org/10.1007/978-3-030-23207-8_67)
- Nguyen, A., Ngo, H. N., Hong, Y., Dang, B. & Nguyen, B. P. T. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, 28(4), 4221-4241. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2016). *Innovating education and educating for innovation: The power of digital technologies and skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264265097-en>
- Osoba, O. A., & Welser IV, W. (2017). *An intelligence in our image: The risks of bias and errors in artificial intelligence*. Rand Corporation.
- Özgeldi, M. (2019). Yapay zeka ve insan kaynakları. İçinde G. Telli (Ed.), *Yapay zeka ve gelecek* (ss. 198-222). Doğu Kitapevi.
- Pask, G. (1982). "SAKI: Twenty-five years of adaptive training into the microprocessor era." *International Journal of Man-Machine Studies*, 17(1), 69-74. [https://doi.org/10.1016/S0020-7373\(82\)80009-6](https://doi.org/10.1016/S0020-7373(82)80009-6)
- Peras, C. M. B., Aviluna, J. M., Barbadillo, N. R. A., Canoy, A. T., Eslet, M. E. R., Española, J. B. O., Miras, L. J. R., & Nepangue, J. (2023). Artificial intelligence as a tool in increasing academic performance. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research and Studies*, 3(6), 1151-1155.
- Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(22), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
- Pressey, S. L. (1926). "A simple device for teaching, testing, and research in learning." *School and Society*, 23, 373-376.



- Pressey, S. L. (1950). Development and appraisal of devices providing immediate automatic scoring of objective tests and concomitant self-instruction. *The Journal of Psychology*, 29(2), 417-447. <https://doi.org/10.1080/00223980.1950.9916043>
- Qin, F., Li, K., & Yan, J. (2020). Understanding user trust in artificial intelligence based educational systems: Evidence from China. *British Journal of Educational Technology*, 51(5), 1693-1710. <https://doi.org/10.1111/bjet.12994>
- Rahim, T. N. T. A., Aziz, Z. A., Rauf, R. H. A., & Shamsudin, N. (2018). Automated exam question generator using genetic algorithm. *2017 IEEE Conference on e-Learning, e-Management and e-Services, (IC3e)* (pp. 12-17). Miri, Malaysia. <http://dx.doi.org/10.1109/IC3e.2017.8409231>
- Remian, D. (2019). Augmenting education: *Ethical considerations for incorporating artificial intelligence in education*. [Master thesis]. University of Massachusetts Boston. Open Access Capstone. [https://scholarworks.umb.edu/instruction\\_capstone/52](https://scholarworks.umb.edu/instruction_capstone/52) (Erişim Tarihi: 24.06.2024).
- Rienties, B., Simonsen, H. K., & Herodotou, C. (2020). Defining the boundaries between artificial intelligence in education, computersupported collaborative learning, educational data mining, and learning analytics: A need for coherence. *Frontiers in Education*, 5, 1-5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00128>
- Ritter, S., Anderson, J.R., Koedinger, K.R. & Corbett, A. (2007). Cognitive tutor: Applied research in mathematics education. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 249–255 <https://doi.org/10.3758/BF03194060>
- Rivas, A., González-Briones, A., Hernández, G., Prieto, J., & Chamoso, P. (2021). Artificial neural network analysis of the academic performance of students in virtual learning environments. *Neurocomputing*, 423, 713-720. <https://doi.org/10.1016/j.neucom.2020.02.125>
- Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 582–599. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3>
- Safi, S. S., & Belaid, B. (2015). Printed noisy greek characters recognition using hidden markov model, kohonen network, k nearest neighbours and fuzzy logic. *International Journal of Signal Processing, Image Processing and Pattern Recognition*, 8(10), 241-256. <http://dx.doi.org/10.14257/ijcip.2015.8.10.26>
- Sánchez, E., & Lama, M. (2009). Artificial intelligence and education. In J. Rabuñal Dopico, J. Dorado, & A. Pazos (Eds.), *Encyclopedia of artificial intelligence* (pp. 138-143). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-59904-849-9.ch021>
- Sayıcı, G. (2013). *Karar ağaçları, bayes ağları ve etki diyagramları aracılığı ile bilgi keşfi ve karar verme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>
- Schuster, E. (1986). The role of native grammars in correcting errors in second language learning. *Computational Intelligence*, 2(1), 93-98. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8640.1986.tb00074.x>
- Sharma, S., & Kumar, N. (2023). The future of education: Implications of artificial intelligence integration in learning environments. *International Journal of Enhanced Research in Educational Development*, 11(5), 129-133.
- Sharma, S., & Kumar, N. (2023). The future of education: Implications of artificial intelligence integration in learning environments. *International Journal of Enhanced Research in Educational Development*, 11(5), 129-133.
- Shen, L., Wang, M., & Shen, R. (2009). Affective e-learning: using “emotional” data to improve learning in pervasive learning environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(2), 176-189.
- Shulman, C., & Bostrom, N. (2012). How hard is artificial intelligence? Evolutionary arguments and selection effects. *Journal of Consciousness studies*, 19(7-8), 103-130.
- Shute, V. J. (2008). “Focus on formative feedback.” *Review of Educational Research*, 78(1), 153-89. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Shute, V. J., & Psotka, J. (1994). *Intelligent tutoring systems: Past, present, and future*. Armstrong Lab Brooks Afb Tx Human Resources Directorate.
- Temur, S. (2024). Yapay zekânın eğitim sistemine entegrasyonunun potansiyel faydaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2621-2656.  
DOI: 10.51460/baedb.1541524



- Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24, 86-97.
- Skinner, B. F. (1958). "Teaching machines." *Science*, 128(3330), 969-977. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1126/science.128.3330.969> (Erişim Tarihi: 24.06.2024).
- Smith, A. (2016). Big data technology, evolving knowledge skills and emerging roles. *Legal Information Management*, 16(4), 219-224. <https://doi.org/10.1017/S1472669616000499>
- Southgate, E. (2019). *Artificial intelligence in schools: An ethical storm is brewing*. EduResearch Matters, Australia Association for Research in Education. <https://www.aare.edu.au/blog/?p=4325> (Erişim Tarihi: 24.06.2024).
- Southgate, E., Blackmore, K., Pieschl, S., Grimes, S., McGuire, J., & Smithers, K. (2018). *Artificial intelligence and emerging technologies (virtual, augmented and mixed reality) in schools: A research report*. University of Newcastle, Australia.
- Stenbom, A. (2023). Defining artificial intelligence. In M. Jaakkola (Ed.), *Reporting on artificial intelligence* (pp. 27-36). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://doi.org/10.58338/HSMK8605>
- Şenocak, D. (2020). Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında yapay zekâ: Sunduğu fırsatlar ve yarattığı endişeler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 56-78.
- Tang, K. H. D. (2024). Implications of artificial intelligence for teaching and learning. *Acta Pedagogica Asiana*, 3(2), 65-79. <http://dx.doi.org/10.53623/apga.v3i2.404>
- Tasso, C., Fum, D., & Giangrandi, P. (1992). The use of explanation-based learning for modelling student behavior in foreign language tutoring [Conference paper]. In M. L. Swartz & M. Yazdani, (Eds.), *Intelligent tutoring systems for foreign language learning* (Volume: 80, pp. 151-170). NATO ASI Series. Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-77202-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-642-77202-3_10)
- Tchounikine, P., Rummel, N., & McLaren, B. (2010). Computer supported collaborative learning and intelligent tutoring systems. In Nkambou, R., Bourdeau, J., Mizoguchi, R. (Eds.), *Advances in intelligent tutoring systems: Studies in computational intelligence* (Volume 308, pp. 447-463). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-14363-2\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-642-14363-2_22)
- Tegmark, M. (2019). *Yaşam 3.0 yapay zeka çağında insan olmak*. Pegasus.
- Temur, S. (21-22 Ağustos, 2024). Yapay zeka kategorizasyonu ve tarihsel gelişim süreci. *EJONS 17th International Congress: "Artificial Intelligence and Society: Theory to Practice"* (ss. 258-270). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye. 614b1f\_b5d8ed4965844608917777f386513304.pdf (Erişim Tarihi: 23.10.2024).
- The Consortium for School Networking (CoSN). (2023). *Artificial intelligence (AI) in K-12*. <https://www.cosn.org/tools-and-resources/resource/artificial-intelligence-ai-in-k-12/> (Erişim Tarihi: 24.06.2024).
- Thorndike, E. L. (1927). The law of effect. *The American Journal of Psychology*, 39(1/4) 212-222. <https://doi.org/10.2307/1415413>
- Timms, M. J. (2016). Letting artificial intelligence in education out of the box: Educational cobots and smart classrooms. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26, 701-712. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0095-y>
- Tuğluk, M. N., & Gök-Çolak, F. (2019). Sanayi toplumu ve eğitimi. İçinde A. D. Öğretir-Özçelik ve M. N. Tuğluk (Eds.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri* (ss. 305-335). Pegem Akademi.
- Tuomi, I. (2018). *The impact of artificial intelligence on learning, teaching, and education: Policies for the future*. Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2760/12297>
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK]. (2022). *Yapay zekâ ekosistem çağrısı*. [https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/26723/1711\\_yapay\\_zeka\\_ekosistem\\_cagrisi\\_2022.pdf](https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/26723/1711_yapay_zeka_ekosistem_cagrisi_2022.pdf) (Erişim Tarihi: 01.07.2024).
- Türkiye Bilişim Derneği [TBD]. (2020). *Türkiye'de yapay zekanın gelişimi için görüş ve öneriler*. <https://www.tbd.org.tr/pdf/yapay-zeka-raporu.pdf> (Erişim Tarihi: 01.07.2024).
- Temur, S. (2024). Yapay zekânın eğitim sistemine entegrasyonunun potansiyel faydaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2621-2656.  
DOI: 10.51460/baebd.1541524



- Türkiye Yapay Zeka İnisyatifi [TRAI]. (2022). TRAI 5.yıl çalıştay raporu. <https://tls.tc/NTHs3> (Erişim Tarihi: 01.07.2024).
- Türkiye Yapay Zeka İnisyatifi [TRAI]. (2024). <https://tls.tc/Lz3BH> (Erişim Tarihi: 01.07.2024).
- UN General Assembly (2018). *Special rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expressions*. <https://www.ohchr.org/en/special-procedures/sr-freedom-of-opinion-and-expression> (Erişim Tarihi: 14.06.2024).
- Uslu, B. (2023). Üniversitelerde yapay zekanın kullanım alanları: Potansiyel yararları ve olası zorluklar. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 19(2), 227-239. <https://doi.org/10.17244/eku.1355304>
- Utah State University. (2017). *Blind instructor now uses Amazon Alexa to manage her classroom*. <https://www.usu.edu/> (Erişim Tarihi: 01.06.2024).
- Van Der Vorst, T., & Jelcic, N. (16th-19th June, 2019). Artificial intelligence in education can AI bring the full potential of personalized learning to education?. *30th European Regional ITS Conference, International Telecommunications Society (ITS)* (pp. 1-21). Helsinki, Finland. <https://hdl.handle.net/10419/205222>
- VanLehn, K. (2011) The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197-221. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.611369>
- Viljoen, J. (2023). *AI in higher education-A tool for better learning*. University World News. <https://rb.gy/zin4b5> (Erişim Tarihi: 28.05.2024).
- Villegas, A. M. (1991). *Culturally responsive pedagogy for the 1990s and beyond* (trends and issues paper No. 6). ERIC Clearinghouse on Teacher Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED339698> (Erişim Tarihi: 28.05.2024).
- Virvou, M., & Moundridou, M. (2000). A web-based authoring tool for algebra-related intelligent tutoring systems. *Journal of Educational Technology & Society*, 3(2), 61-70. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.3.2.61>
- Virvou, M., & Tsiriga, V. (2000). Involving effectively teachers and students in the life cycle of an intelligent tutoring system. *Journal of Educational Technology & Society*, 3(3), 511-521. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.3.3.511>
- Virvou, M., Maras, D., & Tsiriga, V. (2000). Student modelling in an intelligent tutoring system for the passive voice of english language. *Journal of Educational Technology & Society*, 3(4), 139-150. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.3.4.139>
- Watkins, C. J. C. H. (1989). *Learning from delayed rewards* [Doctoral Thesis]. King's College, Cambridge.
- Williams, R., Park, H. W., Oh, L., & Breazeal, C. (2019, July). Popbots: Designing an artificial intelligence curriculum for early childhood education. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 33(1), 9729-9736. Honolulu, USA. <https://doi.org/10.1609/aaai.v33i01.33019729>
- Wood, L. J., Zarakı, A., Robins, B., & Dautenhahn, K. (2019). Developing kaspar: A humanoid robot for children with autism. *International Journal of Social Robotics*, 13, 491-508. <https://doi.org/10.1007/s12369-019-00563-6>
- Woolf, S. H. (1990). Practice guidelines: A new reality in medicine: I. Recent developments. *Archives of internal medicine*, 150(9), 1811-1818. doi:10.1001/archinte.1990.00390200025005
- Yang, W. (2022). Artificial intelligence education for young children: Why, what, and how in curriculum design and implementation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100061. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100061>
- Yeşilyurt, S., Dündar, R., & Aydın, M. (2024). Sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü eğitimini sürdüren öğrencilerin yapay zekâ hakkındaki görüşleri. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 8(27), 1-14. <https://doi.org/10.31455/asya.1406649>
- Yetişensoy, O. (2022). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapay zekâ uygulaması örneği olarak chatbotların kullanımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.



- Yuan, X. (2021). Retracted: Design of college english teaching information platform based on artificial intelligence technology. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1852, 1-7. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1852/2/022097>
- Zapata-Rivera, J. D., & Greer, J. (2004). Inspectable Bayesian student modelling servers in multi-agent tutoring systems, *International Journal of Human-Computer Studies*, 61(4), 535-563. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2003.12.017>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education - where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 16-39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zeide, E. (2019). Artificial intelligence in higher education: Applications, promise and perils, and ethical questions. *Educause Review*, 54(3), 1-11.
- Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., Liu, J. B., Yuan, J., & Li, Y. (2021). "A review of artificial intelligence (AI) in education from 2010 to 2020". *Complexity*, 2021(6), 1-18. <https://doi.org/10.1155/2021/8812542>
- Zhou, C., Chai, C., Liao, J., Chen, Z., & Shi, J. (12-13 December, 2020). "Artificial intelligence augmented design iteration support," *2020 13th International Symposium on Computational Intelligence and Design (ISCID)* (pp. 354-358). IEEE. Hangzhou, China. <https://doi.org/10.1109/ISCID51228.2020.00086>




## Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeyi ve Okul Yaşam Kalitesi<sup>1</sup>

Sayfa | 2657

### Secondary School Students' Level of Responsibility for Learning and Quality of School Life

Canan ÇOBAN , Uzman, MEB, canancoban3435@gmail.com

Ahmet Murat ELLEZ , Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, murat.ellez@deu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 3 Eylül 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 25 Ekim 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024

<sup>1</sup> Bu makale “Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ve okul yaşam kalitesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Çoban, C. & Ellez, A. M. (2024). Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ve okul yaşam kalitesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2657-2687.

DOI: 10.51460/baebd.1542788





**Öz.** Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ile okul yaşam kalitesi düzeylerinin belirlenmesi, çeşitli değişkenler açısından saptanan düzeyler arasında farklılık olup olmadığı ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ile okul yaşam kaliteleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini; 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Gaziemir ilçesindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri (n= 1400) oluşturmaktadır. Araştırma amacına yönelik veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği” (Yakar ve Saracaloğlu, 2017) ve “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” (Sarı, 2012) kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilere ait betimsel istatistikler hesaplanmış ve güvenirlik analizi (cronbach alpha) yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi, ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi, pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, bonferroni testi ve tamhane testlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu; cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı durumu, anne-baba eğitim durumu ve okul sosyoekonomik düzeyine göre farkların anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin orta düzeyde olduğu; cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı durumu, anne-baba eğitim durumu ve okul sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği elde edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ile okul yaşam kalitesi arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** “Öğrenmeye yönelik sorumluluk”, “Okul yaşam kalitesi”, “Ortaokul”

**Abstract.** The aim of the study is to determine the levels of responsibility for learning and quality of school life of secondary school students, to determine whether there is a difference between the levels determined in terms of various variables, and to determine the relationship between students' responsibility for learning and quality of school life. Relational survey model, one of the quantitative research methods, was preferred in the study. The sample of the study consisted of 5th, 6th, 7th and 8th grade students (n= 1400) who are studying in secondary schools in Gaziemir district of İzmir province in the 2022-2023 academic year. Data for the purpose of the study were collected using the Personal Information Form, the Responsibility for Learning Scale (Yakar & Saracaloğlu, 2017), and the School Quality of Life Scale (Sarı, 2012). Descriptive statistics of the obtained data were calculated, and reliability analysis (Cronbach alpha) was conducted. Kolmogorov-Smirnov test, mean, standard deviation, independent samples t-test, one-way analysis of variance, Pearson product-moment correlation coefficient, Bonferroni test and Tamhane test were used. In the light of the findings, it was concluded that students had a high level of responsibility for learning and the differences were significant according to gender, grade level, achievement level, parental education level and school socioeconomic level. It was found that the students' quality of school life was at a medium level and that there were significant differences according to the variables of gender, grade level, achievement status, parental education status, and school socioeconomic level. The study found that there was a positive, moderately significant relationship between students' level of responsibility for learning and school life quality.

**Keywords:** “Responsibility for learning”, ‘Quality of school life’, “Middle school”



## Extended Abstract

**Introduction.** One of the main goals of contemporary society in education is to produce academically successful individuals who access, use, and produce knowledge, who are self-actualized, who are in harmony with society, and who are academically successful. Individuals acquire knowledge, skills, attitudes and values through certain experiences, which are also the basis of learning, as a result of their interaction with the environment. The concept of "learning responsibility" is a structure that incorporates the maturity and competence of the student. The academic success of students who manage their learning in the educational process, fulfill their responsibilities, recognize their deficiencies and improve themselves in these matters also increases. When students become aware of their responsibility for learning, which increases with the level of education, and when they adopt behaviors that will shape their lives in this direction, they will experience that their quality of life is positively affected in this direction. Students with a developed sense of responsibility can be considered as a phenomenon that develops and positively influences school belonging, commitment, success and satisfaction, and thus school quality of life.

**Method.** In this study, which discusses the relationship between middle school students' responsibility for learning and their quality of school life, the relational survey model, one of the quantitative research methods, was preferred. The population of the study consists of a total of 6323 5th, 6th, 7th and 8th grade students who are studying in middle schools in Gaziemir district of Izmir province in the 2022-2023 academic year. A total of 1400 students from each of the 14 middle schools in the universe, including at least one 5th, 6th, 7th, and 8th grade class from each of the 14 middle schools, 56 branches, and a total of 1400 students formed the sample. The data were collected by applying the Personal Information Form prepared by the researcher, the Responsibility for Learning Scale developed by Yakar and Saracaloğlu (2017), and the School Quality of Life Scale developed by Sarı (2007) and revised by Sarı in 2012. The quantitative data obtained were analyzed using IBM SPSS 25 statistical program.

**Results.** In line with the first sub-problem of the study, it was seen that the students had high levels of responsibility for learning. As a result of the analyzes conducted in line with the second sub-problem of the research, it was found that the highest level of responsibility for learning was found in female students according to gender and this difference was significant; at the grade level, the differences between the fifth graders were significant; according to the achievement status, the differences between the students with a score of 85 and above were significant; in the case of mother's education, those with a university degree and the differences between them were significant; in the case of father's education, those with a university degree and the differences between them were significant; the differences between the students studying in middle socioeconomic level schools were significant. In line with the third sub-problem of the study, students' school quality of life levels were examined and it was concluded that the sub-dimension with the highest score was "teachers". As a result of the analyzes conducted in line with the fourth sub-problem of the research, when the general score of the school quality of life scale is examined; according to gender, the scores of female students are higher than male students and the difference is not significant, according to the grade level, fifth graders have the highest average and the



difference is significant; According to the achievement status, students with a score of 85 and above have the highest average and the difference is significant; those whose mother's education status is illiterate have the highest average and the difference is not significant; those whose father's education status is secondary school graduate have the highest average and the difference is significant, and schools in the lower socioeconomic level have the highest average score and the difference is significant. In line with the fifth sub-problem of the research, the relationship between students' responsibility for learning levels and their quality of school life was examined and it was seen that there was a positive and moderately significant relationship between secondary school students' responsibility for learning levels and their quality of school life.

**Discussion and Conclusion.** The average score of secondary school students on the responsibility for learning scale was found to be 'high'. It is thought that the internal and external motivations that students have in their lives inside and outside of school may have an effect on this situation, as well as the roles and support of families and teachers in helping students gain responsibility for learning. In the study, it can be said that female students have higher learning responsibility because they may have more motivation towards learning, goal and success, and therefore, they are interested and willing to take effective and sufficient notes during the lesson and to do useful studies for the purpose. According to the achievement status, students with a score of 85 and above have the highest learning responsibility because individuals who experience a sense of success seek different ways to learn and are willing to take their responsibilities in these ways. The fact that students whose parents' education level is university graduates have the highest learning responsibility can be considered that mothers with higher education level are more conscious about developing and increasing their children's learning responsibilities. This may be due to the fact that fathers who have professions that are valued in the society want their children to have a working life equivalent to their own in the future and take a more constructive approach in this direction and take an active role in determining their needs and eliminating their deficiencies. It was found that those studying in middle socioeconomic level schools had the highest responsibility for learning. This may be due to the factors of sociocultural environment, educational status of individuals in the family, school-family relationship, teacher attitude, and school administration. It is thought that the fact that middle school students scored 'medium' in the school quality of life scale may be due to the inability to look at the quality of school life with an objective perspective due to the age of the students. According to the general score of the SQLSS, it is thought that the fact that girls have the highest level of school quality of life; The fact that female students have the highest level of school quality of life may be due to the fact that girls are happier at school and have higher satisfaction with school and at the same time have more positive feelings towards school, that there are fifth graders at the grade level, this situation may have a positive reflection on their quality of school life due to the fact that they have not yet had negative experiences with school due to the fact that they are new to secondary school, that students with a score of "85 and above" were observed in the case of success, and that the positive reactions of these students from their teachers, friends and families may have a positive effect on their self-worth, self-esteem and self-confidence, This may be due to the fact that mothers who do not have any experience about school or who have little school experience cannot transfer any positive or negative information and experiences to their children about school, and that the children of these mothers may think that their schools have sufficient facilities and that the school



administration's actions are appropriate, and that fathers with a higher level of education, whose father's education level is secondary school, are more closely involved in their children's school life, transfer information from their own education experiences and provide environments that can raise their children's education standards. It can be concluded that all these positive transfers and experiences may have a positive effect on the students' school life and increase their perceptions of school quality of life, and the fact that the schools at lower socioeconomic levels have the highest quality of school life can be concluded that even if the school physical facilities are inadequate, the children studying in these schools are generally happy and satisfied with their schools. It can be said that as secondary school students' level of responsibility for learning increases, their perceptions of school quality of life increase in parallel.



## Giriş

Çağdaş bir toplumun öğretimdeki temel amaçları arasında bilgiye ulaşan, kullanan ve üreten, kendini gerçekleştiren, toplumla uyumlu ve akademik yönden başarılı bireyler yetiştirmek yer almaktadır (Erdem ve Akkoyunlu, 2002; Kölemen ve Erişen, 2017). Öğrencilerin akademik başarıları iç ve dış çevrede yer alan birçok faktöre bağlıdır. İçsel faktörler motivasyon, yetenek, istek ve sorumluluklar olarak ele alınırken dışsal faktörler okul ve sınıf ortamı, kurum kültürü, kaynaklar ve öğrencilerin deneyimlerine etki edebilecek diğer faktörler olarak ele alınmaktadır (Tran ve Vu, 2016).

Bireyler; bilgi, beceri, tutum ve değerleri çevre ile etkileşimleri sonucu öğrenmenin de temelinde yer alan belirli yaşantılarla kazanmaktadırlar. Bireylerin çevreleri ile etkileşimi kişinin çevresi ile alma-verme ilişkisi olarak ifade edilmektedir. Öğrenme, çevreden bireye yönelik gelen uyarıcıların değerlendirilip bilişsel, duyuşsal ve devinışsel tepkide bulunmaları sonucu oluşur diğer bir ifadeyle bireyin çevre ile etkileşimi sonucu kendisinde meydana gelen davranış değişikliğidir (Özden, 2005). Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen en önemli faktörlerin başında hem sınıf ortamında hem de okul ortamında öğrenmeye yönelik almış oldukları sorumlulukları gelmektedir. Sorumluluk, bireyin yapması gereken görevleri yerine getirmesi veya getirmediğinde ise sonuçlarını kendisinin kabullenmesi olarak tanımlanmaktadır (Hediye, 2021; Kolan, 2020; Şenkal, 2020). Gündüz'e (2018) göre sorumluluk doğuştan sahip olunan bir duygu olmayıp sonradan edinilen bir davranıştır. Bu yüzden çocuklara erken yaşlarda sorumluluk alabilecekleri görevler verilerek sorumluluk duygularının gelişimi desteklenebilir. Aldığı görevlerde yaptıklarının sonucunu üstlenmeleri ve bu sonucu değerlendirmeleri sağlanarak bireylere sorumluluk davranışı kazandırılabilir.

Öğrenciler eğitim ortamında öğrendikleri bilgi ve becerileri yeni ve farklı durumlarda uygulama ve kullanma çabasını gösterirler. Ayrıca sınıf ortamında öğretmenleri ve arkadaşları ile etkili bir iletişim, dostluk, sevgi ve içtenliğin olması için gayret ederler (Yaşar, 1998). Öğrencilerin bu anlayışa göre ön plana çıkan rollerinden biri de öz düzenleme becerilerinden olan bireylerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarıdır. Kendi öğrenme sorumluluğunun farkına varan öğrencilerin, bilimsel ve teknolojik kavramlara dair bilgi birikimini geliştirme, soru sorma, eleştiri yapma, kendi problemlerini kurup çözme, tartışmalara katılarak kendi düşüncesini ifade etme, sınıf dışındaki öğrenmeye yönelik durumlara açık olup bunları değerlendirebilme gibi özellikleri kazandıklarını söylemek mümkündür (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006).

“Öğrenme sorumluluğu” kavramı öğrencinin olgunluğunu ve yeterli olma durumunu içerisinde barındıran bir yapıdır. Eğitim süreci içindeki öğrenmelerini yöneten, sorumluluklarını yerine getiren, eksikliklerini gören ve bu konularda kendisini geliştiren öğrencinin akademik başarısı da yükselir (Hill, 2002; Kolan, 2020; Roper, 2007). Kayacan ve Selvi'ye (2017) göre öğrenme sorumluluğunun yakından ilişkili olduğu “başarı”nın bileşenlerinden biri bireyin öğrenmeye yönelik sorumluluk almada göstermiş olduğu cesareti ile iç-dış motivasyonu arasındaki ilişkidir. Buna ek olarak öğrencilere öz düzenleme becerilerinden biri olan sorumluluk duygusunun ve öğrenme sorumluluğunun kazandırılması önemlidir (Dembo ve Eaton, 2000).



Öğrenciler öğretim düzeyi ilerledikçe artan öğrenme sorumluluklarının farkına varıp bu yönde yaşamlarına yön verecek davranışlar sergilediklerinde yaşam kalitelerinin de bu yönde olumlu etkilendiğine tanık olacaklardır. Sorumluluk duygusu gelişmiş öğrencinin okula aidiyet, bağlılık, başarı ve doyum dolayısıyla okul yaşam kalitesi de beraberinde gelişen ve olumlu etkilenen bir olgu olarak değerlendirilebilir. Öğrenme sorumluluğu ile okul yaşam kalitesinin çift yönlü bir etkileşime sahip olduğunu söylemek mümkündür. Diğer bir deyişle birbirlerini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilecek iki önemli kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu pozitif duygu ve davranışları yaşayan bireylerin okul yaşam kalitelerinin de olumlu yönde etkilenebileceği düşünülmektedir. Leonard (2002) okul yaşam kalitesinin öğrencinin yalnızca başarısı ile ilişkili olmadığını kendisi hakkında olumlu duygu ve düşüncelere sahip olan aynı zamanda okuldaki öğretmen, öğrenci ve yöneticiler tarafından cesaretlendirilip desteklenen öğrencilerin; okulda daha çok vakit geçirmesine ve okula devam konusunda öğrencilerin daha istekli olacaklarını ileri sürmektedir. Okul yaşamından yeterince doyum sağlayan öğrencilerin, yetenekleri ile orantılı bir şekilde daha yüksek akademik başarı ile yaşamlarına devam ettikleri görülmektedir (Voelkl, 1995). Okul yaşam kalitesinin hem bilişsel hem de duyuşsal bütünsel bir kavram olduğu söylenebilir.

Okul yaşam kalitesi ile ilgili tanımlara bakıldığında toplumun ihtiyacına yönelik akademik, sosyal ve kişisel yönden geliştirilen ve yetiştirilen okullardaki tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer) kendilerini mutlu, huzurlu ve güvenli hissetmeleri olarak tanımlanmıştır (Mok ve Flynn, 2002). Sarı (2007), okul yaşam kalitesini toplumun beklentisi doğrultusunda yetişen ve zamanlarının çoğunu okulda geçiren bireylerin okullarından tatmin olma düzeyleri olarak tanımlamıştır. Okulda mutlu olan, kendini güvende hisseden ve bu ortamdan doyum alan bireyler, okul içinde veya dışında geçirdikleri zamanlarda kendilerini okulun birer parçası hissedecek ve mutlu olacaklardır. Bu durum toplumdaki bireyleri, okuldaki tüm paydaşları ve eğitimin çıktılarını dolaylı olarak pozitif yönde etkileyecektir (Arıkan ve Sarı, 2016). Okul yaşam kalitesi yüksek öğrencilerin; okula yönelik olumlu duygularının, arkadaş ilişkilerinin, öğretmenleri ve okul yönetimi ile ilişkilerinin, okul içerisindeki statülerinin de yüksek olarak algılanmasını kaçınılmaz kılacaktır. Kendini okuluna ait hisseden, okul sınırları içerisindeki akranları ve öğretmenleri tarafından sevilip kabul edilen, okuluna dair olumlu duygu ve düşünceler besleyen bireyin öğrenmeye dair daha fazla sorumluluk almak isteyeceği düşünülmektedir. Ülkemizde okul yaşam kalitesine yönelik çalışmalar son on yılda sayısını giderek artırmış olsa da okul yaşam kalitesinin tam anlamıyla anlaşılabilmesi için daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür (Çoban ve Ellez, 2023).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ifade edildiği üzere Türk Milli Eğitiminin temel hedeflerinden biri de sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmektir. Ülkemizde 2005 yılından itibaren temel eğitimin her kademesinde değerler kavramı ön plana çıkmış ve öğretim programlarında değerler eğitimi vurgulanmaya başlanmıştır (Akhan, Subaşı ve Açıl, 2020; Akyol, 2023; Eken ve Öksüz, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018), öğretim programlarında farklı disiplinlerle ilişkili on adet kök değer belirlemiştir. Bunlar “adalet, dostluk, öz-denetim, dürüstlük, sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik ve sorumluluk” tur. 2024 yılı Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin bileşenlerinden biri olan beceriler çerçevesinde eğilimler başlığı altında sosyal eğilim içerisinde “sorumluluk” yer almaktadır (Meb, 2024). Alanyazında sorumluluk türlerinden öğrenme sorumluluğu üzerinde duran (Barr ve Tagg, 1995; Davis ve Murrell, 1994; Young, 2005) çalışmaların yanı sıra



öğrenme sorumluluğunun önemli olduğunu (Başbay, 2008; Cook-Sather ve Luz, 2015; Çam ve Oruç, 2014; Devlin, 2002; Kaya ve Doğan, 2014; Yeşil, 2013) ortaya koyan çalışmaların da yer aldığı görülmektedir.

Bireyin sosyalleşmesini sağlayan okul ortamının kendisinden ya da okul dışı kaynaklı sebeplerden dolayı okula yönelik negatif duygu ve düşünceler besleyen bireyin; okula, derse ve öğrenmeye dair isteğinde azalmalar görülebilir (Aktaş, 2009). Okul yaşamından kaynaklı açık ve gizli tüm faktörlerin öğrencilerin üzerindeki etkilerinin belirlenebilmesinde örtük (gizil) program önemli yer tutmaktadır (Hunt-Sartori, 2007). Bu program çerçevesinde ele alınan günümüzde henüz yeteri kadar önemi anlaşılamamış okul yaşam kalitesi, öğrenenlerin okul ve okul paydaşlarına yönelik olumlu-olumsuz duygu ve düşüncelerinin değerlendirilebilmesi eğitim kurumları olan okullar açısından önemli görülmektedir. Okulunu ve okul paydaşlarını kendi penceresinden değerlendiren öğrenenin bu değerlendirmeleri göz önüne alınarak, bireylerin istek ve ihtiyaçlarına yönelik olarak okullarda değişikliklere gidilebilmesi kolaylaşacaktır. Okulu oluşturan tüm öğelerin öğrenenin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi okul yaşamında bireyin kendini mutlu, değerli ve ait hissetmesine aynı zamanda öğrenmede istekli olmasına ve sorumluluk almasına etki edeceği düşünüldüğünden bu bağlamda öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ile okul yaşam kalitesi ilişkisinin incelenmesi araştırmaya konu edilmiştir.

Araştırmanın, öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile okul yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile okul yaşam kaliteleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?” olarak belirlenmiş ve aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır. Ortaokul öğrencilerinin,

1. Öğrenmeye yönelik sorumlulukları ne düzeydedir?
2. Öğrenmeye yönelik sorumlulukları; (a) cinsiyete göre, (b) sınıf düzeyine göre, (c) başarı durumuna göre, (d) anne eğitim durumuna göre, (e) baba eğitim durumuna ve (f) okul sosyoekonomik duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul yaşam kaliteleri ne düzeydedir?
4. Okul yaşam kaliteleri; (a) cinsiyete göre, (b) sınıf düzeyine göre, (c) başarı durumuna göre, (d) anne eğitim durumuna, (e) baba eğitim durumuna, (f) okul sosyoekonomik duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile okul yaşam kaliteleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma modeli

Bir çalışmanın bilimsel açıdan doğru bir şekilde gerçekleşmesi için verilerin uygun yöntemlerle toplanması ve analiz tekniğinin seçiminde uygun koşulların sağlanması gerekmektedir (Karasar, 2012). Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ile okul yaşam kaliteleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışma sürecinde, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel Çoban, C. & Ellez, A. M. (2024). Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ve okul yaşam kalitesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2657-2687.  
DOI: 10.51460/baebd.1542788



tarama modeli tercih edilmiştir. Bu model, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi tanımlamak ve gelecekteki sonuçları öngörmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk vd., 2008). İlişkisel tarama modeli, araştırma süreci boyunca toplanan verilerin analiz edilmesi sayesinde değişkenler arasındaki olası ilişkileri nicel bir şekilde ortaya koymayı hedefler (Creswell ve Creswell, 2014).

## Sayfa | 2665 Evren ve örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Gaziemir ilçesindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan 5., 6., 7. ve 8. sınıf toplam 6323 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra, çalışma evreni içerisinde bulunan okullardan örneklem belirlenmiştir. Evren içerisinde yer alan 14 ortaokulun her birinden tabakalı örnekleme uygun en az birer 5., 6., 7., ve 8. sınıf olmak üzere 56 şube toplam 1400 öğrenci örnekleme oluşturmuştur. Öğrencilerin gönüllü katılım sağlamalarına dikkat edilmiştir. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri gösterilmektedir.

Tablo1.  
Örnekleme ait betimsel istatistikler

	Grup	n	%
Cinsiyet	Kız	710	50,70
	Erkek	690	49,30
Sınıf Düzeyi	5.sınıf	373	26,60
	6.sınıf	341	24,40
	7.sınıf	334	23,90
	8.sınıf	352	25,10
Başarı Durumu	70 puan altı	225	16,10
	70-84 puan arası	431	30,80
	85 puan ve üstü	744	53,10
Anne Eğitimi	Okuryazar değil	53	3,80
	İlkokul	305	21,80
	Ortaokul	245	17,50
	Lise	396	28,30
	Üniversite	300	21,40
Lisansüstü	41	2,90	
Baba Eğitimi	Okuryazar değil	16	1,10
	İlkokul	234	16,70
	Ortaokul	263	18,80
	Lise	377	26,90
	Üniversite	369	26,40
	Lisansüstü	51	3,60
Okul Sosyoekonomik Durum	Alt	584	41,71
	Orta	275	19,64
	Üst	541	38,65





Tablo 1 incelendiğinde cinsiyet değişkeni için %50,70'inin kız; %49,30'unun erkek katılımcıdan oluştuğu; sınıf düzeyinde %26,60'ının 5.sınıf; %24,40'ının 6.sınıf; %23,90'ının 7.sınıf; %25,10'unun 8.sınıf düzeyinde katıldığı; anne eğitim durumu incelendiğinde %3,80'inin okuryazar değil; %21,80'inin ilkokul; %17,50'sinin ortaokul; %28,30'unun lise; %21,40'ının üniversite ve %2,90'ının lisansüstü eğitim düzeyinde olduğu; baba eğitim durumu incelendiğinde %1,10'unun okuryazar değil; %16,70'inin ilkokul; %18,80'inin ortaokul; %26,90'ının lise; %26,40'ının üniversite ve %3,60'ının lisansüstü eğitim düzeyinde olduğu; okul sosyoekonomik duruma göre ise %41,71'inin alt, %19,64'ünün orta ve %38,65'inin üst sosyoekonomik düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

### Veri toplama araçları

Veri toplama araçlarını uygulayabilmek için gerekli izinler alındıktan sonra, İzmir ili Gaziemir ilçesinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine gönüllülük esaslı göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", Yakar ve Saracaloğlu (2017) tarafından geliştirilen "Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği" ve Sarı (2007) tarafından geliştirilen 2012 yılında yine Sarı tarafından revize edilen "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" uygulanmıştır.

### Verilerin toplanması ve analizi

Ortaokul öğrencilerinden toplanacak veriler için kullanılacak ölçeklerin sahipleriyle öncelikle e-posta yoluyla iletişim kurulmuştur. Ölçek sahiplerinden kullanım izinleri alındıktan sonra, araştırmacının gerçekleştirileceği İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü ile gerekli resmi izin yazışmaları yapılmıştır. Bu yazışmalar sonucunda, İzmir ili Gaziemir ilçesindeki ortaokullarda sınıf ortamlarında, basılı formlar aracılığıyla veriler toplanmıştır. Katılımcılardan toplamda 1400 adet form elde edilmiştir. Ayrıca, ilgili okulların müdürleriyle önceden görüşmeler yapılarak araştırmacının amacı hakkında bilgi verilmiş ve gerekli izinleri alınmıştır. Okullardaki öğretmenlerin de yardımıyla çalışmaya katılan öğrenci sayısı 1400'e ulaşmıştır. Araştırmacının her sınıfı bizzat ziyaret ederek gerçekleştirdiği uygulamada formlar katılımcılar tarafından bir ders saati süresince doldurulmuştur. Katılımcılara formları doldurmadan önce yapılan bilgilendirmede verilerin yalnızca bilimsel amaçla toplandığı, katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve diledikleri takdirde formları doldurmama haklarının olduğu sözel ve yazılı olarak belirtilmiştir. Veri kaybı yaşanmaması ve çalışma sürecinin düzgün takip edilebilmesi için veriler günlük olarak IBM SPSS 25.0 yazılımına kaydedilmiştir.

Araştırmacının uygulamalarından elde edilen nicel verileri analiz etmek için IBM SPSS 25 istatistik programı kullanılmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen nicel veriler IBM SPSS 25 istatistik programına aktarılmış normallik analizi, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Ölçeklere ve dağılımlarına ait istatistikler Tablo 2'de gösterilmiştir.



Tablo 2.  
Ölçeklerin normallik testi sonuçları

Ölçek	Z	sd	p	Basıklık	Çarpıklık
Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk	0,068	1400	0,000	-0,831	0,812
Okula yönelik duygular	0,034	1400	0,000	-0,324	-0,168
Okul Yönetimi	0,042	1400	0,000	-0,208	-0,212
Öğretmenler	0,024	1400	0,000	-0,135	-0,308
Öğrenciler	0,038	1400	0,000	-0,426	-0,137
Statü	0,033	1400	0,000	-0,635	-0,128
Okul Yaşam Kalitesi	0,025	1400	0,040	-0,214	-0,140

Sonuçlar incelendiğinde Kolmogorov Smirnov testine göre normallik varsayımının karşılanmadığı görülmektedir. Ancak basıklık çarpıklık değerleri göz önüne alındığında elde edilen değerlerin -1,5 ile +1,5 aralığında olması nedeniyle (Tabachnick ve Fidell, 2013) verilerin normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir.

### Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla; veri toplama ve analizi sürecinin detaylı açıklanması, uygun büyüklükte ve çalışmanın amacına uygun örnekleme yöntemiyle örneklem seçimine dikkat edilmesi gibi önlemler alınmıştır.

Araştırmada uygulanmış olan Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı  $\alpha=0,89$  olarak bulunmuştur. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı Okula Yönelik Duygular alt boyutu için  $\alpha=0,80$ ; Okul Yönetimi alt boyutu için  $\alpha=0,75$ ; Öğretmenler alt boyutu için  $\alpha=0,82$ ; Öğrenciler alt boyutu için  $\alpha=0,80$ ; Statü alt boyutu için  $\alpha=0,74$  ve ölçeğin tamamı için de  $\alpha=0,90$  olarak hesaplanmıştır. 1972 yılında Nunnally tarafından yapılan çalışmaya göre 0,70'in üstünde bulunan değerler güvenilir olarak kabul edilmiştir. Bu çalışma sonuçlarına göre araştırma kapsamında uygulanan iki ölçek için bulunan güvenilirlik katsayıları yüksek düzeydedir. Ulaşılan sonuçlar yapılan uygulama sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

## Bulgular

Bu bölümde araştırma boyunca toplanan verilerin problem durumuna göre analizi yapılarak, araştırma bulguları elde edilmiş ve ilgili sonuçlar paylaşılmıştır.

"Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiş olan araştırmanın birinci alt problemine ait bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.  
Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri

Puan	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	ss	Düzye
Öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri	35	175	135,09	23,91	Yüksek

Not. n:1400

Yakar ve Saracaloğlu'na (2017) göre ölçekten elde edilen puan 119,00-146,99 aralığında ise grubun öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri için ortalama 135,09 olarak bulunmuştur. Araştırmada ulaşılan ortalamanın düzeyine bakıldığında öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

**"Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları, cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve okulun bulunduğu sosyoekonomik durum değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?"** olarak belirlenmiş ikinci alt problemine ait elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla verilmektedir.

Tablo 4.  
Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve cinsiyet

Cinsiyet	$\bar{x}$	ss	t	Sd	p	%95 G.A.
Kız	140,66	20,87				
Erkek	129,36	25,45	9,07	1338	.000***	(8,86-13,74)

Not: n<sub>Kız</sub>:710, n<sub>Erkek</sub>:690. ss: standart Sapma. sd: serbestlik derecesi, %95 G. A.: %95 güven aralığı. \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

Tablo 4'teki sonuçlara göre kız ve erkek öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk puan ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde kullanılan bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre t değeri 9,07'dir. Bulunan bu t değeri 1338 serbestlik derecesinde ve 0,05 anlamlılık düzeyinde test edildiğinde, kız öğrencilerin puan dağılımının erkek öğrencilerin puan dağılımından anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $t_{(1338)}=9,07$ ,  $p < 0,05$ ).

Tablo 5.  
Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve sınıf düzeyi

Sınıf Düzeyi	$\bar{x}$	ss	sd	Sd2	F	p	Anlamlı Farklılık
1)5.sınıf	145,83	18,83					
2)6.sınıf	137,22	20,67					
3)7.sınıf	129,96	24,68	3	762,44	55,15	.000***	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4
4)8.sınıf	126,52	26,18					

Not: ss: standart Sapma. sd: gruplararası serbestlik derecesi. Sd2: grup içi serbestlik derecesi \*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01, \*\*\*p&lt;.001

Tablo 5'te yer alan bilgiler incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının ortalama puanlarının sınıf



düzeyine göre anlamlı derecede farklı olduğu [ $F(3,762.44)=55,15, p=.000$ ] sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Tamhane testi sonucu Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 6.  
Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve başarı durumu

Başarı Durumu	$\bar{x}$	ss	sd	Sd2	F	p	Anlamlı Farklılık
1) 70 puan altı	118,22	27,10					
2) 70-84 puan arası	130,92	22,86	2	532,22	98,46	.000***	1-2, 1-3, 2-3
3) 85 puan ve üstü	142,61	19,99					

Not: ss: standart Sapma. sd: serbestlik derecesi. Sd2: grup içi serbestlik derecesi \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

Tablo 6 incelendiğinde yapılan analiz sonucunda 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının ortalama puanlarının başarı durumlarına göre anlamlı derecede farklı olduğu [ $F(2,532.22)=98,46, p=.000$ ] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Tamhane testi sonucu Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 7.  
Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve anne eğitim durumu

Anne Eğitim Durumu	$\bar{x}$	ss	sd	Sd2	F	p	Anlamlı Farklılık
1) Okuryazar değil	125,70	29,89					
2) İlkokul	133,14	24,12					
3) Ortaokul	131,95	25,67					
4) Lise	137,87	22,72	5	236,26	4.45	.001***	3-4, 3-5
5) Üniversite	138,35	22,19					
6) Lisansüstü	135,78	20,63					

Not: ss: standart Sapma. sd: serbestlik derecesi. Sd2: grup içi serbestlik derecesi \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

Tablo 7'de yer alan bilgiler incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının ortalama puanlarının anne eğitim durumlarına göre anlamlı derecede farklı olduğu [ $F(5,236.26)=4,45 p=.001$ ] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Tamhane testi sonucunda; ortaokul mezunu annelerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının puan ortalamasının lise mezunu annelerin puan ortalamasından lise mezunu annelerin lehine (puan farkı -5,92;  $p=.047$ ) ve yine ortaokul mezunu annelerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının puan ortalamasının üniversite mezunu annelerin puan ortalamasından üniversite mezunu annelerin lehine (puan farkı -6,40;  $p=.033$ ) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Tablo 8.

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve baba eğitim durumu

Baba Eğitim Durumu	$\bar{x}$	ss	sd	Sd2	F	p	Anlamlı Farklılık
1) Okuryazar değil	107,38	40,93					
2) İlkokul	134,35	24,59					
3) Ortaokul	132,00	26,01	5	125,63	4,21	.001***	3-5
4) Lise	135,44	21,82					
5) Üniversite	138,92	22,28					
6) Lisansüstü	136,37	23,67					

Not: Ss: standart sapma. sd: serbestlik derecesi. Sd2: grup içi serbestlik derecesi \*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01, \*\*\*p&lt;.001

Tablo 8'e göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının ortalama puanlarının baba eğitim durumlarına göre anlamlı derecede farklı olduğu [ $F(5,125.63)=4,21$   $p=.001$ ] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Tamhane testi sonucunda; ortaokul mezunu babaların öğrenmeye yönelik sorumluluklarının puan ortalamasının üniversite mezunu babaların puan ortalamasından üniversite mezunu babaların lehine (puan farkı -6,92;  $p=.008$ ) anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9.

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ve okul sosyoekonomik düzeyi

Sosyoekonomik düzey	$\bar{x}$	ss	sd	Sd2	F	p	Anlamlı Farklılık
1) Alt	107,38	40,93					
2) Orta	134,35	24,59	2	1397	11,53	.000***	1-2, 2-3
3) Üst	132,00	26,01					

Not: Ss: standart sapma. sd: serbestlik derecesi. Sd2: grup içi serbestlik derecesi \*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01, \*\*\*p&lt;.001

Tablo 9'da yer alan bilgiler incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda 0,05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının ortalama puanlarının okulların sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı derecede farklı olduğu [ $F(2,1397)=11,53$   $p=.000$ ] bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucu Tablo 9'da verilmiştir.

**"Öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ne düzeydedir?"** şeklinde belirlenen araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.  
Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri

	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	ss	Derecelmeli Ölçek Puanı	Düzye
Okula yönelik duygular	8,00	40,00	28,69	8,02	3,58	Yüksek
Okul yönetimi	6,00	30,00	17,70	6,34	2,95	Orta
Öğretmenler	9,00	45,00	34,68	8,01	3,85	Yüksek
Öğrenciler	9,00	45,00	24,11	8,08	2,68	Orta
Statü	3,00	15,00	11,28	3,06	3,76	Yüksek
Ölçek geneli	35	175	116,46	23,27	2,91	Orta

Not. n:1400

Tablo 10 incelendiğinde okul yaşam kalitesi düzeyleri için alt boyutlardan okula yönelik duygular için ortalama 28,69; okul yönetimi için ortalama 17,70; öğretmenler için ortalama 34,68; öğrenciler için ortalama 24,11; statü için ortalama 11,28; ölçek geneli için ortalama 116,46 olarak bulunmuştur. Okula yönelik duygular, öğretmenler ve statü boyutlarında öğrencilerin okul yaşam kaliteleri yüksek bulunurken; okul yönetimi ile öğrenciler boyutlarında ve ölçek genelinde orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**"Öğrencilerin okul yaşam kaliteleri, cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve okulun bulunduğu sosyoekonomik durum değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?"** şeklinde belirlenmiş dördüncü alt problemine ait elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla verilmektedir.

Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için önce kız ve erkek öğrencilere ait ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış ortalamalar arasındaki farkı belirlemek için de bağımsız gruplar için t testi hesaplanmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.  
Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri ve cinsiyet

	Cinsiyet	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p	%95 G.A.																									
Okula yönelik duygular	Kız	50,61	10,13	2,31	1398	.021*	(0,19-2,28)																									
	Erkek	49,37	9,83					Okul yönetimi	Kız	50,87	10,14	3,33	1398	.001***	(0,73-2,82)	Erkek	49,10	9,78	Öğretmenler	Kız	51,15	9,81	3,40	1398	.000***	(1,29-3,38)	Erkek	48,82	10,06	Öğrenciler	Kız	48,90
Okul yönetimi	Kız	50,87	10,14	3,33	1398	.001***	(0,73-2,82)																									
	Erkek	49,10	9,78					Öğretmenler	Kız	51,15	9,81	3,40	1398	.000***	(1,29-3,38)	Erkek	48,82	10,06	Öğrenciler	Kız	48,90	9,90	-4,19	1398	.000***	(-3,27-1,19)						
Öğretmenler	Kız	51,15	9,81	3,40	1398	.000***	(1,29-3,38)																									
	Erkek	48,82	10,06					Öğrenciler	Kız	48,90	9,90	-4,19	1398	.000***	(-3,27-1,19)																	
Öğrenciler	Kız	48,90	9,90	-4,19	1398	.000***	(-3,27-1,19)																									



		Erkek	51,13	9,98			
Statü	Kız	49,98	9,61	-,08	1382,13	,933	(-1,10-1,01)
	Erkek	50,02	10,40				
Ölçek geneli	Kız	117,53	23,47	1,745	1397,87	,358	(-,269-4,60)
	Erkek	115,36	23,03				

Not: n<sub>Kız</sub>:710, n<sub>Erkek</sub>:690. ss: standart Sapma. sd: serbestlik derecesi, %95 G. A.: %95 güven aralığı. \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

Tablo 11’de yer alan sonuçlar incelendiğinde “okula yönelik duygular” [t(1398)=2,31, p=.021], “okul yönetimi” [t(1398)=3,33, p=.001], “öğretmenler” [t(1398)=3,40, p=.000] ve “öğrenciler” [t(1398)=-4,19, p=.000] alt boyutlarında kız öğrencilerin puan dağılımının erkek öğrencilerin puan dağılımından anlamlı derecede farklı olduğu belirlenirken “statü” [t(1398)=-,08, p=.933] alt boyutu ile “ölçek geneli” [t(1398)=1,75, p=.358] sonuçlarına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için önce sınıf düzeyine göre öğrencilere ait ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış ortalamalar arasındaki farkı belirlemek için de tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri ve sınıf düzeyi

		Sınıf Düzeyi	$\bar{x}$	ss	Sd	Sd2	F	p	Anlamlı Farklılık
Okula yönelik duygular	1)5.sınıf	53,62	8,32	3	766,165	40,95	.000***	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4	
	2)6.sınıf	51,18	10,00						
	3)7.sınıf	48,58	9,82						
	4)8.sınıf	46,37	10,32						
Okul yönetimi	1)5.sınıf	54,38	8,99	3	1396	49,99	.000***	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4	
	2)6.sınıf	50,82	9,84						
	3)7.sınıf	48,34	9,62						
	4)8.sınıf	46,13	9,61						
Öğretmenler	1)5.sınıf	53,86	8,47	3	767,369	36,97	.000***	1-2, 1-3, 1-4, 2-4, 3-4	
	2)6.sınıf	50,22	9,75						
	3)7.sınıf	48,86	9,68						
	4)8.sınıf	46,78	10,68						
Öğrenciler	1)5.sınıf	51,09	10,58	3	1396	4,93	.002**	1-3, 2-3	
	2)6.sınıf	50,73	9,65						
	3)7.sınıf	48,48	9,46						
	4)8.sınıf	49,57	10,04						
Statü	1)5.sınıf	51,19	10,08	3	1396	4,81	.002**	1-4, 2-4	
	2)6.sınıf	50,53	9,89						



	3)7.sınıf	49,70	9,35					
	4)8.sınıf	48,51	10,46					
Ölçek geneli	1)5.sınıf	126,47	21,28	3	771,93	50,83	.000***	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4
	2)6.sınıf	118,86	23,59					
	3)7.sınıf	112,04	20,78					
	4)8.sınıf	107,71	22,86					

Not: ss: standart sapma. sd: serbestlik derecesi. Sd2: grup içi serbestlik derecesi \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

Tablo 12 incelendiğinde “okula yönelik duygular” [ $F(3,766.17)=40,95, p=.000$ ], “okul yönetimi” [ $F(3,1396)=49,99, p=.000$ ], “öğretmenler” [ $F(3,767.37)=36,97, p=.000$ ], “öğrenciler” [ $F(3,1396)=4,93, p=.002$ ] ve “statü” [ $F(3,1396)=4,81, p=.002$ ] alt boyutlarında ve “ölçek geneli” [ $F(3,771.93)=50,83, p=.000$ ] sonuçlarına göre sınıf düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür.

Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin başarı durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için önce sınıf düzeyine göre öğrencilere ait ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış ortalamalar arasındaki farkı belirlemek için de tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13.  
Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri ve başarı durumu

	Başarı Durumu	$\bar{x}$	Ss	sd	Sd2	F	p	Anlamlı Farklılık
Okula yönelik duygular	1) 70 puan ve altı	48,63	9,77					
	2) 70-84 puan	48,73	10,01	2	1397	10,67	.000***	1-3, 2-3
	3) 85+	51,15	9,94					
Okul yönetimi	1) 70 puan ve altı	50,27	10,44					
	2) 70-84 puan	49,66	9,71	2	1397	0,39	.678	-
	3) 85+	50,12	10,04					
Öğretmenler	1) 70 puan ve altı	48,20	9,24					
	2) 70-84 puan	48,63	10,36	2	596,44	14,92	.000***	1-3, 2-3
	3) 85+	51,34	9,83					
Öğrenciler	1) 70 puan ve altı	49,02	9,99					
	2) 70-84 puan	49,30	10,04	2	1397	4,02	.018*	1-3
	3) 85+	50,71	9,94					
Statü	1) 70 puan ve altı	48,38	10,46					
	2) 70-84 puan	49,55	9,96	2	1397	5,54	.004**	1-3
	3) 85+	50,75	9,82					
Ölçek geneli	1) 70 puan ve altı	112,80	20,93					
	2) 70-84 puan	113,41	22,81	2	613,66	12,56	.000***	1-3, 2-3
	3) 85+	119,33	23,85					

Not: Ss: standart sapma. sd: serbestlik derecesi. Sd2: grup içi serbestlik derecesi \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001





Tablo 13 incelendiğinde “okula yönelik duygular” [ $F(2,1397)=10,67, p=.000$ ], “öğretmenler” [ $F(2,596.44)=14,92, p=.000$ ], “öğrenciler” [ $F(2,1397)=4,02, p=.018$ ], “statü” [ $F(2,1397)=5,54, p=.004$ ] alt boyutlarında ve “ölçek geneli”ne göre [ $F(2,613.66)=12,56, p=.000$ ] anlamlı farklılık görülürken “okul yönetimi” [ $F(2,1397)=0,39, p=.678$ ] alt boyutunda anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Sayfa | 2674

Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için önce anne eğitim durumuna göre öğrencilere ait ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış ortalamalar arasındaki farkı belirlemek için de tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14.

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri ve anne eğitim durumu

	Anne Eğitim Durumu	$\bar{x}$	$ss$	$sd$	$Sd2$	$F$	$p$	Anlamlı Farklılık
Okula yönelik duygular	1) Okuryazar değil	49,61	9,56					
	2) İlkokul	48,70	9,68					
	3) Ortaokul	50,37	9,03	5	236,63	1,33	.235	-
	4) Lise	50,01	10,50					
	5) Üniversite	50,56	10,39					
	6) Lisansüstü	50,78	11,32					
Okul yönetimi	1) Okuryazar değil	52,17	10,46					
	2) İlkokul	50,95	9,57					
	3) Ortaokul	50,82	10,19	5	1334	3,53	.004**	2-5
	4) Lise	49,82	10,09					
	5) Üniversite	48,56	9,77					
	6) Lisansüstü	46,82	9,82					
Öğretmenler	1) Okuryazar değil	50,08	9,76					
	2) İlkokul	49,77	9,50					
	3) Ortaokul	50,01	9,83	5	1334	0,92	.470	-
	4) Lise	50,68	10,03					
	5) Üniversite	49,25	10,49					
	6) Lisansüstü	48,46	10,92					
Öğrenciler	1) Okuryazar değil	53,06	10,83					
	2) İlkokul	49,07	10,38					
	3) Ortaokul	49,76	9,75	5	1334	1,80	.110	-
	4) Lise	49,91	9,99					
	5) Üniversite	50,23	9,54					
	6) Lisansüstü	51,61	10,12					
Statü	1) Okuryazar değil	49,02	11,67					
	2) İlkokul	49,64	9,43					
	3) Ortaokul	49,25	10,13	5	1334	0,92	.470	-
	4) Lise	50,64	9,62					
	5) Üniversite	50,45	10,32					
	6) Lisansüstü	49,71	10,90					



Ölçek geneli	1) Okuryazar değil	119,75	19,95	5	1334	,604	.697	-
	2) İlkokul	114,97	22,14					
	3) Ortaokul	116,86	21,11					
	4) Lise	117,02	24,36					
	5) Üniversite	115,72	24,27					
	6) Lisansüstü	115,05	26,50					

Ss: standart sapma. sd: serbestlik derecesi. Sd2: grup içi serbestlik derecesi \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

Tablo 14 incelendiğinde “okula yönelik duygular” [F(5,236.63)=1,33, p=.235], “öğretmenler” [F(5,1334)=0,92, p=.470], “öğrenciler” [F(5,1334)=1,80, p=.110], “statü” [F(5,1334)=0,92, p=.470] alt boyutlarında ve “ölçek geneli”nde [F(5,1334)=.604, p=.697] anne eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamış olup sadece “okul yönetimi” [F(5,1334)=3,53, p=.004] alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için önce baba eğitim durumuna göre öğrencilere ait ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış ortalamalar arasındaki farkı belirlemek için de tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15.

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri ve baba eğitim durumu

	Baba Eğitim Durumu	$\bar{x}$	ss	sd	Sd2	F	p	Anlamlı Farklılık
Okula yönelik duygular	1) Okuryazar değil	47,27	11,17	5	126,45	2,42	.039*	2-6
	2) İlkokul	49,02	9,79					
	3) Ortaokul	49,85	9,46					
	4) Lise	50,24	9,38					
	5) Üniversite	50,92	10,73					
	6) Lisansüstü	46,01	11,57					
Okul yönetimi	1) Okuryazar değil	48,50	13,41	5	1304	2,87	.014*	2-6, 3-6
	2) İlkokul	50,62	9,75					
	3) Ortaokul	50,92	10,08					
	4) Lise	50,11	9,72					
	5) Üniversite	49,24	10,09					
	6) Lisansüstü	45,90	9,12					
Öğretmenler	1) Okuryazar değil	46,66	11,33	5	1304	4,27	.001***	2-6, 3-6, 4-6, 5-6
	2) İlkokul	50,22	9,22					
	3) Ortaokul	50,11	9,62					
	4) Lise	50,50	9,92					
	5) Üniversite	49,98	10,16					
	6) Lisansüstü	44,04	11,92					
Öğrenciler	1) Okuryazar değil	60,30	12,82	5	1304	4,36	.001***	1-2, 1-3, 1-4,
	2) İlkokul	49,35	10,26					
	3) Ortaokul	50,22	10,20					



Sayfa   2676	Statü	4) Lise	49,50	9,68					1-5,
		5) Üniversite	50,23	9,51					1-6
		6) Lisansüstü	47,83	10,72					
		1) Okuryazar değil	40,71	14,50					
		2) İlkokul	49,44	9,32					
		3) Ortaokul	50,07	9,95	5	125,91	1,88	.102	-
	Ölçek geneli	4) Lise	50,50	9,70					
		5) Üniversite	50,66	10,05					
		6) Lisansüstü	49,91	10,98					
		1) Okuryazar değil	116,13	22,26					
		2) İlkokul	115,54	22,04					2-6,
		3) Ortaokul	117,21	21,26	5	1304	3,11	.008**	3-6,
		4) Lise	116,87	22,43					4-6,
		5) Üniversite	117,09	25,01					5-6
		6) Lisansüstü	104,10	26,62					

Not: ss: standart sapma. sd: serbestlik derecesi. Sd2: grup içi serbestlik derecesi \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

Tablo 15 incelendiğinde “okula yönelik duygular” [F(5,126.45)=2,42, p=.039], “okul yönetimi” [F(5,1304)=2,87, p=.014], “öğretmenler” [F(5,1304)=4,27, p=.001], “öğrenciler” [F(5,1304)=4,36, p=.001] alt boyutlarında ve “ölçek geneli” [F(5,1304)=3,11, p=.008] puanlarına göre baba eğitim durumunda anlamlı farklılık görülürken “statü” [F(5,125.91)=1,88, p=.102] alt boyutunda ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin okul sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için önce başarılarına göre öğrencilere ait ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış ortalamalar arasındaki farkı belirlemek için de tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16.

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri ve okul sosyoekonomik düzeyi

	Sosyoekonomik Düzey	$\bar{x}$	Ss	sd	Sd2	F	p	Anlamlı Farklılık
Okula yönelik duygular	1) Alt	49,10	9,59					
	2) Orta	49,58	10,16	2	1397	6,43	.002**	1-3
	3) Üst	51,18	10,25					
Okul yönetimi	1) Alt	52,27	9,52					
	2) Orta	47,28	9,80	2	1397	29,38	.000***	1-2, 1-3
	3) Üst	48,94	10,10					
Öğretmenler	1) Alt	51,32	9,47					
	2) Orta	49,26	9,43	2	743,40	9,09	.000***	1-2, 1-3
	3) Üst	48,95	10,67					
Öğrenciler	1) Alt	49,84	9,87					
	2) Orta	48,72	10,37	2	1397	4,18	.015*	2-3
	3) Üst	50,82	9,89					



Statü	1) Alt	50,12	9,77					
	2) Orta	49,71	9,92	2	1397	1,60	.852	-
	3) Üst	50,02	10,29					
Ölçek geneli	1) Alt	118,14	21,56					
	2) Orta	112,67	21,93	2	1397	5,19	.006**	1-2
	3) Üst	116,57	25,44					

Not: ss: standart sapma. sd: serbestlik derecesi. Sd2: grup içi serbestlik derecesi \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

Tablo 16’da yer alan bilgiler incelendiğinde “okula yönelik duygular” [ $F(2,1397)=6,43, p=.002$ ], “okul yönetimi” [ $F(2,1397)=29,38, p=.000$ ], “öğretmenler” [ $F(2,743.40)=9,09, p=.000$ ], “öğrenciler” [ $F(2,1397)=4,18, p=.015$ ] alt boyutlarında ve “ölçek geneli” [ $F(2,1397)=5,19, p=.006$ ] puanına göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalama puanlarının sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı derecede farklı olduğu bulgusuna ulaşılmış “statü” [ $F(2,1397)=1,60, p=.852$ ] alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

**“Öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile okul yaşam kaliteleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”** şeklinde belirlenen araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin yapılan korelasyon analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17.

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ile okul yaşam kalitesi alt boyutları arasındaki ilişki

Okul yaşam kalitesi alt boyutları	Öğrenmeye yönelik sorumlulukları	
	r	p
Okula yönelik duygular	,28	.000***
Okul yönetimi	,40	.000***
Öğretmenler	,48	.000***
Öğrenciler	,05	.042*
Statü	,33	.000***
Ölçek geneli	,43	.000***

Not: r: korelasyon katsayısı. \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları ve okul yaşam kaliteleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p=.000$ ). Bulunan Spearman korelasyon katsayısı; Roscoe’nin 1975 yılında yaptığı çalışmaya göre ,30 ile ,70 arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğu ,70 ve üstü ise yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu söylemektedir. Bu çalışmada bulunan katsayı  $r=.43$  pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkiyi göstermektedir. Yani öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumlulukları arttıkça okul yaşam kalitesi puanları da artmaktadır.



## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinden aldığı ortalama puan incelenmiş bu puana göre öğrencilerin ÖYSÖ'den aldıkları ortalama puan 'yüksek' bulunmuştur. Kuloğlu'nun (2022) "ortaokul öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları: bir karma yöntem çalışması" ile Özbulat'ın (2020) "ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının incelenmesi" isimli araştırmalarında da ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi puanında öğrencilerin hem okul içi hem de okul dışındaki yaşantılarında sahip oldukları iç ve dış motivasyonlarının bir etkisinin olabileceği gibi aile ve öğretmenlerin öğrencinin öğrenme sorumluluğu kazanmasındaki sahiplendikleri rolleri ve desteklerinin de etkisi olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin ÖYSÖ'leri *cinsiyete* göre incelenmiş kız öğrencilerin sorumluluk düzeyleri erkeklere göre daha yüksek bulunmuş ve aralarında anlamlı fark görülmüştür. Allan (2006), Arıyürek (2023), Ateş (2020), Golzar (2006), Gökalp vd. (2021), Gözüyukarı (2019), Gürsoy vd. (2020), Kesici (2018), Kolan (2020), Kuloğlu (2022), Lewis (2001), Özbulat (2020), Şenkal (2020), Ünalın (2023) ve Yeşil (2013) yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenmeye yönelik sorumlulukları daha iyi düzeyde yerine getirdikleri ve bu farkın anlamlı olduğu aynı zamanda Demirelli'nin (2022) çalışmasında cinsiyetin etkili faktörler arasında olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek öğrenme sorumluluğu aldıkları belirtilmiştir. Çalışmalara bakıldığında cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek öğrenme sorumluluğuna sahip olmalarının sebepleri arasında özellikle çalışmanın yapıldığı yaş aralığındaki kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla öğrenmeye, hedefe ve başarıya yönelik motivasyona sahip olabilecekleri bu sebeple ders sırasında etkili ve yeterli not tutup amaca yönelik faydalı çalışmalar yapmaya ilgili ve istekli olmalarının yer aldığı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin *sınıf düzeyine* göre en yüksek öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip olanların beşinci sınıflar olduğu bunu sırasıyla altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfların takip ettiği ve aralarındaki farkların anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gözüyukarı (2019), Kuloğlu (2022), Özbulat (2020), Ünalın (2023) ve Yeşil (2013) yaptıkları araştırmalarda alt sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk puanlarının üst sınıflara göre daha yüksek ve bu farkın anlamlı olduğunu belirlenmiştir. Bu durum için; öğrencilerin yaş düzeyi arttıkça yaşlılarının etki alanına ve ergenlik dönemine girmesi, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin gelişimsel dönemlerinden kaynaklı öğrenmeye daha az ihtiyacı olduğu yönündeki düşünceleri ve liselere giriş sınavı sebebi ile okul ortamındaki öğrenmelere ve kendilerine verilen ödev, proje ve görevlere yönelik sorumlulukların zaman kaybı olarak düşünülüp sadece sınava yönelik soru çözümü gibi daha az sorumluluk alacakları yönüne kaymaları bir sebep olarak görülebilir. Ayrıca yaş ilerledikçe sosyal ortamlarda zaman geçirme isteğinin ve sosyal medya kullanımının artması da öğrenmeye yönelik sorumluluğun azalmasında bir etken olarak düşünülebilir.

Ortaokul öğrencilerinin *başarı durumuna* göre en yüksek öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip olanların 85 ve üstü puana sahip olan öğrenciler olduğu bunu sırasıyla 70-84 puan arası ve 70 puan altı alanların takip ettiği aralarındaki farkların anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Golzar



(2006) beşinci sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmasında akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Lewis (2001) ise ilkökul ve ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında öğrenmeleriyle daha fazla ilgilenen ve okul ödevlerinin daha önemli olduğunu düşünen öğrencilerin sınıfta daha fazla sorumlu davrandıklarını tespit etmiştir. Bu da bize öğrencilerin başarı duygusunu tattıkça öğrenmeye daha ilgili, istekli, meraklı ve sorumlu olacaklarını göstermektedir. Öğrenmeye yönelik sorumluluk ise bireyde başarı yükseldikçe artacak daha da perçinlenecek bir kavramdır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak öğrenme süreçleri düzenlendiğinde, kendi öğrenme hızında ilerleme imkânı bulduğunda, başarı duygusunu yaşayacağı ortamlar yaratıldığında bununla beraber öğrenme yolunda karşılaştığı zorluklarda alacağı dönütler sayesinde birey başarı duygusunu yaşamaya başlayacaktır. Başarı duygusunu yaşayan birey ise öğrenmek için farklı yollar arayacak ve bu yollarda kendi üzerine düşen sorumlulukları almaya istekli olacaktır.

*Anne eğitim durumu* değişkenine göre en yüksek öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip öğrencilerin anne eğitim durumu üniversite mezunu olanlar, en düşük öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip öğrencilerin ise anne eğitim durumu okuryazar olmayanlar olduğu ve aralarındaki farkların anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şahan (2011) ortaokul öğrencilerinin ders programlarında öngörülen sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeylerini belirlemeye yönelik yapmış olduğu araştırmada anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık belirlenmiş olup bu araştırma sonucu ile tutarlıdır. Öğrencilerin okul ile ilgili ödev ve görevlerinde en çok yardım aldıkları kişilerin anne ve babaları olduğu (Şenkal, 2020) özellikle anne ilgisinin çocukların çalışma oryantasyonu açısından büyük önem taşıdığı (Memiş, 2007) araştırmalarla elde edilmiştir. Bu çerçevede eğitim düzeyi yüksek olan annelerin, çocuklarının öğrenme sorumluluklarını geliştirme ve artırma konusunda daha bilinçli oldukları düşünülebilir. Çocuklarıyla daha fazla ilgilenerek onların okula dair tüm sorumluluklarında olduğu gibi öğrenme ve çalışma sorumluluklarında onları destekleyici bir rol üstlendikleri söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk puanı *baba eğitim durumuna* göre bakıldığında en yüksek öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip öğrencilerin baba eğitim durumu üniversite mezunu olanlar, en düşük öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip öğrencilerin ise babası okuryazar olmayanlara ait olduğu ve aralarındaki farkların anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun aile yapısında baba hakimiyetinin yüksek oluşundan ve babaların mesleklerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Toplumda değer gören mesleklere sahip olan babaların, çocuklarının gelecekte kendilerine eş değer bir çalışma hayatına sahip olmalarını istedikleri ve bu yönde onlara daha yapıcı yaklaşım sergileyerek ihtiyaçlarını belirleme noktasında aktif bir rol üstlenip eksikliklerinin giderilmesinde önemli bir rol almış olabilecekleri düşünülmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının akademik başarılarının artması için maddi ve manevi desteği sağlamaya çalışarak öğrenmeye yönelik sorumluluk almalarında ön planda olabilecekleri de bu duruma etken olarak gösterilebilir. Ateş (2020) ve Şahan'ın (2011) çalışmalarında baba eğitim durumunda fark anlamlı belirlenmiş olup araştırmanın sonucu ile tutarlıdır.

Ortaokul öğrencilerinin *okulların sosyoekonomik düzeyine* göre en yüksek öğrenmeye yönelik sorumluluk puanına sahip olanların orta düzeydeki okullar olduğu bunu sırasıyla üst ve alt



sosyoekonomik düzeydeki okulların takip ettiği ve aralarındaki farkların anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Şenkal (2020) ortaokul öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine yapmış olduğu araştırmasında öğrenme sorumluluğu okul sosyoekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrenme sorumluluğunun okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre değişkenlik göstermesi; sosyokültürel çevre, öğrencilerin aile yapıları, aile içerisindeki bireylerin eğitim durumları, okul fiziki şartları, okul-aile ilişkisi, öğretmen tutumu, okul idaresi gibi birçok faktöre bağlı olabilir. Orta sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin okul-aile işbirliği ve ilişkilerinin yüksek, olumlu ve destekleyici oluşu, ailelerin maddi imkanlarını öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını ve başarılarını artırmada kullanmaya istekli olmaları, okulların öğrencilerin akademik düzeylerine göre daha gerçekçi beklentide olduğu öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerini göz önüne alarak öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını arttıracak okulun hedeflerine yönelik çalışmalar yaparak daha tutarlı ve sonuçsal bir ilerleme sergilemeleri etkili olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ölçeğinden aldığı ortalama puanları incelenmiş bu puana göre öğrencilerin OYKÖ'den aldıkları ortalama puan 'orta' düzeyde bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin içinde buldukları yaştan dolayı okul yaşam kalitesine objektif bir bakış açısı ile bakamamasının okul yaşam kalitelerini orta düzeyde algılamalarına bir sebep olarak gösterilebilir. Ereş ve Bilasa (2016), Gedik (2014), Sarı vd. (2007), Türkoğlu (2012), Yıldız (2019) ve Zenciroğlu'nun (2017) çalışmalarında okul yaşam kalitesi düzeyinin "orta" olduğu belirlenmiş olup bu araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi düzeyleri *cinsiyete* göre incelenmiş okula yönelik duygular, okul yönetimi, öğretmenler boyutlarında ve OYKÖ genel puanına göre kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından; öğrenciler ve statü boyutlarında ise erkek öğrencilerin puanlarının kız öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu ve kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında okula yönelik duygular, okul yönetimi, öğretmenler ve öğrenciler boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Alaca (2011), Aliyev ve Tunç (2015), Bayram (2019), Ghotra vd. (2015), Günalan (2018), Hunt-Sartori (2007), İnal (2009), Karakaya Çiçek (2015), Karalar (2017), Kong (2008), Mok ve Flynn(1997), Raboteg-Saric ve Sakic (2007), Türkoğlu (2012), Xu ve Zhao (2012) ve Yıldız (2019) yaptıkları çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul yaşam kalitelerinin daha yüksek ve bu yüksekliğin anlamlı olduğunu belirlerken; Gedik (2014) okula yönelik duygular boyutunda; Gürler (2019) öğretmenler, öğrenciler, okul yönetimi boyutlarında ve genelde; Gücüş (2020) ise sadece öğretmenler boyutunda farklılıklar tespit etmiştir. Durmaz (2008) öğrenciler ve statü alt boyutları hariç diğer alt boyutlarda kız öğrenciler lehine ve anlamlı bir fark bulurken ölçekten alınan toplam puanlarda ise istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır. Tüm bu sonuçlar cinsiyet değişkenine göre yorum yapılırken genelleme yapılmaması gerektiğine işaret etmektedir. Araştırmaya katılan okullardaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okulda daha mutlu ve okulla ilgili memnuniyetlerinin daha yüksek aynı zamanda okula yönelik daha fazla olumlu duygulara sahip oldukları söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi düzeyleri *sınıf düzeyine* göre incelenmiş okula yönelik duygular, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler ve statü boyutlarında ve OYKÖ genel



puanına göre en yüksek ortalamaya beşinci sınıfların sahip olduğu ve diğer sınıflar ile aralarındaki farkların anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. 5.sınıflar ortaokula yeni başlayan sınıf düzeyi olduğundan okulla olumsuz fazla yaşantı geçirmemekten kaynaklı yeni bir ortam olması ve daha itaatkâr davranmalarının okul yaşam kalitelerine olumlu bir yansıması olabileceği düşünülmektedir. 5.sınıflar okula uyum açısından okulu tanıma, kuralları öğrenme, sosyal faaliyetler gibi birçok işleyle ilgili bilgileri ilk olarak öğretmenlerinden duymaktadır. 5.sınıflara öncelikli rehberliği öğretmenlerin yapması ve okul yaşamında henüz yeni olmalarından kaynaklı okul yönetimi ile olumsuz bir yaşantıya sahip olmamalarının okul yaşamlarını olumlu olarak algılamalarına bir etken olduğu düşünülebilir. Kendi sınıfları ve farklı sınıflardaki öğrencilerle ilişkilerinin, iletişimlerinin yeni oluşu yine birbirlerini yeni tanımalarından kaynaklı dışlanma, seilmeme, gruba kabul edilmeme vb. olumsuz durumlarla henüz karşılaşmamaları 5.sınıfların okula aidiyet ve bağlılık duygularına olumlu bir etkisi olabileceğinden okul yaşam kalitelerinin de yüksek çıkmasına bir etken olduğu düşünülebilir. Bayram (2019), Bilgiç (2009), Gücüş (2020), Günalan (2018), Sun-Keung (1999) ve Yıldız (2019) yaptıkları çalışmalarda alt sınıfların üst sınıflara göre okul yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğunu ve bu farkın ölçeğin tüm boyutlarında ve genel olarak anlamlı olduğunu belirlerken araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi düzeyleri *başarı durumuna* göre bakıldığında; okula yönelik duygular, öğretmenler, öğrenciler ve statü boyutlarında ve OYKÖ genel puanına göre en yüksek okul yaşam kalitesinin "ortalaması 85 ve üstü" puana sahip öğrencilerde aynı zamanda okul yönetimi boyutunda ise en yüksek okul yaşam kalitesinin "ortalaması 70 ve altı" puana sahip olan öğrencilerde olduğu görülmüş olup okul yönetimi boyutu hariç tüm boyutlarda ve OYKÖ genel puanına göre farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlmen (2010) yaptığı çalışmada bu bulguyu destekleyen sonuca ulaşmıştır. Çalışmanın gerçekleştirildiği okullarda akademik başarı yönünden yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin; öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve ailelerinden aldıkları olumlu tepkilerin öz değer, öz saygı ve öz güvenlerine olumlu yansımasının olduğu bunun da okul yaşam kalitesinin öğretmenler, öğrenciler, okula yönelik duygular ve statü alt boyutlarına olumlu etki ettiği düşünülmektedir. Ders başarısı yüksek öğrencilerin arkadaş grupları ve öğretmenleri tarafından akademik başarılarının pekiştirilip desteklenmesinin okula yönelik duygularına ve genel anlamda okul yaşam kalitesi algılarına olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ghotra vd. (2015) ve Wolf vd. (1981) araştırmalarında bu etkiyi doğrular bulgular elde etmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin *anne eğitim durumuna* göre okula yönelik duygular boyutunda lisansüstü; okul yönetimi, öğrenciler boyutlarında ve OYKÖ genel puanına göre okuryazar olmayan; öğretmenler boyutunda lise; statü boyutunda ise üniversite anne eğitim düzeyine sahip öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının en yüksek ortalama gösterdiği ve sadece okul yönetimi boyutunda farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyi yüksek annelerin okulla ilgili düşüncelerinin olumlu oluşu, kendini geliştirme ve yenileme konusunda öğrenmeye açık olmaları bu konuda her türlü yolu denemelerinin çocuklarına örnek olduğu söylenebilir. Öğrenmeye meraklı ve istekli olan eğitim seviyesini yükseltmeye çalışan ve yükseltmiş annelerin daha bilinçli oldukları, çocuklarının okulları ile daha ilgili oldukları ve okulla ilgili konularda daha destekleyici bir tutum sergileyerek olumlu yönlendirmeler yapmaları çocuklarının okula yönelik duygularının da olumlu olmasını desteklemiş olabilir. Alaca (2011), Aliyev ve Tunç (2015), Duraklı (2019), Mok ve Flynn (1997) ve





Türkoğlu (2012) yaptıkları çalışmalar ile bulunan sonuçların bir kısmını destekleyen sonuçlara ulaşmışlardır.

Ortaokul öğrencilerinin *baba eğitim durumuna* göre okula yönelik duygular ve statü boyutlarında üniversite; öğrenciler boyutunda okuryazar olmayan, öğretmenler boyutunda lise; okul yönetimi boyutunda ve OYKÖ genel puanına göre ortaokul baba eğitim düzeyine sahip öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının en yüksek ortalamaya sahip olduğu ve okula yönelik duygular, okul yönetimi, öğretmenler ve öğrenciler boyutlarında ve OYKÖ genel puanına göre farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alaca (2011), Aliyev ve Tunç (2015), Gücüş (2020), Mok ve Flynn (1997) ve Türkoğlu (2012) yaptıkları çalışmalar ile bulunan sonuçların bir kısmını desteklemektedirler. Üniversite eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının okul yaşamları ile daha yakından ilgilendikleri, kendi öğrenim yaşantılarından aktarımlar yaptıkları ve çocuklarının öğrenim standartlarını yükseltebilecek ortamlar sağladıkları düşünülebilir. Yapılan tüm bu olumlu aktarımlar ve yaşantılar öğrencinin okul yaşamına pozitif etki ederek okul yaşam kalitesi algılarını arttırmış olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin öğrenimlerine devam ettikleri *okulların sosyoekonomik düzeylerine* göre yapılan karşılaştırmalarda okula yönelik duygular ve öğrenciler boyutlarında üst sosyoekonomik düzeydeki okulların; okul yönetimi, öğretmenler, statü boyutlarında ve OYKÖ genel puanına göre alt sosyoekonomik düzeydeki okulların okul yaşam kalitesi ortalamalarının en yüksek olduğu ve statü boyutu hariç tüm boyutlarda ve OYKÖ genel puanına göre farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçek genel puanına göre alt sosyoekonomik düzeydeki okulların en yüksek okul yaşam kalitesi puan ortalamalarına sahip oluşu, alt sosyoekonomik düzeydeki okulların fiziki imkanları yetersiz dahi olsa bu okullarda öğrenim gören çocukların genel anlamda okullarından mutlu ve memnun oldukları sonucuna ulaşılabilir. Koşullar ve imkanlar ne olursa olsun öğrencilerin okul yaşam kalitelerini sadece fiziki, sosyal, vb. olanaklara göre değerlendirmedeği okul yapısını oluşturan her bir parçaya bütünsel bakarak okul yaşam kalitelerini algıladıkları söylenebilir. Bilgiç (2009), Dönmez (2016), Günalan (2018), Hunt-Sartori (2007), Türkoğlu (2012) ve Yıldız (2019) yaptıkları çalışmalarda bu bulguyu desteklemektedir. Çalışmadan çıkan sonuca ve okul yaşam kalitesi ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında okulların sosyoekonomik düzeylerinin okul yaşam kalitesi algılarına bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkiye bakılmış ve korelasyon analizi sonucunda pozitif yönde orta düzeyde ( $r=,43$ ) anlamlı bir ilişki ( $.000^{***}$ ) olduğu bulunmuştur. Bu bulgular çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri arttıkça okul yaşam kalitesi algılarının da paralel olarak arttığı söylenebilir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile okul yaşam kalitesinin okula yönelik duygular ve öğrenciler alt boyutları arasında düşük düzeyde ilişki görülürken okul yönetimi, öğretmenler ve statü alt boyutları arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki olduğu elde edilmiştir. Bireyin öğrenmeye dair alacağı her sorumluluk okul veya okul dışı yaşamının akademik, sosyal, kültürel vb. birçok alanında yakalayacağı başarının anahtarını almada etkili olacağını söylemek mümkündür. Okul yaşamında başarı duygusunu tadan öğrenci okul yaşam kalitesini oluşturan tüm değişkenlere yönelik daha pozitif bir bakış sergileyecektir. Öğrenme sorumluluğu yüksek öğrenciler; okul yönetimi, öğretmenler ve akranları ile ilişkilerinden memnun ve mutlu ise kendisine değer ve



önem verildiğini düşünüyorsa okul yaşamına yönelik olumlu duygular besleyeceği söylenebilir. Öğrenmeye yönelik sorumluluk azaldıkça genel anlamda okul yaşam kalitesinin de azaldığını ifade etmekle beraber öğrenmeye yönelik sorumluluk ile okula yönelik duygular alt boyutu arasında çıkan düşük düzeydeki ilişki öğrencilerin öğrenmeye dair sorumluluklarının düşük veya yüksek olmasının okullarına yönelik besledikleri olumlu-olumsuz duygularını çok da etkilemediğini söylemek mümkündür. İlgili alanyazın çalışmaları incelendiğinde öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ile okul yaşam kalitesinin ayrı ayrı farklı değişkenlerle ele alındığı ancak bu iki kavramın birlikte incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırma kapsamında öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ile okul yaşam kalitesinin birbirinden etkilenen ve birbirini etkileyen önemli değişkenler olduğu ve bundan sonraki araştırmalar için alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.



## Kaynakça

- Akhan, N. E., Subaşı, E. ve Açıl, F. B. (2020). Öğretmen adaylarının kök değerlere ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 115-134.
- Aktaş, O. (2009). *Ortalama yükseltme sınavına giren 9. sınıf öğrencilerinin okul motivasyonunu etkileyen faktörler* (Tez No: 271227) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akyol, E. (2023). *Kök değerlerin ortaokul matematik ders kitaplarına yansımaları* (Tez No: 783545) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* (Tez No: 299917) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aliyev, R. ve Tunç, E. (2015). The investigation of primary school students' perception of quality of school life and sense of belonging by different variables. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 48, 164- 182.
- Allan, G. M. (2006). *Responsibility for learning: students' understandings and their selfreported learning attitudes and behaviours*. [Master's thesis, Queensland University]. [https://eprints.qut.edu.au/16209/1/Gary\\_Allan\\_Thesis.pdf](https://eprints.qut.edu.au/16209/1/Gary_Allan_Thesis.pdf)
- Arıkan, G. ve Sarı, M. (2016). Lise öğrencilerinde okul yaşam kalitesinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 66-77.
- Arıyürek, E. A. (2023). *Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılık ile öğrenme sorumluluğu ilişkisinin incelenmesi* (Tez No: 816484) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ateş, N. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 655550) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Barr, B. R. ve Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 697-710.
- Başbay, A. (2008). Öğrenenlerin bireysel öğrenme görevleri ile zihinsel becerileri ve bilişsel faaliyet hızları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 33, 149, 3-17.
- Bayram, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısı ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 583401) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi* (Tez No: 241503) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Cook-Sather, A. ve Luz, A. (2015). Greater engagement in and responsibility for learning: what happens when students cross the threshold of student-faculty partnership. *Higher Education Research & Development*, 34(6), 1097-1109. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.911263>
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Çam, Ş. S. ve Oruç, E. Ü. (2014). Öğrenme sorumluluğu ve güç dengesi. *International Journal of Instruction*, 7(1), 5-16. <https://doi:10.1080/135625102201242315-16>.
- Çınar, O., Teyfur E. ve Teyfur M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 47-64.
- Çoban, C. ve Ellez, A. M. (2023). 2015-2021 yılları arasında yapılan okul yaşam kalitesine yönelik lisansüstü tezlerin analizi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 295-314.
- Davis, T. M. ve Murrell, P. H. (1994). *Turning teaching into learning: The role of student responsibility in the collegiate experience*. ASHE-ERIC Higher Education Report: 8. ERIC Identifier: ED372702. [Online] <https://eric.ed.gov/?id=ED372702> adresinden 06 Mart 2024 tarihinde indirilmiştir.
- Çoban, C. & Ellez, A. M. (2024). Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ve okul yaşam kalitesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2657-2687.  
DOI: 10.51460/baebd.1542788



- Dembo, M. H. ve Eaton, M. J. (2000). Self-regulation of academic learning in middle-level schools. *The Elementary School Journal*, 100, 473–490.
- Demirelli, G. (2022). *Pansiyon öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk alma becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No: 758217) [Yüksek lisans tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Devlin, M. (2002). Taking responsibility for learning isn't everything: A case for developing tertiary students' conceptions of learning. *Teaching in Higher Education*, 7(2), 125-138. <https://doi.org/10.1080/13562510220124231>
- Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No: 448384) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Duraklı, H. (2019). *Öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 579809) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi (Kırklareli ili örneği)* (Tez No: 241149) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Eken, N. T. ve Öksüz, H. İ. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 384-401.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 1(1), 2-11.
- Ereş, F. ve Bilasa, P. (2016). Middle School Students' Perceptions of the Quality of School Life in Ankara. *Journal of Education and Learning*, Vol. 6, No. 1, 175-183.
- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma* (Tez No: 370126) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ghotra, S., McIsaac, J-L D., Kirk, S.F. L. ve Kuhle, S. (2015). Validation of the "quality of life in school" instrument in Canadian elementary school students. *Peer J*, 4, e1567. doi:10.7717/peerj.1567.
- Golzar, F. A. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi* (Tez No: 174902) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gökalp, A., Uluçınar, U., Değirmenci, N. ve Yüksel, K. (2021). Öz denetim ile sorumluluk arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 715-726.
- Gözüyükarı, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenmeye yönelik sorumlulukları, *ERPA 2019 Book of Proceedings* içinde (s. 224-232).
- Gücüş, C. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karaman ili örneği)* (Tez No: 616658) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Günalan, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesini, okula aidiyet duygusunu ve okul iklimini neler etkilemektedir?* (Tez No: 517384) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gündüz, M. (2018). Öğrencilerin hayat bilgisi dersinde yaptıkları projelerin sorumluluk duygusuna katkısı hakkındaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1374-1385. <https://doi.org/10.17755/esosder.341436>
- Gürler, İ. (2019). *Ortaokullarda okul yaşam kalitesinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No: 545447) [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gürsoy, S., Gürsoy, R., Zeki, A. ve Çamlıyer, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ile öğrenmeye karşı sorumluluk davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Akademik Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*, 2022(2), 9-17.
- Hediye-Er, B. (2021). *Ergenlik döneminde ailenin akademik tutumunun başarıya etkisinde öğrenme sorumluluğunun aracılık etkisi* (Tez No: 701362) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çoban, C. & Ellez, A. M. (2024). Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ve okul yaşam kalitesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2657-2687.  
DOI: 10.51460/baebd.1542788



- Hill, J. R. (2002). Overcoming obstacles and creating connections: community building in webbased learning environments. *Journal of Computing in Higher Education*, 14(1), 67–86.
- Hunt-Sartori, M. A. (2007). *The relationships among student membership in groups quality of school life, sense of belongingness and selected performance factors* [Doctoral dissertation, Sam Houston State University].
- İlmen, E. (2010). *Okul grubunun okul yaşam kalitesi ve akademik başarı üzerindeki etkisi* (Tez No: 257339) [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- İnal, U. (2009). *Adana il sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi* (Tez No: 241483) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karakaya Çiçek, H. (2015). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kaliteleri ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Tez No: 391271) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karalar, M. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısı ile meslek kararı verme yetkinliği arasındaki ilişki* (Tez No: 456622) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (23. Basım). Nobel Yayınları.
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasidou, V., Power, K.G. ve Swanson, V. (2001). Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Education*, 36(1), 91-105.
- Karatzias, A., Power, K. G. ve Swanson, V. (2001). Quality of school life: Development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265-284.
- Kaya, M. ve Doğan, U. (2014). Öğrenci sorumluluk: Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of European Education*, 4(1), 11-18.
- Kayacan, K. ve Selvi, M. (2017). Öz düzenleme faaliyetleri ile zenginleştirilmiş araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim stratejisinin kavramsal anlamaya ve akademik öz yeterliğe etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1771-1786.
- Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 965-985.
- Kolan, H. İ. (2020). *Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının öğrenme sorumluluğunu yordama gücü* (Tez No: 637910) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environ Res*, 11, 111–129.
- Kölemen, C. Ş. ve Erişen, Y. (2017). Mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(1), 42-60.
- Kuloğlu, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları: bir karma yöntem çalışması. *Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)*, 15(60), 2790-2814.
- Leonard, C.A.R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools* (Tez No: 13/24955) [Doctoral dissertation, Newcastle University].
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students view. *Avustralya: Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319.
- Memiş, A. D. (2007). Öğrencilerin çalışma oryantasyonlarını etkileyen demografik faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 291-322.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara. 11 Mart 2024 tarihinde <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329> adresinden erişilmiştir.




- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni*. Ankara. 1 Ağustos 2024 tarihinde <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> adresinden erişilmiştir.
- Mok, M. M. C. ve Flynn, M. (1997). Does school size affect quality of school life?. *Issues in Educational Research*, 7 (1), 69-86.
- Özbulat, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının incelenmesi* (Tez No: 616380) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Yayıncılık.
- Raboteg-Saric, Z. ve Sakic, M. (2007). Quality of school life, self-regulated learning and academic achievement. *In 13th European Conference on Developmental Psychology*.
- Roper, A.R. (2007). How students develop online learning skills. *Educause Quarterly*, 30(1), 62–64.
- Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 50, 297-320.
- Sarı, M. (2012). Okul yaşamının değerlendirilmesi: Okul yaşam kalitesi ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012(42), 344-355.
- Sun-Keung, N. P. (1999). Students' perceptions of quality of school life in Hong Kong primary schools. *Educational Research Journal*, 14(1), 49-71.
- Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitime dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri* (Tez No: 300680) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şenkal, D. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin (5.sınıf) öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Tez No: 616423) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. baskı). Pearson.
- Tran, L. T. ve Vu, T. T. P. (2016). International students and personal responsibility towards learning. *Open Journal of International Education*, 1(1), 4-23.
- Türkoğlu, G. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları (Bursa ili Yıldırım ilçesi örneği)* (Tez No: 325175) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ünalın, Ş. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenme sürecinde yardım isteme eğilimlerinin, sınıf iklimi ve öğrenme sorumluluğu algılarının incelenmesi* (Tez No: 786514) [Yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Voelkl, K. E. (1995). School warmth, student participation, and achievement. *The Journal of Experimental Education*, 63(2), 127-138. doi:10.1080/00220973.1995.9943817
- Wolf, F. M., Chandler, T.A. ve Spies, C.J. (1981). A Cross-Lagged Panel Analysis of Quality of School Life and Achievement Responsibility. *The Journal of Educational Research*, 74(5), 363–368. <https://doi.org/10.1080/00220671.1981.10885331>
- Xu, Z. Y. ve Zhao, M. Y. (2012). Research on the quality of school life of primary school students: A case study of 2248 primary school students in Beijing. *Journal of Educational Studies*, 3, 014.
- Yakar, A. ve Saracaloğlu, A. S. (2017). Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 27-49. doi: 10.21764/efd.41545.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *AÜEğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1–2), 68–75.
- Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1214-1237.
- Yıldız, E. (2019). *Okul yaşam kalitesi algısı, okula aidiyet duygusu ve direnç davranışları: Ortaokul öğrencileri üzerinde bir inceleme* (Tez No: 544426) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Young, M.R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating selfregulated learning. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 25-40. doi: 10.1177/0273475304273346.
- Zenciroğlu, S. (2017). *Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarının incelenmesi* (Tez No: 485596) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çoban, C. & Ellez, A. M. (2024). Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ve okul yaşam kalitesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2657-2687.  
DOI: 10.51460/baebd.1542788



## Öğretmenlik Programları için Uygulanan TYT Başarı Sıralamasının Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarına Yansıması Üzerine Bir Değerlendirme: Bursa Uludağ Üniversitesi Örneği

### An Evaluation on the Reflection of Core Proficiency Test Success Rankings Applied to Teaching Programs to Music Teaching Undergraduate Programs: The Case of Bursa Uludağ University

Dilşah KEÇE , Yüksek Lisans Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,  
802241030@ogr.uludag.edu.tr

Hatice ÇELİKTAŞ , Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, haticeceliktas@uludag.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 14 Temmuz 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 27 Ekim 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Bu araştırmada özel yetenek sınavıyla öğrenci alan öğretmenlik programları için 2020 yılından beri uygulanan Temel Yeterlik Testi (TYT) 800 bin sıralaması ön koşulunun müzik öğretmenliği programlarının özel yetenek sınavlarına ve öğrenim sürecine yansımalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Karma bir araştırma olarak tasarlanan araştırmada, Bursa Uludağ Üniversitesi çalışma grubu olarak belirlenmiş ve ilgili durum farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. Öncelikle BUÜ'nün 2016-2023 yılları arasında yayınladığı özel yetenek sınavı kılavuzları doküman incelemesi yapılarak incelenmiş ve 2020 yılı itibarıyla yetenek sınavlarının tek aşamalı olarak yürütüldüğü ve müziksel işleme alanında daha düzeyli sayılabilecek bazı soru türlerinin kaldırıldığı tespit edilmiştir. Aynı yıl aralığında öğrenim gören öğrencilerin lise mezuniyeti açısından alan içi ve alan dışı sayısal dağılımları incelendiğinde ise ön koşulun alan içinden gelen öğrenci sayısında önemli bir azalmaya, alan dışından gelen öğrenci sayısında ise belirgin bir artışa neden olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca BUÜ'de öğrenim gören öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda öğrencilere bir anket uygulanmış ve öğrenciler arasında farklı lise türlerinden, farklı yaş gruplarından olan ve ikinci üniversitesini okuyan öğrencilerin bulunduğu, ilk yıl yerleşemeyen öğrencilerin yerleşememe nedenlerinin çoğunlukla TYT sınavı olduğu tespit edilmiştir. Son olarak görüşme yapılan öğretim elemanlarından elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiş; öğretim elemanları TYT'ye getirilen ön koşul uygulamasının kaldırılmaması, bunun yerine Güzel Sanatlar Liselerinin eğitim içeriklerinin bu sınava uygun hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Müzik eğitimi, Müzik öğretmenliği programları, Özel yetenek sınavı, Temel Yeterlik Testi.

**Abstract.** This study aims to examine the reflections of the prerequisite of being within the top 800,000 in the Core Proficiency Test (CPT), implemented since 2020, on the musical aptitude exams and the learning process of music teaching programs. The study used a mixed-method approach, with Bursa Uludağ University (BUU) as the study group, analyzing the situation from several dimensions. First, a document analysis was conducted on the musical aptitude exam guides published by BUU between 2016 and 2023. As a result, it was determined that the aptitude exams had been conducted in a single stage since 2020, and some question types that could be considered more advanced in the musical hearing field, have been removed. While the prerequisite caused a significant decrease in the number of students within the field, it caused a significant increase in the number of students outside the field. The research also gathered opinions from students and lecturers. A questionnaire was conducted among students, revealing that there are students from different types of high schools, different age groups, and those attending their second university. The reasons for the students who couldn't settle in the first year after the high school graduation were mostly the CPT exam. Finally, the data obtained from the interviewed faculty members were analyzed with content analysis; the faculty members stated that the prerequisite application for CPT should not be removed, and instead the educational content of Fine Arts High Schools should be adapted to this exam.

**Keywords:** Music education, Music teaching programs, Musical aptitude exam, Core Proficiency Test.





## Extended Abstract

**Introduction.** As of 2020, a prerequisite of being within the top 800,000 in the Core Proficiency Test (CPT) was introduced for music teaching programs that admit students through a musical aptitude exam. There are few studies on the effects of this new situation (Altın vd., 2022; Apaydın ve Yazıcı, 2024; Bal ve Topalak, 2023; Başbuğ ve Kaya, 2022; Demirel ve Sözer, 2023; Üçer ve diğerleri, 2023). In these studies, it was determined that the prerequisite cause challenges for students from Fine Arts High Schools (FAHS) which are the primary source of music teaching programs. According to the studies, students tend to prefer other music programs instead of the music teaching programs, and graduates from different types of high schools replace FAHS graduates in music teaching programs. Also, in the studies it has been observed that the new student profile was observed to have weak musical skills. In this context, this research was conducted to provide a comprehensive framework on the subject and it was aimed to examine the reflections of the CPT prerequisite on the musical aptitude exams and the learning process of music teaching undergraduate programs. Bursa Uludağ University (BUU) was selected as the sample to examine the issue in detail and from different perspectives. The research questions, which were determined according to the aim of the study, are as follows:

1. What are the changes in musical aptitude exams at BUU between 2016 and 2023?
2. What is the change in the distribution of students from within and outside the field at BUU between 2016 and 2023?
3. What are the opinions of BUU students regarding the prerequisite of being within the top 800,000 in the CPT?
4. What are the opinions of BUU faculty members regarding the prerequisite of being within the top 800,000 in the CPT?

**Method.** The study used a convergent parallel design, in which qualitative and quantitative data are collected simultaneously from mixed research models (Creswell ve Plano Clark, 2015: 79). The study group was determined by the convenience sampling method; due to the fact that the research problem was examined from different aspects and the data collection process of the research was long-term and comprehensive, it was deemed appropriate to choose BUU, the institution to which the researchers were affiliated. As data collection tools, the musical aptitude exam guidelines published by BUU between 2016 and 2023, a questionnaire form prepared by the researchers to obtain the opinions of the students on the subject, and a semi-structured interview form prepared to obtain the opinions of the lecturers were used. The questionnaire was used to collect data from 93 students on a voluntary basis, while the interviews were conducted with 4 lecturers who teach in different branches and participate in different commissions in the aptitude exams. Document analysis was used in the analysis of the aptitude test guides, content analysis was used in the analysis of the interviews with the lecturers, and frequency and percentages were used in the interpretation of the questionnaire data.

**Results.** In the aptitude test guides examined as part of the research, it was seen that as of 2020, when the prerequisite was implemented, aptitude tests were reduced from two stages to one stage, and some question types that could be considered more advanced in the field of musical hearing have been removed in recent years. In addition, the types of high school graduation of the students studied

Keçe, D. ve Çeliktaş, H. (2024). Öğretmenlik programları için uygulanan TYT başarı sıralamasının müzik öğretmenliği lisans programlarına yansımaları üzerine bir değerlendirme: Bursa Uludağ Üniversitesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2688-2717.

DOI. 10.51460/baebd.1515952



between 2016 and 2023 were examined. It was determined that there was a serious decrease in the number of students from the field of music, while the number of students from outside the field increased. When the student profile was examined within the scope of the questionnaire applied to the students, it was seen that there was an increase in the number of students receiving a second university education, as well as students from different high school types and different age groups. So, the student profile varied. While it was clear from the responses received that the preparation process for CPT caused students anxiety and harmed their motivation, it was concluded that students had difficulties in the practical music and general culture courses during the undergraduate process. In the interviews, lecturers described the new student profile as learning quickly and having advanced foreign language, communication, and thinking skills. However, they stated that they progressed slowly in practical music courses. They also felt that the CPT requirement shouldn't be abolished, but that the FAHS curriculum should be adapted to this exam.

**Discussion and Conclusion.** It has been determined that the results of the research are similar to the results of a small number of studies (Altın vd., 2022; Apaydın ve Yazıcı, 2024; Bal ve Topalak, 2023; Başbuğ ve Kaya, 2022; Demirel ve Sözer, 2023; Üçer ve diğerleri, 2023) and the following suggestions have been made in light of the findings: Re-reviewing the FAHS curriculum taking into account the prerequisite of the CPT success ranking, FAHS students being informed about CPT by the school administration and teachers throughout their high school education, and finally, Student Selection and Placement Centre, the Higher Education Council, and the Ministry of National Education should conduct various studies on the impact of the 800,000 prerequisite and revise this prerequisite if necessary.



## Giriş

Müzik eğitimi veriliş amacı olarak ele alındığında genel müzik eğitimi, özengen müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi olarak 3 başlık altında sınıflandırılmaktadır. Mesleki müzik eğitimi, müzik alanını meslek edinmek isteyen yetenekli bireylere mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları kazandırmayı amaçlayan bir müzik eğitim türü olarak tanımlanmakta (Uçan, 2018: 36) ve ülkemizde çeşitli kurumlar aracılığıyla verilmektedir. Bu kurumlardan biri olan ve lisans düzeyinde eğitim veren Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğretmen adaylarına, mesleğin gerektirdiği alan bilgisinin yanı sıra mesleki bilgi ve beceriler kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017).

Müzik öğretmenliği eğitiminin verildiği Müzik Eğitimi Anabilim Dalları tüm lise türlerinden öğrenci kabul edebilmekte, bu kurumların ana kaynağını ise müzik eğitimi veren ortaöğretim kurumlarından biri olan Güzel Sanatlar Liseleri (GSL) oluşturmaktadır. Bu liselerin amaçları arasında *güzel sanatlar ile ilgili yükseköğretim programlarına hazırlamak* ibaresi yer almakta (Resmî Gazete, 2009), GSL'nin yanı sıra ortaöğretim düzeyinde öğrenci yetiştiren devlet konservatuvarları da müzik öğretmenliği lisans programlarıyla aynı alanda (alan içi) eğitim veren kurumlar arasında yer almaktadır.

Müzik öğretmeni yetiştiren kurumların özel yetenek sınavları, öğrencilerin yeteneklerini ve temel anlamda müziksel becerilerini ölçmeyi amaçlamakta ve genel itibarıyla müziksel işitme-yazma, müziksel çalma ve müziksel söyleme alanlarından oluşmaktadır (Arapgırlıoğlu ve Tankız, 2016: 163). Müziksel işitme alanı; bir, iki, üç ve dört ses işitme, ezgi ve ritim tekrarları ve dikteden vb. sorulardan oluşurken müziksel çalma alanı adayın belirlediği eser/etüdün seslendirilmesinden, söyleme alanı ise adayın önceden hazırladığı eserlerin seslendirilmesinden oluşmaktadır (Sağır vd., 2014).

Öğrencilerin, bu kurumların gerçekleştirdiği özel yetenek sınavlarına başvurabilmeleri için Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan yükseköğretime geçiş sınavlarındaki ön koşulu sağlamaları gerekmektedir. Müzik öğretmenliği lisans programları için bu ön koşul 1999-2019 yılları arasında belirlenen baraj puanını sağlamak şeklinde uygulanmış (Üçer ve diğerleri, 2023: 289), 2020 yılı itibarıyla ise Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nın (YKS) birinci oturumu olan Temel Yeterlilik Testi'nden (TYT) 800 bininci başarı sıralamasına sahip olma şartı getirilmiştir (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, 2020: 33).

Literatür incelendiğinde, 2020 yılından beri uygulanmakta olan bu ön koşula ilişkin az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Apaydın ve Yazıcı (2024) tarafından yapılan bir çalışmada, 2022-2023 yılları arasında GSL mezunu olan ve müzik öğretmenliği programlarına yerleşen öğrenci sayısını tespit etmek için 44 GSL'den veri toplanmıştır. Araştırmada 800 bin ön koşulunun GSL öğrencileri ve öğretmenlerinin üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla bu kurumlarda görev alan genel kültür ve meslek dersi öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada GSL'den mezun olan öğrencilerin %9'unun TYT 800 bin ön koşulunu sağlayabildiği, bu öğrencilerin %86'sının müzik öğretmenliği programlarına yerleştiği ve müzik öğretmenliği programlarının kontenjan sayılarının azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerden alınan veriler doğrultusunda nitelikli öğretmen yetiştirmede 800 bin sıralamasının gerekli olduğu, ancak bu ön koşulun öğrencilerde stres ve gelecek kaygısının yanı sıra, meslek

Keçe, D. ve Çeliktaş, H. (2024). Öğretmenlik programları için uygulanan TYT başarı sıralamasının müzik öğretmenliği lisans programlarına yansımaları üzerine bir değerlendirme: Bursa Uludağ Üniversitesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2688-2717.*

DOI. 10.51460/baebd.1515952



seçimlerinde özensiz tutum sergilemelerine neden olduğu tespit edilmiştir. Bal ve Topalak (2023) ise Karadeniz bölgesinde yer alan bir GSL'nin 12. sınıf öğrencileriyle görüşmeler yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin; 800 bin ön koşulu nedeniyle Eğitim Fakülteleri yerine Devlet Konservatuvarlarını tercih ettikleri, TYT'ye kendi belirledikleri program ile çalıştıkları ve GSL'deki kültür derslerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sayfa | 2693

Üçer ve diğerlerinin (2023) yaptığı çalışmada 20 öğretim elemanı ile görüşülmüş, ön koşul sonrasında müzik öğretmenliği programlarına yerleşen öğrenci profilinin müzik eğitimine ilişkin derslerde daha başarısız olduğu ancak meslek genel kültür derslerinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında görüşülen öğretim elemanları, yürürlüğe giren bu uygulama sonrasında öğrenci profilinin olumsuz yönde değiştiğini ve ön koşul nedeniyle yetenekli öğrencilerin yetenek sınavlarına başvuramadıklarını belirterek ön koşulun revize edilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Başbuğ ve Kaya (2022) tarafından yapılan çalışmada ise TYT ön koşul uygulamasının 2020 yılı müzik öğretmenliği programlarının yetenek sınavlarına başvuran, sınavı kazanan ve kayıt yaptıran öğrenci sayısının azalmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırma kapsamında incelenen üniversitelerin 2020 yılı yetenek sınav kılavuzlarında, müziksel işitme alanındaki dikte ve solfej uygulamalarının da kaldırıldığı tespit edilmiştir.

2020 yılında TYT'ye getirilen ön koşul, müzik öğretmenliği programlarını etkilediği gibi özel yetenek sınavıyla öğrenci alan diğer öğretmenlik programlarını da etkilemiştir. Resim- iş öğretmenliği alanında yapılan bir çalışmada, Karadeniz Bölgesinde yer alan bir GSL'deki öğrencilere TYT Barajını Değerlendirme Anketi uygulanmıştır (Demirel ve Sözer, 2023). Araştırmada GSL müfredatının diğer liselerin müfredatından farklı olmasının, özel yetenek sınavıyla öğrenci alan lisans programlarında alan içinden gelen öğrenciler için dezavantajlı bir durum yarattığına ve yeteneği olan öğrencilerin önüne geçildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca nitelikli öğretmen yetiştirmede meslek ve alan bilgisinin yanı sıra genel kültürün de önemli olduğu vurgulanmıştır. Beden eğitimi öğretmenliği alanında yapılan başka bir çalışmada ise spor bilimleri fakültesi ve beden eğitimi yüksekokullarının yetenek sınavları arasında ön koşul açısından farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu programların yetenek sınavlarına başvuran adayların yerleşmesinde gerekli olan temel ölçütün TYT'den alınan puanların belirlememesi ve yetenek sınavlarından alınan puanların daha etkili olması gerektiği vurgulanmıştır (Altın vd., 2022).

Konuya ilişkin az sayıda çalışmanın yanı sıra, araştırmacılar tarafından yapılan gözlemler çerçevesinde de üniversitelerin yaptığı özel yetenek sınav içeriklerinde birtakım değişikliklerin olduğu, sınavlara başvuran ve müzik öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrenci profilinde değişim yaşandığı ve tüm bunların ders içerik ve işleyişini etkilediği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda konuya ilişkin kapsamlı bir çerçeveye sunmak amacıyla bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuş ve araştırmada özel yetenek sınavıyla öğrenci alan öğretmenlik programları için ÖSYM tarafından uygulanan TYT 800 bin başarı sıralaması ön koşulunun, müzik öğretmenliği lisans programlarının özel yetenek sınavlarına ve öğrenim sürecine yansımalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Konunun detaylı ve çok yönlü incelenmesi için araştırmacıların bağlı bulunduğu kurum olan Bursa Uludağ Üniversitesi (BUÜ) örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmanın problem sorusu "Özel yetenek sınavıyla öğrenci alan öğretmenlik programları için ÖSYM tarafından uygulanan TYT 800 bin başarı sıralaması ön koşulunun,



BUÜ’de özel yetenek sınavlarına ve öğrenim sürecine yansımaları nasıldır?” olarak belirlenmiş ve bu bağlamda aşağıda verilen 4 alt probleme cevap aranmıştır:

1. 2016-2023 yılları arasında BUÜ’de özel yetenek sınavlarındaki değişiklikler nelerdir?
2. 2016-2023 yılları arasında BUÜ’de alan içi ve alan dışından gelen öğrencilerin sayısal dağılımındaki değişim nasıldır?
3. BUÜ’de öğrenim gören öğrencilerin TYT’ye getirilen 800 bin başarı sıralaması ön koşulu hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. BUÜ’de görev yapan öğretim elemanlarının TYT’ye getirilen 800 bin başarı sıralaması ön koşulu hakkındaki görüşleri nelerdir?

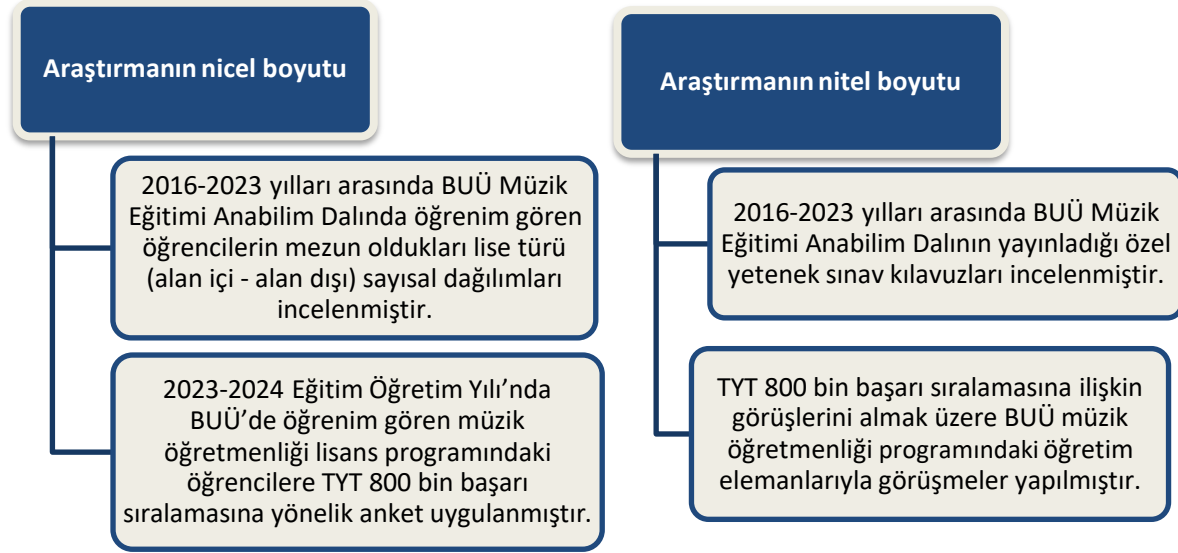
Bu araştırmanın; ÖSYM tarafından uygulanan TYT 800 bin başarı sıralaması ön koşulunun müzik öğretmenliği programlarının özel yetenek sınavlarını ve öğrenci profilini ne yönde ve nasıl etkilendiğini göstermesi, incelenmeye ve üzerinde durulmaya değer bir problem olması, alan yazında konuyla ilgili az sayıda çalışma arasında yer alacak olması ve konuyla ilgili sonraki çalışmalara ışık tutacak olması gibi nedenlerden dolayı önemli olduğu düşünülmektedir.

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, örneklem grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırma modeli

Bu çalışmada karma araştırma modellerinden *yakınsayan paralel desen* kullanılmıştır. Bu desende nitel ve nicel veriler araştırma sürecinde eş zamanlı olarak toplanır. Verilerin çözümlenmesinde ise bu veriler birbirinden ayrı tutulur, ancak sonuçlar yorumlanırken elde edilen veriler birleştirilir (Creswell ve Plano Clark, 2015: 79). Bu kapsamda araştırmanın nicel boyutunda BUÜ Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2016-2023 yılları arasında öğrenim gören öğrencilerin mezun oldukları lise türü incelenmiş ve 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı’nda BUÜ’de öğrenim gören öğrencilere anket uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise BUÜ Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nın 2016-2023 yılları arasında yayınladığı özel yetenek sınav kılavuzları incelenmiş ve BUÜ müzik öğretmenliği programındaki öğretim elemanlarıyla TYT 800 bin başarı sıralamasının yetenek sınavları ve lisans sürecindeki öğrenci profiline yansımaları tespit etmek amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.



Şekil 1. Araştırma süreci

### Çalışma grubu

Araştırmada BUÜ çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde araştırmaya hız kazandıran, yakın ve erişilmesi kolay bir durum seçilmektedir (Kılıç, 2013: 44). Bu bağlamda araştırma probleminin farklı yönlerden incelenmiş olması, veri toplama sürecinin uzun vadeli ve kapsamlı olması gibi nedenlerden dolayı araştırmacıların bağlı bulunduğu kurum olan BUÜ'nün seçilmesi uygun bulunmuştur.

Araştırma kapsamında 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 93 öğrenciye anket uygulanmıştır. Ankete katılımcılarının demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1.

Ankete katılan öğrencilerin demografik bilgileri

	<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	56	60,2
	Erkek	37	39,8
	<b>Toplam</b>	<b>93</b>	<b>100</b>
<b>Sınıf düzeyi</b>	<b>Sınıf düzeyi</b>		
	1	33	35,5
	2	25	26,9
	3	17	18,3
	4 ve üzeri	18	19,3
	<b>Toplam</b>	<b>93</b>	<b>100</b>
<b>Enstrüman</b>	<b>Enstrüman</b>		

Keçe, D. ve Çeliktaş, H. (2024). Öğretmenlik programları için uygulanan TYT başarı sıralamasının müzik öğretmenliği lisans programlarına yansması üzerine bir değerlendirme: Bursa Uludağ Üniversitesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2688-2717.

DOI. 10.51460/baebd.1515952



Keman	23	24,7
Piyano	16	17,2
Çello	11	11,8
Flüt	9	9,7
Klarnet	9	9,7
Gitar	9	9,7
Bağlama	6	6,5
Şan	6	6,5
Viyola	3	3,2
Kontrbas	1	1,0
<b>Toplam</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde, ankete katılan öğrencilerin %60,2'sinin kadın %39,8'inin erkek öğrencilerden oluştuğu, yaklaşık %62'sinin 1.ve 2. sınıf öğrencilerinden oluştuğu ve 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin ankete daha az katılım gösterdiği görülmektedir. Enstrüman dağılımı incelendiğinde ise keman (%24,7), piyano (17,2) ve çello (%11,8) çalan öğrenci sayısının diğer çalgılara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler için ise amaçlı örnekleme modeli kullanılmıştır. Olasılık temeline dayanmayan amaçlı örnekleme modeli, araştırmacının amacına yönelik kapsamlı bilgiler içeren ve derinlemesine araştırma yapılması gereken durumlarda tercih edilen bir örnekleme modelidir (Başaran, 2017). Bu bağlamda çalışma grubu; özel yetenek sınavlarında farklı komisyonlarda görev alan ve farklı alanlarda eğitim veren 3 öğretim elemanı ile müzik eğitimi ve öğretim yöntemleri alanında dersler veren 1 öğretim elemanı olmak üzere toplam 4 öğretim elamanından oluşmaktadır.

### Veri toplama araçları

Araştırmada birbirinden farklı birkaç veri toplama aracı kullanılmıştır ve bu araçlara ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir:

- **Yetenek sınavı kılavuzları:** BUÜ Müzik Eğitimi Anabilim Dalının 2016-2023 yılları arasında yayınladığı özel yetenek sınavı kılavuzları incelenmiş ve böylece yetenek sınavı uygulamalarının içeriklerinde bir farklılık olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.
- **Anket formu:** BUÜ'de öğrenim gören öğrencilere uygulanan anket kapsamında; öğrencilerin ortaöğretim mezuniyet bilgileri ile yetenek sınavı ve öğrenim sürecindeki deneyimlerine yönelik 13 soruluk bir anket formu hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu, ilgili literatür taraması yapılarak hazırlanmış ve alan uzmanından görüş alınarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.
- **Görüşme formu:** Araştırmada kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde önceden hazırlanan soruların içeren bir form bulunur. Görüşme sırasında, soruların yanıtlarına daha fazla detay eklemek veya eksik kalan konuları tamamlamak için ek sorular sorulabilir (Karataş, 2017). Araştırmacı tarafından hazırlanan bu görüşme formu, ilgili literatür taraması yapılarak hazırlanmış ve 2 alan uzmanından görüş alınarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Keçe, D. ve Çeliktaş, H. (2024). Öğretmenlik programları için uygulanan TYT başarı sıralamasının müzik öğretmenliği lisans programlarına yansması üzerine bir değerlendirme: Bursa Uludağ Üniversitesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2688-2717.

DOI. 10.51460/baebd.1515952



Araştırmada kullanılan bu veri toplama araçlarının yanı sıra, 2016-2023 yılları arasında öğrenim gören öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine ilişkin bilgi edinebilmek amacıyla mezun olmuş öğrencilere telefon ve e-posta aracılığıyla ulaşılmış ve araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin veri toplanmıştır.

## Sayfa | 2697 Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Araştırmanın uygulanması ve yürütülebilmesi için Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu tarafından 03 Mayıs 2024 tarih ve 2024-04 sayılı yazı ile etik kurul onayı alınmıştır. Araştırmada verilerin toplanması ve çözümlenmesi kullanılan yöntemler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

- **Yetenek sınav kılavuzlarına erişim ve kılavuzların çözümlenmesi:** 2016-2023 yılları arasında BUÜ tarafından yayınlanan müzik öğretmenliği yetenek sınav kılavuzlarının incelenmesinde doküman incelemesine başvurulmuştur. Doküman incelemesi araştırılacak olgular hakkında bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini kapsamakta ve eğitim bilimleri alanında da kurumsal belgelerin incelenmesi ile öğretmen ve öğrencilere ait dokümanların incelenmesinde kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187-188). Bu bağlamda araştırmada ilk olarak birincil veri kaynağından dokümanlara ulaşılması hedeflenmiş ve her yıl için ayrı ayrı tarama yapılarak BUÜ'nün kurumsal internet sitesinden yetenek sınav kılavuzlarına ulaşılmıştır (İlgili kılavuzlara erişim için bkz. Kaynakça). Yıldırım ve Şimşek (2011: 197), dokümanların diğer veri kaynaklarına ek veri kaynağı olarak kullanıldığı durumlarda karmaşık bir veri analizi gerektirmediğini belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmanın ana problemini çözümlenebilmek için ek bir veri kaynağı olarak kullanılan yetenek sınav kılavuzlarında, sınavın alt boyutlarına yönelik içerik ve değişiklikler "var"/"yok" şeklinde tespit edilerek tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Böylece değişikliklerin TYT'nin uyguladığı 800 bin başarı sıralaması ön koşulundan kaynaklanma durumu anlaşılmasına çalışılmıştır.
- **Öğrencilerin lise mezuniyet türlerinin analizi:** Öğrencilerin lise mezuniyet türleri alan içi ve alan dışı olmak üzere sınıflandırılmış, veriler frekans ( $f$ ) ve yüzde (%) analizi kullanılarak tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Böylece ilgili yıl aralığında öğrenci dağılımında bu açıdan yaşanan değişim tespit edilmeye çalışılmıştır.
- **Anketin uygulanması ve çözümlenmesi:** Hazırlanan anket formu, internet ortamında *Google Forms*'a aktarılmış, öğrencilerin gönüllülük esasına dayalı ve çevrim içi olarak anketi uygulamaları sağlanmıştır. Anket sonuçlarının çözümlenmesinde frekans ( $f$ ) ve yüzde (%) analizi kullanılmıştır.
- **Görüşmelerin yapılması ve çözümlenmesi:** Öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi birbirine benzeyen verilerin belirli temalar çerçevesinde bir araya getirildiği ve okuyucuya uygun olacak şekilde düzenlendiği bir nitel veri analiz yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227). Bu bağlamda görüşmeler kapsamında sorulan tüm sorular araştırmacılar tarafından birlikte okunarak kodlanmış ve konuya ilişkin kategori ve temalar oluşturulmuştur. Veriler 6 tema altında sınıflandırılmış ve yorumlanarak okuyucuya sunulmuştur.

Araştırma sürecinde başvurulmuş doküman incelemesi, anket ve görüşmeler ile veri çeşitlemesi (üçgenleme) yapılması amaçlanmıştır. Böylece farklı kaynaklardan elde edilen veriler bir araya getirilmiş ve araştırma problemi daha geniş bir bakış açısıyla ele alınmış, verilerin birbirlerini teyit





etmesi sağlanarak sonuçların geçerlik ve güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 267). Ayrıca araştırma süreci ve verileri tüm açıklığıyla ayrıntılı bir şekilde okuyucuya sunulmuş ve böylece araştırma güvenliğinin artırılması hedeflenmiştir.

## Bulgular

### BUÜ’de yetenek sınavlarının (2016-2023) uygulama süreçlerine ilişkin bulgular ve yorum

Birinci alt problem olan bu başlık altında BUÜ’de özel yetenek sınavlarının uygulama süreçlerindeki değişikliklerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2016-2023 yılları arasında yayınlanan özel yetenek sınav kılavuzları incelenmiştir. Yetenek sınav kılavuzlarındaki değişim Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2.

BUÜ’de 8 yıllık yetenek sınav kılavuzu tablosu

İçerik	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Yetenek sınav aşamaları	2	2	2	2	1	1	1	1
1. aşama “Eleme” Sınavı	Var	Var	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Yok
2. aşama “Seçme” Sınavı	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
2 ses işitme	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
3 ses işitme	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
4 ses işitme	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Aralık kurma	Var	Var	Yok	Var	Var	Var	Var	Yok
Akor kurma	Var	Var	Yok	Var	Var	Var	Var	Yok
Akor tanıma	Yok	Yok	Var	Var	Var	Var	Var	Yok
Ezgi tekrarı	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Ritim tekrarı	Yok	Yok	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Ritmik deşifre	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Deşifre solfej	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok

Tablo 2 incelendiğinde, BUÜ’de;

- 2016-2019 yılları arasında özel yetenek sınavlarının 2 aşamadan oluştuğu, değişimin yapıldığı yıl olan 2020 yılı itibarıyla ise tek aşamaya düşürüldüğü,
- Sınav aşamalarında yapılan bu değişiklikte birlikte “Eleme” niteliğinde olan ve müziksel işitme becerilerinin ve temel müzik bilgilerinin ölçümünü içeren bir test olarak uygulanan 1. aşama sınavının kaldırıldığı,
- 2016-2019 yılları arasında “Seçme” niteliğinde yapılan ve Müziksel İşitme, Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme olmak üzere 3 ayrı komisyondan oluşan 2. aşama sınavının 2020-2023 yılları arasında tek aşamayı teşkil edecek şekilde sürdürüldüğü,
- Yapılan değişikliklerin özellikle Müziksel İşitme alanında olduğu,
- İncelenen 8 yıl boyunca 2, 3 ve 4 ses işitmeye ve ezgi tekrarına ilişkin sorulara yer verildiği ve bu konuda herhangi bir değişiklik yapılmadığı,



- Aralık ve akor kurma ile akor tanıma sorularına çeşitli yıllarda yer verildiği, ancak 2023 yılı itibarıyla bu soruların kaldırıldığı,
- 2016 ve 2017 yıllarında yapılan özel yetenek sınavlarında ritmik deşifre ve deşifre solfej sorularına yer verildiği, ancak sonraki yıllarda bu soruların kaldırıldığı ve bu sorular yerine 2018 yılı itibarıyla ritim tekrarı sorularına yer verildiği görülmektedir.

Özel yetenek sınavlarının tek aşamaya düşürülmesinin yanı sıra, aralık ve akor kurma ile akor tanıma, deşifre solfej ve ritmik deşifre gibi müziksel işitme alanına yönelik kapsamlı soru içeriklerinin kaldırılması ve sınav içeriklerinin her geçen yıl sadeleştirilmesinin, TYT'ye getirilen 800 bin ön koşulu ve buna bağlı olarak değişen öğrenci profili ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

### BUÜ'de 2016-2023 yıllarında alan içi ve alan dışından gelen öğrencilerin sayısal dağılımına ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında 2016-2023 yılları arasında BUÜ'de öğrenim gören öğrencilerin mezun oldukları lise türlerinin sayısal dağılımı incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 3'te görülmektedir:

Tablo 3.  
2016-2023 yıllarında öğrenim gören öğrencilerin mezun oldukları lise türlerinin sayısal dağılımı

Yıl	Okul türü	f	%
2016	GSL	32	84,2
	Diğer	6	15,8
	<b>Toplam</b>	<b>38</b>	<b>100</b>
2017	GSL	35	89,7
	Diğer	4	10,3
	<b>Toplam</b>	<b>39</b>	<b>100</b>
2018	GSL	25	61,0
	Diğer	16	39,0
	<b>Toplam</b>	<b>41</b>	<b>100</b>
2019	GSL	22	62,9
	Diğer	13	37,1
	<b>Toplam</b>	<b>35</b>	<b>100</b>
2020	GSL	13	39,4
	Diğer	20	60,6
	<b>Toplam</b>	<b>33</b>	<b>100</b>
2021	GSL	12	33,3
	Diğer	24	66,7
	<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>100</b>
2022	GSL	16	45,7
	Diğer	19	54,3
	<b>Toplam</b>	<b>35</b>	<b>100</b>
2023	GSL	15	37,7

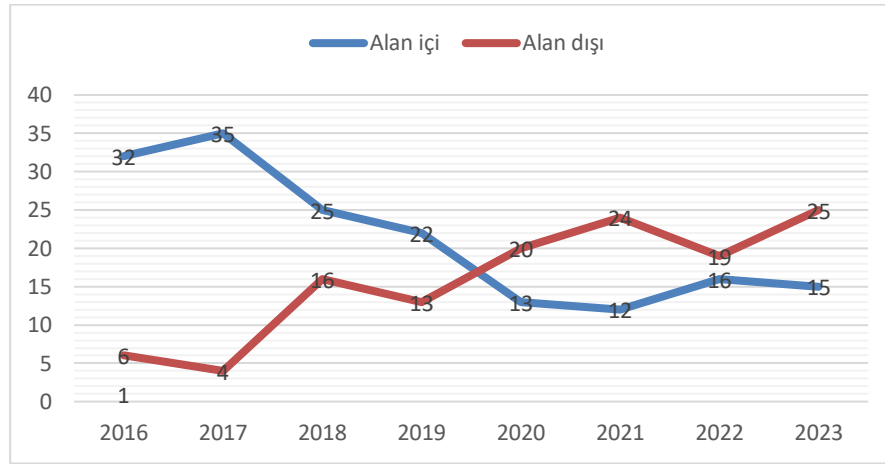
Keçe, D. ve Çeliktaş, H. (2024). Öğretmenlik programları için uygulanan TYT başarı sıralamasının müzik öğretmenliği lisans programlarına yansması üzerine bir değerlendirme: Bursa Uludağ Üniversitesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2688-2717.

DOI. 10.51460/baebd.1515952



	Diğer	25	62,5
	<b>Toplam</b>	<b>40</b>	<b>100</b>
Genel Toplam	GSL	167	58,2
	Diğer	120	41,8
	<b>Toplam</b>	<b>287</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde, araştırma kapsamında incelenen yıllar bazında, alan içi ve alan dışından gelen öğrencilerin sayılarında ciddi bir değişiklik olduğu görülmektedir. Bu değişim Şekil 2’de grafik ile gösterilmiştir.



Şekil 2. Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerinin sayısal dağılımı

- Son 8 yıla ilişkin sayısal dağılım tablosu ve grafiği incelendiğine,
- 2020 yılında uygulanan ön koşulun alan içinden gelen öğrenci sayısında önemli bir azalma, buna karşılık alan dışından gelen öğrenci sayısında ise belirgin bir artış yaşanmasına neden olduğu,
  - Mezun olunan lise türlerinin genel toplamının %58,1’ini alan içi, %41,8’ini ise alan dışından gelen öğrencilerin oluşturduğu,
  - Alan içinden gelen öğrenci sayısının 2016 yılından 2021 yılına kadar ciddi bir düşüş gösterdiği, ancak 2021 yılı itibarıyla tekrar yükselişe geçtiği,
  - Alan dışından gelen öğrenci sayısının 2016 itibarıyla çok düşük bir seviyede iken özellikle 2019 yılından sonra artış gösterdiği,
  - Öğrencilerin mezun oldukları lise türleri incelendiğinde (bir sonraki bölümde), GSL mezunlarının yanı sıra, son yıllarda farklı lise türlerinden öğrencilerin müzik öğretmenliği programlarını tercih ettiği görülmektedir.



## BUÜ'de öğrenim gören öğrencilerin TYT'ye getirilen 800 bin sıralaması ön koşulu hakkındaki görüşlerine yönelik bulgular ve yorum

BUÜ'de öğrenim gören öğrencilerin TYT'ye getirilen 800 bin sıralaması ön koşulu hakkındaki görüşlerini almak üzere uygulanan anket kapsamında elde edilen katılımcıların mezun oldukları lise türleri bilgisi ve sayısal dağılımı Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4.

Ankete katılan öğrencilerin mezun oldukları lise türleri

Lise türü	f	%
Güzel Sanatlar Lisesi	41	44,1
Anadolu Lisesi	36	38,7
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	5	5,4
Açık Öğretim Lisesi	4	4,3
Anadolu İmam Hatip Lisesi	3	3,2
Sosyal Bilimler Lisesi	3	3,2
Fen Lisesi	1	1,1
<b>Toplam</b>	<b>93</b>	<b>100</b>
Alan içi	41	44,1
Alan dışı	52	55,9
<b>Toplam</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

Tablo 4'te öğrencilerin mezun oldukları lise türleri incelendiğinde, öğrencilerin %44,1'inin alan içi (GSL), %55,9'unun ise diğer lise türlerinden yani alan dışı sayılan liselerden mezun oldukları görülmektedir.

Tablo 5.

Ankete katılan öğrencilerin lise mezuniyet yılları

Yıl	f	%
1994	1	1,1
2012	2	2,1
2013	1	1,1
2014	1	1,1
2015	1	1,1
2016	2	2,1
2018	1	1,1
2019	6	6,5
2020	26	27,9
2021	14	15,1
2022	19	20,4
2023	19	20,4
<b>Toplam</b>	<b>93</b>	<b>100</b>



Tablo 5'te öğrencilerin lise mezuniyet yılları görülmektedir. Son sınıf öğrencilerinin 2020 girişli olduğu düşünüldüğünde, bu öğrencilerin lise mezuniyet yıllarının da 2020 yılı olması beklenmektedir. Tablo 5'te ise 2019 ve öncesinde liseden mezun olan 15 kişi olduğu görülmektedir. Yaklaşık %16'lık bir dilime karşılık gelen bu oran, TYT ön koşulunun da bu duruma etken sebeplerden biri olduğunu düşündürmektedir. Son yıllarda farklı yaş gruplarından ve Tablo 6'da da görüleceği üzere farklı meslek gruplarından kişilerin de bu bölümü tercih ettiği gözlemlendiğinde, farklı profildeki ve daha büyük yaştaki öğrencilerin GSL'den mezun adayların yerini aldığı söylenebilir.

Tablo 6.

Ankete katılan öğrencilerin -varsa- daha önceden öğrenim gördükleri ön lisans/lisans programları

	<i>f</i>	%
Bilgisayar Programcılığı	3	30
Biyoloji	1	10
Çocuk Gelişimi	1	10
Ebelik	1	10
Hemşirelik	1	10
İlahiyat	1	10
Makine Mühendisliği	1	10
Moda Tasarımı	1	10
Toplam	10	100

Tablo 6'da görüldüğü üzere, ankete katılan öğrencilerin %9,3'lük bir kısmını oluşturan 10 öğrencinin, bu bölümden önce çeşitli programlarda öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Bu durumun Tablo 5'ten çıkarılan yorumu da desteklediği düşünülmektedir.

Tablo 7.

Ankete katılan öğrencilerin lise mezuniyetinizden sonra üniversiteye ilk yıl yerleşememe sebepleri

	<i>f</i>	%
TYT 800 bin başarı sıralaması	18	42,9
Yetenek sınavına hazırlık süreci	6	14,2
Diğer	18	42,9
Toplam	42	100

Tablo 7'de görüldüğü üzere, ankete katılan öğrencilerin 42'sinin bu soruya cevap verdiği görülmektedir. Ankete katılan tüm öğrencilerin neredeyse yarısını (%45,2) oluşturan bu grubun %42,9'u bu durumun sebebi olarak "TYT 800 bin başarı sıralaması"nı göstermiştir. "Yetenek sınavına hazırlık süreci" cevabının 3 katı kadar olan bu seçeneğin, ankete katılan tüm öğrenciler düşünüldüğünde %19,3'lük bir oran ile azımsanamayacak bir çoğunluğa sahip olduğu söylenebilir. "Diğer" seçeneğini işaretleyen öğrencilerin ise daha önceden farklı ön lisans/lisans programlarında öğrenim gördükleri ve bu programlardan mezun olarak ya da mezun olmadan müzik öğretmenliği programlarını tercih ettiği tespit edilmiştir.



Tablo 8.

Ankete katılan GSL mezunlarının müzik öğretmenliği programlarına yerleşemeyen akranlarının tercih ettikleri bölümler/fakülteler

	<i>f</i>	<i>%</i>
Devlet Konservatuvarlarının Türk Müziği Bölümleri	14	34,1
Güzel Sanatlar/Sanat ve Tasarım Fakülteleri	13	31,7
Devlet Konservatuvarlarının Batı Müziği Bölümleri	9	22,0
Diğer	5	12,2
Toplam	41	100

Ankete katılan GSL mezunu öğrencilere müzik öğretmenliği programlarına yerleşemeyen akranlarının, tercih ettikleri bölümler/fakültelerin neler olduğu sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevapların güvenilirliğinin düşük olduğu varsayımıyla sorulan bu soru aracılığıyla GSL mezunu öğrencilerinin yaklaşık da olsa müzik alanına yönelik tercih ettikleri lisans programlarının eğilimleri anlaşılmasına çalışılmıştır. Alınan cevaplar doğrultusunda, müzik öğretmenliği programlarına yerleşemeyen öğrencilerin çoğunlukla Devlet Konservatuvarlarının Türk Müziği Bölümlerini ve Güzel Sanatlar/Sanat ve Tasarım Fakültelerini tercih etme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. “Diğer” seçeneğini işaretleyen az sayıda öğrenci ise akranlarının müzik dışında farklı alanları tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 9.

Alan dışından gelen öğrencilerin yetenek sınavına hazırlık süreci

	<i>f</i>	<i>%</i>
Yetenek sınavına hazırlık kursları/özel dersler	43	82,7
Hiçbir destek almadan kendi kendine çalışarak	6	11,5
Teknoloji tabanlı kaynaklar (çevrimiçi kaynaklar, videolar vb. )	3	5,8
Toplam	52	100

Tablo 9’da görüldüğü üzere, lise mezuniyeti olarak alan dışından gelen öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğunun (%82,7) özel yetenek sınavına hazırlık için kurslara veya özel derslere başvurduğu anlaşılmaktadır. Hiçbir destek almadan kendi kendine çalışanların ve teknoloji tabanlı kaynak kullanarak sınav hazırlığı yapanların ise çok daha az sayıda olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, alan dışından gelen öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun dış bir kaynaktan destek alarak özel yetenek sınavlarından başarı elde ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 10.

Ankete katılan öğrencilerin verilen ifadelerle katılma oranı

<i>TYT’ye getirilen ilk 800 bine girme şartı özel yetenek sınavına hazırlık sürecinde ...</i>	<i>İfadelere katılma düzeyi</i>				
	<i>5</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
... kaygıya neden oldu.	%17,2	%25,8	%12,9	%21,5	%22,6
... motivasyonumu düşürdü.	%10,8	%22,6	%11,8	%26,9	%28,0
... psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkiledi.	%13,0	%16,1	%16,1	%30,1	%24,7
... sosyal ilişkilerimi olumsuz yönde etkiledi.	%7,5	%19,4	%15,1	%31,2	%26,9

Keçe, D. ve Çeliksaş, H. (2024). Öğretmenlik programları için uygulanan TYT başarı sıralamasının müzik öğretmenliği lisans programlarına yansması üzerine bir değerlendirme: Bursa Uludağ Üniversitesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2688-2717.

DOI. 10.51460/baed.1515952



Ankete katılan öğrencilere TYT'ye getirilen 800 bin ön koşulunun özel yetenek sınavına hazırlık sürecinde kendilerini ne yönde etkilediğine dair birtakım sorular yöneltilmiş ve bu sorulara cevap olarak seçeneklerde 1-5 arasında katılım düzeyleri (5- kesinlikle katılıyorum, 4- katılıyorum, 3- kararsızım, 2- katılmıyorum, 1- kesinlikle katılmıyorum) belirlenmiştir. Ankete katılan tüm öğrencilerin yanıtladığı bu sorular için karışıklığı önlemek amacıyla verilerin sunumunda yalnızca öğrenci sayılarının yüzdelik oranları verilmiştir. Tablo 10'da görüldüğü üzere, "TYT'ye getirilen ilk 800 bine girme şartı özel yetenek sınavına hazırlık sürecinde kaygıya neden oldu." ve "... motivasyonumu düşürdü." ifadelerine katılan öğrenci oranının diğer ifadelerle katılım oranından çok daha fazla olduğu belirlenmiştir. Buna rağmen, TYT ön koşulunun öğrencilerin "psikolojik sağlığını" ve "sosyal ilişkilerini" olumsuz yönde etkileme oranlarının ise daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 11.

Ankete katılan öğrencilerin lisans öğrenim sürecinde zorlandıkları alanlar ve zorlanma düzeyleri

Alanlar	Zorluk derecesi				
	5	4	3	2	1
Müzik teorisine yönelik dersler (Müziksel İşitme Eğitimi, Armoni, Müzik Formları vb.)	%12,9	%20,4	%26,9	%17,2	%22,6
Müzik alanına yönelik uygulamalı dersler (Çalgı, Piyano, Bireysel Ses Eğitimi, Orkestra/Koro vb.)	%32,3	%21,5	%25,8	%16,1	%4,3
Türk müziğine yönelik teorik ve uygulamalı dersler	%27,8	%15,1	%35,5	%10,8	%10,8
Eğitim bilimleri ve öğretmenlik uygulamasına yönelik dersler	%19,3	%32,3	%21,5	%19,4	%7,5
Genel kültür dersleri (Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili, Yabancı Dil ve Seçmeli Dersler)	%33,2	%22,6	%22,6	%10,8	%10,8

Ankete katılan öğrencilerin lisans öğrenim sürecinde zorlandıkları alanları tespit edebilmek üzere, programdaki dersler sınıflandırılarak birtakım sorular yöneltilmiş ve bu sorulara cevap olarak seçeneklerde 1-5 arası zorluk düzeyleri (5- çok zor, 4- zor, 3- orta zorlukta/kolaylıkta, 2- kolay, 1- çok kolay) belirlenmiştir. Ankete katılan tüm öğrencilerin yanıtladığı bu sorular için karışıklığı önlemek amacıyla verilerin sunumunda yalnızca öğrenci sayılarının yüzdelik oranları verilmiştir. Tablo 11'de görüldüğü üzere, öğrencilerin çoğunlukla müzik alanına yönelik uygulamalı derslerde ve genel kültür derslerinde zorlandıkları, eğitim bilimlerine ve öğretmenlik uygulamasına yönelik dersler ile Türk müziğine yönelik teorik ve uygulamalı derslerin bu dersleri takip ettiği, müzik teorisine yönelik derslerde zorlanan öğrenci oranının ise diğerlerine göre çok daha az olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçların bir sonraki bölümde sunulmuş olan öğretim elemanlarının yeni öğrenci profilinin müzikal beceriler konusundaki görüşleriyle de örtüştüğü söylenebilir.



## BUÜ'de görev yapan öğretim elemanlarının TYT'ye getirilen 800 bin sıralaması ön koşulu hakkındaki görüşlerine yönelik bulgular ve yorum

### Yetenek sınav içeriğindeki değişimlere ilişkin öğretim elemanı görüşleri

Sayfa | 2705

BUÜ'de özel yetenek sınavı komisyonlarında görev alan öğretim elemanlarına sınav içeriğinde bir değişiklik olup olmadığı sorusu yöneltilmiş ve görüşülen öğretim elemanlarından ikisi yetenek sınav içeriğinde değişiklik olduğu yönünde görüş bildirmiştir:

*Sınavlarımızı gelen öğrenci potansiyeline göre biraz esnetmek durumunda kalıyoruz. ... daha önceleri Güzel Sanatlar Liselerinden hazır öğrenci gelirken şimdi diyelim biri, ikisi çalarak geliyor. Burada sıfırdan başlıyor çalgıya... (Çalgı Komisyonundan Öğretim Elemanı)*

*Biz iki aşamalı sınav yapıyorduk. İlk aşaması eleme, ikinci aşama da seçme niteliğindedi. ... İlk aşamayı kaldırdık, tek aşamalı sınava döndük. Fakat bu sınavda da bazı sorduğumuz soruları kaldırdık. Akor kurgulama gibi, akor seslerini [nota isimleriyle] vermek gibi. Ezgilerde de biraz küçülme yaptık. (Müziksel İşitme Komisyonundan Öğretim Elemanı)*

*Komisyonadaki sınav esnasında bir değişiklik olmadı. Biz daha çok tonalite kavramı içerisinde sesini kullanabiliyor mu, sesi eğitime, eğitime açık bir ses mi? Özrü, konuşma sorunu var mı? Ses alanı çok mu dar, çok mu geniş? Bunları ölçüyoruz. Yani eğitimi birini aramıyoruz. Eğitilebilir olabilecek potansiyeli arıyoruz kendi sınavımız açısından. (Söyleme Komisyonundan Öğretim Elemanı)*

Öğretim elemanları, ön koşul sonrası yetenek sınavlarına girmeye hak kazanan öğrencilerin müzikal altyapılarının eskiye kıyasla daha düşük olduğu ve bu durumun yetenek sınavlarının müziksel işitme ve çalgı alanlarına yansıdığını ifade etmişlerdir. Bu değişikliğin müziksel işitme komisyonunda akor kurma, akor seslerini nota isimleriyle verme ve ezgi tekrarına yönelik sorularda küçültmeler olduğu görülmüştür. Çalgı komisyonunda sıfırdan başlayacak olan veya başlangıç aşamasında olan öğrencilerin yoğunlukta olması nedeniyle sınava gelen öğrencilere uygun olacak şekilde esnekliklere yer verildiği dile getirilmiştir. Son olarak söyleme komisyonunda görev alan öğretim elemanı ise sınavın uygulanış biçiminde herhangi bir değişiklik olmadığını ifade etmiş ve eğitilebilir bir ses potansiyeline sahip adaylar aradıklarını belirtmiştir.

### Değişim sonrası öğrenci profiline ilişkin öğretim elemanı görüşleri

BUÜ'de görev yapan öğretim elemanları, yapılan görüşmelerde TYT'ye getirilen 800 bin sıralamasının öğrenci profilini etkilediğini ve birtakım değişikliklere yol açtığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının ifadeleri Tablo 12'de tema, kategori ve kodlara ayrılarak verilmiştir:

Tablo 12.

TYT'ye getirilen 800 bin sıralamasının öğrenci profiline yansımaları

Tema	Kategori	Kod
Öğrenci profili	Yaşanan değişim	Çeşitlilik arttı (Ö1, Ö2, Ö3)
		Değişim çok hızlı olmadı (Ö1)
	Yeni öğrenci profili	Dil bakımından daha güçlü (Ö1)
		Dünyaya daha çok ulaşabilen (Ö1)

Keçe, D. ve Çelikleş, H. (2024). Öğretmenlik programları için uygulanan TYT başarı sıralamasının müzik öğretmenliği lisans programlarına yansımaları üzerine bir değerlendirme: Bursa Uludağ Üniversitesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2688-2717.

DOI. 10.51460/baed.1515952





	Kendilerini daha iyi ifade edebilen (Ö1)
	Çok daha meraklı olan (Ö1)
	Sıfırdan başlayan (Ö2)
	Hızlı öğrenen (Ö3)
	Belli bir çalışma disiplini kazanmış olan (Ö3)
	Düşünme becerileri gelişmiş olan (Ö1)
	Akademik becerileri yüksek olan (Ö1)
	“Öğrenci zeki olabilir ama yetenek arıyoruz.” (Ö4)
	Kapasite, yetenek, zekâ; hepsi bir arada olmalı (Ö4)
Beklenen öğrenci profili	Çalışma disiplini, matematiksel zekâ ve rölatif bir kulak (Ö3)
	Önemli olan bu işe gönül vermesi (Ö1)
	Doğaçlama ve yaratıcılık becerileri olan (Ö1)
	Okul şarkılarına eşlik becerileri olan (Ö1)

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler doğrultusunda 2020 yılı itibarıyla TYT’ye getirilen 800 bin sıralamasının öğrenci profilini etkilediği ve değiştirdiği anlaşılmıştır. Öğretim elemanlarının ifadeleri kodlanarak 3 kategori altında ele alınmıştır. Öğretim elemanları yaşanan değişime ilişkin olarak öğrenci çeşitliliğinin arttığını belirtirken bu değişimin çok hızlı ve belirgin olmadığını ifade etmişlerdir:

*Düzyer olarak sıfırdan başlayan öğrenciler arasında iyi götüren de var, ama böyle algısı düşük, söylenenleri sürekli tekrar ettiren bir sonraki ders, bir sonraki ders... (Ö2)*

*Net bir şey söyleyemiyorum. Bir yıl bir öğrenci topluluğu geldi, çok kötüydü. ... Çünkü bir müzik altyapısı olmadığı için, kulaklar da çok iyi değildi. Fakat başka bir yıl, özellikle bu yıl 800 bin barajını alan ve belli bir çalışma disiplini kazanmış bir öğrenci potansiyelinin hızlı öğrenmesini görüyorsun. ... Bir öğrenci geliyor, bu bütün yazdıklarımızı bozuyor. Öbür öğrenci geliyor, öbürü dediğimizi bozuyor. Böyle bir arada kalma durumu var. (Ö3)*

*Bıçak gibi bir değişim olmadı. Benim kafamda da olmadı. (Ö1)*

Öğretim elemanlarından alınan görüşler doğrultusunda, yeni öğrenci profilinin özellikle akademik beceriler ve sosyal beceriler açısından olumlu yönde farklılık gösterdiği anlaşılmakta ve öğretim elemanlarının bu durumu özellikle vurguladığı görülmektedir. Sıfırdan başlayan ancak belli bir çalışma disiplini kazanmış ve hızlı öğrenen öğrencilerle çalıştıklarını ifade eden öğretim elemanları, yeni öğrenci profilinin yabancı dil ve iletişim bakımından daha iyi olduğunu, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilen ve eskiye göre çok daha meraklı öğrenciler olduklarını belirtmişlerdir:

*Dünyaya birazcık daha açılabilen, ulaşabilen, rahatlıkla kendilerini daha iyi ifade edebilen, yabancı misafirler geldiği zaman onlarla iletişim kurabilen bir grupta çalıştım hissiyatını uyandırarak daha da umut verdi. (Ö1)*

*Ama şunu da gözlemliyoruz, gerçekten kafası çalışan belli bir matematiksel zekâsı ve disiplini olan kişiyle de bunu hızlandırabiliyoruz. 800 bin barajını alan ve belli bir çalışma disiplini kazanmış bir öğrenci potansiyelinin hızlı öğrenmesini görüyorsun burada. (Ö3)*

Öğretim elemanları, yapılan görüşmelerde öğrencilere yönelik beklentilerinden de söz etmişlerdir. Sadece yeteneğin veya sadece zekanın bu alanda çalışmak için yeterli olmadığını vurgulamışlar ve yetenek, zekâ, çalışma azmi ve eğitilebilir bir kulağın bir arada olması gerektiğini dile

Keçe, D. ve Çeliktaş, H. (2024). Öğretmenlik programları için uygulanan TYT başarı sıralamasının müzik öğretmenliği lisans programlarına yansımaları üzerine bir değerlendirme: Bursa Uludağ Üniversitesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2688-2717.*

DOI. 10.51460/baed.1515952



getirmişlerdir. Bu işe gönül vermenin çok önemli olduğunu ifade eden öğretim elemanları, lisans düzeyinde öğrenim gören müzik öğretmen adaylarının yaratıcılık ve doğaçlama becerilerinin gelişmiş olması ve böylece örneğin okul şarkılarına eşlik edebilecek şekilde yetişmiş olmalarının önemini belirtmişlerdir:

*Nitekim ben öğretmenlik adına bazı beceriler kazandırmaya çalışıyorum. Benim için alan içi ya da alan dışı bu işe gönül vermesi çok önemli. (Ö1)*

*Öğrenci zeki olabilir ama yetenek arıyoruz. Kapasite, yetenek, zekâ bunların hepsi bir arada olması gerekiyor. (Ö4)*

*... oturunca piyanonun başına hemen çocuklarla gitarını alıp yani eşlik edebilen, o anlık doğaçlamalar yapabilen, yani biz bu yaratıcılık çok önemli o dakikada. Evet. Böyle bir nesil yetiştirmemiz gerekiyor. (Ö1)*

### **Yeni öğrenci profilinin altyapısına ilişkin öğretim elemanı görüşleri**

Öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda 800 bin sıralamasının öğrencilerin altyapılarını etkilediği anlaşılmaktadır. Öğretim elemanları yeni öğrenci profilinin, yetenek seviyelerinin beklenen düzeyde olmadığı, müzik teorisi derslerindeki başarılarının düşük oluşu gibi durumların çalgı derslerini de etkilediğini ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmeler kodlanmış ve teorik altyapı, müzikal altyapı ve derslerde yaşananlar olmak üzere 3 kategori altında sınıflandırılmıştır.

Tablo 13.

TYT'ye getirilen 800 bin sıralamasının öğrencilerin altyapılarına yansımaları

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>
Teorik altyapı	Teorik	Müzik teorisine ilişkin konularda beklenen seviyede olmamaları (Ö1, Ö4)
	altyapı	Müzik teorisine ilişkin derslerde zorlanma (Ö4)
		Yetenek seviyelerinin düşmesi (Ö4)
Müzikal altyapı	Müzikal	Müzikal olarak başarı düzeylerinin düşmesi (Ö4)
	altyapı	Melodik ve ritmik becerileri beklenen seviyede değil (Ö1)
		Sıfırdan başlama (Ö1)
Derslerde yaşananlar		Teorik bilgi eksikliğinin çalgı derslerini de olumsuz yönde etkilemesi (Ö2)
		Matematiksel zekâ ve disiplin ile eksikliklerin hızlıca giderilebiliyor olması (Ö3)

Öğretim elemanları müzik teorisine ilişkin konularda öğrencilerin beklenen düzeyde olmadığını belirterek müzik teorisine yönelik Müziksel İşitme ve Armoni gibi derslerde öğrencilerin zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin teorik konulardaki eksikliklerinin bireysel çalgı derslerine de yansıdığını ifade eden öğretim elemanları, bu derslerde de sıklıkla bu bilgileri tekrar etmek durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir:

*Çocukların tabii ki teorik anlamda birazcık daha geri, yani müzikal anlamda diyeyim daha çok geri olduklarının farkındaydım. (Ö1)*

*Şimdi teorik yönden dediğiniz zaman birçok şeyi içine alıyor gene. Teori konuları var. Armoni var, işitme var. Form bilgisi var, eser çözümlene var. Bir sürü. Yani genel olarak baktığımızda beklenen seviyede değil tabii ki. ... Bu derslerde algılamada, öğrenmede güçlük seviyesi arttı öğrencilerde. Zorlanıyorlar, çok zorlanıyorlar. (Ö4)*



... Şimdi derslerde daha çok yani çalgı çaldırırken bir taraftan da teorik bilgileri veriyorum. ... Matematiksel hesap yaptırıyorum. ... Yani duruyor, düşünüyor, olmuyor. Bu sefer işte üzerinde çalıştırma çalıştırma. ... Bunlar toplu derslerde de veriliyor. Ama verildiği halde yeterli olmuyor. Ya da öğrenci üzerine koymuyor, koyamıyor. Yani üzerinden tekrar tekrar geçmek durumunda kalıyorum. Yani böyle de bir zorluğu oluyor. (Ö2)

Yaşanan değişimin teorik altyapılarının yanı sıra öğrencilerin müzikal altyapılarına da olumsuz yönde etki ettiğini ifade eden öğretim elemanları, öğrencilerin yetenek seviyelerinin düştüğünü, müziksel becerilerin beklenen seviyelerde olmadığını ve çoğu öğrencinin başlangıç düzeyinde olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin altyapı ve öğrenme hızının oldukça değişkenlik ve çeşitlilik gösterdiğini dile getirmişler, analitik becerileri yüksek ve belli çalışma disiplini olan öğrencilerle hızlıca ilerleme kaydedebildiklerini ifade etmişlerdir:

Değişim şöyle, tabii ki öğrenci başarısına zararlı yönde etkileri oldu. O dönemden sonra gelen öğrenci profili değişti, birazcık düştü dediğim gibi. Başarı seviyeleri düştü, yetenek seviyeleri düştü. (Ö4)

Öğrencilerin müzikal açıdan birazcık ritmik ve melodik becerilerinin daha geriden geldiğini fark ettim. ... Geç başlayınca biraz daha zaman kaybı oluyor. Sıfırdan başlıyorlar. Yani piyanoyu, saymayı, solfej okumayı. Yani geç başlanıyor... (Ö1)

Ama şunu da gözlemliyoruz, gerçekten kafası çalışan belli bir matematiksel zekâsı ve disiplini olan kişiyle de bunu hızlandırabiliyoruz. Yani müzik branşı çok bireysel. Net bir şey söylemek çok zor. (Ö3)

### Değişim sonrası ders içeriği ve işlenişine yönelik öğretim elemanı görüşleri

Öğretim elemanlarından alınan görüşler doğrultusunda, 800 bin başarı sıralamasının ders içeriğini ve işlenişini etkilediği ve birtakım değişikliklere yol açtığı anlaşılmıştır. Öğretim elemanlarından alınan ifadeler kodlanarak öğrenme ve öğretim süreci olmak üzere 2 kategori altında toplanmıştır.

Tablo 14.

TYT'ye getirilen 800 bin sıralamasının derslerin içeriği ve işlenişine yansımaları

Tema	Kategori	Kod
Ders içeriği ve işleniş	Öğrenme süreci	Müzikal olarak daha yavaş ilerleme (Ö1)
		Öğrenmenin gecikmesi (Ö1)
		Öğrenmede zorluk yaşanması (Ö4)
		Müzik alanına özgü derslerde yaşanan zorluklar (Ö4)
		Bireysel derslerde çalışılan eserlerin deşifre düzeyinde kalması (Ö2)
	Öğretim süreci	Bazı öğrencilerin [bireysel derslerde] programda yazan ders içeriğine yetişmesi imkânsız (Ö2)
		Programın esnetilmesi (Ö2)
		[Bireysel derslerde] öğrenci profiline göre farklı metotlar uygulanması (Ö4)
		Üst düzey eserler yerine başlangıç düzeyi eserlere yer verilmesi (Ö3)
		Program ve içerik bu değişime göre kurgulanmalı (Ö1)

Öğretim elemanları yeni öğrenci profilinin müzikal olarak daha yavaş ilerlediğini ve bu nedenle öğrenmenin de geciktiğini belirtmişlerdir. Öğrencinin zeki olmasının tek başına yetmediğini, yeteneğin Keçe, D. ve Çeliktaş, H. (2024). Öğretmenlik programları için uygulanan TYT başarı sıralamasının müzik öğretmenliği lisans programlarına yansımaları üzerine bir değerlendirme: Bursa Uludağ Üniversitesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2688-2717.



de önemli olduğunu vurgulayan öğretim elemanları, yetenek seviyeleri düşük olan öğrencilerin müziksel işitme, armoni gibi derslerde zorlandığını ifade etmişlerdir. Bu durumun bireysel çalgı derslerinde de aynı olduğunu belirterek öğrencilerin deşifre seviyesinde öteye gidemediklerini ima etmişlerdir:

*Müzikal anlamda daha yavaş ilerliyorsun. ... Öğrenme gecikiyor ve bu da aslında ders işlenişine etki ediyor. ...birazcık daha hani eskiden daha farklı bir müfredat izleniyordu. Şimdi birazcık daha yavaş ilerleyebiliyor duyduklarım. (Ö1)*

*Sadece notaya doğru basması, doğru nota okuması, entonasyonu. Yani böyle küçük küçük basit eserler verdiğim halde bile onu da mesela hiç müzikalite düşünmeden deşifre gibi çal[dır]maya çalışıyorum. Yani o kadarını becerebiliyorum. Onu çok çok daha üzerinde durarak ... kıvama getirmeye çalışıyorum. Yani bu da kolay olmuyor. Tabii ki bu öğrencinin yeteneğine bağlı da bir şey. (Ö2)*

*Şimdi ben piyano öğretmeniyim ama bir armoni dersi var, bir işitme dersi var. Bu derslerde algılamada, öğrenmede güçlük seviyesi arttı öğrencilerde. Zorlanıyorlar, çok zorlanıyorlar. (Ö4)*

Öğretim elemanları öğrenme sürecinde bu farklılıkların öğretim sürecine de yansıdığını dile getirmişlerdir. Gelen öğrenci profilinin müzik alan derslerine yönelik bilgi ve becerilerinin eksik olması, müzik eğitimine lisans programında başlamış olmaları gibi nedenler derslerin işlenişinde birtakım değişikliklere yol açmıştır. Öğretim elemanları buna yönelik olarak müfredattaki ders içeriklerini esnettiklerini, öğrencinin bilgi ve becerisine göre farklı metotlar uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Bu değişimin; başlangıç düzeyinde eserlerin çalışılması, öğrencinin potansiyeline göre derslerin esnetilmesi şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Görüşülen öğretim elemanlarından biri ise, ders içerik ve işlenişinin yeni öğrenci profiline göre ve bu yeni duruma göre uyarlanması ve kurgulanması gerektiğini özellikle vurgulamıştır:

*Şimdi bizim dersler bireysel. Tabii ki öğrencinin programda yazan en alt seviye var. Yani bu dönem en az buraya gelmiş olmalı dediğimiz bir program var. Ama bir bakıyorsunuz ki öğrencinin oraya yetişmesi mümkün değil. Bu haliyle biraz daha gevşetiyoruz programı. Yani derslerimiz bireysel olduğu için zaten bu sınavlarda da görünüyor. ... İndirgemek gibi düşünebiliriz bunu. (Ö2)*

*Tabii ki hiç piyano eğitimi almayan, hiç piyanoyu tanımayan bir öğrenciye farklı metotlar uyguluyoruz. Yani bilenler, bilmeyenler diye. (Ö4)*

*Ürün olarak daha üst potansiyelde eserler yerine daha başlangıç düzeylerini kullanmaya başladık. Aynı şekilde şarkılarda da çocuk mesela ... Güzel Sanatlar Lisesinden geliyordu, bireysel ses eğitimi alıyordu. Direkt işte arylarla başlatırken şimdi en basitlerine inmeye başladık. (Ö3)*

*Buradaki programımızı ona göre kurguladıktan ve donattıktan sonra, öğretmenler de içerikleri ona göre azalttıktan sonra... Bence güzel ilerleyebilir. (Ö1)*

### **GSL'deki eğitim sürecine ilişkin öğretim elemanı görüşleri**

Öğretim elemanları görüşmeler sırasında GSL'lerdeki eğitim sürecine de dikkat çekmişlerdir. Bu doğrultuda öğretim elemanlarından alınan ifadeler GSL öğrenci profili ve GSL'deki eğitim ve öneriler olmak üzere 2 kategori altında sınıflandırılmıştır.



Tablo 15.

Öğretim elemanlarının Güzel Sanatlar Liselerindeki eğitim süreci hakkındaki görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Sayfa   2710	GSL öğrenci profili	Müzikal olarak hazır bulunuşluğu olan öğrenciler (Ö2)
		Bazı öğrencilerin çalgı seviyesi beklenen düzeyde değil (Ö4)
		Öğrencilerin araştırma, öğrenme, kavrama beceri düzeyleri yeterli değil (Ö3)
		GSL'den gelen öğrencilerin alan dışı konularda altyapıları yetersiz (Ö2, Ö3, Ö4)
		800 bin sıralaması sonrası GSL'den gelen öğrenci sayısının azalması (Ö2)
		Tek yönlü eğitim (Ö3)
		Müzik alan derslerinin yoğunlukta olması (Ö3)
		GSL'de okuyan öğrenciler 800 bin barajını geçebilecek şekilde yetiştirilmeli (Ö3)
		GSL'de alan dışı konulara daha çok ağırlık verilmeli (Ö4)
		GSL'deki eğitim süreci

Öğretim elemanları GSL'den gelen öğrencilerin müzikal açıdan belirli bir düzeyde olduğunu, ancak bazı öğrencilerin çalgı seviyesinin beklenen düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. GSL'deki tek yönlü eğitim ve müzikal derslerin ön planda tutulması gibi durumların; öğrencilerin araştırma, öğrenme ve kavrama becerilerinin olumsuz yönde etkilediğini dile getiren öğretim elemanları, 800 bin sıralaması sonrasında GSL'den gelen öğrenci sayısının azaldığını da ifade etmişlerdir:

*Güzel Sanatlar Liselerinden hazır bulunuşluğu olan öğrenciler geliyordu. Tabii ki teorik olarak da yani az çok belli bir seviyeleri olmuş oluyor. (Ö2)*

*Güzel Sanatlardan gelen öğrencilerde de bu konuda sıkıntı var piyano konusunda. Yani yeterli, beklenen düzeyde gelmiyor öğrenciler. Başarıları düşük seviyede geliyorlar. Hatta bazıları doğru düzgün piyano dersi bile yapmadan gelenler de var. (Ö4)*

*Güzel Sanatlar Lisesinin tek yönlü eğitimi, diğer derslerinin yoğun olmaması kişide araştırma, öğrenme, kavrama bilgisinin azalmasını sağlıyor. Bu müzik için hiç iyi bir şey değil. Sadece yetenek yetmiyor müzikte. Çünkü sadece kulağa olan, belli bir solfej eğitimi almış bir kişinin müzik öğrencisi lisansta olması bizim için yeterli olmuyor. (Ö3)*

*Şimdi oradan çok az öğrenci geliyor. (Ö2)*

GSL'deki eğitimin müzik dersleri ağırlıklı olmasının, Türkçe, Matematik gibi temel derslerin geri plana atılmasına neden olduğunu ifade eden öğretim elemanları, ön koşul olan 800 bin sıralaması için olumsuzluk oluşturan bu durumun giderilmesi için temel derslere ağırlık verilmesi ve öğrencilerin bu alanlardaki hazır bulunuşluklarının artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları GSL'deki öğrencilerin müzik öğretmenliği programlarına girebilmeleri için 800 bin sıralamasının düşürülmesinin aksine, GSL'deki eğitimin öğrencinin hem bu programların yetenek sınavına hazır olacak şekilde hem de ön koşul olan 800 bin sıralamasına girme şartına sahip olabilecek şekilde yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır:

*Ama bu iş iyi öğrenci, iyi potansiyel öğretmen çıkartmanın şeyi Güzel Sanatların puanını düşürmek olmamalı. Olmaz zaten. Olmaz. ... Hani o algı düşükse. Eğitimi yoksa öğretiyorsun. İnan ikinci hafta geliyor çocuk, notayı çözmüş geliyor. Durum bu. (Ö3)*

*Güzel Sanatların yaptığı altyapı da hiçbir şeye yaramıyor. ... Güzel Sanatlar Lisesindeki eğitim altyapısı. ... Burada çok şaşırtıcı ve üzücü bir durum var. Ne olduğunu biz daha tam çözemedik. (Ö3)*  
*Bunu da tabii ki bu Güzel Sanatlar Lisesinde verilen müzik dışındaki ders hocalarının daha bir dikkatli olması, kendi dersini bu okullarda daha bir önemsemesi gerekiyor. Yani biraz boşlanmış bu Keçe, D. ve Çelikleş, H. (2024). Öğretmenlik programları için uygulanan TYT başarı sıralamasının müzik öğretmenliği lisans programlarına yansımaları üzerine bir değerlendirme: Bursa Uludağ Üniversitesi örneği. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2688-2717.*



durumlar. Öyle biliyorum, öyle gözlemliyorum. Tabii ki kendi branşında iyi olacak, ama bu demek değildir ki diğer dersleri böyle arka plan edelim. Yani biraz gayretle, gayretle. (Ö2)

Değil o 16, 18 her neyse o soru. 100, 120 belki 130 soru soruluyor üniversite, TYT sınavında. Yani daha çok bile anılabilir. Yani aslında bunun sebebini de hani başlığı sebeplerinden birinde Güzel Sanatlar Lisesinde verilen eğitimin içeriğine bağlıyorsunuz. (Ö2)

Okulda da böyle bir eğitim ağırlıklı olarak, Güzel Sanatlar Lisesinde TYT'ye ağırlıklı eğitimler verilmiyor. Yani işte bazı dersler vardır Matematik, Fizik, Kimya gibi, o dersler de not getiren dersler. Buralardan öğrenciler eksik ama öğrenci isterse bunu kendi imkanlarıyla çalışıp bunun üstesinden gelebilir. Mutlaka, yani aslında Güzel Sanatlar Lisesi programlarında bir değişim olsa, eğitim derslerine alan derslerinden ziyade önem verilse, Türkçe, Matematik gibi derslere. ... Dediğim gibi bu derslere daha fazla ilgi gerekiyor, daha fazla üzerine düşünüp çalışmak gerekiyor. (Ö4)

### **TYT'ye getirilen 800 bin sıralamasına yönelik öğretim elamanı görüşleri**

Öğretim elemanları yapılan görüşmelerde özel yetenek sınavıyla öğrenci alan öğretmenlik programları için TYT'ye getirilen 800 bin sıralamasına yönelik düşüncelerini de paylaşmışlardır. Öğrencilerin yetenek ve başarı düzeylerinde düşüş olsa da hızlı öğrenen öğrenci potansiyelinin arttığını dile getiren öğretim elemanları, getirilen başarı sıralamasının öğretmen adayları için yüksek bir sıralama olmadığını ve bu baraj sıralamasının düşürülmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 16.

TYT'ye getirilen 800 bin sıralamasına yönelik öğretim elamanı görüşleri

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>
800 bin barajı	Etkileri	Hızlı öğrenen öğrenci (Ö3)
		Yetenek seviyelerindeki düşüş (Ö4)
		Başarı düzeylerinde düşüş (Ö4)
	Düşünceler	Öğretmen adayları için yüksek bir başarı sıralaması değil (Ö2, Ö4) 800 bin barajı düşürülmemeli (Ö2)

O dönemden sonra gelen öğrenci profili değişti, birazcık düştü dediğim gibi. Başarı seviyeleri düştü, yetenek seviyeleri düştü. (Ö4)

800 bin barajını alan ve belli bir çalışma disiplini kazanmış bir öğrenci potansiyelinin hızlı öğrenmesini görüyorsun burada. (Ö3)

Ama bunun için o 800 bin barajının daha mı düşürülmesi gerekiyor? İşte orada onu diyemiyorum. Yani bildiğim kadarıyla bu kadar soruya tekabül ediyorsa bu da olmamalı. Çünkü biz öğretmen yetiştiriyoruz. ... Yani öğretmen yetiştiren, buraya gelen bir öğrenci öğretmenlik yapacak düşüncesiyle geliyor buraya. Yani öğretmen olacak bir kişinin birçok açıdan daha donanımlı olması gerekir. Yani aman aman edebiyatçı olsun, sosyalci olsun demiyoruz tabii ki. Ama en azından bir birikiminin olması gerekir. (Ö2)

Son yaptığımız yetenek sınavında birazcık daha iyi öğrenciler gelmeye başladı. Bundan sonra da umarım öyle olur. Başarıları yüksek öğrenciler gelir karşımıza. ... Yani aslında 800 bin başarı sıralamasına baktığımızda, TYT sınavına çok bir soruya denk gelmiyor aslında bu başarı sıralamasına girmek. Evet, aslında bu notu elde etmek de çok büyük bir şey değil yani. (Ö4)



Öğretim elemanları 800 bin sıralamasına ilişkin bu baraj sıralamasının düşürülmemesi gerektiğini, yeteneğin ve zekanın bir arada olması gerektiğini vurgulayarak çalışma disiplinine sahip matematiksel becerileri yüksek adayların müzik öğretmenliği için ideal adaylar olduğunu ima etmişlerdir. Öğretmen adayının genel kültürü yüksek, yetenekli, öğretmenlik yapabilme potansiyeline sahip donanımda olması gerektiğini savunmuşlardır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada özel yetenek sınavıyla öğrenci alan öğretmenlik programları için 2020 yılı itibarıyla ÖSYM tarafından uygulamaya konulan TYT 800 bin başarı sıralaması ön koşulunun, müzik öğretmenliği lisans programlarının özel yetenek sınavlarına ve öğrenim sürecine yansımalarının incelenmesi amaçlanmıştır ve Bursa Uludağ Üniversitesi çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu durumun; özellikle GSL'lerde öğrenim gören ve buradan mezun olmuş öğrencilere, müzik öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören öğrencilere, bu programlarda ders veren öğretim elemanlarına ve bu programlardaki derslerin içeriğine ve işlenişine etkisi az sayıda araştırmayla tespit edilmiş (Altın vd., 2022; Apaydın ve Yazıcı, 2024; Bal ve Topalak, 2023; Başbuğ ve Kaya, 2022; Demirel ve Sözer, 2023; Üçer ve diğerleri, 2023), konunun detaylı bir görüntüsünü sunabilmek amacıyla bir kurum örneğinde bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın ilk basamağında, BUÜ Müzik Eğitimi Anabilim Dalının 2016-2023 yılları arasında yayınladığı özel yetenek sınavı kılavuzları incelenmiş ve yetenek sınavı uygulamalarının içeriklerinde bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Böylece kılavuzlardaki değişim 8 yıllık bir süreci kapsayacak şekilde uzun vadeli olarak ele alınmış ve yaşanan değişimlerin TYT ön koşulundan kaynaklanma durumu anlaşılmasına çalışılmıştır. Kılavuzlardan elde edilen verilere göre, BUÜ yetenek sınavlarında en önemli sayılabilecek farklılığın 800 bin ön koşulunun getirildiği 2020 yılı itibarıyla 2 aşamalı olarak uygulanan yetenek sınavının tek aşamaya düşürülmesi olduğu tespit edilmiştir. Lise mezuniyeti olarak aynı alandan gelen (özellikle GSL) öğrencilerin, bu ön koşulu sağlamada zorluk yaşamaları ve bu kurumların yetenek sınavlarına başvuramaması doğal olarak alan dışından sınava başvuran öğrenci sayısına neden olmuştur. Üçer ve diğerleri (2023: 295) tarafından yapılan araştırmada da alan içi ve alan dışı öğrenci dağılımıyla ilgili benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Bu durum yetenek sınavlarına girmeye hak kazanan ve sınavlara başvuran öğrenci profilinin çoğunluğunun, temel düzeyde müzik bilgileri de gerektiren bu test için hazır bulunuşluğu olmamasını beraberinde getirmiştir. Ayrıca GSL öğrencilerinin birçoğunun ön koşul nedeniyle sınava başvuramaması, özel yetenek sınavlarına olan başvurularda bir azalmaya neden olmuştur. Başbuğ ve Kaya (2022: 1368) tarafından yapılan araştırmada da ÖSYM'nin Yükseköğretim Kurumları Sınavı için hazırladığı raporlardan alınan veriler doğrultusunda TYT ön koşulunun sınava başvuran aday sayısında azalmaya neden olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, BUÜ'de birinci aşama sınavının kaldırılmasının nedenlerinden birinin de başvurularda azalmaya sebep verecek bu gibi hususların giderilmesi olduğu düşünülmektedir.

Yetenek sınavları kılavuzları incelendiğinde, yapılan tüm değişikliklerin müziksel işleme alanlarında olduğu tespit edilmiş, yalnızca müziksel işleme yeteneğinin yeterli olmayacağı ve temel müzik teorisi bilgisi gerektiren aralık ve akor kurma, akor tanıma, ritmik deşifre ve deşifre solfej gibi bazı soru türlerinin de 8 yıllık süreçte adım adım kaldırıldığı belirlenmiştir. İlgili değişiklikler yıl bazında Keçe, D. ve Çeliktaş, H. (2024). Öğretmenlik programları için uygulanan TYT başarı sıralamasının müzik öğretmenliği lisans programlarına yansımaları üzerine bir değerlendirme: Bursa Uludağ Üniversitesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2688-2717.*  
DOI. 10.51460/baebd.1515952



ayrıntılı incelendiğinde, bazılarının TYT ön koşulu gelmeden bazılarının ise ön koşul sonrası gerçekleştirildiği görülmüştür. Benzer şekilde Başbuğ ve Kaya (2022: 1369) tarafından yapılan araştırmada da yetenek sınavlarının müziksel işitme alanlarında, müziksel okuma ve yazma becerisi gerektiren dikte ve deşifre solfej sorularının kaldırıldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda birinci aşama sınavının kaldırılmasına neden olan etmenlerin bu soru türlerinin kaldırılmasında da göz önünde bulundurulduğu söylenebilir. Sınav içerikleri incelendiğinde müziksel işitme yeteneğinin ölçümü için kullanılan 2, 3, 4 ses işitme soruları ile ezgi tekrarı sorularında herhangi bir değişiklik olmadığı, ancak ritmik deşifre ve deşifre solfej sorularının kaldırıldığı yıl itibarıyla ritim tekrarı sorularının sınav içeriğine eklendiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak güncel durum itibarıyla BUÜ özel yetenek sınavlarında, müziksel işitme alanı için belirlenen soru türlerinin herhangi bir temel müzik bilgisi gerektirmeyen ve yalnızca müziksel işitme yeteneğini ölçecek düzeyde sorulardan oluştuğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci basamağında, BUÜ Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2016-2023 yılları arasında alan içi ve alan dışından gelen öğrenci sayısının dağılımında bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda son 8 yıllık süreçte alan içi ve alan dışından gelen öğrenci sayılarının neredeyse yer değiştirdiği tespit edilmiştir. Bu değişim, 2019 ve değişimin yapıldığı 2020 yılında çok çarpıcı bir şekilde grafiğe yansımış; 2019 yılında alan dışından kayıt yaptıran öğrenci sayısının 13, 2020 yılında ise alan içinden gelen öğrenci sayısının 13 olduğu tespit edilmiştir. Grafik uzun vadeli incelendiğinde, 2016 girişli öğrencilerin %84,2'sini alan içinden gelen öğrencilerin oluşturduğu görülürken 2023 girişli öğrencilerin %62,5'unun alan dışından gelen öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Özetle, alan içinden gelen öğrenci sayısının 2016 yılından 2021 yılına kadar ciddi bir düşüş gösterdiği, ancak 2021 yılı itibarıyla tekrar yükselişe geçtiği tespit edilmiştir. Bu durum alan içinden gelen öğrencilerin 800 bin ön koşulu konusunda daha bilinçli hale gelmeye başladığı ve hazır bulunuşluklarının gittikçe arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü basamağında, BUÜ Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrenci profili, öğrencilerin TYT tarafından uygulanan başarı sıralaması hakkındaki görüşleri ve bu uygulamanın öğrenim sürecine yansımalarını anlamak amacıyla öğrencilere bir anket uygulanmıştır. Doksan üç öğrenciye uygulanan anketin verileri incelendiğinde; öğrencilerin mezun oldukları lise türlerinin %55,9 oranla farklı lise türlerinden oluştuğu, öğrenim gören öğrenciler arasında farklı yaş gruplarından ve ikinci üniversitesini okuyan öğrencilerin bulunduğu, ilk yıl yerleşemeyen öğrencilerin yerleşememe nedenlerinin çoğunlukla TYT sınavına getirilen ön koşul olduğu tespit edilmiştir. Anket verileri aracılığıyla ayrıca alan dışından gelen öğrencilerin çoğunlukla yetenek sınavlarına hazırlık kursları ve özel dersler aracılığıyla sınava hazırlandıkları, GSL mezunu olan öğrencilerin ön koşul nedeniyle müzik öğretmenliği programlarına yerleşemeyen akranlarının çoğunlukla Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Devlet Konservatuvarlarının Türk Müziği Bölümlerini tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bal ve Topalak (2023: 330) tarafından yapılan araştırmada da TYT ön koşulu sonrasında GSL öğrencilerinin Eğitim Fakülteleri yerine Devlet Konservatuvarını tercih etmeyi düşündükleri tespit edilmiştir. Son olarak ankete katılan öğrenciler, TYT hazırlık sürecinin kendilerinde kaygıya neden olduğu ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği yönünde görüş bildirmişler ve en fazla çalgı, piyano, bireysel ses eğitimi, koro ve orkestra gibi uygulamalı dersler ile genel kültür derslerinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin müzik teorisine yönelik dersler ile eğitim bilimleri ve öğretmenlik uygulamasına yönelik derslerde zorlanma oranının daha az olduğu tespit





edilmiştir. Üçer ve diğerleri (2023: 295) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde, 2020 sonrasında öğrenim gören öğrencilerin uygulamalı derslerde daha başarısız olduğu, ancak teorik derslerde uygulamalı derslere göre bir nebze daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin genel kültüre yönelik derslerde daha az zorlandıkları görülürken bu araştırmada ise öğrencilerin zorlandıkları alanlar arasında genel kültür dersleri ilk sıralarda yer almıştır.

Sayfa | 2714

Araştırmanın son basamağında ise BUÜ Müzik Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan öğretmen elemanlarıyla görüşmeler yapılmış ve öğretmen elemanlarının ilgili konuya yönelik görüşleri alınmıştır. Süreç içinde alan içi-alan dışı öğrenci dağılımında değişiklikler olduğunu dile getiren öğretmen elemanları, alan dışından gelen öğrenci sayısının ön koşul uygulaması öncesindeki döneme göre daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda yeni öğrenci profilinin müziksel beceriler konusunda hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu ve müzikal gelişimlerinin ise eski öğrenci profiline göre daha yavaş olduğunu ifade etmişlerdir. Bunda öğrencilerin müziğe lisans düzeyinde ve sıfırdan başlamasının da etkili olduğunu belirten öğretmen elemanları, tüm bu olumsuzluklara rağmen, yeni öğrenci profilini çoğunlukla *hızlı öğrenme potansiyeli olan, meraklı, analitik becerileri yüksek ve iletişim becerileri iyi* olarak tanımlamışlardır. Buna karşın müzik alanının kişiye özgü ve bireysel bir alan olduğunu ifade etmişler ve müzik eğitimi için zekâ ve yeteneğin bir arada olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu nedenle TYT'ye getirilen 800 bin ön koşulunun kaldırılmamasını, bunun yerine ortaöğretim düzeyinde eğitim veren GSL'lerin, müfredatını öğrencilerin bu sınavda başarılı olabilecek niteliğe taşıyacak şekilde revize etmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretim elemanlarından konuya ilişkin görüşlerin alındığı diğer araştırmalarda ise bu sonucun aksine, ön koşul uygulamasının değiştirilmesi ve güncellenmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuş, ancak bu araştırmayla benzer şekilde GSL eğitim içeriklerinin iyileştirilmesi gerektiği önerisine de yer verilmiştir (Bal ve Topalak, 2023: 333; Demirel ve Sözer, 2023: 42; Üçer ve diğerleri 2023: 296).

Bu sonuçlar bağlamında müzik öğretmenliği programlarının ana öğrenci kaynağını oluşturan GSL'lerden mezun öğrencilerin, ön koşul uygulaması nedeniyle öğretmenlik programlarına başvuramıyor olması ve bu programlara alan dışından başvuran öğrenci sayısının artmasının, öğrenci adaylarının müzikal geçmişleri ve becerileri açısından genel müzik eğitimi süreçlerini çok daha önemli hale getirdiği düşünülmektedir. İlkokul, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde verilen müzik derslerinin öğretmen programlarına uygun şekilde yürütülmesi halinde; öğrencilerin müziksel ilgi, yetenek ve becerilerine ciddi katkılar sunulabileceği öngörülmektedir. Bu bağlamda okullarda müzik dersleri için uygun fiziksel ortamların oluşturulması ve öğretmen süreçlerinin ideal bir biçimde yürütülmesinin, okul yönetimi ve müzik öğretmenlerinin vazgeçilmez sorumlulukları arasında yer aldığı bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte genel müzik eğitiminin yanı sıra öğrenci adaylarının müziksel ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesinde önemli bir paya sahip olan MEB'e bağlı Bilim Sanat Merkezleri ile özellikle çalgı eğitimine odaklanan özengen müzik eğitimi kurumları da müzik öğretmeni yetiştiren kurumların öğrenci kaynağını oluşturan önemli kurumlar haline gelmektedir. Bu nedenle yalnızca ortaöğretim düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren kurumların değil, genel ve özengen müzik eğitimi kurumlarının da özel yetenek sınavlarıyla öğrenci alan müzik öğretmenliği programlarına öğrenci yetiştiren kurumlar arasında GSL'lere alternatif oluşturabilecek önemli bir rol üstlendiği söylenebilir.

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2688-2717.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2688-2717.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



Araştırmadan elde edilen veriler ışığında; GSL müfredatının TYT 800 bin başarı sıralaması ön koşulu göz önünde bulundurularak tekrar gözden geçirilmesi, GSL öğrencilerinin lise öğrenim süreleri boyunca TYT hakkında okul yönetimi ve öğretmenleri tarafından bilgilendirilmeleri ve sınava yönelik hazır bulunuşluklarının sağlanması ve son olarak ÖSYM, YÖK ve MEB tarafından 800 bin ön koşulunun etkisine yönelik çeşitli araştırmalar yapılması ve uygulanan bu ön koşulun gerekirse revize edilmesi önerilebilir.



## Kaynakça<sup>1</sup>

- Altın, M., Bozgüney, R., Üzgü, M. A. ve Denkaş, M. (2022). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları (BESYO) ve Spor Bilimleri Fakülteleri (SBF) özel yetenek sınavlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi, 10(28)*, 131-154. <https://doi.org/10.52528/genclikarastirmalari.1114941>.
- Apaydın, A. K., & Yazıcı, D. (2024). Müzik öğretmenliği programı yetenek sınavları için gereken TYT sıralaması ön koşulunun öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Online Journal of Music Sciences, 9(1)*, 222-245. <https://doi.org/10.31811/ojomus.1484140>.
- Arapgırlıoğlu, H. ve Tankız, K. D. (2016). Müzik öğretmenliği özel yetenek sınavlarına başvuran adayların alan puanları ile sosyo-demografik özelliklerinin karşılaştırılması. *Sakarya University Journal of Education, 6(3)*, 162-185. <https://doi.org/10.19126/suje.281345>.
- Bal, M. ve Topalak Ş. (2023, Eylül 20-23). *TYT sınavı baraj uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri [Conference Proceeding]* International Education Congress 2023, Ankara, Türkiye. [https://www.academia.edu/download/106954100/EDUCONGRESS\\_2023\\_CONFERENCE\\_PROCEEDING.pdf#page=326](https://www.academia.edu/download/106954100/EDUCONGRESS_2023_CONFERENCE_PROCEEDING.pdf#page=326).
- Başaran, Y. K. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *The Journal of Academic Social Science, 47(47)*, 480-495. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12368>.
- Başbuğ, Ç. ve Kaya, A. (2022). Temel yeterlilik testi başarı sırası barajının müzik öğretmenliği programları özel yetenek seçme sınavına etkileri. *Trakya Eğitim Dergisi, 12(3)*, 1356-1371. <https://doi.org/10.24315/tred.979210>.
- \*Bursa Uludağ Üniversitesi. (2016). *Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı 2016 özel yetenek sınav kılavuzu*. [http://www.uludag.edu.tr/dosyalar/egitim/duyuru\\_dosyalar/2016%20M%C3%BCzik%20E%C4%9Fitimi%20%20Ana%20Bilim%20Dal%C4%B1%20Yetenek%20S%C4%B1nav%C4%B1%20Klavuzu.pdf](http://www.uludag.edu.tr/dosyalar/egitim/duyuru_dosyalar/2016%20M%C3%BCzik%20E%C4%9Fitimi%20%20Ana%20Bilim%20Dal%C4%B1%20Yetenek%20S%C4%B1nav%C4%B1%20Klavuzu.pdf).
- \*Bursa Uludağ Üniversitesi. (2017). *Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı 2017 özel yetenek sınav kılavuzu*. [http://www.uludag.edu.tr/dosyalar/egitim/duyuru\\_dosyalar/2017%20M%C3%BCzik%20E%C4%9Fitimi%20%20A.B.D.%20Yetenek%20S%C4%B1nav%C4%B1%20Klavuzu%20\(1\).pdf](http://www.uludag.edu.tr/dosyalar/egitim/duyuru_dosyalar/2017%20M%C3%BCzik%20E%C4%9Fitimi%20%20A.B.D.%20Yetenek%20S%C4%B1nav%C4%B1%20Klavuzu%20(1).pdf).
- \*Bursa Uludağ Üniversitesi. (2018). *Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı 2018 özel yetenek sınav kılavuzu*. <https://www.uludag.edu.tr/dosyalar/oidb/2018%20M%C3%BCzik%20E%C4%9Fitimi%20%20A.B.D.%20Yetenek%20S%C4%B1nav%C4%B1%20K%C4%B1lavuzu%20.pdf>.
- \*Bursa Uludağ Üniversitesi. (2019). *Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı 2019 özel yetenek sınav kılavuzu*. [https://www.uludag.edu.tr/dosyalar/egitim/duyuru\\_dosyalar/2019%20M%C3%BCzik%20E%C4%9Fitimi%20%20A.B.D.%20Yetenek%20S%C4%B1nav%C4%B1%20K%C4%B1lavuzu%20\(17.07.19\).pdf](https://www.uludag.edu.tr/dosyalar/egitim/duyuru_dosyalar/2019%20M%C3%BCzik%20E%C4%9Fitimi%20%20A.B.D.%20Yetenek%20S%C4%B1nav%C4%B1%20K%C4%B1lavuzu%20(17.07.19).pdf).
- \*Bursa Uludağ Üniversitesi. (2020). *Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı 2020 özel yetenek sınav kılavuzu*. [https://uludag.edu.tr/dosyalar/egitim/haber\\_resim/6%20mart/muz\\_son.pdf](https://uludag.edu.tr/dosyalar/egitim/haber_resim/6%20mart/muz_son.pdf).
- \*Bursa Uludağ Üniversitesi. (2021). *Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı 2021 özel yetenek sınav kılavuzu*. [https://uludag.edu.tr/dosyalar/egitim/akademik\\_kadro/fakulte-logo/muz\\_oz.pdf](https://uludag.edu.tr/dosyalar/egitim/akademik_kadro/fakulte-logo/muz_oz.pdf).
- \*Bursa Uludağ Üniversitesi. (2022). *Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı 2022 özel yetenek sınav kılavuzu*. [https://uludag.edu.tr/dosyalar/egitim/muzik\\_egitimi\\_klavuz.pdf](https://uludag.edu.tr/dosyalar/egitim/muzik_egitimi_klavuz.pdf).
- \*Bursa Uludağ Üniversitesi. (2023). *Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı 2023 özel yetenek sınav kılavuzu*. [https://uludag.edu.tr/dosyalar/egitim/muzik\\_egitimi\\_klavuz.pdf](https://uludag.edu.tr/dosyalar/egitim/muzik_egitimi_klavuz.pdf).
- Creswell, J.W. ve Plano Clark V.L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları (2.b.)* (Çev. Y. Dede ve S.B. Demir). Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2011'de yayımlanmıştır).
- Demirel, İ. N. ve Sözer, S. A. (2023). Resim-iş öğretmenliği özel yetenek sınavlarında TYT barajı. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1)*, 28-44.

<sup>1</sup> Araştırma kapsamında incelenen özel yetenek sınav kılavuzlarına ait kaynakça \* işaretiyle gösterilmiştir.

Keçe, D. ve Çeliktaş, H. (2024). Öğretmenlik programları için uygulanan TYT başarı sıralamasının müzik öğretmenliği lisans programlarına yansımaları üzerine bir değerlendirme: Bursa Uludağ Üniversitesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 2688-2717.

DOI. 10.51460/baebd.1515952



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2688-2717.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2688-2717.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1)*, 68-86.
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye yöntemleri. *Journal of Mood Disorders, 3(1)*, 44-46.  
<https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*.  
[https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf).
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2020). *2020 Yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) kılavuzu*.  
<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/YksKilavuz14052020.pdf>.
- Resmi Gazete. (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Yönetmeliği*.  
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/06/20090616-7.htm>.
- Sağır, T., Zahal, O. ve Gürpınar, E. (2014). Müzik öğretmenliği programı özel yetenek sınavlarına giren adayların, alan puanları ve sınav başarı durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (41)*.
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum (3.b)*. Arkadaş Yayınları.
- Üçer, Ö., Yılmaz, G., Gürer, M. ve Sonsel, Ö.B. (2023). ÖSYM'nin müzik öğretmenliği programlarıyla ilgili ön koşuluna yönelik öğretim elemanı görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14(3)*, 283-297.  
DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1279576>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerden nitel araştırma yöntemleri (8.b)*. Seçkin Yayıncılık.


Keçe, D. ve Çeliktaş, H. (2024). Öğretmenlik programları için uygulanan TYT başarı sıralamasının müzik öğretmenliği lisans programlarına yansımaları üzerine bir değerlendirme: Bursa Uludağ Üniversitesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 2688-2717.  
DOI. [10.51460/baebd.1515952](https://doi.org/10.51460/baebd.1515952)



## Sanatın Sosyo-Kültürel Uzantıları ve Sanat Eğitiminde Kamusal Alan Pedagojisi

### The Socio-cultural Extensions of Art and Public Pedagogy in Art Education

Sayfa | 2718

Suzan Duygu BEDİR ERIŞTİ , Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, sdbedir@anadolu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 25 Ağustos 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 31 Ekim 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Sanatın çok boyutlu doğası ve duygular, bireysel ve toplumsal bağlamlar, tarihi ve kültürel olaylar ile sosyal tepkiler arasındaki ilişki sosyo-kültürel uzantıları şekillendirmektedir. Sanat her zaman toplumun sınırlarını sorgulamasına zemin hazırlamış; meydan okuma değişim ve dönüşüm fırsatları sunma yolu olmuştur. Sanat aynı zamanda gerçekliği farklı bağlamlar ile yorumlayan ve sorgulayan güçlü uzantılar içerir. Sanatın en güçlü bağlamlarından biri kavramsal sorgulamadır ve sanat eserinin gerçekte ne ilettiğini ortaya koyar. Araştırmanın amacı sanatın sosyo-kültürel uzantılarına dayalı sanat eğitimi süreçleri bağlamında kamusal alan pedagojisi çerçevesinde öne çıkan yeterliklerin ortaya konulmasıdır. Bu bağlamda bu araştırma doküman analizine dayalı olarak kurgulanmıştır. Bu genel amaca dayalı olarak UNESCO sanat ve kültür politikasına dayalı kararlar ve Amerika Birleşik Devletleri bağımsız sanat eğitimi standartları incelenmiştir. Bu bağlamda sanatın sosyo-kültürel uzantılarına dayalı yapılan yeterlikler şu şekilde öne çıkmaktadır; Yaratıcı ve eleştirel bakış, yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi derinleştirme, sosyo-kültürel alımlama, kültürel miras, sorgulama, sanatsal öğrenme alanını genişletme, sosyolojik yorum, anlam yaratma, kültürel çeşitlilik, sürdürülebilir miras, sosyal ve kültürel yeni perspektifler ortaya koyma, toplumsal dönüşüm ile sanat eğitimi ilişkilendirme, çeşitliliğe saygı duyma, sanat ve kalkınma arasında ilişki kurma, sanatın eşitlik ve kapsayıcılık hedeflerini kavrama, sanat ve dijital okuryazarlık ortaya koyma, etik sorumluluk, işbirliği, kamusal alan pedagojisi, toplumsal diyalog, mesleki gelişim, yaşam boyu öğrenme, sorgulayıcı rol, kritik değerlendirme, yaratıcı ve eleştirel bakış olarak sıralanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Sanat Eğitimi., Sanat, Sosyo-Kültürel Dinamikler., Kamusal Alan., Kamusal Alan Pedagojisi.

**Abstract.** The multifaceted nature of art and its interplay with emotions, individual and social contexts, historical and cultural events, and social reactions shape its socio-cultural extensions. Art has always provided a platform for society to question its boundaries, serving as a vehicle for challenge, change, and transformation. Art also encompasses powerful extensions that interpret and question reality through various contexts. One of the most potent contexts in art is conceptual inquiry, which reveals what a piece of art truly communicates or challenges. The aim of the research is to reveal the prominent competencies within the framework of public sphere pedagogy in the context of art education processes based on the socio-cultural extensions of art. In this context, this research was designed based on document analysis. Based on this general purpose, UNESCO decisions based on art and culture policy and the United States of America independent art education standards were examined. In this context, the competencies based on the socio-cultural extensions of art stand out as follows; Creative and critical perspective, lifelong learning, deepening learning, socio-cultural reception, cultural heritage, questioning, expanding the field of artistic learning, sociological interpretation, creating meaning, cultural diversity, sustainable heritage, revealing new social and cultural perspectives, associating art education with social transformation, respect for diversity, establishing a relationship between arts and development, understanding the goals of arts for equality and inclusion, demonstrating arts and digital literacy, ethical responsibility, collaboration, public sphere pedagogy, social dialogue, professional development, lifelong learning, questioning role, critical evaluation, creative and critical perspective.

**Keywords:** Art Education., Art, Socio-Cultural Dynamics., Public Space., Public Pedagogy



## Extended Abstract

**Introduction.** Art is characterized by its multifaceted nature and its interplay with emotions, individual and social contexts, historical and cultural events, and social reactions. It provides a platform for society to question its boundaries, serving as a means for challenge, change, and transformation. As such, art can both represent and reflect reality, while also serving as a conduit for conveying evolved experiences and emotions to the audience. At times, it symbolizes originality, utopian ideals, and artistic freedom, particularly in response to societal transformations. Art also encompasses powerful extensions that interpret and question reality across various contexts. One of the most significant contexts in art is conceptual inquiry, which reveals the true message or challenge of a piece. Artists have a range of possibilities, including creating associative inquiries, crafting contextually rich messages, or constructing implicit or explicit narratives that reflect reality, often infused with subjectivity through emotions and intuition. Throughout history, art has encompassed multidimensional processes related to socio-cultural contexts: Within these processes, questioning social reality and its reflections, persuading based on one's understanding of life and processes, and responding to or participating in these aspects are prominent. Therefore, art holds a powerful mission in reflecting cultural extensions to society, fostering critical thinking, and promoting social transformation of the societies. The socio-cultural extensions of art also resonate within social structures and continue to exist with strong arguments based on public pedagogy and components. Art education processes have the potential to effectively utilize the dynamics of public pedagogy based on the socio-cultural extensions of art and art education. In this context, the aim of this research is to identify the competencies highlighted within the framework of public pedagogy in the context of art education processes based on the socio-cultural extensions of art.

**Method.** This research employs the document analysis method to identify public pedagogy competencies. Firstly, it examines the art education program created by The State Education Agency Directors of Arts Education (SEADAE) within the framework of the national art education standards of the United States, aimed at standardizing from preschool to high school. This program focuses on competencies and processes related to associating artistic ideas with socio-cultural and historical contexts. Secondly, it considers the declaration from the World Culture and Arts Education Conference organized by UNESCO in Abu Dhabi in 2024. This declaration, signed by art and culture ministers from various countries, aims at significant transformations. It focuses on integrating cultural dimensions into educational systems and developing contemporary skills and competencies through culture and art.

**Results.** The competencies highlighted within the framework of public pedagogy, based on the socio-cultural dimensions of art in art education processes, include lifelong learning extensions. In this context, they encourage creative and critical thinking, support lifelong learning, and enhance the depth of learning. They prepare individuals to develop an understanding of social life, cultural heritage, and various contexts. Additionally, they support flexible inquiry and cultural dialogue skills. The flexible nature of inquiries based on the socio-cultural extensions of art prepares the ground for interdisciplinary relationships. Furthermore, it develops socio-emotional skills. The socio-cultural extensions of art provide a flexible and comprehensive learning environment, enhancing individuals' empathy and social tolerance. Art education provides a broad perspective through its socio-cultural dimensions, fostering creative and critical viewpoints and promoting inquiry skills and lifelong learning.



Understanding socio-cultural structures through art allows for grasping social contexts and forming connections with various cultural perspectives and components. The interaction between art, cultural heritage, and social dynamics helps individuals develop empathy, observational skills, and social tolerance while emphasizing art's role in social transformation and social justice for social life. Respect for different forms of expression and the promotion of sustainable cultural heritage are crucial within the educational process and art education. Additionally, the intersection of art and technology, digital literacy, and ethical responsibilities are considered, supporting stakeholder collaboration and interdisciplinary learning fields. Recognizing and developing professional skills in art education is also a fundamental goal that construct competencies for future art and culture industries.

**Discussion and Conclusion.** Art's role as an educational force in societal life has been strengthened by its pioneering, critical, and questioning qualities, which enhance its role in disseminating, changing, and transmitting social perspectives and ideologies. Public pedagogy highlights the opportunities provided by art to understand, experience, and question socio-cultural structures and supports the processes of social inquiry and meaning-making in art education. Art promotes interactive learning and provides personalized learning spaces by offering pluralistic perspectives and multifaceted meaning-making arguments. Art-based public pedagogy establishes a structure that encourages social thinking and ensures the sustainability of cultural processes, serving as a strong resource for creative, pluralistic, and change-oriented competencies.





## Giriş

### Sanat ve sosyo-kültürel dinamikler

Sanat yüzyıllardır hayatın içinde, duygularla ilişkili, güçlü bireysel ve sosyo-kültürel bağlamlar içeren, zaman zaman zorluklar ile başa çıkan, zaman zaman ise değişim ve dönüşüme zemin hazırlayan çok boyutlu birçok süreci içermektedir. Bu süreç kimi zaman karşımıza öznel ya da toplumsal tarih ile ilintili olarak çıkar, kimi zaman ise sosyo-kültürel tepkiler bağlamında ilham veren yönü ile çıkar (Stebbins, 2019; Bourdieu, 1984). Sanatsal süreçlerin temelinde sanatçı ve sanat izleyicisi açısından sorgulayan ve sorgulatan bir etkileşim vardır. Ayrıca sanatçı açısından özgünlük ve olağanın dışında bakış açısını ortaya koymak, kalıpların dışına çıkma olasılıkları anlamında gelmektedir. Kalıpların dışına çıkma ise beraberinde alışlagelmişin dışında bir eleştirel bakış açısı ortaya koyar ve bu bakış açısı toplumlara yön verir.

Felsefi bağlamda Platondan bu yana gerçekliği, gerçekliğin yansıması ya da taklidi bağlamında görünenin temsilini ortaya koyan sanat, Aristoteles ile yaşam anlayışına ve duyguları yansıtmaya evrilmiştir (Platon, 2003; Aristoteles, 1997). Kültürel uzantıların dönüşümü ile birlikte Kant'ın da vurguladığı gibi üst kültürün ve sanatçı özgürlüğünün ürün olarak özgünlük ve ütopyikliğin temsili ile karşımıza çıkmıştır. Sanat hiçbir zaman bir eser olmamıştır, aynı zamanda gerçekliğin sorgulanması, yorum ve sosyo-kültürel ayna olarak karşımıza güçlü argümanlarla çıkmıştır (Kant, 2000; Danto, 1981).

Sanatın bağlamlarından en güçlüsü kavramsal sorgulamadır ve kimi imaj analizi yöntemleri ile karşımıza çok boyutlu olarak çıkmaktadır. Zaman zaman duruş, jest, mimikler; zaman zaman eserin barındırdığı unsurlar, zaman zaman ise metinlerarası ilişkiler ile karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu kavramsal bağlamlar göz önünde bulundurulmadan bir eserin gerçekte ne anlattığını ya da neyi sorguladığını yanıtlamak olanaklı hale gelmez. Sanatçı için duygular, sezgiler, öznellik, mecaz, kavramsal sorgulama, çağrışımsal ileti oluşturma, nesnel bağlam yaratma gibi birçok olasılık söz konusudur (Bedir-Erişti,2021; Danto, 1981). Sanatın temelinde izleyici ile kurulan bağın oluş biçimi de sosyo-kültürel dinamiklerin temelini oluşturur.

Sanatçı sanat eseri yaratırken neyi göstereceğini ya da sorgulayacağını kurgularken temel olarak toplumun birey olarak kendisine yansıma biçimlerini gerek kendi yaşamı gerekse kendi sanatı yolu ile ortaya koyar. Bu ortaya koyma süreci, algılanan kavram ile algılayan birey olarak sanatçının yansıma biçimine dayalı bir ilişkinin sonucudur (Berger, 1972, s. 8). Bu ilişki bir eserin amacı haline de dönüşebilir, eserin çıkışını da oluşturabilir ya da örtük olarak duyguların ifade biçimi de olabilir ve sonuçta anlam katmanı olarak sanatçı vurgusunu öne çıkarır (Danto, 1981, s. 35). Bu ifade biçimi sosyo-kültürel yansımalar içerir. Bu nedenle sanatçının toplumsal dönüşümde rolü yüzyıllardır güçlü uzantılarla günümüze yansıyan bir gerçekliktir. Sanatçı toplumdaki sorunlar hakkında farkındalık yaratırken üzerinde düşünülür hale getirecek kapıları açabilir. Bu kapılar yeni bağlantılar kurmak ve bağlantılara dayalı yeni sorgulamalar oluşturmak için zemin oluşturur (Bourdieu, 1993, s. 217; Adorno, 1997, s. 15). Aynı zamanda etkiye dayalı değişikliğe zemin hazırlamak yolu ile farklı bir bakış açısı sunar ve bireyler için eleştirel bakış açısını ve tartışmayı meşrulaştırır, aydınlanmak getirir. Zaman zaman ise mesajsızlık ile karşımıza çıkan bu durum sanatçı ve izleyen açısından alternatif bakış açılarına giden yolu

aralar. Sanat içindeki eylemsel yapı bireyler için eleştirel düşünme ve sorgulamaya ciddi argümanlar hazırlayan bir düşünsel süreçtir (Habermas, 1984, s. 120; Foucault, 1977, s. 29).



Resim 1. 3 Mayıs 1808-Goya (Prado Müzesi/İspanya)

Sanatın sosyo-kültürel uzantılarına ve bağlamlarına kimi örnekler üzerinden bakmak olasıdır. Örneğin Goya'nın İspanya iç savaşına gönderme yapan 3 Mayıs 1808 isimli eseri, İspanya'nın bu tarihi olayının tasvir edildiği ünlü bir sanat eseridir. Madrid'de gerçekleşen bu katliamda, ülkeyi işgal eden Napolyon ordusuna karşı ayaklanan isyancıların idam edilişi gösterilir. Goya'nın eserinde, insan dramına yakından odaklanan Fransız romantizminin ortaya koyduğu güçlü bir sosyo-kültürel uzantı söz konusudur. Aynı zamanda toplumsal yapının ve o toplum içinde bireylerin çaresizliğinin adeta bağırarak izleyici ile buluştuğunu görmek söz konusudur. Çünkü resimde vurulan insanların yanında kendilerinin başına gelecek olanı anlık olarak gören ve aynı kaderi paylaşacak olan diğer insanların dehşeti de verilmektedir. Bu sahne insan duygularının toplumsal bir olay ile birleştirilerek yansıtıldığı ve en uç noktalarının gösterildiği bir betimlemedir (Boime, 2001, s. 78; Hagen & Hagen, 2003, s. 156). Mayıs 1808 olaylarının ve İspanyol Bağımsızlık Savaşı'nın sembol resimlerinden olan eser İspanya Madrid Prado Ulusal Güzel Sanatlar Müzesinde bulunmaktadır (Resim 1). Eserin içinde bulunulan dönemi sorguladığı bir gerçektir ancak bir başka gerçeklik ise yüzyıllar sonra dahi o dönemdeki toplumsal süreçlere farklı bakış açıları ile bakmanın yollarını sunan bir eser olarak etkisini günümüzde de hissettirmekte olduğudur.



Resim 2. Cezayirli Kadınlar-Delacroix (Women of Algiers in Their Apartment)

Sanat, etnografik ve antropolojik uzantıların en ince ayrıntısına kadar sorgulandığı egzotizm temelinde bir bağlam ile de karşımıza çıkar. Örneğin Turquerie ya da Oryantalizm temelinde etnografik ve ideolojik birçok sorgulama bulmak olasıdır (Said, 1978, s. 1-28). Aynı zamanda politik uzantılara dayalı kimi dönüşümleri de bu süreçlerde yakalamak söz konusudur. Batı ve doğu arasındaki hayranlık, merak, ilgi, eleştiri, yerme, korku, güç gösterisi gibi etkileşimlerin çok yönlü yansımalarını bu tür örneklerde en ince ayrıntısına kadar görmek olanaklıdır. Egzotik olan, özellikle de Doğu ile ilişkili olan aslında büyülenme içermekteydi ve yalnızca sadece estetik bir tercih meselesi değildi. Batının gözü ile algılanan 'öteki' üzerinde güç ve kontrolün bir göstergesiydi (Mansel, 2005, s. 34-56). Zaman zaman diplomasiye dayalı etki alanı oluşturacak süreçleri de sanat içinde yakalamak olasıdır. 18. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar uzanan bu etki çok fazla kalıplaşmış ve manipülatif unsurlar içeren bir yapı içermekteydi. Çünkü doğu ve batı arasında sömürge kültürünün sürdürülebilirliğini sağlayacak gerekçelerin güçlü tutulması öne çıkmaktaydı ve sanat bu güçlü duyguyu yaratmak adına batıda bu uzun süreç boyunca politik güç dinamiklerine hizmet etmişti (MacKenzie, 1995, s. 45-67). Delacroix'in Cezayirli Kadınlar tablosu ve bu bakış açısındaki yüzlerce ressamın oryantalist tabloları; batı ve doğu, batılı ve doğulu kadın, batılı yaşam ve doğulu yaşam ideolojisinin toplumsal etki alanı yaratmak bağlamında karşımıza çıktığı bir dönemdir (Resim 2). Bu dönem gerçekliği ve olgusal olarak kültürel uzantıları sorgulamak niyetinden uzak kamusal alan pedagojisinin ideolojiye hizmet ettiği bir süreçtir. Günümüzde de dijital medyada kimi steryotiplerle bu uzantıları görmek olasıdır.



Resim 3. Son Yargı-Last Judgement 1306 (Fresk-Giotto di Bondone)

Sanat kimi zaman aristokrasiye kimi zaman kiliseye hizmet ederek de bu toplumsal misyonu önemli ölçüde üstlenmiştir (Hauser, 1999, s. 124). Kitleleri, aristokrasi ve kilise etrafında ikna etmenin önemli bir yolu olarak kamusal alan pedagojisinin köklerini orta çağda ve kimi sorgulamalar ışığında sonrasında rönesans döneminde bulmak olasıdır (Resim 3). Ancak 1800'lü yıllardan sonra sanatın ana odağının orta sınıfa ve bu sınıfa ait zevklere kaydığını görmek söz konusudur (Clark, 1984, s. 78). Bu süreçte yansıtma ve inkar etme arasında gelip giden bir kaos durumu söz konusudur (Berger, 1972, s. 53). Yansıtma toplumsal gerçekliği içerirken aynı zamanda kültürel miras olarak çok tehlikelidir (Williams, 1983, s. 45). Bu durum özellikle toplumsal gerçekçi sanat ve sanatçıların yerilmesi, ötekileştirilmesi ya da uzun süre görmezden gelinmesi ile karşımıza çıkar (Danto, 1986, s. 61). Ancak yüzyıllar sonra dahi olsa sanat içinde bulunduğu dönemde sorgulatmayı hedeflediği olguyu güçlü bir gerçeklikle günümüze taşır (Nochlin, 2001, s. 89). Bu önemli bir misyondur ve bu noktada referans kültür ve baskın kültür arası etkileşimlerde sınırlar ortaya koyma, sorumluluk alma, ya da sınırlılıkların üzerine gitme yolu ile güç odaklarının sorumluluk almayı reddetmelerinde önemli bir tehdittir Bedir Erişti, S.D. (2024). *Sanatın Sosyo-Kültürel Uzantıları ve Sanat Eğitiminde Kamusal Alan Pedagojisi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2718-2740.*  
DOI. 10.51460/baebd.1538289

(Eagleton, 1990, s. 33). Bu tehdit toplumun kendisine tutulan bir ayna olarak aydınlığa açılan bir yolu da temsil etmektedir (Adorno, 2002, s. 112).



Resim 3. Jennie Augusta Brownscombe, Plymouth'da Şükran Günü-Thanksgiving at Plymouth, (1925- National Museum of Women in the Arts)

Sanat, ideolojik temeller ile olmayı kurgu ile yansıtan, ideal bir görüntü ile gelecek nesillere aktarılmayı hedefleyen, duygusal bir çerçeve ile gerçekliği örten yaklaşımlarla yani kültürel idealizelerle de karşımıza çıkar (Danto, 1964, 581-582). Bu noktada kültür, ırk, toplumsal ayrışma, yozlaşma ve hatta vahşetin gizlenmesi durumu karşımıza çıkar (Eagleton, 1990). Bu gizleme sürecinde sıcak, sevgi dolu, barış yanlısı ve pozitif bir takım mesaj kurguları gerçekliği sonsuza kadar saklayacağı ideolojisi ile hareket eder (Adorno & Horkheimer, 1972, 27-29). Bu durumlar özellikle tarihi trajedilerde yoğun bir biçimde karşımıza çıkar ve sanat da buna güçlü bir şekilde aracılık eder. Bu durum tarih gerçekliği iyi, asil, idealist ve cesur olarak revize eder. Buradaki revizyon anlatan lehine oluşur, gerçeklik göz ardı edilir ve yumuşatılır. Böylece tarihin en acımasız eylemleri masum ve nostaljik kimi görsel iletilerle izleyiciye yansır. Resim 3'te ve benzer birçok eserde sanatçı kimi zaman dönemin idealize edilmiş vizyonunu yansıtır. Sanatın bu politik eylemler içinde var oluşu içinde bulunan dönemi kamusal alan bağlamında farklı amaçlarla yönlendirebilmektedir. Ancak sanat eserlerinin ortaya çıktığı koşullar yüzyıllar sonra yeniden sorgulanabilirlik bağlamında geleceğe güçlü argümanlar taşıyabilecek nitelik ortaya koymaktadır. Jennie Augusta Brownscombe'un eseri de ikonik bu olayı izleyiciye tarihsel doğruluğun 19. Yüzyıl Amerikan kolektif hafızasında idealize edilmiş hali ile sunuyordu (Resim 3).

Sanatın bu ideolojik kurgusallığına dayalı olarak güç ve ihtişam olgusu da bir boyuttur. Kamusal alanda büyük etki yaratan devasa sanatsal yapıtlar, gücün görsel gösterimi, temsil ettiği yönetim ve güç odaklarının temsil gücünü iyi yansıtmaya, ihtişama dayalı büyü yaratma, güç ile etki altına alma gibi amaçlara da hizmet etmektedir (Smith, 1996, s. 18). Sanat repertuarı karşımıza sanatçıyı sosyal eleştirmen olarak çıkardığında ise içinde bulunulan dönemlerin güç odakları ve ideolojisi yerle bir olmaktadır (Bourriaud, 2002, s. 33). Bu bağlamda sanat, duyguların ötesinde zorluğu, acıyı, en sorulmayı, görmezden gelineni yansıtan cesur bir kaynak haline dönüşür.

Güçlü bağlam olarak karşımıza çıkan bir diğer kavram retoriktir. Retorik meşrulaştırma yoluyla ve bu meşrulaştırma süreci imgelere dayalı olarak güçlü bir şekilde yüzyıllarca yapılandırılabilmişti. Çünkü retorik görsel bağlamda duygusal çekicilik içermekteydi, mesaj vermenin ve kitleleri etkilemenin birincil aracıydı. Bu yolla sanatı izleyende sadakat, güç odaklarına hizmet eden doğru davranış modeli Bedir Erişti, S.D. (2024). *Sanatın Sosyo-Kültürel Uzantıları ve Sanat Eğitiminde Kamusal Alan Pedagojisi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2718-2740.*  
DOI. 10.51460/baebd.1538289

benimsetme, cesareti güç odaklarına hizmet ederek ortaya koymanın önemini vurgulama, güçlü minnet duygusu yaratma, pişmanlık ve suçluluk duyma yolu ile tamamıyla teslimiyet, sevgi ve korku yolu ile güç odaklarına aidiyet oluşturma, güç odağının amacından uzaklaşarak özgürlükçü düşünceye yönelmeyi engelleme gerçekleştirilebildi (Vickers, 1988). Bu bakış açısının en güçlü örneklerini Ortaçağ dini ikonografi temelinde ve Rönesans dönemindeki dini ideoloji temelli Hristiyan kilisesine hizmet eden eserlerde bulmak olanaklıdır. Cennet, cehennem, açlık, hastalık, fakirlik, şehvet düşkünlüğü, hainlik, ahlak, dedikodu, gösteriş, sapkınlık, bilgelik, dişilik, erillik, savaş, büyü, şeytan, sefahat, utanç, korku gibi birçok sembolik anlatım ile bu güçlü retorığı ve bağlamlarını hissetmek olasıdır.

Zaman zaman toplumsal doktrinlerin yansıması olarak sanatın güçlü bir enstrüman olduğundan bahsetmek söz konusudur. Ülkemizde de Cumhuriyet dönemi sonrası ve özellikle 1970'lerden sonra toplumsal gerçekçi süreçler karşımıza çıkar. Resimlerde Anadolu halkının dilini, evrensel dinamikleri, sosyal ve toplumsal olayları çok yönlü olarak sorgulamak söz konusudur. Bu eserlerde sosyo-kültürel dönüşüm, köylü yaşam, kentli yaşam, modernleşme, yoksulluk, yeniden var olma mücadelesi ve sonuç olarak toplumun önemli doktrinlerini temsil etme gücü hissedilir (Tansuğ, 2012, s. 224-226; Ersoy, 1998, s. 81; İskender, 1984, s. 20-24).

Bir başka sosyo-kültürel uzantı ise cinsiyetçi bakış açısının sanatsal süreçler yolu ile sorgulanması ve toplumsal dönüşümde oynadığı güçlü roldür. Yüzyıllarca kadın izlenen ile ilintili olarak cinsiyetçi bakış açısı ile sanata hizmet etmiş ve bu durum 1940 ve 50'li yıllarda zirveye ulaşmıştır. Kadınlar birçok görsel ileti sürecinin cinsiyetçi bir bakış açısı ile temel malzemesi olmuştur. Kadın olarak geri planda kalmak, ötekileştirilmek, sorgulanır olmak, Adem ve Havva ikonografisinden bu yana günahın kaynağı olmak gibi misyonlarla karşımıza çıktığı bu süreç kimi sanatçılarla dönüşmeye başlamış ve cinsiyetçi bakış açısının sorgulanmasına dayalı süreçler olanaklı hale gelmiştir.



Resim 4. Namık İsmail-Harman, 1923      Resim 5. Banksy, Napalm, 2004

Popüler kültürün cazibesi de sanatın güçlü bir sosyo-kültürel bağlamıdır. Bu zaman zaman sanatçıları besler zaman zaman ise içinde bulunduğu toplum ile arasına mesafe koyar. Örneğin Banksy'nin Napalm patlamasından kaçan Vietnamlı çocuğun şok edici tasviri popüler zevklerin güçlüce hissedildiği bir yapıttır (Resim 5). Bir başka eseri "Mülteci Teknesi, 2016" ise göç edenlere dikkat çekmek amacının altında anın vahşetinin insanlarda oluşturduğu zevki içerir. Yani popüler zevklerle acının indirgenmesi bu eserlerde yoğun bir biçimde hissedilir. Yapıt eleştirel sorgulama misyonunu popülerlik ile güçlü bir biçimde kaynaştırmaktadır. Oysa toplumsal gerçeklik bağlamında Millet'in Başak Bedir Erişti, S.D. (2024). *Sanatın Sosyo-Kültürel Uzantıları ve Sanat Eğitiminde Kamusal Alan Pedagojisi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2718-2740.*  
DOI. 10.51460/baebd.1538289

Toplayanlar'ından bu yana acı çekenin ya da ezilenin izleyiciyle güçlü bir bağı yoktur. Acıyı temsil eder, güçlü bir şekilde yansıtır ama orada birey olarak var olmaz, acıyı çağırıştırır, doğrudan göstermez. Tıpkı Namık İsmail'in Harman yapıtında olduğu gibi; tarlada çalışanlar izleyici ile doğrudan iletişim kurmaz, gerçekliği vardır, o gerçekliği sunar ve yoruma açıktır. Popülist bir amaca hizmet etmez (Resim 4). Medya, toplumun temsili, popülerlik, gösterimler nesneleştiği an sanatın sosyo-kültürel argümanları güç kaybetmeye başlar (Duncum, 2009). Bu güç kaybetme yani medyanın toplumların belirli yönlerini içeren temsili anlamı indirger, empatiyi yok eder ve bireyleri duygusuzlaştırır. Bu noktada sanat medyanın daha fazla ilgisine ihtiyaç duyan bir nesnellığı barındırmaya başlar.



Resim 6. Guernica-Pablo Picasso (Pablo Ruiz Picasso)-1937

Oysa Picasso'nun Guernica Köyü'nün bombalanmasına ilişkin betimlemesinde vahşet, iyi ve kötü, dehşet yoğun bir biçimde nesneleştirilmeden hissedilir. Bu ikonik eser gerçeklik ve mecazi anlatımı güçlüce ilişkilendirmektedir. Bu eser izleyicide unutulmaz bir savaş karşıtlığı ideolojisi oluştururken acıyı indirgemez, tam tersine yüceltir ve bu bağlamda eleştirel sorgulamayı güçlü bağlamlar ile nesnellikten uzak bir duygusallık ile ortaya koyar (Resim 6).



Resim 7. Matrakçı Nasuh'un Beyan-ı Menazil-i Sefer-i Irakeyn minyatürleri

Temsil gücünün en önemli örneklerini İslam Resim Sanatı içinde minyatürler yolu ile görmek olanaklıdır. Minyatürler temelde hem sosyo-kültürel ipuçlarını güçlüce yansıtan sembollere sahiptir hem de eleştirel sorgulamayı örtük bir yapı ile ortaya koyan ciddi bir felsefeyi barındırmaktadır. Örneğin Matrakçı Nasuh'un Beyan-ı Menazil-i Sefer-i Irakeyn minyatürleri kent ve coğrafi dokusu ile ilgili birtakım yansıtımlar içermektedir. Bu yansıtma detaylı bir biçimde analiz edildiğinde farklı gerçeklikler de karşımıza çıkmaya başlar. Kanuni Sultan Süleyman'ın İslam kentleri olgusuna hizmet eden bir misyonu da üstlenmektedir. Bu bağlamda güç ile birlikte siyasi yapının ve otoritenin temsili de vardır.



İdeal şehir yaşamı, yerleşimler, kent olgusunun İslam kenti olgusuna dönüşümü bu minyatürlerdeki yansımalarla güçlü bir biçimde hissedilir. İslam kenti olgusu yanında kentlerin çok kültürlü yapısı, refah, huzur ve barış içinde yaşam, düzen, nizam ve intizam öne çıkar. Bu örtük anlatı dışında fetih politikasının da güçlü bir retorliğini oluşturur (Resim 7). Osmanlı İmparatorluğu'nun varlığı ve imparatorluğun misyonu ve yapısına ilişkin silueti temsil etmesi ile güçlü sosyo-kültürel uzantıları hissetmek söz konusudur.

Sanatın kimi toplumsal steryotipler üzerine şekillendiğini de vurgulamak gerekir. Toplumsal steryotipler güçlü duygusal argümanlar gerektirmektedir. Bu argümanlar kimi zaman birliktelik, geniş aile, çekirdek aile, aile bağları, geleneksel yapı, kültürel yapı, etnografik kimlikler ile belirli bir kültürel dokuya ilişkin iklimi oluşturur. Bu iklim içinde bireylerin empati duygusu yoğun bir biçimde öne çıkar. Bu tür sanatsal bağlamları özellikle sinematografik anlatım dili içinde ve reklam dünyasında yoğun bir biçimde görmek olasıdır. Bu yapı içinde toplumun değerleri, inanışları, sezgileri, bağları izleyiciyi derinden yakalayan bizdenlik, öze aitlik, bize aitlik duygusu içerir (Bedir-Erişti, 2022). Çünkü steryotipler toplumsal yapıyı referans alır. İzleyici bu bağlamdan hareket eden retorığe koşulsuz teslim olur. Çünkü bağlam duygusaldır, içtendir, samimidir ve kabul edilebilirdir.

Sanatın sosyo-kültürel bağlamda yerleşmeye olan katkısı da söz konusudur. Köy betimlemeleri, kasaba tasvirleri, geleneksel kıyafetleri içinde toplumsal doku uzantıları, kırsal yaşam yansımaları bu sürecin ipuçlarını içerir. Bu yerleşme içinde yine yüz ifadeleri, toplumsal yaşamdaki zorluklar, sıkıntılar, umut ya da umutsuzluk, hicivli anlatım, yerleşmenin güçlü ve zayıf yönleri, hayatta kalma mücadelesi ve gelenek unsurları vardır.

Bir de sanatın dijital medya bağlamındaki sosyo-kültürel uzantılarını sorgulamak gerekmektedir. Etkileşimler, dijital politika, dijital görsel kültür, dönüşen yaşam pratikleri, ekonominin yapay göstergeleri, eğitimin sorgulayan birey profiline ilişkin sınırlılıkları dijital dünyanın yeni okumaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yapı içinde kavramların öne çıkması ya da geri planda kalması; sosyal ya da toplumsal olayların oluşumu, gelişimi ya da dönüşümü; kültürel perspektiflerin dönüşümü, kültürel kimlik ve profillerinin yeniden tanımlanması; eğitim süreçlerinin ve içeriklerinin ideolojik çerçevelere dayalı dönüşümü; sosyal medya tehditleri ve uzantıları gibi birçok etken oldukça değişkendir ve buna dayalı olarak da manipülatif aralık oldukça geniştir (Bedir-Erişti, 2022; Hansen, 2015; Baudrillard, 1986). Dijital medyanın sanata, sanatın dijital medyaya yansımaları ve görselliğin yükselen gücü sosyo-kültürel etki alanını oldukça artırmıştır. Sanatın bu etki alanının insanlık adına bir tehdit oluşturmaması için sanatçıya her zaman olduğundan daha çok pay düşmektedir. Bu nedenle bireysel, öznel, ahlaki ve etik çıkış noktasına dayalı özgünlük arayışının dijital dünyada güçlü bir biçimde var olması önemlidir.

Günümüzde sanatın sosyo-kültürel bağlamda ulaştığı son nokta ve Rönesans sonrası sanatta ideale ulaşma kaygısının yarattığı maniyerist korkular her daim tartışmalı olarak karşımıza çıkacaktır. 19. yüzyılın gerçeklik ve izlenimleri yorumlama ve ifade biçiminden 20. Yüzyılın karşı koyuşuna doğru giden yol 21. yüzyılda sanatın ve sanatçının temsiline ilişkin olasılıkların sonsuza kadar değişimi ile karşımıza çıkar. Günümüzde sanat dijital bir çokluk içinde var olma mücadelesi karşı karşıyadır. Sanatın dijital dünyada sosyo-kültürel dönüşümü meselesi geçmişin üst kültür-alt kültür kavramını tamamen değiştirmiştir. Modernizmin popüler kültürü yermesine ilişkin dönüşüm günümüzde yeniden tırmanışa



geçmiştir. Popüler kültürün sanatı sonsuza dek değiştirmesi olasılığı dijital dünyada yeni bir sorgulama alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Popüler zevkler meselesi dönüşerek öne itilmiştir, sanat ve popülerlik arasındaki sınır bulanıktır ve bu iç içe geçme öylesine tehlikelidir ki sanat güncel, popüler ve çağdaş olan içinde ne ifade etmektedir sorusu önemli bir meseledir. 21. Yüzyıl sanatında popülerlik ile sanat arasındaki kaygan zemin çok disiplinli etkileşimler, deneysel sorgulama potansiyeli yaratan sosyo-kültürel yapı analizi, yeni nesil hedef kitle ile etkileşim kurma, dijital temsil gücünü iyi okuma gibi yeni sanatçı yeterlikleri gerektirmektedir. Bu yeterlikler deneyimlemeyi ve izleyici ile etkileşimi derinleştirmekte, sanatçının dijitallik içinde var olmasını ve sanatsal kurguya dayalı etkileşim yapılandırmasını olanaklı hale getirmektedir (Duncum & Erişti, 2022). Sanatçı hiç olmadığı kadar spekülative, kışkırtıcı, harekete geçirici, dijitallik içindeki provokatifliği öne çıkaran kimliği ile var olmak durumundadır.

Dijital dünyada sanatçı eserlerinde öznel çerçevede bağlarını sorgular, sınırlarını sorgular, kişisel geçmişi ve kimliği ile ilgilenir ve otobiyografik çıkışlar yakalar. İçinde bulunduğu toplumdaki kırılmaları, yok olmaları birçok katmana dayalı olarak inceler ve etnografik ve oto-etnografik açıklamalar yaratır. Bu inceleme sürecinde nesne, duygu, iz, kavram, an, zaman gibi birçok olgu sanatçı ideolojisine hizmet eder. Bu bağlamlardan hareketle sanatçı dijital dünyanın öne çıktığı sosyo-kültürel ortam içinde simbiyotik ve diyalojik ilişkiler kurar.

### **Sanat eğitimi ve sanatın sosyo-kültürel uzantıları**

Sanatın sosyo-kültürel yapısı toplumu; toplumun sosyolojik, ekonomik, kültürel ve politik yönünü, tarihini, geçmişini, geleceğini içerebilmektedir. Bu çok boyutluluk sanat yolu ile içinde bulunulan toplumu çok yönlü olarak anlamının bir yoludur. Sanat eğitimi süreçlerinde de bu yapı hem toplumsal bağlamda hem de öğrenme süreçlerinde güçlü bir algılama ve alımlama süreci yapılandırmayı olanaklı hale getirir. Sanatsal üretim süreçleri ortaya çıktıkları dönem içinde ve kültürel miras ve aktarım çerçevesinde günümüz koşullarında farklı etkiler ve yansımalar oluşturmakta ve bu yönü ile etkisini kaybetmemekte hatta gelecek nesillere sorgulanabilir ve derinleştirilebilir alanlar yaratmaktadır (Irwin & O'Donoghue, 2012). Bu güçlü yansıma sanat eğitiminde karşılık bulduğunda, sanat ve kültür politikası çerçevesinde sanat eğitimi süreçlerine yansıdığına sanatın sosyo-kültürel bağlamda kamusal alan pedagojisi ya da yaratıcı pedagojiler için çerçeve oluşturması olanaklı hale gelmektedir.

Sanatın sosyo-kültürel uzantıları sanat eğitimi bağlamında da kimi dönüşümleri olanaklı hale getirir. Sanat eğitimi dijital dünyada gerçek yaşam deneyimlerine dayalı, öngörülmezliği sorgulayan, anlamı doğrusal olmayan rizomatik bir ilişkiler ağı içinde sorgulayan, döngüsel ve çoklu neden-sonuç ilişkisi sorgulayan, uyarlanabilir ve adapte olan bir esnekliğe sahip olma yolu ile kapsayıcılık yönü güçlü olan, müdahaleci, politika üreten, ilişkilendiren, eleştirel ve çözüm üretici kimi yeterlikleri içerecek bir süreç ile karşımıza çıkmak durumundadır (Irwin & O'Donoghue, 2012).

Günümüzde sosyo-kültürel gerçeklik dijital teknolojiler ile birlikte oldukça güçlü bir kamusal alan pedagojisi ve yaratıcı pedagojik yaklaşımlar ortaya koymaktadır. Sosyal yaşamın önemli boyutlarından biri olan sanat ve kültür endüstrisi yaratıcılık ve yenilik bağlamında sanat eğitimi





süreçlerini güçlendirmeyi gerekli hale getirmektedir. Bu çerçevede sanat eğitimi süreçlerinde sanat ve kültür yönetimi sosyo-kültürel süreçleri anlamlandırmada önem taşımaktadır.

Bir diğer boyut olan sanatın ortaya koyduğu ve tarihler boyu toplumsal dönüşümleri yapılandıracak güçte olan etki, günümüzde dijital dünya ile birlikte yeni beceri ve yetkinliklerle genişlemektedir. Kültürel ve sanatsal olguların korunması ya da aktarılması çerçevesindeki sürdürülebilir sanat eğitimi politikaları da günümüzde daha da önem taşımaktadır.

Sanatın sosyo-kültürel uzantılarının kamusal alan pedagojisi bağlamında toplumsal yapıya dönük oluşturduğu farkındalık kaçınılmaz bir gerçekliktir. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı sanatın sosyo-kültürel uzantılarına dayalı sanat eğitimi süreçleri bağlamında kamusal alan pedagojisi çerçevesinde öne çıkan yeterliklerin ortaya konulmasıdır. Bu genel amaca dayalı olarak UNESCO sanat ve kültür politikasına dayalı kararlar ve Amerika Birleşik Devletleri bağımsız sanat eğitimi standartları incelenmiştir (UNESCO, 2024; SEADAE, 2014).

## Yöntem

Araştırma doküman analizine dayalı olarak kurgulanmıştır. Doküman analizi nitel araştırma süreçlerinde veri toplama, veri çeşitlendirme ve analiz süreçlerinde ya da karma yöntem araştırmalarında karşımıza çıkmaktadır (Glesne, 2011). Bununla birlikte doküman analizi başlı başına bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Doküman analizi yöntemine dayalı olarak araştırma amacı ile ilintili dokümanlar veri kaynağı olabilmektedir. Ayrıca yanı sıra veri çeşitlemesi bağlamında görsel veriler de işe koşulabilmektedir (Merriam, 2009). Doküman çerçevesinde erişilen dokümanlar veri olarak değerlendirilir, kodlanır ve kodlamaya dayalı olarak analiz edilerek bulgular ortaya konulur (Merriam, 2009).

Araştırma kapsamında incelenen dokümanlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- UNESCO tarafından 13-15 Şubat 2024 tarihleri arasında Birleşik Arap Emirlikleri'nin başkenti Abu Dabi'de düzenlenen Dünya Kültür ve Sanat Eğitimi Konferansı bildirgesidir. Bildirge çerçevesinde Üye Devletlerin eğitim sistemlerine kültürel boyutu entegre etmeye dayalı strateji ve politikaların şekillendirilmesi üzerinde durulmuştur. Özellikle kültür ve sanat yoluyla çağdaş ihtiyaç ve fırsatlara cevap veren beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesine önem verme konferansın önemli gündemleri arasında yer almıştır. Bu çerçevede sanatın sosyo-kültürel süreçlere dayalı kamusal alan açımları ve toplumları değiştirme ve dönüştürme gücü öne çıkmaktadır. UNESCO'nun 2024'te Abu Dabi'de düzenlediği Dünya Kültür ve Sanat Eğitimi Konferansı bildirgesi farklı ülkelerin eğitim, sanat ve kültür bakanlarını da bir araya getiren güçlü bir dönüşümü hedefleyen kimi kararlara imza atmıştır. Bu çerçevede eğitim sistemlerine kültürel boyutun entegre edilmesi ve kültür ile sanat aracılığıyla çağdaş beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Bu iki ülke politikaları ve eğitim sistemlerinden bağımsız yapıya dayalı program ve bildirge yeterlikler çerçevesini oluşturmuştur ([https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/04/WCCAE\\_UNESCO%20Framework\\_EN\\_CLT-EDWCCAE20241.pdf?hub=86510](https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/04/WCCAE_UNESCO%20Framework_EN_CLT-EDWCCAE20241.pdf?hub=86510))

- Amerika Birleşik Devletleri ulusal sanat eğitimi standartları çerçevesinde The State Education Agency Directors of Arts Education (SEADAE) tarafından oluşturulan ve okul öncesinden lise kademesi sonuna kadar standartlaştırılması hedeflenen bütünleşik sanat eğitimi programı incelenmiştir. Bu yapı Bedir Erişti, S.D. (2024). *Sanatın Sosyo-Kültürel Uzantıları ve Sanat Eğitiminde Kamusal Alan Pedagojisi*. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2718-2740. DOI. 10.51460/baebd.1538289



2006'da çalışmalarına başlamış, 2014 yılından günümüze ise revizyonlarla gelmiştir (SEADAE, 2014). Program genelinde özellikle sosyo-kültürel dinamiklere dayalı yeterlikler çerçevesinde sanatsal fikirler ve çalışmaları sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlar ile ilişkilendirerek derin anlam yaratma, sanat eserlerinin sosyal, kültürel ve siyasi tarihle ilişkilendirme, toplumsal süreçleri ve anlayışını etkileyebilecek şekilde sanatsal bir yapı oluşturabilme, sanatsal süreçlerin bireysel farkındalık oluşturmaya dönük sosyal, kültürel veya siyasi inançlar ve anlayışlar üzerindeki etkisini analiz etme ve açıklama, sanatçılar veya sanat eserleri ile sosyal, kültürel ve siyasi tarih arasındaki bağlantıları kurma ve açıklama boyutları dikkat çekmektedir. (<https://www.nationalartsstandards.org/sites/default/files/2021-11/VisualArtsataGlancerev.pdf>)

## Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen dokümanlar araştırmacı dışında iki alan uzmanı katılımı ile sanat eğitimi ve sosyo-kültürel uzantılar çerçevesinde kamusal alan pedagojisine dayalı olarak değerlendirilmiştir.

UNESCO Bildirgesi çerçevesinde kültürün yayılması ve yaygınlaşması temelinde sosyal adalet, özgürlük, barış odağında insanlığın eğitimi ve onuru öne çıkmaktadır. Bu çerçevede halk eğitiminin ivme kazanması önem taşımaktadır. Örgün öğretim sürecindeki öğrencilerin de küçük yaşlardan itibaren bu yönde eğitilmesi de bir gerekliliktir. Eğitim süreçlerinde bu yönde bir iş birliği dünya çocuklarının özgürlüğe dayalı sorumlulukları konusunda bir farkındalık oluşturma amacını taşır. Bu amaca dayalı olarak dünya çocuklarını eğitim yolu ile geleceğe hazırlamak öne çıkmaktadır. Eşitsizlikler, nefret ve şiddet söylemleri, yabancı düşmanlığı, ayrımcılık biçimleri çerçevesinde toplumsal bölünmeler karşısında sürdürülebilir, barışçıl ve adil bir ortamın hedeflenmesi söz konusudur. Bu nedenle eğitim sistemlerinde dönüşüm, eşitlik ve kapsayıcılık kaçınılmazdır. Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam tarzları için eğitim, insan hakları, eşitlik, barış ve şiddetsizlik kültürünün desteklenmesi ve kültürel değerlerin, çeşitliliğin ve kültürün sürdürülmesinin teşvik edilmesi gereklidir. Kültür ve sanat bütüncül, kapsayıcı ve toplumsal yapının aynası olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerlerimiz, seçimlerimiz, toplumların dayanıklılığı ya da sınırlılıkları çerçevesinde eleştirel düşünceyi besleyen bir yapı içerir. Sanat bireylerin kendi hayal güçleri ve yaratıcılıkları çerçevesindeki keşif, merak ve yaratıcılık süreçlerini genişletmekte ve tüm öğrenciler için sosyal ve kültürel süreçleri anlamlandırmanın yollarını inşa etmekte, yeni perspektifler açmaktadır. İnsanın hayal gücü, yaratıcılığı ve kendini ifade etmesinin keşif, merak ve yaratım olanaklarını genişletirken, tüm öğrenciler için sosyal ve ekonomik perspektifler açar (UNESCO, 2024, s, 1-2).

Sanat eğitiminin ifade biçimleri, düşünmeye teşvik eden yönü, var olanı sunma ve anlam yaratma boyutu toplumun dünyayı, dünyaya ait kültürleri ve sosyolojik yapıyı okumasını sağlar. Sanat eğitiminin öğrenme alanları bilişsel, sosyal ve duygusal becerileri geliştirirken davranış becerileri, bütünsel öğrenme ve duyarlılığı güçlendirmeyi de olanaklı kılar. Bu bütüncül yaklaşım kültürlerarası diyalog ve anlayışı teşvik etmekte ve toplumsal dönüşümde rol oynamaktadır. Kültürün manevi, maddi, sosyal, yaşam biçimlerine dair, değerler sistemi içeren, geleneklerle beslenen kendine özgü bütüncül değerleri bir toplumu karakterize eden tüm unsurların toplamıdır. Bu çerçevede sanat eğitiminin erişilebilirliği çerçevesinde kolektif katılım ve sürdürülebilir adımlar önem taşımaktadır (UNESCO, 2024, s, 3). Kültürel çeşitliği insanlığın tanımlayıcı bir özelliği ve ortak mirası olarak kabul etmek, karşılıklı Bedir Erişti, S.D. (2024). *Sanatın Sosyo-Kültürel Uzantıları ve Sanat Eğitiminde Kamusal Alan Pedagojisi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2718-2740.*  
DOI. 10.51460/baebd.1538289



anlayışı geliştirmek ve teşvik etmek bir gerekliliktir. Bu bağlamda her düzeyde eğitimde kapsayıcılık ve çeşitliliğe saygıyı benimsemek, sanat eğitimi deneyimleri çerçevesinde birlikte yaratmayı olanaklı hale getirmek, örgün-yaygın ve informal ortamlarda paydaşların kültür ve sanatın toplumsal faydacı anlayışı teşvik etmelerine zemin hazırlamak önemlidir. Bu nedenle kültür ve sanat eğitiminin sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilmesine doğrudan katkıda bulunmasını sağlamak hedeflenmelidir.

Sayfa | 2732

Günümüzde dijital dönüşüm bireylerin hareket alanını genişletmekte ve yeni bir kültür endüstrisi yaratmaktadır. Bu endüstri içinde kamusal perspektif dijitalle kaymıştır. Kamusal alanın güçlü bir ayağı olarak çağdaş ilerlemelerden yararlanmak ve teknolojinin açtığı fırsatları değerlendirmek kaçınılmazdır. Aynı zamanda özellikle dijital teknolojiler ve yapay zeka alanındaki risklerin belirlenmesi, önlenmesi ve azaltılması; yapay zekanın düşünmeyi, yaratıcılığı, inisiyatifleri ve etik ve ahlaki değerleri desteklemek ve teşvik etmek amacıyla işe koşulması gerekliliktir. Sanat eğitiminde günümüz sosyo-kültürel ortamının gereği olarak eğiticilerin eğitimi, yeterlikleri ve mesleki gelişimi de önem taşır. Yaşam boyu bilgi, beceri, tutum ve davranışlara dayalı öğrenme süreçleri sanat eğitimine dayalı yaratıcılığı, eleştirel düşünmeyi ve ifadeyi geliştiren boyutlardır (UNESCO, 2024, s, 5). Dijital teknolojiler ve yapay zeka, kültür ve sanat eğitimine erişim ve katılım için yeni yollar açmıştır. Bu yollara erişim konusundaki çoklu okuryazarlık becerileri çerçevesinde dijital uçurumu indirgeyici adımlar atılması önemlidir. Kültürel çeşitlilik ve ifadenin önemli bir yolu olan dijital medya yeterlikleri de çevrimiçi kültürel çeşitlilik ve ifade eşitliği sağlamanın önemli bir yoludur. Bu yol aynı zamanda kamusal alan pedagojisi çerçevesinde de bireylere kendilerini ifade ve etkileşim olanağı sunmaktadır.

Sosyo-kültürel yapı içinde kültür ve sanat eğitimi bir ekosistem gibidir. Bu ekosistemde farklı pedagojiler öne çıkar. Bu pedagojik yaklaşımlar içinde kültürel perspektifleri, faaliyetleri, uygulamaları, ifadeleri, malzemeleri ve nesnelere benimsen süreçler önemlidir. Ayrıca günümüzde yaratıcı pedagojik yaklaşımlar teknoloji odağında çevrimdışı, çevrimiçi, uzaktan ve harmanlanmış gibi farklı modaliteleri içerir; tüm seviyelerde ve her türlü eğitim ve sağlama şekillerini kapsar. Tüm bu çok katımlı yapı çerçevesinde oldukça geniş bir kültürlerarası diyalog, anlayış ve çeşitlilik şekillenmektedir.

Sanatın sosyo-kültürel yapısı sanat eğitimi ile birlikte kültür kurumlarını, kültürel alanları, faaliyetleri kültürel miras alanlarını, sanatçıları, kültür profesyonellerini ve sanatın tarihsel boyutunu içerir. Bu çok paydaşlı yapı erişim, kapsayıcılık ve eşitlik için tüm olasılıkları barındırmaktadır.

Sanatın sosyo-kültürel süreçler üzerindeki önemi ve toplumu dönüştürücü rolü çerçevesinde sanat eğitimi demokratikleşmenin, eleştirel bakış açısını teşvik etmenin yoludur. Bu yol kalıp yargılar, önyargılar ve ayrımcılıktan arındırılmış, çeşitliliğe saygılı, çoğulcu toplumlara yönelik olmalıdır. Sosyo-kültürel etkileşim çeşitliliğinin, insan haklarının, kültürlerarası anlayış ve saygının, sosyal uyumun, çatışma önleniminin, çatışma sonrası uzlaşma ve iyileşmenin kültür ve sanat yoluyla bilgi ve takdirini artırmayı içerir (UNESCO, 2024, s, 6).

Sanat ve kültür etkileşimi çerçevesindeki çıktılar sosyo-kültürel sorgulamalar için kuşaklar arası aktarım, akranlar arası öğrenme, topluluk içi ve topluluklar arası işbirliği, öğrenme, aktarım ve katılım, yaşam boyu ve yaşam genişliğine dayalı etkileşim perspektifi oluşturur. Sanatın sosyo-kültürel uzantılarına dayalı sorgulamalar yüzyıllar boyunca olduğu gibi günümüzde de bireyleri yaşayan miras taşıyıcıları olarak güçlendirmektedir.



Sanat ve kültürün dinamik, heterojen ve sürekli gelişen yapısı etkileşim, değişim, tartışma, ortak öğrenme ve yaratım için eleştirel bir alan sağlar ve böylece toplumların canlılığına ve çeşitliliğine katkıda bulunur. Bu çerçevedeki pedagojiler ise öğrenenlere sanatı sosyal değişimi teşvik etmek için olanaklar sunar. Böylece sosyo-kültürel aktarımlara zemin hazırlanır, kültürel yapıları korunur ve aktarılır, kültürün kimi kalıplaşmış toplumsal normlar, önyargılar ve stereotiplerle sosyal adaletsizlik ve eşitsizliğe araç olmasının önüne geçilir.

Günümüzde sanatın dijital dünyaya dayalı dönüşümü de göz önünde bulundurulduğunda sosyo-kültürel bağlamda sorgulayıcı rolü yaratıcılığı ve eleştirel düşünmeyi beslerken yeniliğe, öznel beceri ve yeteneklere, kişisel gelişimi desteklemeye, ulusal ve uluslararası düzeyde yaratıcı endüstrileri teşvik etmeye de açık hale gelmiştir.

Sanat eğitiminin sosyo-kültürel dönüşüm bağlamında öne çıkarılması, kültürel ve yaratıcı endüstrilerin gelişmesi önem taşır. Sanat ve kültür profesyonelleri, eğitimciler, uygulayıcılar bağlamında sanatsal beceri ve yetkinliklerin tanınması gerekliliktir. Bu noktada sanat eğitimi politikası geliştirmek, paydaşları katılımcı bir yaklaşım ile bir araya getirmek, sürdürülebilir işbirliğine zemin hazırlamak, eğitim programlarını yaratıcı endüstrileri destekleyecek biçimde zenginleştirmek, öğrenme çıktılarını da formal ve informal olarak holistik bir çerçevede sanatsal yetkinliklere dayalı güçlendirmek kaçınılmazdır (UNESCO, 2024, s, 7). Bunun yanı sıra uzun vadeli sanat eğitimi hedeflerinin önceliklendirilmesi kültür ve sanat ekosistemlerini profesyonelleştirmenin önemli bir adımudur. Kültürel, sanatsal ve yaratıcı becerilerin tanınmasını ve altyapının geliştirilmesini, gençler ve yetişkinlerin kültür ve sanat eğitimi alanlarında bilgi ve beceriler edinmelerini sağlamak amacıyla eğitim politikalarını revize etmek sosyo-kültürel bağlamda inovatif girişimciliği ve fırsatları destekleyecektir.

Sanat eğitiminin öğrenme ortamının genişletilmesi de günümüzün kaçınılmaz gereklilikleri arasında yer almaktadır. Sanat eğitimi bağlamında uzmanlaşmış okullar, müzeler, galeriler, kütüphaneler, mekanlar, yaratıcı merkezler, UNESCO destekli yaratıcı ve öğrenen şehir ağları, topluluk merkezleri, kültürel ve doğal öğrenme merkezleri, somut ve somut olmayan kültürel kaynaklar, yaşayan miraslar ve kültürel uygulamalar, kültürlerarası öğrenme deneyimlerine zemin hazırlayan etkileşim ağları, sanatçılar ve diğer kültürel profesyonelleri ve uygulayıcılar, yaşayan miras taşıyıcıları, topluluk organizasyonları, öğrenciler ve diğer ilgili paydaşları eğitimde kritik aktörler olarak sanat eğitimi sürecine dahil etmek gerekmektedir (UNESCO, 2024, s, 7). Böylece resmi, gayri resmi ve yaygın öğrenme alanları ile daha sürdürülebilir işbirliği kurmak söz konusudur. Bu yaklaşım, disiplinlerarası öğrenme ve değişim için yeni ufuklar açarken uygulamalı öğrenme, mentörlükler ve yaşayarak öğrenme gibi deneyimler ile sanat eğitimi derinleştirmektedir.

Sanat eğitimi süreçlerinin önemli bir paydaşı olan sanat eğitimcileri ve öğretmenlik mesleğini de toplumsal gereksinimlere dayalı dönüşümsel bağlamda ele almak gerekir. Öğretmen eğitiminde sanatın sosyo-kültürel rolü ve dönüştürücü gücü öğretmenler açısından yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılmaktadır (UNESCO, 2024, s, 8)... Çok yönlü öğrenme alanları yaratmak, yeni ve yaratıcı öğretim yöntemleri ve eğitim içeriklerini sanat ve kültür endüstrisine dayalı olarak geliştirmek, pedagojik çerçevede yaratıcı pedagojik yaklaşımları işe koşabilmek önem taşır. Sanat ve kültür profesyonelleri ile diyalog ve işbirliği de eğitim süreçlerine kültürel ve sanatsal etkileşimleri dahil etmenin önemli bir yolu olarak görülmelidir.



Sanat eğitiminde günümüz kültür ve sanat endüstrisinin dönüşümüne dayalı olarak teknoloji önemli bir yer tutmaktadır. Bu noktada dijital teknolojiler ve yapay zekaya dayalı gelişmeler çerçevesinde sanat eğitiminin çoklu okuryazarlık alanları bağlamındaki yeni yeterlikler içermesine odaklanmak önem taşır. Bu yeterlikler hem öğrenci hem öğretmen için kaçınılmazdır. Dijital teknolojilerin yaratıcı, özgürleştirici, etik ve sorumlu kullanımına dayalı yeterlikler edindirmek önem taşır. Gizlilik, fikri mülkiyet haklarının korunması, kültürel çeşitliliğe saygı da bu süreçte dikkate alınması gereken etik sorumluluklardır. Kültür ve sanat eğitimine dayalı yerel ve kültürel kaynaklarla zenginleştirilmiş dijital içeriklerin ortak yaratımına, kullanımına ve sunumuna zemin hazırlayan formal ve informal öğrenme yaşantıları önem taşır. Aktif katılım ve içerik üreticileri olarak kültür ve sanat eğitimine dayalı yenilikçi pedagojik yaklaşım alanlarını genişletir (UNESCO, 2024, s, 8). Sanatın sosyo-kültürel çerçevede kamusal alan pedagojisi yaratmasında dijital teknolojiler oldukça önemlidir. Her bireyin içerik üreticisi olması, yarattığı etki alanı bu önemi daha da arttırır. Oluşan kamusal alan pedagojisi bağlamında etik çerçeveyi dikkate almak, sorumluluk taşımak, gelecek nesillere aktarılabilir sanat ve kültür politikalarına dayalı yerel ve evrensel erişim ve paylaşım sağlamak gerekir. Kültür ve sanat eğitiminde gelişen teknolojiler ve AI'ya yönelik işbirliğini genişletmek kaçınılmazdır.

Günümüzde kültür ve yaratıcı endüstrilerin değer zinciri üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda yapay zeka yaratım, ifade ve paylaşımında fırsat oluşturmaya dönük işe koşulmalı, risklerine ilişkin farkındalık yapılandırılmalı ve bu bağlamda kültür ve sanat endüstrisinin güncel dinamiğine dayalı bir paydaşı olarak sanat eğitiminin rolü güçlendirilmelidir.

Kültür ve sanat eğitimi ekosisteminin uzun vadeli sürdürülebilirliği için işbirlikçi altyapıların ve mekanizmaların geliştirilmesi, öğretim programı, pedagojiler ve çerçevelerin gözden geçirilmesini kapsayan revize edilmiş kültür ve sanat eğitimi politikalarının tasarımı ve uygulanması gereklidir. Kültür ve sanat eğitimi ile ilgili konularda sistematik, kapsamlı, işbirlikçi, disiplinler arası ve disiplinler ötesi araştırma mekanizmalarını güçlendirmek gerekir (UNESCO, 2024, s, 9-10). Bu bağlamda UNESCO ülkelerin sanat ve kültür politikasına dayalı programlar ve eylemler arasındaki mevcut etkileşimi derinleştirerek kültür ve sanat eğitimi güçlendirmek amacıyla kapsamlı bir yansıma süreci başlatmak hedefi ortaya koymaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde The State Education Agency Directors of Arts Education (SEADAE) tarafından oluşturulan standartlar çerçevesinde sanat eğitiminin yalnızca beceri eğitimi değil yaşamın önemli bir parçası olarak öne çıkması söz konusudur. Bu çerçevede standartlar sosyal, kültürel ve çevresel sorumlulukları anlama ve yansıtmayı içermektedir. SEADAE ulusal standartlar olarak bağımsız araştırmacı ve sanat eğitimcilerini bir araya getiren kolektif bir topluluktur ve bu kolektif yapı içerisinde bölge, eyalet ya da hükümet politikası etkisi hissedilmemektedir. Bağımsız bir program ortaya koyan topluluk, günümüz dünyasındaki değişim ve dönüşümleri göz önünde bulundurur. Bu bağlamda öneri ve revizyona açık olması ile günümüze kadar güncellenebilir bir yapı ortaya koymuştur. Bu nedenle araştırma kapsamında ele alınmıştır. Sanat ve tasarımın toplum ile etkileşime girme boyutu ele alınmakta, sanatın toplumsal değişimdeki rolü sorgulanmakta, bireysel yaratıcılığın toplumsal bağlamda nasıl anlam kazanabileceği üzerinde durulmaktadır. SEADAE, sanat eğitimi standartları çerçevesinde çok yönlü bir sanat eğitimi sürecini sunmayı ve fırsat eşitliği yaratmayı hedeflemektedir. Sanat eğitimine erişimdeki zorlukların önüne geçmeyi de bir gereklilik olarak ifade etmektedir. Sanat eğitimi sürecinde ilerleme ve yeteneğin yanı sıra yaratıcılık, etkileşim kurma, ilişkilendirme, tanımlama,



öznel ifade ortaya koyma, iletişim kurma gibi holistik bir yaklaşım benimsenmektedir (SEADAE, 2014). Ancak bununla birlikte yine söz konusu topluluğun gerçekleştirdiği güncel araştırmalar günümüzde de sanat eğitime erişimde sorunlar yaşanmakta olduğunu ortaya koymaktadır. Nitelikli bir sanat eğitimi edinme çerçevesinde sınırlılıklar önemli sorunlardan biridir (Morrison ve diğ., 2022).

Doküman analizi çerçevesinde incelenen program ve süreçlere dayalı olarak sanat eğitimi ve sanatın sosyo-kültürel uzantılarına dayalı kimi süreçler öne çıkmaktadır. Bu çerçevede sanat, sosyo-kültürel uzantıları ve kamusal alan pedagojisi etkileşimi çerçevesindeki öğrenmeye dayalı beceriler şu şekilde sıralanabilir:

- Sanatın sosyo-kültürel boyutuna dayalı farkındalık çerçevesinde yaratıcı ve eleştirel bakış açısı ortaya koyar.
- Yaşam boyu öğrenme ile ilişkilendirilebilir bir sorgulama ve yorumlama becerisi ortaya koyar.
- Sanat eğitiminde sanatın sosyo-kültürel yapısından beslenmek öğrenmenin özünü genişletmeye ve derinleştirir.
- Sosyo-kültürel yapıyı sanat yolu ile alımlamak toplumsal yaşayışa yakınlaşmak, kırsal-kentsel, yöresel-evrensel, geleneksel-modern, dijital dünya ile ilintili ya da gerçek yaşam uzantısı olan birçok bağlamı ilişkisel olarak anlamlandırma becerisi ortaya koyar.
- Sanat eğitiminde sanatın sosyo-kültürel sorgulanmasına dayalı karşılaştırmalar öznel kültür, kültürel miras ve benzersiz geleneklere değer verir.
- Sanatın sosyo-kültürel uzantıları eğitimin her seviyesinde sorgulamayı olanaklı hale getirecek öğrenme yaşantılarını besleyebilmektedir. Bu nedenle öğrenme yaşantısında sınırsız ve farklı disiplinlerle ilişkilendirilebilir esneklikte bir sorgulama becerisi ortaya koyar.
- Sanat eğitimi sosyo-kültürel uzantılara dayalı esnek bir yapı ile müzeler, sanat galerileri, kültürel miras alanları, sanatçılar, sanat ve kültür profesyonelleri gibi farklı ortam ve kişilerle zenginleştirilebilir. Bu bağlamda yaşayan sorgulama, kültürel ve yaratıcı endüstrilerle bir araya gelme, kültürlerarası diyalog kurma ve çeşitlilik çerçevesinde bireye sosyo-kültürel yapıları anlamlandırma becerisi ortaya koyar.
- Sanatın sosyo-kültürel yansımalarından biri olan kültürel miras alanları, yerel uygulamalar ve farklı kültürel perspektifler ile var olan birçok sosyolojik olguyu yeniden yorumlamak için yollar bulma becerisi geliştirir.
- Sanatın sosyo-kültürel boyutu çerçevesinde anlam yaratmada empati, derinlemesine gözlem, farklı bakış açıları edinme, dünyayı anlamının çoklu yollarını deneyimleme bireylerin sosyo-duygusal becerilerini ve sosyal hoşgörülerini geliştirir.
- Sanatın ve kültürel çeşitliliğin tanınması ve teşvikine dayalı olarak farklı ifade biçimlerine saygı gösterme becerisi geliştirir.
- Sürdürülebilir kültürel miras ve uzantıları çerçevesindeki uygulamaların teşvik edilmesine dayalı farkındalık geliştirir.
- Sanat yoluyla sosyal ve kültürel süreçleri anlamlandırmak ve yeni perspektifler geliştirme becerisi ortaya koyar.
- Sanat eğitimi aracılığıyla toplumsal dönüşümü teşvik etmek ve sosyal adalet hedeflerine katkıda bulunmak çerçevesinde farkındalık geliştirir.
- Sosyo-kültürel bağlamda çeşitliliğe saygılı, çoğulcu ve önyargı ile ayrımcılığı önlemeye dayalı bir anlayış geliştirir.



- Sanat eğitime dayalı sanat ve kültür endüstrileri çerçevesindeki kalkınma hedeflerine ve sanatın toplum üzerindeki rolüne ilişkin farkındalık geliştirir.
- Eğitimde eşitlik ve kapsayıcılığı benimser ve sanat eğitiminin erişilebilirliğini artırma yollarını sorgular.
- Sanatın teknoloji ile etkileşimine dayalı kamusal alan pedagojisi çerçevesinde dijital teknolojiler ve yapay zeka kullanımına dayalı yeni okuryazarlık becerileri geliştirir.
- Dijital içerik üretimi ve kullanımında etik sorumlulukları gözetir, gizlilik ve fikri mülkiyet haklarını korur.
- Sanat eğitimi süreçlerinde paydaşlar arası işbirliğini teşvik eder ve disiplinler arası öğrenmeyi destekler.
- Topluluklar, sanatçılar ve kültürel profesyoneller ile işbirliği kurar.
- Sanat eğitiminde kamusal alan pedagojisi çerçevesinde eleştirel ve yaratıcı bir yaklaşım geliştirir.
- Toplumsal diyalog ve etkileşimi artırarak kamusal alanlarda sanatsal ifadeyi destekler.
- Sanat eğitiminde profesyonel beceri ve yeterliliklerin tanınmasını ve geliştirilmesini sağlar.
- Sanat eğitiminde mesleki gelişime önem verir ve yaşam boyu öğrenmeyi destekleyici tavır sergiler.
- Sanatın sosyo-kültürel bağlamda sorgulayıcı ve dönüştürücü rolünü anlar.
- Sanat yoluyla toplumun normlarını, kalıp yargılarını ve sosyal adaletsizlikleri eleştirel bir gözle değerlendirir.

Yukarıdaki beceriler kamusal alan pedagojisi çerçevesinde bütüncül bir yaklaşımla örgün, yaygın ve informal bağlamda yaşam boyu öğrenme becerileri olarak kapsayıcı bir çerçevede ortaya konulmuştur. Bu kapsayıcı yaklaşım okul öncesinden yetişkin eğitime, öğretmen eğitiminden mesleki gelişime kadar geniş bir yelpaze içermektedir. Doküman analizine dayalı beceri alanları ve uygulanabilirliğine ilişkin Tablo 1’de bir yapı ortaya konulmuştur:

Tablo 1.

Sanat eğitimi ve sosyo-kültürel uzantılar çerçevesinde kamusal alan pedagojisine dayalı alt beceriler

Yeterlik Maddeleri	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise	Yetişkin Eğitimi	Öğretmen Eğitimi
<b>Yaratıcı ve eleştirel bakış:</b> Sanatın sosyo-kültürel boyutuna dayalı farkındalık geliştirir.	x	x	x	x	x	x
<b>Yaşam boyu öğrenme:</b> Sorgulama ve yorumlama becerisi kazandırır.		x	x	x	x	x
<b>Öğrenmeyi derinleştirme:</b> Sanatın sosyo-kültürel yapısından beslenir, derinleştirir.		x	x	x	x	x
<b>Sosyo-kültürel alımlama:</b> Toplumsal yaşayış ve farklı bağlamları anlamlandırır.		x	x	x	x	x
<b>Kültürel miras:</b> Sanatın sosyo-kültürel sorgulanmasına dayalı değer verir.		x	x	x	x	x
<b>Sorgulama:</b> Sosyo-kültürel uzantılarla öğrenme yaşantılarını zenginleştirir.		x	x	x	x	x
<b>Öğrenme alanını genişletme:</b> Müzeler, galeriler ve kültürel alanlarla sanat eğitimi genişletilebilir.		x	x	x	x	x



Yeterlik Maddeleri	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise	Yetişkin Eğitimi	Öğretmen Eğitimi
<b>Sosyolojik yorum:</b> Kültürel miras ve perspektiflerle sosyolojik olguları yeniden yorumlar.			X	X	X	X
<b>Anlam yaratma:</b> Empati ve derinlemesine gözlem becerisi geliştirir.	X	X	X	X	X	X
<b>Kültürel çeşitlilik:</b> Farklı ifade biçimlerine saygı gösterir.	X	X	X	X	X	X
<b>Sürdürülebilir miras:</b> Farkındalık geliştirir.	X	X	X	X	X	X
<b>Yeni perspektifler:</b> Sosyal ve kültürel süreçleri bağlamlarla anlamlandırma becerisi kazandırır.		X	X	X	X	X
<b>Toplumsal dönüşüm:</b> Sanat eğitimiyle sosyal adalete katkıda bulunur.			X	X	X	X
<b>Çeşitliliğe saygı:</b> Çoğulcu, önyargısız bir anlayış geliştirir.	X	X	X	X	X	X
<b>Sanat ve kalkınma:</b> Sanatın toplumsal rolüne ilişkin farkındalık geliştirir.			X	X	X	X
<b>Eşitlik ve kapsayıcılık:</b> Sanat eğitiminin erişilebilirliğini artırmayı hedefler.		X	X	X	X	X
<b>Dijital okuryazarlık:</b> Teknoloji ile etkileşimde yeni beceriler geliştirir.			X	X	X	X
<b>Etik sorumluluk:</b> Dijital içerik üretiminde etik ve gizliliğe önem verir.		X	X	X	X	X
<b>İşbirliği:</b> Disiplinler arası öğrenmeyi ve paydaş işbirliğini teşvik eder.		X	X	X	X	X
<b>Kamusal alan pedagojisi:</b> Eleştirel ve yaratıcı yaklaşım geliştirir.			X	X	X	X
<b>Toplumsal diyalog:</b> Kamusal alanlarda sanat yolu ile diyalog kurar.			X	X	X	X
<b>Mesleki gelişim:</b> Mesleki yeterliklerin alanını genişletir.				X	X	X
<b>Yaşam boyu öğrenme:</b> Mesleki gelişimi ve yaşam boyu öğrenmeyi destekler.					X	X
<b>Sorgulayıcı rol:</b> Sanatın sosyo-kültürel bağlamdaki rolünü anlar.		X	X	X	X	X
<b>Kritik değerlendirme:</b> Toplumun normlarını ve sosyal adaletsizlikleri eleştirir.			X	X	X	X
<b>Yaratıcı ve eleştirel bakış:</b> Sanatın sosyo-kültürel boyutuna dayalı farkındalık geliştirir.			X	X	X	X





## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kamusal alan pedagojisi bağlamında sanatın yüzyıllar boyunca her dönem “eğitici güç” olarak tanımlanması söz konusudur. Sanata dair bu güç her dönem üstlendiği öncü, eleştirel, sorgulayıcı, popüler olma odağı üzerinden yapılanmaktadır. Bu durum sanatın toplumsal bakış açısı ve ideolojileri yayan, sarsan, değiştiren ve aktaran rolünü de güçlendirmektedir. Bu noktada sanat eğitimcileri için eleştirel pedagoji ve görsel pedagoji temelinde toplumu ve sosyo-kültürel yapıyı daha iyi anlamanın yolu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sanatta gömülü olan, saklı kalan, görünenin ötesinde olanı keşfetme odaklı bir eğitim sürecini olanaklı hale getirmektedir (Sandlin, O'Malley ve Burdick 2011: 364, Hochtritt ve diğ., 2017). Sanatın içinde bulunduğumuz dünyayı görmek, hissetmek, deneyimlemek ve tanımlamak için yeni yollar açması noktasında da sanat odağındaki kamusal alan pedagojisi önem taşımaktadır. Sanatsal bağlam çoğulcu bakış açısı ve çok yönlü olarak anlam yaratmaya zemin hazırlayacak argümanları sunmaktadır (Ranciere, 2009, s. 11). Sanat eğitiminin sosyo-kültürel anlamlandırma ve sorgulamayı olanaklı kılan argümanlarını öğrenme süreçlerine dahil etmek, etkileşimli bir öğrenmeyi yapılandırır, alternatifleri sorgulamaya yol açar ve bireyselleştirilmiş öğrenme alanı için öğrenciye farklı yaklaşımlar sunar. Kamusal alana hizmet eden pedagoji, kamusal alan bağlamında toplumsal sorgulamayı hayata geçiren pedagoji ve kamunun pedagojisi olarak karşımıza çıkmaktadır. (Biesta, 2012). Kamusal bağlamda anlam yaratmak, deneyimlemek ve kendi yaşamlarına geçirmek niyeti ile kamusal alan pedagojisinin öne çıktığı ve sanat ile işbirliği içinde olduğu dönemlerden bahsetmek söz konusudur. Bir diğer boyut olarak kamusal çerçevede sosyo-kültürel tepki, eleştirme ve sorgulamanın göstergesi olarak kamusal alan pedagojisi yaratmanın söz konusu olduğu durumlardan bahsedilebilir. Bir de kamusal perspektifte toplumsal yaşayışı, bakış açısını ve içinde bulunulan ortamı olduğu gibi aktaran, değiştirme, dönüştürme ve sorgulama amacı gütmeyen ama var olanı yansıtan bir pedagojik kamusal alan gösteriminden bahsetmek söz konusudur. Kamusal alan pedagojisinin ilerleme yolu ne olursa olsun gömülü bir eğitim temelinde bir dönüşüm yaratmadaki gücü kaçınılmazdır. Kamusal alan pedagojisi bir süreçtir, toplumsal düşünme biçimini yönlendirebilmekte, kültürel süreçlerin uzantısı olarak işleyişini sürdürmekte ve etkileşim yolu ile etki alanını genişletmektedir. Eğitim süreçlerinde sanatın kamusal alan pedagojisi çerçevesindeki yayılımını eğitim alanı ve öğrenme fırsatı olarak yapılandırmak bu nedenle önem taşımaktadır. Eğitim süreçlerinde çoğulcu bakış açısı, değişime açık, tartışılabilir ve eleştirel sorgulayıcı rolleri de olanaklı hale getirmektedir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2718-2740.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2718-2740.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Adorno, T., & Horkheimer, M. (1972). *Dialectic of Enlightenment: Philosophical Fragments*. Stanford University Press.
- Adorno, T. W. (2002). *Aesthetic theory*. Routledge.
- Adorno, T. W. (1997). *Aesthetic Theory*. University of Minnesota Press.
- Aristoteles. (1987). *Poetika*, (Çev. İsmail Tunalı), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baudrillard, J. (1986). The ecstasy of communication. H. Foster (Ed.) *Post-modern Culture* içinde 126-133). London: Pluto Press.
- Bedir Erişti, D. (2021). *Yeni Medya ve Görsel İletişim Tasarımı*, (6. Basım), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bedir Erişti, S. D. (2022). *Dijital Manipülasyon, Dijital Görsel, Kültür ve Metaverse Bağlamında Dijital Kimlikler ve Gerçeklik Algısı*, II. Uluslararası Tıp, Sağlık ve İletişim Bilimleri Kongresi-Eskişehir, ss. 692 – 703.
- Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*. Penguin Books.
- Boime, A. (2001). *Art in an age of civil struggle, 1848-1871*. University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. Columbia University Press.
- Bourriaud, N. (2002). *Postproduction: Culture as Screenplay: How Art Reprograms the World*. Lukas & Sternberg.
- Clark, T. J. (1984). *The painting of modern life: Paris in the art of Manet and his followers*. Princeton University Press.
- Danto, A. C. (1981). *The transfiguration of the commonplace*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Danto, A. C. (1986). *The philosophical disenfranchisement of art*. Columbia University Press.
- Danto, A. C. (1981). *The Transfiguration of the Commonplace: A Philosophy of Art*. Harvard University Press.
- Danto, A. (1964). The Artworld, *The Journal of Philosophy*, (61)19, *Journal of Philosophy*, s. 571-584.
- Duncum, P. & Erişti, S. D. (Eds.).(2022). *Görsel Pedagoji*, Pegem Akademi Yayınları.
- Duncum, P. (2009). Toward a Playful Pedagogy: Popular Culture And The Pleasures of Transgression, *Studies in Art Education*, 50(3), 232-244.
- Eagleton, T. (1990). *The ideology of the aesthetic*. Basil Blackwell.
- Ersoy, A. (1998). *Günümüz Türk Resim Sanatı (1950'den 200'e)* (1. Baskı). İstanbul: Bilim Sanat Galerisi.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers*. (A. Ersoy & P. Yalçinoğlu, Çev.). Pearson
- Hauser, A. (1999). *The social history of art*. Routledge.
- Hochtritt, Lisa & Ahlschwede, Willa & Halsey-Dutton, Bonnie & Fiesel, Laura & Chevalier, Liz & Miller, Taylor & Farrar, Chelsea. (2017). Public Pedagogy and Social Justice in Arts Education. *International Journal of Art & Design Education*. 37. 10.1111/jade.12120.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Pantheon Books.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of Freedom Ethics, Democracy and Civic Courage*, Rowman & Littlefield Publishers, USA.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action, Volume 1: Reason and the Rationalization of Society*. Beacon Press.
- Hagen, R.-M., & Hagen, R. (2003). *What great paintings say*. Taschen.
- Hansen, M. (2015) *Feed-forward: On the Future of Twenty-First-Century Media*. Chicago, IL; London: The University of Chicago Press.
- Irwin, R. L. & O'Donoghue, O. (2012). Encountering pedagogy through relational art practices, *International Journal of Art & Design Education*, 31(3), ss. 221–36.
- İskender, K. (1988). Türk Resminin Dünü Bugünü ve Geleceği, *Gergedan*, 19, ss. 8-28.
- Kant, I. (2016). *Yargı Yetisinin Eleştirisi*, (Çev. A. Yardımlı), 3. Baskı, İstanbul: İdea Yayınevi,
- MacKenzie, J. M. (1995). *Orientalism: History, Theory, and the Arts*. Manchester University Press.
- Mansel, P. (2005). *Dressed to Rule: Royal and Court Costume from Louis XIV to Elizabeth II*. Yale University Press.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2718-2740.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2718-2740.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

Morrison, R. B., McCormick, P., Shepherd, J. L., Cirillo, P (2022). *National Arts Education Status Report 2019*. Arts Education Data Project, Quadrant Research, State Education Agency Directors of Arts Education.

Nochlin, L. (2001). *The body in pieces: The fragment as a metaphor of modernity*. Thames & Hudson.

Platon (2010). Devlet, (Çev. Sabahattin Eyüboğlu, M. Ali Cimcoz), 20. Baskı, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

Sandlin, J. A., Schultz, B. D. & Burdick, J. [Eds] (2010) *Handbook of Public Pedagogy: Education and Learning Beyond Schooling*. New York: Routledge.

Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.

Smith, N. (1996). *The New Urban Frontier: Gentrification and the Revanchist City*, London: Routledge.

State Education Agency Directors of Arts Education-SEADAE. (2014). *Visual Arts at a Glance*, NCCAS.

Stebbins, R. A. (2019). *The art of social theory*. Stanford University Press.

Tansuğ, S. (2012). *Çağdaş Türk Sanatı*, 9. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.

UNESCO (2024). UNESCO Framework for Culture and Arts Education, World Conference on Culture and Art Education Abu Dhabi, 2024.

[https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/04/WCCAE\\_UNESCO%20Framework\\_EN\\_CLT-EDWCCAE20241.pdf?hub=86510](https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/04/WCCAE_UNESCO%20Framework_EN_CLT-EDWCCAE20241.pdf?hub=86510)

Vickers, B. (1988). *In defense of rhetoric*. Oxford: Clarendon.

Williams, R. (1983). *Culture and society, 1780-1950*. Columbia University Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

#### Resim dizini

Resim 1. 3 Mayıs 1808-Goya (Prado Müzesi/İspanya) <https://www.museodelprado.es/en/whats-on/exhibition/goya-in-times-of-war/53c39859-eb62-4a16-9d26-063d43ddbfc0?searchMeta=3%20may%201808>

Resim 2. Cezayirli Kadınlar-Delacroix <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/702474>

Resim 3. <https://nmwa.org/art/collection/thanksgiving-plymouth/>

Resim 4. Namık İsmail-Harman, 1923 <https://irhm.msgsu.edu.tr/collection/namik-ismail-manzara-harman/>

Resim 5. Banksy, Napalm, 2004 <https://banksyexplained.com/napalm-2004/>

Resim 6. Guernica-Pablo Picasso-1937 <https://www.museoreinasofia.es/en/collection/artwork/guernica>


Resim 7. Matrakçı Nasuh'un Beyan-ı Menazil-i Sefer-i  
İrakeyn <https://kutuphane.ttk.gov.tr/resource?itemId=345956&dkymId=60200>




## 8. Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Türlerine İlişkin Kavram Tanımları ve Kavram İmgeleri

### Concept Definitions and Concept Images that Related to Word Types of 8th Grade Students

Sayfa | 2741

Burak AKÇAKAYA , Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, burakakcakaya1@hotmail.com

Koray Öz , Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, korayoz@windowslive.com

Ali TÜRKEL , Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, ali.turkel@hotmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 26 Haziran 2024

**Kabul tarihi - Accepted:** 4 Kasım 2024

**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

**Öz.** 'Kavram tanımı' ve 'kavram imgesi' terimleri ilk kez 1980 yılında Vinner ve Hershkowitz tarafından matematik alan yazınında kullanılmıştır. 'Kavram tanımı', bir kavramı ayrıntıya girmeden doğru ve genel olarak açıklayan sözcükler bütünüdür. 'Kavram imgesi'; bir kavramın bireyin zihninde çağrıştırdığı tüm zihinsel görüntüleri, imgeleri, işlemleri, ilişkileri, süreçleri ve kavrama ait özellikleri kapsayan bilişsel yapının toplamıdır. Bir kavram bireyin zihninde tek bir biçimde yer etmez; ilgili kavrama ait sözel ifadeler, görseller, duyular, tutumlar, anılar, çağrışımlar gibi kavrama ait pek çok öge zihinde barındırılır. Çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri incelenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni temel alınmıştır. Açık uçlu sorularla kavram imgeleri diğer öğrencilerden farklı olanlarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırılacak kavram alanı belirlenirken uzman ve öğretmen görüşleri alınarak Türkçe öğretiminde güçlük yaşanan kavramların neler olduğu sorulmuştur. Araştırmada şu sonuçlar göze çarpmaktadır: Doğru kavram imgeleri, daha çok zamirlerde görülürken isim ve zarflarda daha az görülmektedir. Doğruya görece yakın kavram imgeleri, daha çok isimlerde görülürken zamirlerde daha az görülmektedir. Doğrudan oldukça uzak kavram imgeleri, daha çok sıfat ve zarflarda görülürken ünlemlerde daha az görülmektedir. En çok yanıtız bırakılan sözcük türü edatlar, en az yanıtız bırakılan sözcük türü ise isimlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Kavram, kavram tanımı, kavram imgeleri, Türkçe dil bilgisi öğretimi, sözcük türleri.

**Abstract.** Terms 'concept definition' and 'concept image' were first used in mathematics literature by Vinner and Hershkowitz in 1980. 'Concept definition' is a set of words that explain a concept accurately and generally without going into detail. 'Concept image' is sum of cognitive structure that includes all mental images, images, operations, relations, processes and features of a concept that a concept evokes in an individual's mind. A concept doesn't exist in an individual's mind in a single form; many elements belonging to the concept like verbal expressions, visuals, sensations, attitudes, memories, associations are harboured in the mind. In this study, 8th grade students' concept definitions and concept images related to word types were analysed. This study, was based on phenomenological design from qualitative research methods. Face-to-face interviews were conducted with students whose concept images were different from other students with open-ended questions. While determining the concept area to be investigated, expert and teacher opinions were taken and the concepts that are difficult in Turkish language teaching were asked. The following results stand out in the research: Correct concept images are mostly seen in pronouns and less in nouns and adverbs. Concept images that are relatively close to truth are mostly seen in nouns and less in pronouns. Concept images that are quite far from truth are mostly seen in adjectives and adverbs and less in interjections. The most frequently left unanswered word types are prepositions and the least frequently left unanswered word types are nouns.

**Keywords:** Concept, concept definition, concept images, Turkish grammar teaching, word types.



## Extended Abstract

**Introduction.** Concept definition is the structure formed by the words or symbols used by teachers to define a concept in the teaching process and used in textbooks. Concept image is the sum of the cognitive structure that includes all the mental images, images, operations, relations, processes and features of a concept that a concept evokes in an individual's mind (Tall & Vinner, 1981). The prominent features of concept definition are as follows: It is verbal, formal, stereotyped, specific, accepted as true by everyone, objective and singular. The prominent features of concept image are: Visual, intuitive (informal), mental, can be true or false, incomplete or complete, diverse, different for everyone, subjective and plural. The closer a concept image is to a concept definition, the closer it is to the truth. Therefore, the concept definition should be as accurate and complete as possible, because an inaccuracy or incompleteness in the concept definition causes the formation of concept images that are far from the truth and incomplete in the student's mind. Mislearning and misconceptions arise as a result of these reasons (Tall & Vinner, 1981; Vinner, 1983; Tall, 1988).

Since this study is one of the first studies that deals with concept definition and concept images theory in the field of Turkish language education, it may shed light on new researches and the teaching of word types that have an important place in grammar teaching.

**Method.** The study was based on a phenomenological design from qualitative research methods. In the 2021-2022 academic year, 146 participants randomly selected from 8th grade students studying at Mustafa Öncel Secondary School in Ataşehir district of Istanbul province constitute the study group of the research. A voice recorder and a semi-structured interview form were used as data collection tools. The form includes open-ended questions about 8 word types. One-to-one face-to-face interviews were conducted with 21 participants who were accepted to give more original answers by taking expert and teacher opinions. In addition, students were asked to explain and exemplify their answers with their justifications (Türkel & Akçakaya, 2021). The data were analysed using phenomenological analysis.

**Results.** It is seen that there are participants who have incomplete or incorrect or even correct concept images, but who do not / cannot give any examples. The inability of the students to exemplify their knowledge may be related to their lack of concept images or their inability to use their existing concept images in practice. When these students are evaluated cognitively according to Bloom's taxonomy, it is thought that their learning remains at the 'knowledge' level.

The responses of 146 participants in the study are generalised as follows:

It is seen that the most 'correct' concept definition is made in the pronoun type (26 people) and the least 'correct' concept definition is made in the noun and adverb types (0 people).

It is seen that most of the definitions of the concept 'relatively close to the truth' were made in the noun type (84 people), and least of the definitions of the concept 'relatively close to the truth' were made in the pronoun type (1 person).

It is seen that most of the definitions of the concept 'quite far from the truth' were made in adjective and adverb types (85 people), and least of the definitions of the concept 'quite far from the truth' were made in exclamation type (51 people).

The most 'blank' concept definition is preposition (66 people) and the least 'blank' is noun (5 people) (Akçakaya, 2022).



**Discussion and Conclusion.** In the Turkish education literature, concept definition and concept images theory were examined for the first time in the symposium paper presented by Narlı et al. (2019), which deals with the concepts related to the roof of the verb. According to the paper, pre-service teachers gave fewer incorrect examples about the concepts at higher grade levels. In the roof types, the least number of incorrect examples were given in the active roof and the most in the active roof. It can be said that the results overlap with this article since Turkish teacher candidates also had difficulty in creating concept definitions.

The second study, which examines the concept definition and concept images theory in the Turkish education literature, is also a symposium paper and was presented by Türkel and Akçakaya (2021), one of the authors of this article. The important findings are as follows: Pronoun is the word type with the highest number of complete/correct concept definitions. Exclamation is the word type with the most partially correct or incomplete concept definitions. Incorrect concept definitions were mostly seen in adverb and adjective types. Pronoun is the word type that is left blank the most. The concept images frequently encountered in this study are as follows: 'Nouns are the name of a person.' 'Verbs are words with infinitive suffix.' 'Adjectives qualify nouns.' 'Pronouns are words that replace nouns.' 'Adverbs are verbs.' 'Prepositions are words of different types and functions.' 'Conjunctions connect words.' 'Exclamations express fear, surprise and excitement.' The results in the paper are in line with the results in this paper.

In the literature, there are various names, definitions, classifications and explanations about the concepts related to word types. In some cases, these diversities lead to dichotomies, incompatibilities or confusion. Moreover, confusion and ambiguities in concept definitions are reflected in textbooks and cause misconceptions by negatively affecting the educational process and students' concept images. In order to overcome the obstacles in front of learning and to improve the process, first of all, inaccuracies and deficiencies in concept definitions should be eliminated.

In order to prevent problems that may be encountered in learning, more general and more appropriate concept definitions for word types were tried to be created based on the definitions in the MoNE Turkish textbooks. Factors like socioeconomic and cultural conditions of the students selected in the study should also be taken into consideration in the evaluation of the results (Türkel & Akçakaya, 2021). It is seen that the participants had difficulty in forming concept definitions.



## Giriş

Kavram tanımı ve kavram imgesi terimleri ilk kez matematik eğitimi alan yazınında Vinner ve Herskowitz'in (1980) çalışmasıyla ortaya çıkmıştır. Bu terimler Vinner ve Tall'ın (1981) birlikte yürüttükleri çalışma ve Vinner'in (1983) çalışmasıyla beraber kuramsal bir nitelik kazanmıştır. Bir kavram öğretilirken öğretmenlerin kullandıkları ve ders kitaplarında geçen sözcükler veya simgelerin oluşturduğu yapıya kavram tanımı denir. Kavram tanımı; sözeldir, biçimseldir (formal), kalıplaşmıştır, belirgindir, herkesçe doğru olduğu kabul edilir, nesneldir ve tekildir. Kavram imgesi ise şu niteliklere sahip olması bakımından kavram tanımından ayrılır. Görseldir, sezgiseldir (informal), zihinseldir, doğru veya yanlış olabilir, eksik veya tam olabilir, çeşitlidir, herkes için farklı olabilir, özneldir ve çoğuldur. Kavram imgesinin doğru veya tam kabul edilebilmesi, kavram tanımına yakın olmasıyla mümkün olabilir. Kavram tanımı ise doğru ve eksiksiz olmalıdır. Bu koşul sağlanmadığında kavram tanımındaki yanlışlıklar veya eksiklikler nedeniyle öğrencinin zihninde yanlış ve eksik kavram imgeleri oluşur. Dolayısıyla öğrenme süreci zarar görerek yanlış öğrenmeler ya da kavram yanlışları meydana gelmesine neden olur (Tall ve Vinner, 1981; Vinner, 1983; Tall, 1988).

Kerimoğlu'nun (2014) belirttiği gibi dil bilgisi düzensizliklerini belirlemek amacıyla iki yöntem kullanılabilir: Bunlardan birincisi dil bilgisi kurallarını incelemek ve düzensizlikleri tespit etmek, ikincisi ise dil bilgisi kurallarında mevcut olmamasına rağmen yazılı ve sözlü anlatımda sıkça kullanılan ifadeleri belirlemektir. Tarihsel süreçte kavram tanımı ve kavram imgesi terimleri ilk olarak Vinner ve Herskowitz (1980) tarafından matematik eğitimi alan yazınında kullanılmıştır. Bu terimlerin daha ayrıntılı olarak incelenip kuramsal bir boyuta dönüştürülmesi ise Vinner ile Tall'ın (1981) ortak çalışmaları ve Vinner'in (1983) çalışmasıyla birlikte gerçekleştirilmiştir. Kavram tanımı, öğretim sürecinde bir kavramı tanımlamak adına öğretmenlerin kullandıkları ve ders kitaplarında geçen sözcükler veya simgelerin oluşturduğu yapıdır. Kavram tanımının başlıca özellikleri: Sözeldir, biçimseldir (formal), kalıplaşmıştır, belirgindir, herkesçe doğru olduğu kabul edilir, nesneldir ve tekildir. Kavram imgesinin başlıca özellikleri ise: Görseldir, sezgiseldir (informal), zihinseldir, doğru veya yanlış olabilir, eksik veya tam olabilir, çeşitlidir, herkes için farklı olabilir, özneldir ve çoğuldur. Kavram imgesinin doğru veya tam olarak adlandırılabilmesi için kavram tanımına yakın olması gerekir. Kavram tanımınınsa mümkün olduğunca doğru ve eksiksiz olması gerekir. Çünkü kavram tanımındaki yanlışlıklar veya eksiklikler öğrencide yanlış ve eksik kavram imgeleri doğurur. Bu da öğrenmenin olumsuz etkilenmesine, yanlış öğrenmelere ya da kavram yanlışlarına yol açar (Tall ve Vinner, 1981; Vinner, 1983). Kavram yanlışlığı, öğrencinin zihnine yerleşip sistematik hata üreten bir kalıp olarak tanımlanmaktadır. Birçok kavram yanlışlığı aşırı genelleştirilmiş doğru bilginin parçalarıdır. (Smith, diSessa ve Roschelle, 1993). Dormolen ve Zaslavsky (2003) bazı tanımlamalar sonucunda kavram tanımıyla uyuşmayan kavram imgelerinin oluşması durumunu 'dejenerasyon/bozulma' olarak tanımlamıştır. Tanımda bulunan yanlış ifadelerin veya örneklerin bozulmaya neden olabildiğini ifade etmiştir. Fodor, Garret, Walker ve Parkes (1980) tanımları incelediği çalışmasında şu görüşlere yer vermektedir:

1. Bir sözcüğün tanımı, o sözcüğün kapsamını belirler.
2. Bir sözcüğü anlamak, o sözcüğün tanımını yeniden elde etmektir.
3. Tanımlar, kavramların kendi öğelerine ayrıştırılmasını ifade eder.





Vinner'in (1991) tanımın matematikteki rolünü göz önünde bulundurarak öne sürdüğü iddiaya göre çoğu ders kitabında ve sınıfta matematiğin sunumu ve düzenlenmesi kısmen aşağıdaki varsayımlara dayanmaktadır:

1. Kavramlar, çoğunlukla tanımları yoluyla edinilir.
2. Öğrenciler problem çözmek ve teoremleri kanıtlamak için matematiksel bir bakış açısı gerektiğinde tanımları kullanacaktır.
3. Tanımlar en kısa biçimde ifade edilmelidir.
4. Tanımların zarif olması arzu edilir.
5. Tanımlar keyfi ve görecelidir. Çünkü tanımlar '*insan yapımı*'dir.

Türkçe eğitiminde kavram tanımları ve kavram imgeleriyle ilgili çeşitli sorunlar bulunmaktadır. Öncelikle kavramlar genellikle yüzeysel bir biçimde ele alınmakta olup öğrencilerin bu kavramları derinlemesine anlamaları yerine ezberle dayalı öğrenmeleri yönünde bir anlayış bulunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin dil ve düşünme becerilerini geliştirmelerini zorlaştırmakta ve kavramlar arası ilişkiler kurma becerilerini sınırlandırmaktadır. Kavram imgelerinin eğitim süreçlerinde yeterince kullanılmamasının soyut kavramların zihinsel olarak görselleştirilmesine engel olduğu düşünülebilir. Bu eksiklik, öğrencilerin soyut düşünme yeteneklerini kısıtlamakta ve dil öğrenim süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Ders materyallerinin kavram imgelemine destekleyecek biçimde zenginleştirilmemesi de bir başka önemli sorunu göstermektedir. Öğrencilerin kavramları derinlemesine kavrayabilme fırsatlarını kısıtlamaktadır. Tüm bu eksiklikler; öğrencilerin disiplinler arası bağlantılar kurma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini zorlaştırmakta, Türkçe eğitiminde üst düzey zihinsel becerilerin yeterince kazandırılmamasına yol açmaktadır. Var olan sorunların çözümü için kavramların dilin temel yapı taşları olduğu göz önüne alınarak öğrencilerin sözcükleri yalnızca ezberlemelerine odaklanılmamalı, bu sözcüklerin derinlemesine anlamlarını ve kullanım bağlamlarını kavramalarını sağlayacak dersler tasarlanmalıdır. Kavramların tanımlanması, dilsel ifade zenginliği kazandırmanın yanı sıra öğrencilerin soyut ve somut anlamlar arasında bağlantılar kurmalarına yardımcı olmaktadır. Kavram imgeleme yoluyla zihinsel modeller oluşturmalarının bireylerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Öğrencilerin kavramları zihinsel olarak canlandırmaları, hem okuduklarını anlama hem de soyut düşünme yetilerini desteklemektedir. Bu süreç, aynı zamanda dil öğreniminin kültürel ve sosyal bağlamını güçlendirerek öğrencilerin toplumsal değerleri ve kültürel unsurları daha iyi anlamalarına olanak tanıyabilir. Türkçe eğitiminde kavram tanımları ve imgelemenin kullanılması, disiplinler arası bir yaklaşımla ele alındığında diğer derslerde de öğrencilerin bilgi aktarımı ve anlamlandırma süreçlerini destekleyebilir. Kavram tanımları ve imgelemleri üzerine yapılan çalışmaların dil öğretiminin yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcılık ve bilişsel esneklik gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Çalışmanın amacı; öğrencilerin sözcük türleri olan '*isim, fiil, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç, ünlem*' kavramlarına ilişkin kavram imgelerinin, kavram tanımlarının ve öğrencilerin kavram imgeleri ile sözcük türleri olan '*isim, fiil, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç, ünlem*' kavramlarının biçimsel tanımlarını ilişkilendirme durumlarının belirlenmesidir. Vinner'in (1991) de belirttiği gibi öğrenme ancak kavram imgesi ile kavram tanımı arasında ilişki kurulması durumunda gerçekleşebileceğinden çalışmanın, sözcük türlerinden '*isim, fiil, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç, ünlem*' kavramlarının öğrenilme sürecinin ortaya çıkarılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Türkçe öğretiminde öğrencilerin verimli



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

bir öğrenme sağlayabilmesi için kavramlara ilişkin tanım ve imgelerinin doğru ve eksiksiz olması gerektiğinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin ilgili kavramları nasıl tanımladıkları ve nasıl bir kavram imgesine sahip olduklarına ilişkin bilgiye bakılarak eksiklerin giderilmesi, yanlışların düzeltilmesi sağlanabilir. Asıl amaç bu olmasa da alan yazını tartışmalarında ya da dil bilgisi öğretimi esnasında karşılaşılan sorunlardan biri de tanımların geçerli ve açık olmamasıdır. Bir dil bilgisi kavramının tanımını sezmesi beklenen öğrencinin yanlış kavram imgelerini düzelterip ona yol gösterebilecek doğru bir tanımın bulunmaması nedeniyle hedef kitlenin öğrenciler olduğu genel bir tanım oluşturulmaya çalışılmıştır. Asıl hedef sözcük türlerinin bireyin zihninde nasıl kavram imgeleri oluşturduğunu betimlemek olsa da bireyin kafa karışıklığını giderebilecek doğru ve genel bir tanım arayışı içine girmek de alan yazınına katkı sağlayabilir. Bu çalışmada yapılan yanlış denemeler doğruya ulaşmak için çabalayacak araştırmacıların aynı yanlışa düşmemeleri adına onlara yol gösterebilir. Araştırmada *'tam/doğru kavram tanımları'* olarak kabul edilen tanımları elde edebilmek için alan yazınındaki birçok çalışma incelenmiştir. Buna karşın uzmanların tanımlar hakkında kesin bir görüş birliği sağlayamadığı görülmüştür. Ayrıca tanımlardan bazılarının birbiriyle çeliştiği ya da tanımlara ilişkin pek çok tartışmanın devam ettiği söylenebilir. Bu nedenle araştırmanın problem durumu şu şekildedir:

Bu çalışmada *'8. sınıf öğrencilerinin sözcük türleri konusuna ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri nasıldır?'* sorusuna yanıt aranacaktır. Çalışmada şu alt problemler araştırılacaktır:

8. sınıf öğrencilerinin;

1. isimlere ilişkin
  - a. kavram tanımları,
  - b. kavram imgeleri,
  - c. kavram tanımı ve imgelerine yönelik sınıflandırmaları nasıldır?
2. fiillere ilişkin
  - a. kavram tanımları,
  - b. kavram imgeleri,
  - c. kavram tanımı ve imgelerine yönelik sınıflandırmaları nasıldır?
3. sıfatlara ilişkin
  - a. kavram tanımları,
  - b. kavram imgeleri,
  - c. kavram tanımı ve imgelerine yönelik sınıflandırmaları nasıldır?
4. zamirlere ilişkin
  - a. kavram tanımları,
  - b. kavram imgeleri,
  - c. kavram tanımı ve imgelerine yönelik sınıflandırmaları nasıldır?
5. zarflara ilişkin
  - a. kavram tanımları,
  - b. kavram imgeleri,
  - c. kavram tanımı ve imgelerine yönelik sınıflandırmaları nasıldır?
6. edatlara ilişkin
  - a. kavram tanımları,
  - b. kavram imgeleri,
  - c. kavram tanımı ve imgelerine yönelik sınıflandırmaları nasıldır?

Akçakaya, B., Öz, K. ve Türkel, A. (2024). 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri, 15(3), 2741-2770.

DOI. 10.51460/baebd.1505088



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

7. bağlaçlara ilişkin

a. kavram tanımları,

b. kavram imgeleri,

c. kavram tanımı ve imgelerine yönelik sınıflandırmaları nasıldır?

8. ünlemlere ilişkin

a. kavram tanımları,

b. kavram imgeleri,

c. kavram tanımı ve imgelerine yönelik sınıflandırmaları nasıldır?

Sayfa | 2748

## Yöntem

Araştırmada geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanabilmesi amacıyla kodlamalar önceden belirlenmiş ve başlıklar oluşturulmuştur. Kodlamaların tamamlanması yaklaşık 10 gün sürmüştür. Öğrencilerin (Ö1, Ö2, ...) ve yanıtların (Y1, Y2, ...) her birine birer numara verilerek kodların yeniden kontrolü sağlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması adına yanıtların araştırmacıların görüş birliğiyle çözümlenmesine özen gösterilmiştir. Görüş birliğinin ardından çözümlenen yanıtlar belirlenen sınıflandırmalara göre tekrarlanma sıklıkları ve yüzdeleri hesaplanarak yorumlanmıştır. Araştırmacılar bu işlem uygulanırken inceledikleri yanıtlara ilişkin genel bir değerlendirme yapmıştır. Öncelikle yanıtlar sözcük türlerine göre sınıflandırılmış ardından temaları belirlenmiştir.

Araştırmada kodlamalar yapılırken kod güvenilirliğinin sağlanması amacıyla üç araştırmacı birbirinden bağımsız şekilde çalışmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği ve görüş ayrılığını kapsayan Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülü uygulanmış ve kodlayıcı güvenilirliği 0.90 olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre uyumun .90'a yaklaşması ya da .90'ı geçmesi durumunda istenen düzeyde güvenilirliğin sağlandığı kabul edilmektedir.

## Araştırmanın modeli / Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni esas alınmıştır. Nitel araştırmada bir problem ya da konunun keşfedilmesi amacıyla katılımcıların duygu, düşünce ve deneyimlerine başvurulur (Creswell, 2021). Nitel araştırmalarda daha çok çevre, süreç veya algılarla ilişkili veriler toplanır (LeCompte ve Goetz, 1982).

Alan yazınındaki benzer araştırmalarda da görüldüğü gibi katılımcıların belli durum ya da konulara ait deneyimlerinin ne şekilde oluştuğu çözümlenirken olgubilim (fenomenografi) yönteminin kullanılması uygun görülmektedir. "Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2021 s. 66). Bu yüzden olguya ilişkin deneyimleri bulunan sınırlı sayıda katılımcıyla olguya açıklık getirilmesi amacıyla derinlemesine görüşmeler yapılır (Creswell, 2021). Olgulara ilişkin tecrübeler ve anlamlar; görüşme yönteminin yarattığı etkileşim, esneklik ve çözümleme yoluyla açıklanabilir. Olgubilim araştırmalarında salt ve genellenebilir bulgulara ulaşılamamasına karşın yine de katılımcıların örneklerinden, açıklamalarından ve tecrübelerinden elde edilen bulgularla olgunun daha iyi anlaşılmasına yarar sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Akçakaya, B., Öz, K. ve Türkeli, A. (2024). 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri, 15(3), 2741-2770.

DOI. 10.51460/baebd.1505088



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Çalışma grubu / Katılımcılar

2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Ataşehir ilçesindeki Mustafa Öncel Ortaokulu'nda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden rastlantısal olarak seçilmiş 146 katılımcı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programına göre araştırmada geçen tüm sözcük türleriyle ilgili kazanımları elde etmiş olması beklendiği için çalışma grubu bu sınıf düzeyindeki katılımcılardan oluşmaktadır.

## Veri toplama süreci ve araçları

Araştırmanın verileri görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak ise ses kayıt cihazı ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin 8 sözcük türüne ilişkin kavram tanımlarını ve kavram imgelerini açıklamaları amaçlandığından dolayı yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan 8 kavrama yönelik ve her bir kavram için birbirine eş değer nitelikte dörder adet açık uçlu soru içeren 8 madde bulunmaktadır. Uzman ve öğretmen görüşü de alınarak başka katılımcılardan daha özgün cevaplar verdiği kabul edilen 21 katılımcı ile bire bir yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde ise cevapların derinleştirilmesi ve kavramlara ait olguların detaylarıyla anlaşılması amaçlanarak derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır.

Derinlemesine görüşme tekniği; araştırılan konuyu bütün açılardan kapsayan, sıkça açık uçlu soruların yönlendirildiği ve detaylı yanıtlar elde edilmesine imkân sağlayan, verilerin yüz yüze görüşmeler yoluyla ulaşıldığı bir tekniktir (Tekin, 2006). Derinlemesine görüşme tekniği; özel bir konunun detaylandırılabilmesi için sorular sorma, cevaplar yetersiz olduğunda ise bir daha soru sorma ve böylece eksiklikleri gidererek konuya açıklık getirme şansı tanıdığı için uygundur (Çepni, 2007).

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların hazırlanması adına alan yazınındaki yüksek lisans ve doktora tezlerinden, makalelerden, ders kitaplarından, öğretmen ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin ve uzmanların dönütleri dikkate alınarak sorulardaki eksiklikler giderildikten sonra iki öğrenci ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sonrasındaki veriler neticesinde sorular tekrar gözden geçirilerek hazır hale getirilmiştir. Yapılan düzenlemelerde kimi sorular çıkarılmış, kimilerininse daha anlaşılır olması adına bazı ifadelerde değişiklik yapılmıştır.

Soru maddelerinden her biri bir sözcük türüyle ilgili olacak şekilde; ilki isim, ikincisi fiil, üçüncüsü sıfat, dördüncüsü zamir, altıncısı edat, yedincisi bağlaç, sekizincisi ise ünlem kavramlarına ilişkin kavram tanımlarını ve kavram imgelerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Görüşme soruları, araştırmanın yapısına uygun olarak öğrencilerin kişisel düşüncelerini ve öğrenmelerini daha iyi açığa çıkarabilmek amacıyla açık uçlu sorular şeklinde hazırlanmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin verdikleri yanıtları gerekçeleriyle açıklamaları ve örneklendirmeleri de istenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve 8 maddeden oluşan açık uçlu sorular sırasıyla şöyledir:

1. İsmi nasıl tanımlarsınız? İsim deyince aklınıza neler geliyor? İsmi başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?

Akçakaya, B., Öz, K. ve Türkel, A. (2024). 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri, 15(3), 2741-2770.

DOI. 10.51460/baebd.1505088



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

2. Fiili nasıl tanımlarsınız? Fiil deyince aklınıza neler geliyor? Fiili başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?
3. Sıfatı nasıl tanımlarsınız? Sıfat deyince aklınıza neler geliyor? Sıfatı başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?
4. Zamiri nasıl tanımlarsınız? Zamir deyince aklınıza neler geliyor? Zamiri başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?
5. Zarfı nasıl tanımlarsınız? Zarf deyince aklınıza neler geliyor? Zarfı başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?
6. Edatı nasıl tanımlarsınız? Edat deyince aklınıza neler geliyor? Edatı başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?
7. Bağlacı nasıl tanımlarsınız? Bağlaç deyince aklınıza neler geliyor? Bağlacı başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?
8. Ünlemi nasıl tanımlarsınız? Ünlem deyince aklınıza neler geliyor? Ünlemi başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?

### Verilerin analizi

Nitel araştırma verilerini çözümleyebilmek esneklik, yaratıcılık ve çeşitlilik gerektirir. Çünkü her nitel araştırmanın kendine özgü nitelikleri vardır. Veriler çözümlenirken de bu niteliklere has, özgün bir bakış açısıyla yaklaşılmalıdır. Bu yüzden araştırmacı, araştırmanın ve elde ettiği verilerin niteliklerine uyan veri çözümleme yöntemlerini gözden geçirip kendi araştırmasına özgü bir veri çözümleme düzeni tasarlamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde hangi yöntemin kullanılacağına karar verilmeden önce nitel araştırma desenlerinden yararlanılmış başka çalışmalar mercek altına alınmıştır. Toplanması öngörülen veriler elde edildiğinde konuya ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Alınan dönütlerle birlikte verilerin olgubilim analiziyle çözümlenmesine dair karar alınmıştır. Ek olarak öğrencilerin sıklıkla verdikleri yanıtlar temalara ayrılarak cevaplayan öğrenci sayısı ve cevaplayan öğrenci oranıyla beraber tablo şeklinde verilmiştir. Böylelikle nitel verilerin sayısallaştırılması hedeflenmiştir. Bu yollarla öğrencilere ait kavram imgelerini içeren yanıtlardaki benzer ve farklı yönler belirlenmek istenmiştir.

Olgubilim deseninin tabiatıyla uyumlu yollarla elde edilmiş veriler olgubilim analizine uygun bir biçimde çözümlenmelidir. Bir konunun olgubilim desenine uyması için sağlanması gereken ilk ve asıl koşul, katılımcıların o konuyu dolaysız tecrübe etmiş olmasıdır. Ayrıca verilerin derinliği kesinlikle çok önemlidir. Açık uçlu sorularla ayrıntılı ve uzun yanıtlar almak hedeflendiğinden dolayı katılımcıların görüşmelerde kısa ve derinliksiz yanıtlar vermesi olgubilim analizinin geçerliğini olumsuz etkilemektedir. Araştırmacının da konuya ilişkin kişisel tecrübelerini, bilgi birikimini ve önyargılarını verilerden ayırması gerekmektedir. Olguların derinlemesine anlaşılabilmesi adına gözlem, yazılı gereçler ve görsel verilerden yararlanma benzeri farklı veri toplama ve analiz yöntemleri de kullanılabilir. Olgubilimde hedef, bir olayı/olguyu tecrübe etmiş kişilerin iç dünyalarını anlamak ve yanıtların altında yatanlarla olgular/olaylar arasındaki bilişsel bağlantıları çözümleyebilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).



## Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği

Araştırma için yapılan 21 görüşmenin bütün konuşmaları ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Bu konuşmalar hiçbir değişiklik yapılmadan aynen yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirilen konuşmalarsa mümkün oldukça tarafsız bir şekilde incelenerek değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler değerlendirilirken de alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır (Akçakaya, 2022).

## Araştırmacının rolü

Araştırmacılar tarafından araştırma konusuna ilişkin uzman ve öğretmen görüşlerinin alınmasını sağlandı. Ayrıca veri toplamak adına katılımcılara yarı yapılandırılmış araştırma formundaki sorular yöneltildi. Ardından verilerin derinleştirilmesi amacıyla da bire bir yüz yüze görüşmeler yapıldı. Görüşmelerdeki ses kayıtlarının yazıya aktarılması ya da yanıtlar sonucunda verilerin çözümlenmesi gibi aşamaların tamamı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir.

## Bulgular

Alan yazını incelendiğinde uzmanların sözcük türlerine ilişkin birçok farklı tanımlama, açıklama, sınıflandırma ve adlandırma yaptıkları göze çarpmaktadır. Oluşan farklılıkların ve belirsizliklerin olumsuz öğrenmelere ve karışıklıklara neden olabileceği öngörülmektedir. Öğretim sırasında karşılaşılabilecek güçlükleri ve ikilikleri de engelleyebilmek amacıyla MEB tarafından belirlenen Türkçe ders kitaplarında bulunan sözcük türleri konularına ait tanımlar temel alınarak genel ve uygun tanımlar oluşturmak istenmiştir. Oluşturulan tanımlar aracılığıyla verilerin elde edilmesi, ayrıştırılması, yorumlanması ve diğer araştırma aşamalarının sınırlandırılıp daha geçerli sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır. Katılımcılara yöneltilen sorularda sözcük türlerine ilişkin kavramları nasıl tanımladıkları, bu kavramların zihinlerinde hangi çağrışımları oluşturduğu, bu kavramları başka ne gibi kavramlarla ilişkilendirebildikleri sorulmuş ve katılımcılardan her bir sözcük türü için bir tümceyle örnek vermeleri istenmiştir. Yapılan açıklamalar doğrultusunda katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Verilerde görüldüğü üzere kavramların biçimsel tanımları ile kavramlar için sıkça verilen aynı tipteki örnekler arasında bazı uyumsuzluklar fark edilmektedir. Söz edilen uyumsuzluklar yanlış kavram imgeleri edinilmesine sebep olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yanıtlama sırasında biçimsel tanımları kullanmadıkları ya da kullanmadıkları görülmektedir. Dolayısıyla her öğrenci kendi yarattığı kavram imgelerini sıkça kullanma eğilimindedir (Vinner, 1991).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu soruların yanıtları karşılaştırılmıştır. Bu kavram tanımlarının ve kavram imgelerinin temalara ayrılması için belirlenen '*tam/doğru kavram tanımları*' hatasız olarak kabul edilmiştir. Doğru kavram tanımlarından sayılamayacak kavram imgelerini sınıflandırmak için ise başka temalar oluşturulmuştur. Katılımcı yanıtlarından '*tam/doğru kavram tanımı*'na görece daha yakın olduğu ancak bazı eksikliklerin bulunduğu düşünülen kavram imgeleri '*doğruya görece yakın*' temasına eklenmiştir. Belirlenen '*tam/doğru kavram tanımı*' ile hiçbir biçimde örtüşmemesine karşın diğer katılımcılarınkilere kıyasla daha özgün ve farklı olan, bazı kişisel duygu ya da düşünceleri yansıtan, yalnızca örnek içeren, herhangi bir anlam barındırmayan ya da



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.

Araştırma Makalesi / Research Paper

belirlenen ‘tam/doğru kavram tanımı’na göre bütünüyle yanlış olarak kabul edilen kavram imgeleri ‘doğrudan oldukça uzak’ temasına eklenmiştir. Kavrama dair hiçbir yanıt vermeyip soruyu yanıtızsız olarak bırakan katılımcılarsa sayılarının tespit edilmesi için ‘boş’ temasına eklenmiştir. Eksik ya da yanlış hatta doğru kavram imgelerine sahip olmasına karşın hiçbir örnek vermeyen/veremeyen katılımcılar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilgilerini örneklendirememeleri, kavram imgelerinin eksik olmasına ya da var olan kavram imgelerini uygulamada kullanamamasıyla ilişkilendirilebilir. Bloom’un taksonomisine göre bilişsel yönden değerlendirildiğinde öğrenmelerinin ‘bilgi’ düzeyinde kaldığı düşünülmektedir.

Çalışmadaki 146 katılımcının sözcük türlerine ilişkin yanıtları şöyle genellendiğinde en fazla ‘doğru’ kavram tanımının zamir türünde (26 kişi) yapıldığı, en az ‘doğru’ kavram tanımının isim ve zarf türlerinde (0 kişi) yapıldığı, en fazla ‘doğruya görece yakın’ kavram tanımının isim türünde (84 kişi) yapıldığı, en az ‘doğruya görece yakın’ kavram tanımının zamir türünde (1 kişi) yapıldığı, en fazla ‘doğrudan oldukça uzak’ kavram tanımının sıfat ve zarf türlerinde (85 kişi) yapıldığı görülmektedir. En az ‘doğrudan oldukça uzak’ kavram tanımının ünlem türünde (51 kişi), en fazla ‘boş’ bırakılan kavram tanımının edat türünde (66 kişi), en az ‘boş’ bırakılan kavram tanımının isim türünde (5 kişi) yapıldığı görülmektedir.

### İsmlere ilişkin bulgular

Çalışmanın birinci alt problemini ‘İsmi nasıl tanımlarsınız? İsim deyince aklınıza neler geliyor? İsmi başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?’ sorusu oluşturmaktadır. Tablo 1 öğrencilerin soruya verdikleri yanıtların doğruluk oranını göstermektedir.

Tablo 1.

Araştırma formundaki 1. maddenin yanıtlarına ilişkin öğrenci sayıları ve oranları

Temalar	Yanıtlayan Öğrenci Sayısı (n)	Yanıtlayan Öğrenci Oranı (%)
Doğru	0	0
Doğruya Görece Yakın	84	57,53
Doğrudan Oldukça Uzak	57	39,04
Boş	5	3,42
Toplam	146	100

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin hiçbirinin ismi doğru bir şekilde tanımlayamadığı görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin bu kavrama ilişkin bilgi eksikliklerini açıkça ortaya koymaktadır. Öğrencilerin doğru yanıtlar verememesinin nedeni olarak bilgilerini örneklendirememesi, kavram imgelerinin eksikliği veya mevcut kavram imgelerini uygulamada kullanamama durumları düşünülebilir.

Doğruya görece yakın yanıt veren öğrenci sayısının 84 olması, genele bakıldığında yüksek bir oranı yansıtmaktadır. Öğrencilerin tamamının doğru yanıt verememesine rağmen doğruya yakın Akçakaya, B., Öz, K. ve Türkel, A. (2024). 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri, 15(3), 2741-2770.

DOI. 10.51460/baebd.1505088



yanıtlar vermesi dikkat çekicidir. Bu da öğrencilerin konuyu tam anlamıyla kavrayamamalarına karşın belli bir dereceye kadar bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin verdiği yanıtlardan bazıları şöyledir: '-mEk/-mAk (matar) eklerini alamayan sözcüklerdir.', 'Fiil olmayan sözcüklerdir.', '-mA/-Iş/-mAk (isim-fiil) eklerini alabilen sözcüklerdir.', 'Varlıklara verilen adlardır.', 'Canlı ve cansız varlığı belirtir.', 'İnsanlara ve hayvanlara konulan adlardır.', 'İnsanları çağırmak için kullandığımız adlardır.', 'Kişinin adıdır.', 'Özel isimdir.'. Bu ifadeler incelendiğinde öğrencilerin konu hakkında yüzeysel bilgiye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğrenci ifadelerinin tümü göz önüne alındığında parçalı olarak yapılan tanımların ismin çeşitli özelliklerini yansıttığı ancak bu tanımların bütüncül ve kapsayıcı bir özellik taşımadığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin düşüncelerini yeterince ifade edemediklerini ve kavramları tam anlamıyla içselleştiremediklerini göstermektedir. Nitekim 'doğrudan oldukça uzak yanıtlar' veren öğrenci sayısının 57 olması, öğrencilerin %39'unun bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Bu öğrencilerin ifadeleri, kavram imgelerinin eksik ya da yanlış olduğunu, dolayısıyla kavramı tam anlamıyla anlamadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin ifadeleri analiz edildiğinde doğru tanımların eksikliği ve kavram imgelerinin yetersizliği, Türkçe öğretiminde daha fazla dikkat edilmesi gereken alanlar olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca 'boş yanıt' verenlerin oranının düşük olması (%3,42), öğrencilerin isim kavramıyla ilgili doğru ya da yanlış mutlaka bir düşüncelerinin olduğunu göstermektedir.

### Fiillere ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini 'Fiili nasıl tanımlarsınız? Fiil deyince aklınıza neler geliyor? Fiili başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?' sorusu oluşturmaktadır. Tablo 2 öğrencilerin doğru yanıt oranını göstermektedir.

Tablo 2.

Araştırma formundaki 2. maddenin yanıtlarına ilişkin öğrenci sayıları ve oranları

Temalar	Yanıtlayan Öğrenci Sayısı (n)	Yanıtlayan Öğrenci Oranı (%)
Doğru	16	10,95
Doğruya Görece Yakın	46	31,50
Doğrudan Oldukça Uzak	71	48,63
Boş	13	8,90
Toplam	146	100

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin yalnızca %10,95'inin fiili doğru bir şekilde tanımladığını, genel anlamda kavramın tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir. Doğru yanıt veren öğrenciler genellikle 'Fiil, bir iş, oluş veya hareket bildiren sözcüktür.' gibi doğru ve kapsayıcı tanımlamalar yapmıştır. Bu ifadeler, öğretim stratejilerinin bazı öğrenciler için etkili olduğunu ancak genel kitleye ulaşmada yeterli olmadığını düşünebilir. Fiili tanımlarken 'hareket', '-mEk/-mAk (matar) eklerini alabilen sözcükler' gibi ifadeler kullanan öğrenciler; kavrama ilişkin temel bilgileri edinmişlerdir ancak bu bilgileri tam anlamıyla bütünleştirememişlerdir. Bu öğrencilerin kavramı anlamış oldukları ancak kavrama ilişkin eksik veya yüzeysel bilgilere sahip oldukları görülmektedir.





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

'Doğrudan oldukça uzak tanımlar', en yüksek oranı (%48,63) oluşturmaktadır. Öğrencilerin 'fiil' kavramını tanımlamakta oldukça zorlandığını ve yanlış tanımlar yapıldığını göstermektedir. 'Fiilimsidir.' ve 'Cümlelerin sonuna gelir.' gibi ifadeler, öğrencilerin kavramları karıştırdığını ve fiilin temel özelliklerini anlamadığını göstermektedir. Kavram öğretiminde öğrencilere yönelik daha açıklayıcı ve somut örneklerle desteklenmiş öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Sayfa | 2754

'Boş yanıt' verenlerin oranı (%8,90), öğrencilerin fiil kavramını tanımlayamadığını ya da bu konuda hiçbir bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu, öğretim sürecinde bazı öğrencilerin tamamen dışarıda kaldığını ve özel dikkat gerektiren bir durum olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin verdiği yanıtlar, genel olarak fiil kavramına ilişkin yüzeysel bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin bir kısmı fiilin temel özelliklerini tanımlamada başarılı olmuşken büyük bir çoğunluk ya eksik ya da yanlış tanımlar yapmıştır. Bu durum, kavram öğretiminde daha iyi yapılandırılmış ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak yöntemlerin benimsenmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle somut örneklerle desteklenen, öğrencilerin kavramları günlük yaşam bağlamında ilişkilendirebileceği ve uygulamalı olarak öğrenebileceği öğretim tekniklerinin kullanılması faydalı olacaktır.

### Sıfatlara ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini 'Sıfatı nasıl tanımlarsınız? Sıfat deyince aklınıza neler geliyor? Sıfatı başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?' sorusu oluşturmaktadır. Tablo 3 öğrencilerin doğru yanıt oranını göstermektedir.

Tablo 3.

Araştırma formundaki 3. maddenin yanıtlarına ilişkin öğrenci sayıları ve oranları

Temalar	Yanıtlayan Öğrenci Sayısı (n)	Yanıtlayan Öğrenci Oranı (%)
Doğru	9	6,16
Doğruya Görece Yakın	29	19,86
Doğrudan Oldukça Uzak	85	58,21
Boş	23	15,75
Toplam	146	100

Tablo 3'te öğrencilerin sıfat kavramını anlama düzeyleriyle ilgili çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Yanıtlar ve oranlar, öğrencilerin sıfat kavramını anlamada büyük ölçüde zorlandıkları göstermektedir. 'Doğru yanıtlar' bölümünde yer alan öğrencilerin oranı oldukça düşüktür. Yanıtlayan 146 öğrenciden sadece 9'u (%6,16) sıfatı doğru bir şekilde tanımlayabilmiştir. Sıfat 'Nitelik, renk, unvan gibi özellikler bildirir.' gibi ifadelerle açıklanmıştır. Yanıtlar, sıfatın işlevlerini doğru bir şekilde anlamış olduklarını göstermektedir. 'Doğruya görece yakın yanıtlar' bölümünde ise 29 öğrenci (%19,86) yer almaktadır. Öğrencilerin, 'İsmin önüne gelir.' ve 'İsmi niteler.' gibi yanıtları, sıfatın cümledeki yerini doğru tanımladıklarını fakat eksiklikleri olduğunu göstermektedir.



'Doğrudan oldukça uzak yanıtlar' bölümünde ise en yüksek oran olan %58,21 ile 85 öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerin 'Fillimsidir.' ve 'Yüzdür/surattır.' gibi yanıtlarından sıfat kavramını ya yanlış anladıkları ya da başka dil bilgisi kavramlarıyla karıştırdıkları anlaşılmaktadır. Öğretim sürecinde ciddi eksiklikler olduğunu ve kavramın öğrencilere etkili bir şekilde aktarılmadığı düşünülebilir.

Sayfa | 2755

'Boş yanıtlar' bölümünde ise 23 öğrenci (%15,75) yer aldığı ve öğrencilerin sıfat kavramına dair hiçbir bilgi sunmadığı görülmektedir. Bulgular, öğrencilerin bir kısmının sıfat konusunda tamamen bilgisiz olduğunu veya soruyu anlamadıklarını göstermektedir. Doğru yanıt veren öğrenci oranının düşük olması (%6,16), sıfat konusunun daha kapsamlı ve pekiştirici bir şekilde öğretilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

### Zamirlere ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemini 'Zamiri nasıl tanımlarsınız? Zamir deyince aklınıza neler geliyor? Zamiri başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?' sorusu oluşturmaktadır. Tablo 4 öğrencilerin doğru yanıt oranını göstermektedir.

Tablo 4.

Araştırma formundaki 4. maddenin yanıtlarına ilişkin öğrenci sayıları ve oranları

Temalar	Yanıtlayan Öğrenci Sayısı (n)	Yanıtlayan Öğrenci Oranı (%)
Doğru	26	17,80
Doğruya Görece Yakın	1	0,68
Doğrudan Oldukça Uzak	61	41,78
Boş	58	39,72
Toplam	146	100

Tablo 4 öğrencilerin zamir kavramını anlama düzeyleriyle ilgili çeşitli sonuçları göstermektedir. Yanıtlar ve oranlar incelendiğinde öğrencilerin zamir kavramını anlamada büyük ölçüde zorlandıkları görülmektedir. 'Doğru yanıtlar' bölümünde yer alan öğrencilerin oranı %17,80'dir. Yanıtlayan 146 öğrenciden 26'sı zamiri doğru bir şekilde tanımlayabilmiştir. Öğrenciler, zamiri 'Kişi kelimeleridir.' ve 'Kişileri bildirmek için kullanılır.' gibi ifadelerle açıklamışlardır. Yanıtlar, zamirin temel işlevlerini doğru bir şekilde anlamış olduklarını göstermektedir. 'Doğruya görece yakın yanıtlar' bölümünde ise yalnızca 1 öğrenci (%0,68) yer almaktadır. Bu oran oldukça dikkat çekicidir. Öğrencilerin çoğunun zamir kavramını tam olarak anlayamadığını göstermektedir. Doğruya yakın yanıt veren öğrencilerin düşük oranı, zamirin temel işlevlerinin ve kullanım alanlarının yeterince anlaşılmadığını ortaya koymaktadır.

'Doğrudan oldukça uzak yanıtlar' bölümünde ise %41,78 oranı ile en yüksek grup yer almaktadır. 61 öğrenci, zamir kavramını yanlış anlamış veya başka dil bilgisi kavramlarıyla karıştırmıştır. Zamir konusunun öğretilmesinde ciddi eksiklikler olduğunu ve yanlış anlama oranının yüksek olduğunu göstermektedir. Örneğin bazı öğrenciler zamiri 'Kişi kelimeleridir.' şeklinde doğruya yakın tanımlarken diğerleri bu kavramı tamamen farklı ve yanlış biçimde anlamıştır. 'Boş yanıtlar' bölümünde ise 58



öğrenci (%39,72) yer almakta ve bu öğrencilerin zamir kavramına dair hiçbir bilgi sunmadıkları görülmektedir. Boş yanıt veren öğrencilerin oranının yüksek olması, oldukça düşündürücüdür ve zamir kavramının öğretilmesinde baştan sona bir yapılanma gerektiğini göstermektedir.

### Zarflara ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemini *'Zarfı nasıl tanımlarsınız? Zarf deyince aklınıza neler geliyor? Zarfı başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?'* sorusu oluşturmaktadır. Tablo 5 öğrencilerin doğru yanıt oranını göstermektedir.

Tablo 5.

Araştırma formundaki 5. maddenin yanıtlarına ilişkin öğrenci sayıları ve oranları

Temalar	Yanıtlayan Öğrenci Sayısı (n)	Yanıtlayan Öğrenci Oranı (%)
Doğru	0	0
Doğruya Görece Yakın	25	17,12
Doğrudan Oldukça Uzak	85	58,21
Boş	36	24,65
Toplam	146	100

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin zarf kavramını anlama düzeyleriyle ilgili çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Yanıtlar ve oranlar incelendiğinde öğrencilerin zarf kavramını anlamada büyük ölçüde zorlandıkları görülmüştür. *'Doğru yanıtlar'* bölümünde yer alan öğrencilerin oranı %0'dır. Yanıtlayan 146 öğrenciden hiçbiri zarfı doğru bir şekilde tanımlayamamıştır. Oranlar, zarf kavramının öğrenciler tarafından tamamen yanlış anlaşıldığını veya öğrenilmediğini göstermektedir. Öğretim sürecinde ciddi bir eksiklik olduğuna işaret etmektedir.

*'Doğruya görece yakın yanıtlar'* bölümünde ise 25 öğrenci (%17,12) yer almaktadır. Bu öğrenciler zarf kavramını anlamaya başlamış ancak tam olarak doğru tanımlayamamışlardır. Örneğin *'Fiili nitelendirir.'* ve *'Zaman bildirir.'* gibi yanıtlar, zarfın bazı işlevlerini doğru belirtmekle birlikte tam ve doğru bir tanım sunmamaktadır. İfadeler, öğrencilerin temel bilgileri öğrendiğini ancak daha fazla pekiştirmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

*'Doğrudan oldukça uzak yanıtlar'* bölümünde ise %58,21 oranı ile en yüksek katılımcı sayısının bulunduğu grup yer almaktadır. 85 öğrenci, zarf kavramını yanlış anlamış veya farklı kavramlarla karıştırmıştır. Zarf konusunun öğretilmesinde ciddi bir eksiklik olduğu veya yanlış anlama oranının yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin kimi öğrenciler zamiri *'Fiilimsidir.'* ve *'Fiilin önüne gelir.'* gibi ifadelerle tanımlamışlardır. Bu yanıtlar, zarf kavramını tamamen yanlış anladıklarını göstermektedir. *'Boş yanıtlar'* bölümünde ise 36 öğrenci (%24,65) yer almakta ve bu öğrenciler zarf kavramına dair hiçbir bilgi sunmamaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmının zarf konusunda bilgi sahibi olmadığı ya da



konuyu hiç anlamadığı görülmektedir. Boş yanıt veren öğrenci oranının yüksek olması, zarf kavramının öğretilmesinde baştan sona bir yeniden düzenlemenin gerektiğini ortaya koymaktadır.

### Edatlara ilişkin bulgular

Sayfa | 2757

Araştırmanın altıncı alt problemini *'Edatı nasıl tanımlarsınız? Edat deyince aklınıza neler geliyor? Edatı başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?'* sorusu oluşturmaktadır. Tablo 6 öğrencilerin doğru yanıt oranını göstermektedir.

Tablo 6.

Araştırma formundaki 6. maddenin yanıtlarına ilişkin öğrenci sayıları ve oranları

Temalar	Yanıtlayan Öğrenci Sayısı (n)	Yanıtlayan Öğrenci Oranı (%)
Doğru	3	2,05
Doğruya Görece Yakın	6	4,10
Doğrudan Oldukça Uzak	71	48,63
Boş	66	45,20
Toplam	146	100

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin edat kavramını anlama düzeyleriyle ilgili çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Yanıtlar ve oranlar incelendiğinde öğrencilerin edat kavramını anlamada büyük ölçüde zorlandıkları görülmüştür. *'Doğru yanıtlar'* bölümünde yer alan öğrencilerin oranı %2,05'tir. Yanıtlayan 146 öğrenciden sadece 3'ü edatı doğru bir şekilde tanımlayabilmiştir. Bu durum, edat kavramının öğrenciler tarafından büyük ölçüde anlaşılmadığını göstermektedir. Örneğin doğru yanıtlar arasında *'Farklı tür veya görevdeki kelimeler ve kavramlar arasında ilgi kurmaya yarayan yardımcı kelimedir.'* ifadesi bulunmaktadır.

*'Doğruya görece yakın yanıtlar'* bölümünde ise 6 öğrenci (%4,10) yer almaktadır. Öğrenciler edat kavramını doğruya yakın bir şekilde tanımlamış ancak tam olarak doğru ve eksiksiz bir tanım yapamamışlardır. Örneğin *'Farklı tür ve görevdeki sözcüklerdir.'* ve *'Kelimelerle birleşir, anlam ilişkisi kurar, görev katar.'* gibi ifadeler doğruya yakındır ancak tam bir tanım sunmamaktadır.

*'Doğrudan oldukça uzak yanıtlar'* bölümünde ise %48,63 oranı ile en yüksek grup yer almaktadır. 71 öğrenci, edat kavramını yanlış anlamış veya farklı kavramlarla karıştırmıştır. Bu, edat konusunun öğretilmesinde ciddi eksiklikler olduğunu veya yanlış anlama oranının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bazı öğrenciler, edatı *'Bağlaç gibidir.'* ya da *'Küçük eklerdir.'* şeklinde tanımlamışlardır. Bu yanıtlar, edat kavramını tamamen yanlış anladıklarını göstermektedir.

*'Boş yanıtlar'* bölümünde ise 66 öğrenci (%45,20) yer almaktadır. Bu öğrenciler, edat kavramına dair hiçbir bilgi sunmamıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmının edat konusunda bilgi sahibi olmadığını



veya konuyu anlamadığını göstermektedir. Boş yanıt veren öğrencilerin oranının yüksek olması, edat kavramının öğretilmesinde baştan sona bir yeniden düzenlemenin gerektiğini göstermektedir.

### Bağlaçlara ilişkin bulgular

Sayfa | 2758

Araştırmanın yedinci alt problemini *'Bağlacı nasıl tanımlarsınız? Bağlaç deyince aklınıza neler geliyor? Bağlacı başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz? sorusu oluşturmaktadır.'* Tablo 7 öğrencilerin doğru yanıt oranını göstermektedir.

Tablo 7.

Araştırma formundaki 7. maddenin yanıtlarına ilişkin öğrenci sayıları ve oranları

Temalar	Yanıtlayan Öğrenci Sayısı (n)	Yanıtlayan Öğrenci Oranı (%)
Doğru	2	1,36
Doğruya Görece Yakın	45	30,82
Doğrudan Oldukça Uzak	58	39,72
Boş	41	28,08
Toplam	146	100

Tablo 7'de yer alan yanıtlar ve oranlar incelendiğinde öğrencilerin bağlaç kavramını anlamada farklı düzeylerde başarı gösterdikleri görülmüştür. Doğru yanıtlar bölümünde yer alan öğrencilerin oranı %1,36 ile oldukça düşüktür. Yanıtlayan 146 öğrenciden sadece 2'si bağlacı doğru bir şekilde tanımlayabilmiştir. Bulgular, bağlaç kavramının öğrenciler tarafından büyük ölçüde anlaşılmadığını düşündürmektedir. *'Doğru yanıtlar'* arasında *'Cümleleri birbirine bağlar.'* ifadesi bulunmaktadır. Bu yanıt, bağlacın temel işlevini doğru bir şekilde ifade etmektedir.

*'Doğruya görece yakın yanıtlar'* bölümünde 45 öğrenci (%30,82) yer almaktadır. Öğrenciler bağlaç kavramını doğruya yakın bir şekilde tanımlamış ancak tam olarak doğru ve eksiksiz bir tanım yapamamışlardır. *'Kelimeleri bağlar.'* ve *'Bir şeyi bir şeye bağlar.'* gibi ifadeler doğruya yakındır ancak tam bir tanım sunmamaktadır. Bu yanıtlar, bağlacın bazı işlevlerini doğru belirtmekle birlikte kapsamlı bir tanım içermemektedir.

*'Doğrudan oldukça uzak yanıtlar'* bölümünde ise %39,72 oranı ile en yüksek grup yer almaktadır. 58 öğrenci, bağlaç kavramını yanlış anlamış veya farklı kavramlarla karıştırmıştır. Bu, bağlaç konusunun öğretilmesinde ciddi eksiklikler olduğunu veya yanlış anlama oranının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler bağlacı *'Tek başına anlamı olmayan sözcüklerdir.'* şeklinde tanımlamışlardır. Bu yanıtlar, bağlaç kavramının tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir.

*'Boş yanıtlar'* bölümünde ise 41 öğrenci (%28,08) yer almakta ve bu öğrenciler bağlaç kavramına dair hiçbir bilgi sunmamaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmının bağlaç konusunda bilgi



sahibi olmadığı veya konuyu anlamadığı düşünülebilir. Boş yanıt veren öğrenci oranının yüksek olması, bağlaç kavramının öğretilmesinde baştan sona bir yeniden düzenlemenin gerektiğini göstermektedir.

### Ünlemlere ilişkin bulgular

Sayfa | 2759

Araştırmanın sekizinci alt problemini 'Ünlemi nasıl tanımlarsınız? Ünlem deyince aklınıza neler geliyor? Ünlemi başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz? Bir örnek cümlede örneklendirir misiniz?' sorusu oluşturmaktadır. Tablo 8 öğrencilerin doğru yanıt oranını göstermektedir.

Tablo 8.

Araştırma formundaki 8. maddenin yanıtlarına ilişkin öğrenci sayıları ve oranları

Temalar	Yanıtlayan Öğrenci Sayısı (n)	Yanıtlayan Öğrenci Oranı (%)
Doğru	16	10,95
Doğruya Görece Yakın	61	41,78
Doğrudan Oldukça Uzak	51	34,93
Boş	18	12,32
Toplam	146	100

Tablo 8 incelendiğinde 'doğru yanıtlar' bölümünde yer alan öğrencilerin oranı %10,95'tir. Yanıtlayan 146 öğrenciden 16'sı ünlemi doğru bir şekilde tanımlayabilmiştir. Bulgular, ünlem kavramının öğrenciler tarafından büyük ölçüde anlaşıldığını göstermektedir. Doğru yanıtlar arasında 'Sevinç, kıvanç, üzüntü, kızgınlık ve şaşkınlık gibi duyguları içeren kelimelerdir.' gibi ifadeler bulunmaktadır.

'Doğruya görece yakın yanıtlar' bölümünde ise 61 öğrenci (%41,78) yer almaktadır. Bu öğrenciler ünlem kavramını doğruya yakın bir şekilde tanımlamış ancak tam olarak doğru ve eksiksiz bir tanım yapamamışlardır. Örneğin 'Korkma, şaşırma, heyecan bildirir.' ve 'Duygu ve ifadelerimizin belirtilmesini sağlar.' gibi ifadeler doğruya yakındır ancak tam bir tanım sunmamaktadır. Bu yanıtlar, ünlemin bazı işlevlerini doğru belirtmekle birlikte kapsamlı bir tanım içermemektedir.

'Doğrudan oldukça uzak yanıtlar' bölümünde ise %34,93 oranı ile 51 öğrenci yer almaktadır. Bu öğrenciler, ünlem kavramını yanlış anlamış veya farklı kavramlarla karıştırmıştır. Bulgular ünlem konusunun öğretilmesinde bazı eksiklikler olduğunu veya yanlış anlama oranının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler ünlemi 'Noktalama işaretidir.' şeklinde tanımlamışlardır. Yanıtlar, ünlem kavramının tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir.

'Boş yanıtlar' bölümünde ise 18 öğrenci (%12,32) yer almakta ve öğrencilerin ünlem kavramına dair hiçbir bilgi sunmadığı görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmının ünlem konusunda bilgi sahibi olmadığı veya konuyu anlamadığı düşünülebilir. Boş yanıt veren öğrenci oranının %12,32 olması, ünlem kavramının öğretilmesinde bazı eksiklikler olduğunu göstermektedir.



## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### Tartışma

Türkçe eğitimi alan yazınında kavram tanımı ve kavram imgeleri kuramı ilk kez Narlı vd. (2019) tarafından sunulan ve fiilde çatı konusuna ilişkin kavramları ele alan sempozyum bildirisinde incelenmiştir. Bildiride dikkat çeken bazı sonuçlar şu şekildedir: Türkçe öğretmeni adaylarına ilgili çatıyı başka hangi kavramlarla ilişkilendirdikleri sorulduğunda birçoğu herhangi bir yanıt vermemiştir. Öğretmen adayları; 'etken çatı' kavramını 'aktif olma', 'özne', 'belirgin' ve 'dil bilgisi' gibi kavramlarla ilişkilendirmiştir. 'Edilgen çatı' kavramını 'belirsizlik', 'etkilenen', 'gizli özne' ve 'iş başkasının yapması' gibi kavramlarla ilişkilendirmiştir. 'Dönüşlü çatı' kavramını 'kendi kendine yapma', 'geri dönüş' ve 'kişi zamir' gibi kavramlarla ilişkilendirmiştir. 'İsteş çatı' kavramını ise 'ortaklık', 'karşılıklı olma' ve 'küme' gibi kavramlarla ilişkilendirmiştir. Öğretmen adaylarının ilerleyen sınıf düzeylerinde kavramlara ilişkin yanlış örnekler verme oranı git gide azalmaktadır. Çatı türlerinde en az yanlış örneklendirme etken çatıda, en çok yanlış örneklendirmeyse isteş çatıda yapılmıştır. Bazı adaylarsa özellikle etken çatıya ilişkin hiçbir örnekte bulunmamıştır. Örneklendirmelerin çoğunluğuysa isteş çatıyla ilişkilidir. Adayların ilerleyen sınıf düzeylerinde tam/doğru kavram tanımlarını daha sık yaparken yanlış kavram tanımlarını daha seyrek olarak yaptıkları görülmektedir. Boş kavram tanımları ise neredeyse hiç yapılmamaktadır. Bu bildiride Türkçe öğretmeni adaylarının da kavram tanımı oluşturmada güçlükler yaşadıkları ve kavram tanımı oluşturmak yerine sıklıkla kavrama ilişkin bazı özellikleri dile getirdikleri görüldüğünden dolayı elde edilen sonuçların bu makaleyle örtüştüğü söylenebilir.

Türkçe eğitimi alan yazınında kavram tanımı ve kavram imgeleri kuramını inceleyen ikinci araştırma ise yine sempozyum bildirisinde niteliğinde olup bu makalenin yazarlarından Türkel ve Akçakaya (2021) tarafından sunulmuştur. Sunulan bulgulardan önemli görülenler şunlardır: Zamir, en fazla tam/doğru kavram tanımıyla karşılaşılan sözcük türüdür. Ünlem, en fazla kısmen doğru ya da eksik kavram tanımının bulunduğu sözcük türüdür. Yanlış kavram tanımları ise en çok zarf ve sıfat türlerinde görülmüştür. Zamir, en fazla boş bırakılan sözcük türüdür. Bu çalışmada sıkça karşılaşılan kavram imgeleri ise şunlardır: 'İsimler, kişinin adıdır.' 'Fiiller, mastar eki alan sözcüklerdir.' 'Sıfatlar, isimleri niteler.' 'Zamirler, isimlerin yerini tutan sözcüklerdir.' 'Zarflar, filimsidir.' 'Edatlar, farklı tür ve görevdeki sözcüklerdir.' 'Bağlaçlar, kelimeleri bağlar.' 'Ünlemler; korkma, şaşırma ve heyecan bildirir.' 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımlarını ve kavram imgelerini ele alan bu bildiride biçimsel kavram tanımlarıyla öğrencilere ait kavram imgeleri arasında uyumsuzluklar olduğu fark edilmiştir. Bu bildirideki sonuçların beklendiği üzere bu makaledeki sonuçlarla aynı doğrultuda olduğu görülmüştür.

İlgili alan yazını incelendiğinde Türkçe eğitiminde kavram tanımları ve kavram imgeleriyle ilgili yeterli çalışmanın bulunmayışından dolayı tartışma bölümünde kavram yanlışlarını konu alan çalışmalar incelenmiştir. Kavram yanlışları, bireylerin zihinlerine yerleşerek sistematik hatalar ortaya çıkaran kalıplardır. Doğru bilgilerin aşırı genelleştirilen parçaları kavram yanlışlarına yol açmaktadır (Smith vd., 1993). Dormolen ve Zaslavsky (2003) doğru olmayan tanımlamalar nedeniyle kavram tanımı ile örtüşmeyen bazı kavram imgelerinin ortaya çıkmasını 'dejenerasyon/bozulma' olarak adlandırmaktadır. Tanımda bulunan yanlışlıkların ya da örneklerin bozulmaya sebep olabileceğini açıklamaktadır. Fodor, Garret, Walker ve Parkes'a (1980) göre bir kavramı anlamak, o kavramın

Akçakaya, B., Öz, K. ve Türkel, A. (2024). 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri, 15(3), 2741-2770.

DOI. 10.51460/baebd.1505088



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

tanımını tekrar elde edebilmek demektir. Dolayısıyla bir kavramı yanlış anlayan, eksik öğrenen ya da doğru tanımlayamayan öğrencilerin bu çalışmadaki sonuçlara benzer şekilde zihinlerinde sistematik hatalar üreten kalıplar oluşabilir ve öğrenme süreci olumsuz etkilenebilir.

Erten (2008)'in öğrencilerin dil bilgisi tutumlarını imgelerle aktardığı çalışmasında (aktaran E. Baysen vd., 2012); dil bilgisinin '*karmaşıklık, anlaşılmazlık ve başa çıkmazlık*' gibi imgelerle ilişkilendirildiği görülmektedir. E. Baysen vd.'nin (2012) fen bilgisi ve Türkçe derslerindeki kavram öğrenme-öğretme süreçlerini ve kavram yanlışlarını inceledikleri çalışmasındaki sonuçlar doğrultusunda dil bilgisini '*kuralcı*' olarak nitelendirip '*iyi bir kullanım*' benimsetmeyi amaçladığını ve '*dil yanlışlarını cezalandırdığını*' ifade etmektedir. Öğrencilerin böyle olumsuz tutumlar geliştirmesinin nedeni dil bilgisi kavramlarını doğru anlayamamaları ya da yanlış öğrenmeleri olabilir. Kavram imgeleri öğrencilerin neyi, ne kadar öğrendikleriyle ilgili dönüt sağlayarak bu tür olumsuz tutumların iyileştirilmesinde yararlı olabilir.

Çiftlik Akçakaya'ya göre (2011) kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yaprakları kullanılarak yapılan dil bilgisi öğretimi geleneksel yöntemlere kıyasla öğrenci başarısını arttırmaktadır. Bu sayede öğrenciler daha çok güdülenmekte ve derse katılımları artmaktadır. Öğretimde bu çalışma yapraklarının kullanıldığı deney grubu üyelerinin kavram yanlışları, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu üyelerininkilere kıyasla büyük ölçüde azalma göstermektedir. Kavram yanlışlarını gideren öğrencilerin kavramlara ilişkin daha anlamlı bağlantılar kurdukları ve bilgiyi zihinlerinde daha kolay yapılandırdıkları görülmektedir. Geleneksel yöntemle yapılan dil bilgisi öğretiminde kavram yanlışlarının görülmesi çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Çalışmamızda öne çıkan kavram yanlışlarına da benzer bir yöntemle çözüm bulunabilir.

Demir'in (2015) geliştirdiği bilgisayar destekli öğretim yazılımlarından biri olan 'Zeki Öğretim Sistemi' (ZÖS) kavram yanlışlarının ve yanlış öğrenmelerin düzeltilmesinde işitsel ve görsel yönden olanaklar sağlayarak Türkçe öğretiminde faydalı olabilmektedir. Bu yazılımın içerik tasarımında kavram yanlışlarını belirleyebilmek ve giderebilmek için yapıcı dönütler kullanılmasına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda yazılım, öncelikle öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirleyebilmek, ön bilgi özelliği taşıyan kavramları çözümlenebilmek ve rehberlik edebilmek amacıyla değerlendirme yapmaktadır. Değerlendirmede çoktan seçmeli yanıt sistemi yerine öğrencilerin kendi cevaplarını yazabilmesini sağlayan bir tasarım modeli kullanılması yeğlenmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde kavram yanlışlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Birçok konuda kavram tanımına yakın olmayan kavram imgelerinin ortaya çıkmasının bir nedeninin de kavram tanımlarında birlik sağlanamaması ya da kavram tanımlarının yeterli düzeyde öğrenilememesi olduğu düşünülmektedir. Doğrudan uzak kavram imgelerinin kavram tanımına yaklaştırılmasıyla doğru öğrenmeler sağlanabilir.

Genç'in (2018) Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde temel dil becerilerinin kazanılmasında dramanın yerini ve etkisini araştırdığı çalışmasına göre öğretmen adaylarından bazılarının drama ile ilgili bilgi eksikliklerinden dolayı kavram yanlışlarının bulunduğu görülmektedir. Adayların drama tekniklerine dair bilgilerinin tam ve doğru olmayışı, kavram yanlışları yapmalarına ya da Fransızca olarak bildikleri kavramları kullanmalarına neden olmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının yarısının hangi drama tekniğinin ne gerekçeyle kullanılacağını açıklayamadıkları, teknikleri bilmediklerini ifade ettikleri ya da kavram yanlışlarına düştükleri görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında

Akçakaya, B., Öz, K. ve Türkel, A. (2024). 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri, 15(3), 2741-2770.

DOI. 10.51460/baebd.1505088





kavramları yeterince anlayamamış olmanın çalışmamıza benzer biçimde doğrudan oldukça uzak kavram imgelerine neden olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bilgiyi uygulamaya dökmekte de zorlanması, öğrencilerin sözcük türlerine ilişkin bilgilerini kullanamayıp doğru örnekler verememesiyle uyusmaktadır.

Sayfa | 2762

Bozan ve Savaş (2019), yaptıkları çalışmada Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlere göre üstün yetenekli öğrencilerdeki kavram yanlışlarını belirlemeyi hedeflemektedirler. Araştırmada öğrencilerin zihinlerinde türlü kavram yanlışlarının bulunduğu ve derslerde bazı konuları kavramlaştırma sıkça zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunlukla Türkçede yazımı karıştırılan sözcüklere; matematikte aç turlerine; fen bilimlerinde ısı, sıcaklık, kütle ve ağırlık kavramlarına; sosyal bilgilerde millet, halk, ırmak, akarsu kavramlarına ilişkin kavram yanlışlarının bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazı yazma sırasında bazı kavramların doğru yazılışlarını bilmedikleri ve kavram yanlışlarının bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre öğrencilerin yazım konusunda sıklıkla kavram yanlışlarından etkilendikleri bazı sözcükler şunlardır: 'ait, program, stajyer, herkes, yalnız, kibrit ve yanlış...' Öğrencilerin Türkçe dersindeki kavram yanlışlarından bir diğeryse sözcüklerin karşıt anlamlılarını bulmaya çalışırken '+li, +siz' gibi sıfatlara olumsuzluk anlamı katan yapım eklerini ya da fiillere gelen '-mA' olumsuzluk eklerini kullanmalarındır. Öğrencilerin zihinlerinde 'karşıtlık' ve 'olumsuzluk' kavramlarına ilişkin kavram yanlışlarının bulunduğu görülmektedir. Bu kavram yanlışlarının sıkça görüldüğü bazı sözcükler şunlardır: gitmek, akıllı, inmek, okumak, mutlu, açmak... Kavram yanlışlarının önlenmesi adına ders kitaplarındaki ve kaynak kitaplardaki içeriklerin uzmanlar tarafından tekrar incelenip düzenlenmesi önerilmektedir. Çalışmada görüldüğü üzere birçok farklı alanda ve konuda kavram yanlışlarıyla karşılaşabilmektedir. Bununla beraber kavram yanlışlarının giderilmesinde sistematik hataları en aza indirmek amacıyla ders kitaplarının ve kaynak kitapların incelenip düzenlenmesi önerisi, çalışmamızın belirlediği sorunları çözmeye de etkili olabilir.

Gülen Canlı ve Tepeli'nin (2019) dil bilgisi öğretimini konu edinen doktora tezlerini incelediği çalışmasına göre öğrencilerde dil bilgisi konularına ilişkin kavram yanlışları bulunmaktadır. Karadüz'e (2004) ve İkinci Çelikpazu'ya (2012) göre öğretim boyunca kavramlar tam olarak öğretilmeli ve öğrencilerin kavram yanlışları giderilmelidir. Ayrıca öğretmenler, öncelikle öğrencilerin genel dil bilgisi kavramlarını doğru bir şekilde anlamlandırmalarını ve içselleştirmelerini amaçlamalıdır. Ders kitaplarında ele alınan konular üzerinde yeterince durulmalı ve gereksiz ayrıntılara girilmemelidir. Yapılan tüm tanım ve açıklamalarda anlaşılabilir ya da belirsiz ifadelerin bulunmamasına özen gösterilmelidir. Konuya ilişkin örnekler ile tanımlar ya da açıklamalar arasında hiçbir çelişki bulunmamalıdır. Durukan'a (2011) göre ise bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı, tutum ve kavram yanlışları üzerinde etkisini saptamak amacıyla araştırmalar yapılmalıdır. Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimini uygulamak kavram yanlışlarını gidermede etkilidir. Yaman (2006) dil bilgisi öğretiminde kavram haritası tekniğini kullanarak kavram yanlışlarının giderilebileceğini aktarmaktadır. Memiş (2018) ise yapım eki öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerdeki kavram yanlışlarını giderebileceğini ifade etmektedir. İlgili çalışmalar, benzer amaçlarla kavram yanlışlarını belirleyip düzeltmeyi hedeflemektedir. Çalışmaların sonuçları elde ettiğimiz sonuçlarla örtüşmektedir. Çalışmamızın ortaya koymuş olduğu sorunları çözmek amacıyla sözü geçen çalışmalarda kullanılan yöntemlere benzer yöntemler geliştirmek etkili olabilir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

Türkçe eğitimi dışındaki alanlarda gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında matematik alan yazınında yazılmış doktora tezleri göze çarpmaktadır. Kavram tanımı ve kavram imgeleri kuramını oldukça sık ele alan matematik alan yazınında doktora tezleri (Akkoç, 2003; Aydoğmuş, 2015; Erol, 2022; Gelici, 2022; Horzum, 2013; Özbey, 2022; Pala, 2020; Yıldırım, 2022) ve yüksek lisans tezleri (Avgören, 2011; Ayaz, 2017; Aydeniz, 2011; Can, 2020; Coşkun, 2019; Demirer, 2019; Erdoğan, 2017; Güllük, 2008; İlik, 2019; Kaymakçı Üstüner, 2022; Koçak, 2020; Man, 2019; Öner, 2013; Özdiç Karakaş, 2018; Süzer, 2011; Şimşek Altıparmak, 2022; Şengül Akdemir, 2017; Yavuz, 2020; Yıldır Oğuz, 2019; Yılmaz, 2015) bulunmaktadır. Ayrıca matematik dışında diğer alanlarda da yüksek lisans tezleri olduğu görülmektedir. Bu yüksek lisans tezlerinin fizik (Altuntaş, 2013; Salar, 2011), fen bilgisi (Direkci, 2014; Halaç, 2021), ilköğretim (Yapıcıoğlu Ulaş, 2019) alanlarında ve kavram tanımları açısından da temel İslam bilimleri alanında (Önder Özmil, 2023) olduğu görülmektedir. Makale ve bildiri gibi diğer türlerdeki dikkat çeken bazı araştırmaların ise yine matematik alan yazını başta olmak üzere sınıf öğretmenliği, fen bilgisi, sosyal bilgiler, fizik gibi alan yazınlarında gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir (Akkoç, 2004, 2005, 2006; Aydın ve Köğce, 2008; Aydoğdu ve Türnüklü, 2023; Bal ve Yiğittir, 2013; Baştürk, 2012; Bingölbali, 2016; Ercire ve Narlı, 2019; Erşen ve Karakuş, 2013; Horzum, 2018; Kabaal vd., 2015; Karakuş, 2018; Keşan vd., 2017; Öner, 2013; Öner ve Ertekin, 2015; Özmen, 2005; Pala vd., 2021; Sağlam vd., 2012; Ubuz, 2017; Uygur Kabaal, 2010). Bu araştırmaların alanlara göre dağılımına bakıldığında Türkçe eğitimi alanında ilgili kuramdan yararlanma noktasında eksiklik olduğu söylenebilir. Bu çalışmalarda olduğu gibi öğrenmenin hangi düzeyde gerçekleştiğinin kavram imgelerinden yola çıkılarak anlaşılması öğrenme ve öğretme sürecini düzenleyip geliştirmede önemli rol oynamaktadır.

## Sonuç

Alan yazınında sözcük türlerine ilişkin kavramlar hakkında çeşitli adlandırmalar, tanımlamalar, sınıflandırmalar ve açıklamalar bulunmaktadır. Kavram tanımlarında görülen bu çeşitliliklerin kimi durumlarda ikiliklere, uyuşmazlıklara ya da kargaşaya vardığı söylenebilir. Üstelik kavram tanımlarındaki karışıklıklar ve belirsizlikler ders kitaplarına da yansyarak eğitim-öğretim sürecini ve öğrencilerin kavram imgelerini olumsuz etkilemektedir. Bu etkiler, kavram karmaşaları ya da kavram yanlışları olarak karşımıza çıkabilir. Öğrenme önündeki engellerin aşılabilmesi ve sürecin iyileştirilebilmesi adına öncelikle kavram tanımlarındaki yanlışlıklar ve eksiklikler giderilmelidir. Böylelikle öğrencilerin daha doğru kavram imgeleri yaratmaları beklenebilir.

Öğrenmede karşılaşılabilecek sorunların önlenmesi adına MEB Türkçe ders kitaplarında bulunan tanımlar temel alınarak sözcük türlerine ilişkin daha genel ve daha uygun kavram tanımları oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu kavram tanımları kullanılarak verilerin toplanması, ayrıştırılması, yorumlanması, değerlendirilmesi gibi araştırma basamakları sınırlandırılıp sonuçların geçerliliğinin artırılması amaçlanmıştır.

Öğrencilerin kavram tanımlarını ve kavram imgelerini içeren yanıtları sekiz sözcük türü arasında karşılaştırıldığında doğru kavram imgeleri, zamir sözcük türünde daha çok görülmektedir. Doğru kavram imgeleri, isim ve zarf sözcük türlerinde daha az görülmektedir. Doğruya görece yakın kavram imgeleri, isim sözcük türünde daha çok görülmektedir. Doğruya görece yakın kavram imgeleri, zamir sözcük türünde daha az görülmektedir. Doğrudan oldukça uzak kavram imgeleri, sıfat ve zarf sözcük

Akçakaya, B., Öz, K. ve Türkel, A. (2024). 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri, 15(3), 2741-2770.

DOI. 10.51460/baebd.1505088



türlerinde daha çok görülmektedir. Doğrudan oldukça uzak kavram imgeleri, ünlem sözcük türlerinde daha az görülmektedir. En çok yanıtız bırakılan sözcük türü edatlar olduğundan dolayı öğrencilerin edatlara ilişkin herhangi bir kaniya sahip olmadıkları görülmektedir. En az yanıtız bırakılan sözcük türü isimler olduğundan dolayı öğrencilerin isimlere ilişkin mutlaka bir kaniya sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımlarını iyi bilmemesi, sözcük türleri öğretilirken kavram tanımlarının üzerinde yeterince durulmaması, sözcük türlerine ilişkin yanlış örneklerin ya da tek tip örneklerin verilmesi ve doğru kavram imgelerinin oluşturulamaması gibi nedenlerin bu sonuçlara yol açtığı düşünülmektedir.

Çalışma için seçilen okuldaki öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel koşulları gibi etkenler de sonuçların değerlendirilmesinde önemsenmelidir (Türkel ve Akçakaya, 2021). Çünkü öğrenme durumlarını yansıtan kavram imgeleri, çevresel öğelerin ve kişisel deneyimlerin etkilerini de içermektedir.

Katılımcıların kavram tanımı oluşturmada güçlükler yaşadığı fark edilmektedir. Bazı katılımcılar ise kavramı tanımlamak yerine onun genel özelliklerini sıralamaktadır. Oysaki bir kavramı tanımlamak ayrı, açıklamak ayrıdır. Kavram tanımı oluşturan öğrencilerden bir uzmanın tanımını bire bir alarak tekrarlamaları beklenmemektedir. Ancak sahip oldukları kavram imgelerini bir tanım tümcesine dönüştürememeleri ya da dile getirdikleri kavram imgelerinin eksik/yanlış oluşu, üzerine yoğunlaşılması gereken bir konudur. Öğretmenin ders sırasında tanıma doğrudan yer vermesi bir zorunluluk değildir. Dil bilgisi kavramları sezdirme ya da ezber yollarından hangisiyle öğretilirse öğretilsin yine de süreç bitiminde öğrencinin kendi ifadeleriyle tam/doğru bir kavram tanımı yapabiliyor olması beklenmektedir (Narlı vd., 2019).

Araştırma süresince incelenen Türkçe ders kitaplarından bazılarında sözcük türlerine ilişkin kavram tanımlarına yer verilmediği fark edilmiştir. Bu durumun da öğrencilerin eksik ya da yanlış kavram imgeleri edinmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin kavram tanımlarına sezdirme sonucunda ve tümevarım yöntemiyle ulaşması amaçlanmaktadır. Ancak öğretim programları, ders kitapları, öğretim yöntemleri ya da tekniklerinin bazı durumlarda yetersiz kaldığı ve öğrencilerin bu amaca ulaşamaması nedeniyle gerekli kazanımları elde edemedikleri görülmektedir. Söz edilen durumların etkisiyle eksik ya da yanlış kavram imgeleriyle karşılaşmaktadır. Sözcük türleri dışında başka dil bilgisi kavramlarına yönelik kavram imgelerinin istenen düzeyde olmayışı da konular arasında ilişki kurulamaması nedeniyle öğrenmeleri olumsuz etkileyebilmektedir.

## Öneriler

1. Eğitim kurumları, sınav birimleri ve bilim merkezleri, dil bilgisi terimlerinde standart bir kullanım sağlamalıdır. Örneğin, sözcük/kelime, tümce/cümle gibi çift isimlendirmeler yerine daha yaygın ve köken olarak Türkçeye yakın terimler tercih edilebilir.
2. Türkçe ders kitaplarındaki kavram tanımları netleştirilmeli ve uzmanlarca gözden geçirilmelidir. Kavramlar, ezber yerine sezdirme ve tümevarım yöntemleriyle öğrencilere

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



öğretilmelidir. Bu uygulamalar için öğretmenlere kavram yanlışlarını önleme ve doğru kavram imgeleri oluşturma konusunda hizmet içi eğitimler verilmelidir.

3. Yapılandırmacılık yaklaşımına uygun olarak öğretim sürecinde sezdirme yöntemi etkin bir şekilde kullanılarak öğrencilerin kavram tanımlarını keşfederek öğrenmeleri sağlanabilir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Akçakaya, B. (2022). *8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir (No: 747947).
- Akkoç, H. (2003). *Students' understanding of the core concept of function* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Warwick Institute of Education, Coventry, İngiltere (No: 400298).
- Akkoç, H. (2004, Eylül). *Lise 3 öğrencilerinin çekirdek fonksiyon kavramını anlamaları*. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul. Erişim adresi: <https://mimoza.marmara.edu.tr/>
- Akkoç, H. (2005). Fonksiyon kavramının anlaşılması: Tanımsal özellikler ve çoğul temsiller. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 14-24. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejer>
- Akkoç, H. (2006). Fonksiyon kavramının çoklu temsillerinin çağrıştırdığı kavram görüntüleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 1-10. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/>
- Altuntaş, G. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin kuvvet ve hareket konusundaki kavram imajları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 336099).
- Avgören, S. (2011). *Farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin katı cisimler (prizma, piramit, koni, silindir, küre) ile ilgili sahip oldukları kavram imajı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 290710).
- Ayaz, Ü. B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin dörtgenlere ilişkin kavram imajları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya (No: 456555).
- Aydeniz, F. (2011). *Öğretmen adaylarının eğitim kavramı ile ilgili sahip oldukları kavram imajlarının ve matematiksel anlayışlarının incelenmesi üzerine bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 290578).
- Aydın, M. ve Köğçe, D. (2008). Öğretmen adaylarının "denklem ve fonksiyon" kavramlarına ilişkin algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 46-58. Erişim adresi: <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Aydoğmuş, S. (2015). *Bazı matematiksel kavramların imajlarının hareketlendirilmesinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 419374).
- Bal, M. S. ve Yiğittir, S. (2013). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 195-220. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyusb>
- Baştürk, S. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ders kitabı kavram imajlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 2(1), 57-68. doi: 10.19128/turje.181055
- Baysen, E., Güneyle, A. ve Baysen, F. (2012). Kavram öğrenme-öğretme ve kavram yanılgıları: Fen bilgisi ve Türkçe öğretimi örneği. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(2), 108-117. Erişim adresi: <http://www.ijtase.net/index.php/ijtase>
- Bingölbali, E. (2016). Kavram tanımı ve kavram imajı. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (s. 135-148). Ankara: Pegem Akademi.
- Bozan, İ. ve Savaş, B. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerde sık görülen kavram yanılgılarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 87-98. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jier>
- Can, Y. (2020). *Üç boyutlu Euclidean uzayında düzlem ve doğru konularının öğretiminin ilköğretim matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin kavram imajlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir (No: 648998).
- Coşkun, M. (2019). *Süreklilik konusunda kavram imajı ve işlemsel anlayış* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 538056).
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (S. B. Demir ve M. Bütün, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Akçakaya, B., Öz, K. ve Türkel, A. (2024). 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri, 15(3), 2741-2770.

DOI. 10.51460/baebd.1505088



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler.
- Çiftlik Akçakaya, T. (2011). *Dil bilgisi öğretimine ilişkin kavram yanlışlarını gidermede çalışma yapılarının etkililiği: kelime türleri örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (No: 328027).
- Demir, Ü. (2015). Türkçe öğretiminde zeki öğretim sistemi eğitim yazılımı kullanımının öğrenci akademik başarısına etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 480-496. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj>
- Demirer, M. (2019). *Teknoloji destekli yürütülen üçgenler konusunun öğretim sürecinden yansımalar: Kavram imajı örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (No: 562009).
- Direkci, D. (2014). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin güneş, dünya, ay kavramlarına ilişkin sahip oldukları kavram imajları üzerine fenomenografik bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul (No: 543212).
- Dormolen, J. V. ve Zaslavsky, O. (2003). The many facets of a definition: The case of periodicity. *The Journal of Mathematical Behavior*, 22(1), 91-106. doi: 10.1016/S0732-3123(03)00006-3
- Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum (No: 301128).
- Ekinci Çelikipazu, E. (2012). *Dil bilgisi öğretiminde çatı kavramı ve bu kavramla ilgili yanlışlar*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum (No: 325799).
- Ercire, Y. E. ve Narlı, S. (2019). Matematik öğretmen adayları doğal sayıları nasıl tanımlıyor? *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 240-271. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd>
- Erdoğan, G. (2017). *Lise matematik öğretmenlerinin noktada türev ve türev fonksiyonu hakkındaki kavram imajları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya (No: 471816).
- Erol, R. (2022). *Matematik eğitimcileri ve matematik öğretmen adaylarının eğitim, değişim oranı ve türev hakkındaki kavram imajlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 738491).
- Erşen, Z. B. ve Karakuş, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının dörtgenlere yönelik kavram imajlarının değerlendirilmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 124-146. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilmate>
- Gelici, Ö. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin çevre ve alan ile ilgili kavram imajlarının ve kanıt şemalarının araştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir (No: 759371).
- Genç, H. N. (2018). Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde temel dil becerilerinin kazanımında dramanın yeri ve etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 166-186. doi: 10.18298/ijlet.3109
- Gülen Canlı, M. ve Tepeli, Y. (2019). Dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerinin sistematik olarak incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 60-87. Erişim adresi: <https://www.ijssr.net/index.php/ijssr>
- Gülkılık, H. (2008). *Öğretmen adaylarının bazı geometrik kavramlarla ilgili sahip oldukları kavram imajlarının ve imaj gelişiminin incelenmesi üzerine fenomenografik bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 290578).
- Halaç, H. (2021). *Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin dünya ve evren öğrenme alanına yönelik kavram imajlarının tespiti: Tabu oyunu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat, (No: 701406).
- Horzum, T. (2013). *Görme engelli öğrencilerin bazı matematiksel kavramlardaki kavram imajları ve temsilleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 349121).

Akçakaya, B., Öz, K. ve Türkel, A. (2024). 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri, 15(3), 2741-2770.

DOI. 10.51460/baebd.1505088



- Horzum, T. (2018). Matematik öğretmeni adaylarının dörtgenler hakkındaki anlamalarının kavram haritası aracılığıyla incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 9(1)*, 1-30. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilmate>
- İlik, M. (2019). *Katlı integralerde öğrenci hataları ve kavram imajları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (No: 567832).
- Kabael, T., Barak, B. ve Özdaş, A. (2015). Öğrencilerin limit kavramına yönelik kavram imajları ve kavram tanımları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 5(1)*, 88-114. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajes>
- Karadüz, E. (2004). *İlköğretim okulları sekizinci sınıf öğrencilerinin sözcük türlerini öğrenme ve kullanma düzeyleri ile kavram edinimleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum (No: 144668).
- Karakuş, F. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının silindir ve koniye yönelik kavram imajlarının incelenmesi. *İlköğretim Online, 17(2)*, 1033-1050. doi: 10.17051/ilkonline.2018.419352
- Kaymakçı Üstüner, K. (2022). *İnternette yayınlanan ortaokul matematik ders anlatım videolarındaki analogilerin kavram tanımı ve kavram imajı çerçevesinde incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir (No: 724654).
- Kerimoğlu, C. (2014). Türkiye Türkçesi gramerindeki düzensizlikler ve eş zamanlı gramer yazımı. *Dil Araştırmaları, 14(14)*, 75-96. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilarastirmaları>
- Keşan, C., Erkuş, Y. ve Coşar, Ç. (2017). Öğretmen adaylarının üçgen kavramına yönelik kavram imajlarının görselleştirilmesinde Som ve Ward kümeleme algoritmalarının kullanımı. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 6(1)*, 46-57. Erişim adresi: <https://www.ijtase.net/index.php/ijtase>
- Koçak, R. (2020). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının temel geometrik kavramlara yönelik kavram imajlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü (No: 724654).
- LeCompte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Ethnographic data collection in evaluation research. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 4(3)*, 387-400. doi: 10.3102/01623737004003387
- Man, S. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik cisimlere ilişkin kavram tanımlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (No: 597674).
- Memiş, M. R. (2018). *Yapım eki öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinesi, kelime türetme becerisi ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 524926).
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new materials*. Thousand Oaks: Sage.
- Narlı, S., Türkel, A. ve İlhan, S. (2019, Mayıs). *Türkçe öğretmen adaylarının fiilde çatı konusuna ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri*. I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumunda sunulan bildiri, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Erişim adresi (24 Ekim 2021): <https://www.ubest.deu.edu.tr/>
- Önder Öznil, A. (2023). *Hadislerde kavram tanımlarının tespit ve tahlili* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur (No: 821108).
- Öner, A. (2013). *Bilgisayar destekli öğretimin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının trigonometrik fonksiyonların periyotlarıyla ilgili kavram imajlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya (No: 347502).
- Öner, A. ve Ertekin, E. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının periyot kavramıyla ilgili kavram imajları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 35(2)*, 333-353. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad>
- Özbey, M. (2022). *Matematik öğretmen adaylarının iki katlı integrale yönelik kavram imajları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 765437).



- Özdiñç Karakaş, S. (2018). *Ortaöğretim matematik öğretmen adayları ve 11.sınıf öğrencilerinin karmaşık sayılar için oluşturduğu kavram imajları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya (No: 528031).
- Özmen, H. (2005). Kimya öğretiminde yanlış kavramalar: Bir literatür araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 23-45. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd>
- Pala, O. (2020). *İspat imajının dinamiklerinin sonsuz kümelerin denklığı bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir (No: 652225).
- Pala, O., Aksoy, E. ve Narlı, S. (2021). Formal ispatın mevcut olmadığı bir durumda ispat imajı var olabilir mi?: Başarısız bir ispat girişiminin analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 15(1), 1-31. doi: 10.17522/balikesirnef.1081825
- Sağlam, Y., Kanadlı, S. ve Uşak, M. (2012). Bağlamın öğrencilerin kavram imajları üzerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(4), 131-145. Erişim adresi: <https://www.tused.org/index.php/tused>
- Salar, R. (2011). *Öğretmen adaylarının elektrik devreleri ile ilgili kavram yapılarının repertuar çizelge ve kavram haritasıyla belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 279768).
- Süzer, V. (2011). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin fonksiyon kavramı ile ilgili kavram tanımı ve imajları üzerine bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (No: 290731).
- Şengül Akdemir, T. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin açılar ve üçgenler ile ilgili kavram imgeleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir (No: 486441).
- Şimşek Altıparmak, E. (2022). *Matematik öğretmeni adaylarının üçgenler konusuna yönelik kavram imajları ve kavram yanlışlıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (No: 735790).
- Smith III, J. P., diSessa, A. A., ve Roschelle, J. (1993). Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition. *Journal of the Learning Sciences*, 3(2), 115-163. doi: 10.1207/s15327809jls0302\_1
- Tall, D. (1988). Concept image and concept definition. J. d. Lange ve M. Doorman (Ed.), *Senior Secondary Mathematics Education, OW&OC Utrecht*, 37-41. Erişim adresi: <https://warwick.ac.uk/>
- Tall, D. ve Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12(2), 151-169. doi: 10.1007/BF00305619
- Tekin, H. H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(13), 101-116. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusosyoloji>
- Türkel, A. ve Akçakaya, B. (2021, Mayıs). *8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerine ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri*. II. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumunda sunulan bildiri, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Erişim adresi (24 Ekim 2021): <https://ubest2021.com/>
- Ubuz, B. (2017). Dörtgenler arasındaki ilişkiler: 7. sınıf öğrencilerinin kavram imajları. *Yaşadıkça Eğitim*, 31(1), 55-68. Erişim adresi: <http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed>
- Uygur Kabael, T. (2010). Fonksiyon kavramı: Tarihi gelişimi, öğrenilme süreci, öğrenci yanlışlıkları ve öğretim stratejileri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 3(1), 128-136. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav>
- Vinner, S. (1983). Concept definition, concept image and the notion of function. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 14(3), 293-305. doi: 10.1080/0020739830140305
- Vinner, S. (1991). The role of definitions in the teaching and learning of mathematics. A. Bishop (Dizi Ed.), *Mathematics Education Library Dizisi: Cilt 11*. D. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking* (s. 65-81) içinde. doi: 10.1007/0-306-47203-1
- Vinner, S. ve Hershkowitz, R. (1980). Concept images and common cognitive paths in the development of some simple geometrical concepts. R. Karplus (Ed.), *Proceedings of the Fourth International Conference for the Psychology of Mathematics Education, 16-17 Ağustos 1980, Berkeley, California, CA*, 177-184. Berkeley, California, CA: University of California Lawrence Hall of Science.





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2741-2770.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2741-2770.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*


- Yaman, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul (No: 191707).
- Yapıcıoğlu Ulaş, M. (2019). *Fen ve matematik öğretmen adaylarının türev konusundaki kavram yapılarının repertuar çizelge tekniği ile incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu (No: 553927).
- Yavuz, E. (2020). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin hiperbol konusundaki kavram imajlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir (No: 638273).
- Yıldır Oğuz, P. (2019). *On ikinci sınıf öğrencilerinin radyan kavramı hakkında sahip oldukları kavram imajlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (No: 543212).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2022). *Öğrencilerin üç boyutlu yazıcı etkinlikleri ile geometrik cisimler konusundaki kavram imajlarının ve tanımlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir (No: 772998).
- Yılmaz, E. (2015). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının katı cisimler ile ilgili kavram tanımı ve kavram imajlarının fenomenografik yaklaşımla incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (No: 418062).



## Classroom Teachers' Views on the Use of Drama

### Sınıf Öğretmenlerinin Drama Kullanımına İlişkin Görüşleri

Sayfa | 2771

Mehmet DEMIRHAN , Dr., MEB, mhmtmrhn@hotmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 8 August 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 7 November 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 December 2024



**Abstract.** Drama in education refers to the processing of any content through drama and is the form that sees drama as a teaching method. Although various art techniques/forms are used in drama used in education, the main thing is to provide the participants with real experiences by living/role-playing in a fictional environment and to create new learning with this method. The effective use of drama in educational environments provides multifaceted development of students. One of the main goals of drama studies is to raise students as individuals who are respectful, tolerant, understand each other and empathize. It is extremely important that classroom teachers reveal the effects of such an effective and important subject on students in primary schools, which is one of the first steps of the education and training process. In this context, the aim of this study is to reveal the views of classroom teachers on the use of drama method. Phenomenological design, which is one of the qualitative research designs, was used as a method in the study. The data obtained in the study were collected through semi-structured interviews with classroom teachers. The study group of the research consisted of a total of 30 classroom teachers, 14 female and 16 male, working in Malatya city center in the 2023-2024 academic year. Purposive sampling method, one of the non-random sampling methods, was used in the study. The data obtained in the study were analyzed by content analysis method. According to the research findings, almost all of the classroom teachers stated that drama activities should be added to the curriculum. Although most of the classroom teachers did not receive any drama training, they stated that they considered themselves moderately competent and stated that they used drama activities in their lessons. Teachers stated that they mostly encountered problems such as excessive class size, lack of time and physical deficiencies while using drama method. In addition, they stated that drama activities helped students gain skills such as self-confidence, communication skills and learning by doing and living.

**Keywords:** *Drama Method, Primary school, Classroom teachers, Student.*

**Öz.** Eğitimde drama herhangi bir içeriğin drama yoluyla işlenmesini ifade etmekte olup, dramayı bir öğretim yöntemi olarak gören formdur. Eğitimde kullanılan dramada çeşitli sanat teknikleri/formları kullanılmakla birlikte aslanan katılımcılara kurgusal bir ortamda, gerçek tecrübeleri yaşayarak/rol oynayarak kazandırmak ve bu yöntemle yeni öğrenmeler oluşturmaktır. Eğitim ortamlarında dramanın etkin olarak kullanılması, öğrencilerin çok yönlü gelişmelerini sağlar. Öğrencilerin saygılı, hoşgörülü, birbirini anlayan, empati kurabilen bireyler olarak yetişebilmeleri drama çalışmalarının başlıca hedeflerindedir. Öğrenciler üzerinde bu derece etkili ve önemli bir konunun henüz eğitim-öğretim sürecinin ilk basamaklarından olan ilkokullarda öğrenim gören öğrenciler üzerindeki etkisinin sınıf öğretmenleri tarafından ortaya konulması son derece önemlidir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma desenlerinden olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezinde görev yapan 14'ü kadın 16'sı erkek olmak üzere toplam 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını programa drama etkinliklerinin eklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin birçoğu herhangi bir drama eğitimi almamasına rağmen kendilerinin orta düzeyde yeterli gördüklerini belirtmiş ve derslerde drama etkinliklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler drama yöntemini kullanırken en çok sınıf mevcutlarının fazlalığı, zaman yetersizliği ve fiziki eksiklikler gibi sıkıntılarla karşılaştıklarını

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2771-2788.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2771-2788.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



belirtmişlerdir. Bunun yanında drama etkinliklerinin öğrencilerde sırasıyla özgüven, iletişim becerisi ve yaparak-yaşayarak öğrenme gibi beceriler kazandırdığını ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** *Drama yöntemi, İlkokul, Sınıf öğretmenleri, Öğrenci.*



## Genişletilmiş Özet

**Giriş.** Günümüzde okul öncesi eğitimden başlayarak üniversite eğitimine kadar bütün eğitim kademelerinde drama çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Özünde kişisel gelişimi, hayal kurmayı ve yaratıcılığı barındıran drama eğitimi, bireylerin yaşamlarının her sürecinde yararlanabilecekleri bir alandır (Nakaş, 2020). Drama yalnızca eğitimde değil başka birçok alanda da önem kazanmıştır. Öğretmenler, öğretim elemanları, öğrenciler kurslara katılarak kendilerini geliştirip alanlarında/branşlarında dramayı kullanmaktadır (Köksal Akyol, 2003).

Drama çocuğun kendini özgürce ifade etmesine, demokratik ve hoşgörülü bir kişilik geliştirmesine, kendini tanıması ve bağımsız düşünebilmesine yardımcı bir yöntemdir (Hui ve Lau, 2006). Aktif katılımı gerektirdiği için çocuğun sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimine katkı sunan bir sanat alanı olarak görülmektedir (Stewing ve Buege, 1994). Dramanın amacı çocuklarda doğuştan gelen yaratıcılık özelliğini geliştirmektir. Çocuklar drama yöntemi ile yaratıcı bir seyahate çıkmakta, bu seyahat sırasında yaşantılar yolu ile öğrenmektedir (Akyol, 2012). Dramaya katılan kişiler drama süresince durumları, ilişkileri, olayları keşfederek öğrenirler. Katılımcılar gerçek dünyadaki tecrübe ve bilgilerini dramada hayali bir dünya oluşturmak amacıyla kullanmaktadırlar. Dramada yapılandırdıkları rolleri tasarlayıp canlandırırken olayları, ilişkileri ve durumları birbirleri arasında bağlantı kurarak incelemeyi öğrenmektedir (O'Neil ve Lambert, 1991).

**Yöntem.** Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar kişilerin algılarını ve bir duruma ilişkin yaşadıkları deneyim sürecini ayrıntılarıyla ortaya koymayı hedefler (Merriam, 2018). Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kendi sınıflarında drama kullanımlarına ilişkin görüş ve deneyimlerini ortaya koymak için fenomenoloji deseni kullanılması tercih edilmiştir. Fenomonolojik desen araştırmacıya konu ile ilgili ayrıntılı veri toplama imkanı sağlar ve katılımcıların bireysel tecrübelerini derinlemesine ortaya koyma imkanı verir (Patton, 2014). Bu çerçevede sınıf öğretmenlerinin drama kullanımına ilişkin görüşleri kendi söylemleriyle bütüncül ve ayrıntılı bir bakış açısıyla incelenmiş ve sunulmuştur.

Araştırmacının çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Malatya merkezde görev yapan 16'sı erkek 14'ü kadın olmak üzere 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme kullanılması tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde, detaylı araştırma yapabilmek için çalışmanın amacı ile uyumlu bilgi açısından zengin durumlar seçilir. Bu açıdan amaçlı örnekleme, zengin bilgiye/veriye sahip durumların derinlemesine çalışılmasına imkan vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmadaki veriler 2023-2024 eğitim- öğretim yılının ikinci yarısında yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Görüşme yapılmadan önce katılımcılara görüşme ve konu hakkında bilgi verilmiştir. Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, görüşme sorularının ve katılımcıların kişisel bilgilerinin yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken ilgili literatür detaylı şekilde taranmıştır. Ardından çalışmanın amacı dikkate alınarak bu amaca yönelik görüşme soruları hazırlanmıştır. Bütün sorular net ve açık bir şekilde ifade edilmiştir. Hazırlanan form üç uzmanının değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanların önerileri ve görüşleri de dikkate alınarak forma son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu asıl uygulamada kullanılmadan önce mevcut durumda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında yapan üç sınıf öğretmeniyle pilot uygulama yapılmıştır. Katılımcılardan gelen dönütler soruların amaca hizmet ettiğini ve açık- net bir şekilde anlaşıldığını ortaya koyduktan sonra asıl uygulamada kullanılmıştır.



Araştırma için yapılan görüşmelerde elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi yönteminde birbirine benzeyen veriler belli tema ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucuların anlayabileceği şekilde düzenlenip yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaç çerçevesinde araştırmaya katılanların görüşleri tablolar oluşturularak sunulmuştur.

**Bulgular, Sonuç ve Tartışma.** Araştırma sonucunda öğretmenlerin çok az bir kısmı hariç büyük çoğunluğu drama yöntemini çeşitli ders ve konularda kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler genel anlamda kendilerini drama yöntemini uygulama noktasında yeterli gördüğünü belirtmişlerdir. Az bir kısmı ise yetersiz gördüğünü ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini genellikle Türkçe, hayat bilgisi gibi sözel derslerde kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı tüm derslerde drama yöntemine başvurduğunu belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini rol oynama, canlandırma, soru-cevap, doğaçlama, yaparak-yaşayarak gibi tekniklerle uyguladıkları belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenleri drama yöntemini uygularken öğrenci çekimserliği/utangaçlığı, zaman yetersizliği, materyal eksikliği, fiziki ortamın uygunsuzluğu gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin tamamı programa ve ders içeriklerine drama yöntemine ilişkin etkinliklerin eklenmesine olumlu baktıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenler tarafından drama yönteminin oldukça faydalı olarak görüldüğü, öğrencilere birçok katkı sunduğu şeklinde yorumlanabilir.



## Introduction

Today, it is seen that drama studies are carried out at all levels of education from pre-school education to university education. Drama education, which has personal development, imagination and creativity at its core, is a field that individuals can benefit from in every process of their lives (Nakaş, 2020). Drama has gained importance not only in education but also in many other fields. Teachers, lecturers and students participate in courses, improve themselves and use drama in their fields/branches (Köksal Akyol, 2003).

Drama is a method that helps children express themselves freely, develop a democratic and tolerant personality, recognize themselves and think independently (Hui & Lau, 2006). Since it requires active participation, it is seen as a field of art that contributes to the child's social, emotional and mental development (Stewing & Buege, 1994). The aim of drama is to develop the innate creativity in children. Children go on a creative journey with the drama method and learn through experiences during this journey (Akyol, 2012). People who participate in drama learn by exploring situations, relationships and events during the drama. Participants use their real world experiences and knowledge to create an imaginary world in drama. While designing and acting out the roles they construct in drama, they learn to examine events, relationships and situations by making connections between them (O'Neil & Lambert, 1991).

Drama is essentially a social art form. It is concerned with how individuals relate to the world in which they live. Therefore, the main task of the drama teacher is to find ways and means to promote as broad an understanding as possible of these various interactions between the fictional world of drama and the real world (Woolland, 2014). Drama is an effective learning-teaching method that includes movement, rhythm, cooperation, voice, exchanging feelings/information, acting with the group, empathizing, respecting the rights of others, seeing oneself as a member of the group, etc. (Kaya, Günay, & Aydın, 2015). Through drama activities, students can gain sentence construction skills; vocabulary can be improved. For this reason, drama is not only a learning model/way. It is also an important tool for the acquisition, enrichment and development of language (Gönen-Dalkılıç, 1998).

Drama in education refers to the processing of any content through drama and is the form that sees drama as a teaching method. Although various art techniques/forms are used in drama used in education, the main thing is to provide participants with real experiences by living/role-playing in a fictional environment and to create new learning with this method (Vural & Somers, 2016). The effective use of drama in educational environments provides multidimensional development of students. It can be said to be very important and effective especially in the moral development of children and in teaching moral values to students. One of the main goals of drama studies is to raise students as individuals who are respectful, tolerant, understand each other and empathize (Topbaşı, 2006).

Recognizing different lives, gaining experience about situations and events by entering different roles, providing a multidimensional perception of life and the development of the desire to



research, learning by doing / experiencing, and making the information learned permanent are among the achievements expected to be in individuals as a result of drama activities. Considering these achievements, it can be said that drama has an important effect on the development of individuals (Nakaş, 2020). The aims of creative drama are listed as follows (Adıgüzel, 2012):

- Develop imagination and creativity
- To be able to develop self-knowledge, self-realization and communication skills with others
- To be able to develop democratic attitudes, behaviors and attitudes
- Develop aesthetic behaviors
- Develop critical, independent and analytical thinking skills
- To be able to cooperate and develop teamwork skills
- Creating social sensitivity
- Ability to control emotions
- Language development, developing verbal/non-verbal expression skills.

The acceptance and use of drama as a method in education allows today's people to organize their social relations, recognize themselves, exhibit their existence and produce (Uzun, 2016). Teachers who regularly use drama in primary schools have the opportunity to create rich and deep learning opportunities, to present other aspects of the curriculum, to develop emotional literacy, and to increase the self-confidence of even the most disaffected students (Woolland, 2014). Evaluating the use of drama, which is so important in the educational environment, by classroom teachers and revealing their views on its use and benefits makes this study very important. Therefore, the aim of this study is to determine the opinions of classroom teachers on the use of drama in their classrooms.

## Method

### Research model

Qualitative research method was used in this study. Qualitative research aims to reveal people's perceptions and the process of their experience of a situation in detail (Merriam, 2018). In this study, it was preferred to use a phenomenological design to reveal the opinions and experiences of classroom teachers regarding the use of drama in their classrooms. Phenomenological design allows the researcher to collect detailed data on the subject and to reveal the individual experiences of the participants in depth (Patton, 2014). In this framework, the views of classroom teachers on the use of drama were examined and presented from a holistic and detailed perspective through their own discourses.

### Study group

The study group of the research consists of 30 classroom teachers, 16 male and 14 female, working in the center of Malatya in the 2023-2024 academic year. Purposive sampling, one of the non-random sampling methods, was preferred in the study. In purposive sampling method, information-rich situations that are compatible with the purpose of the study are selected in order to





conduct detailed research. In this respect, purposive sampling allows in-depth study of situations with rich information/data (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Table 1.  
Information About the Teachers Participating in the Study

		<b>N</b>
<b>Gender</b>	Female	14
	Male	16
<b>Professional seniority</b>	1-10 years	5
	11-20 years	7
	20 years and above	18
<b>Age</b>	Between 20-30	5
	Between 30-40	3
	Between 40-50	16
	50 and above	6
<b>Title</b>	Teacher	5
	Expert teacher	20
	Chief teacher	5
<b>Total</b>		<b>30</b>

When Table 1 is analyzed, it is seen that 14 of the classroom teachers participating in the study were female and 16 were male. It was determined that 5 of the teachers had 1-10 years of seniority, 7 of them had 11-20 years of seniority and 18 of them had 20 years or more. It was determined that 5 of the classroom teachers participating in the study were between the ages of 20-30, 3 were between the ages of 30-40, 16 were between the ages of 40-50 and 6 were between the ages of 50 and above. 5 of the teachers had the title of head teacher, 20 of them had the title of expert teacher and 5 of them had the title of teacher.

### Collection of data

The data in the study were collected with semi-structured interview questions in the second half of the 2023-2024 academic year. Before the interview, the participants were informed about the interview and the subject. The semi-structured interview form consists of two parts: interview questions and personal information of the participants. While preparing the semi-structured interview form, the relevant literature was reviewed in detail. Then, considering the purpose of the study, interview questions were prepared for this purpose. All questions were clearly and explicitly stated. The prepared form was submitted to the evaluation of three experts. The suggestions and opinions of the experts were taken into consideration and the form was finalized. Before the semi-structured interview form was used in the actual application, a pilot application was conducted with three classroom teachers currently working in public schools affiliated to the Ministry of National Education. After the feedback from the participants revealed that the questions served the purpose and were clearly understood, they were used in the actual application. The data obtained from the interviews conducted for the research were analyzed using the content analysis method. In the content analysis method, similar data are brought together within the framework of certain themes and concepts and are organized and interpreted in a way that readers can understand (Yıldırım &



Şimşek, 2016). For this purpose, the opinions of the participants in the study were presented in tables.

### Validity and reliability

Sayfa | 2779

In qualitative research, "expert opinion" and "expert review" are among the specific methods applied to ensure validity and reliability (Merriam, 2015). The draft interview form was presented to three experts in the field. The interview form was finalized by making the necessary corrections in line with the feedback. In qualitative research, presenting quotations/opinions in their most natural form and making direct quotations from the participants in the study group increase the reliability of the studies (Büyüköztürk et al., 2009). In this study, the researcher reported the collected data as it was in order to increase the reliability of the study. In order for the participants to give comfortable, sincere and sincere answers, they were informed that their information such as identity, school, etc. would not be shared under any circumstances and approval was obtained from the participants. In this context, the participants were coded as T1, T2, T3. In addition, the research process was explained in detail.

### Analysis of data

The data obtained in the study were analyzed by content analysis method. The basic process in content analysis is to bring together similar data within the framework of certain concepts and themes and to interpret them by organizing them in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2018). For this purpose, the opinions of the participants were shown by creating tables.

## Findings

In this part of the study, the data obtained are analyzed.

### Classroom teachers' opinions on whether they received drama training

The classroom teachers participating in the study were first asked the question "Have you received any drama training?". When the answers given were analyzed, it was seen that most of the teachers did not receive any drama training. The opinions of the teachers are presented in Table 2.

Table 2.

Classroom Teachers' Opinions on Whether They Received Drama Training

Categories	Participants	f
I got it	T1, T3, T5, T9, T16, T18, T20, T23, T25, T26, T29	11
I didn't get it	T2, T4, T6, T7, T8, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T17, T19, T21, T22, T24, T27, T28, T30	19
<b>Total</b>		<b>30</b>



When Table 2 is examined, 19 of the classroom teachers stated that they had not received any drama training, while 11 of them stated that they had received drama training before. The opinions of some classroom teachers on the subject are as follows:

"After I was appointed, I voluntarily applied for one of the in-service trainings and received drama training in order to be more useful to students." T16

"I occasionally apply the drama method in my classroom, but I did not receive any drama training either at university or afterwards." T24

### Classroom teachers' opinions on whether they use drama method

The second question asked to the classroom teachers participating in the study was "Do you use drama method in your lessons?". When the answers given were analyzed, it was determined that the majority of the teachers used the drama method for educational purposes in their lessons.

Table 3.

Classroom Teachers' Opinions on Whether They Use the Drama Method

Categories	Participants	f
I do not use	T21, T22, T24	3
I am using	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T23, T25, T26, T27, T28, T29, T30	27
<b>Total</b>		<b>30</b>

When Table 3 is examined, 27 of the classroom teachers, except for 3, stated that they preferred and used drama as a teaching method in their lessons. The opinions of some classroom teachers on the subject are as follows:

"I prefer to use drama in my lessons because drama is very effective especially in gaining some affective behaviors." T2

"I take care to use drama as a method to teach students values such as putting themselves in the other person's shoes, that is, gaining empathy skills and respecting the rights of others." T29

"I do not use the drama method in my lessons because I have not received any training on using drama as a teaching method." T21

### Classroom teachers' opinions on whether they are competent in the use of drama

The third question asked to the classroom teachers participating in the study was "To what extent do you feel adequate in the use of drama method?". When the answers given are analyzed, it is seen that the teacher responses differ from each other.



Table 4.

## Classroom Teachers' Opinions on Whether They Consider Themselves Adequate in the Use of Drama

Categories	Participants	f
Inadequate	T5, T7, T9	3
Partially Satisfactory/Medium	T1, T4, T6, T10, T12, T13, T14, T15, T17, T20, T23, T25, T26, T29, T30	15
Adequate	T2, T19, T22, T24, T27, T28	6
Pretty Good	T3, T8, T11, T16, T18, T21	6
<b>Total</b>		<b>30</b>

When Table 4 is examined, 3 of the classroom teachers consider themselves inadequate in terms of the use of drama method. 6 teachers considered themselves adequate, 6 teachers considered themselves quite good/adequate and 15 teachers considered themselves moderately adequate. It was determined that the majority of the teachers considered themselves moderately competent in terms of using drama as a method. The opinions of some classroom teachers on the subject are as follows:

"I can express that I consider myself quite competent because I have received training on drama before and I have experience in using it in lessons." T3

"I occasionally use drama method in my lessons for more permanent learning of various subjects, but I do not consider myself sufficient. I think I have deficiencies at this point and I am aware that I need to close this deficiency." T9

"I consider myself partially sufficient in terms of using the drama method. I believe that I need to receive higher level training to be more efficient." T30

## Classroom teachers' opinions on which lessons they use drama method

The fourth question asked to the classroom teachers participating in the study was "In which lessons do you use the drama method?". When the answers given were analyzed, it was determined that the teachers preferred to use the drama method in different lessons.

Table 5.

## Classroom Teachers' Opinions on Which Lessons They Use the Drama Method

Categories	Participants	f
Life Science	T3, T7, T10, T17, T20, T24, T26, T27, T28	9
Türkçe	T1, T2, T3, T4, T5, T7, T10, T13, T20, T24, T26, T27, T28, T29	14
Social Studies	T1, T2	2
Science	T17	1
English	T22	1
Mathematics	T3	1
Human Rights	T12	1
Guidance	T25	1
All Courses	T6, T8, T9, T11, T14, T15, T16, T18, T19, T23, T30	11
<b>Total</b>		<b>41</b>



When Table 5 is analyzed, it is determined that classroom teachers use drama method mostly in Turkish lesson (14 teachers). While 11 teachers stated that they used drama in all courses, 9 teachers stated that they used it in Life Science course and 2 teachers stated that they used it in Social Studies course. It is seen that there were 1 teacher (1 teacher each) who stated that they used drama method in science, English, mathematics, human rights and guidance courses. The opinions of some classroom teachers on the subject are as follows:

*"I try to include the drama method in all lessons. When students act out an event or situation and take on a role there, it prepares the ground for them to grasp the subject better." T15*

*"I use the drama method especially in my Turkish lessons. Reading and story texts and small skits in Turkish lessons are usually more suitable for children to act out." T27*

*"I use drama method in science and life science lessons, but mostly in life science lessons. Because the content and topics of life science lessons generally include activities and values that help students live daily life more accurately and beautifully. I think drama method is one of the most appropriate methods to teach these values." T17*

### Classroom teachers' views on which drama techniques they use

The fifth question asked to the classroom teachers participating in the study was "Which techniques do you use when applying the drama method?". When the responses were analyzed, it was determined that teachers preferred to use different drama techniques.

Table 6.  
Classroom Teachers' Views on Which Drama Techniques They Use

Categories	Participants	f
Role Playing	T2, T4, T6, T7, T9, T11, T12, T13, T14, T15, T17, T20, T21, T22, T23, T25, T27, T28, T30	19
Story Animation	T1, T3, T4, T5, T6, T7, T9, T10, T11, T15, T17, T21, T25, T27, T28, T29, T30	17
Pantomime	T6	1
Drama with Music	T16	1
Improvisation	T2, T3, T9, T15, T16, T23, T27, T30	8
Question-Answer	T1, T12, T15, T16, T17, T22, T23, T24, T25, T28, T30	11
Doing-Living	T1, T2, T5, T6, T12, T24, T27, T30	8
All of them	T8, T18, T19	3
<b>Total</b>		<b>68</b>

When Table 6 was examined, it was determined that the classroom teachers mostly used role playing (19 teachers) and story enactment (17 teachers) techniques while using the drama method. Then, it was seen that they used question-answer (11 teachers), doing-living (8 teachers), all (3 teachers), drama with music (1 teacher) and pantomime (1 teacher) techniques respectively. The opinions of some classroom teachers on the subject are as follows:

*"I often use pantomime, one of the drama techniques, when I teach in my classroom. I want students to express the desired message with gestures, mimics and physical movements." T6*

*"When I want students to gain the messages I want to convey through interesting topics and texts in the curriculum, I usually ask them to dramatize them in a spontaneous way that is connected*



to the topic. In the meantime, I ask them to use bilateral dialogues by making question-answers between them. Sometimes I support this situation with music that overlaps with the plot." T16

"The technique I use most frequently among the drama techniques is role playing. I ask the students to act out the story by distributing appropriate roles to the people in the story. The students act out the story by showing the behaviors required by the assigned role. This is very effective on students and leaves permanent traces. In this way, I can easily give the acquisition, behavior and emotion I want to give." T25

### Classroom teachers' opinions on the problems they encountered while using drama method

The sixth question "Which problems do you face the most when using the drama method?" was asked to the classroom teachers participating in the study. When the answers given were analyzed, it was determined that teachers faced many different problems while using the drama method.

Table 7.

Classroom Teachers' Opinions on the Problems They Face While Using the Drama Method

Categories	Participants	f
Technical Ignorance	T7, T13	2
Lack of Material	T14, T15, T30	3
Physical Inadequacy	T6, T15, T29	3
Inadequate Duration	T1, T8, T9, T10	4
Student Abstention	T1, T3, T4, T17, T18, T20, T21, T22, T25, T26, T28	11
Class Size	T5, T12, T16	3
Non-Conformity to Topic	T19, T27	2
No Problem	T2, T11, T23, T24	4
<b>Total</b>		<b>32</b>

When Table 7 is examined, it is seen that classroom teachers stated that they had problems mostly due to students while using the drama method. Students did not participate in drama because they were afraid (11 teachers), lack of time (4 teachers), physical inadequacy (3 teachers), lack of materials and equipment (3 teachers), and excessive class size (3 teachers). In addition, while saying that they do not have problems (4 teachers), 2 teachers stated that the subjects were inappropriate for drama, and 2 teachers stated that they had problems because they did not know the techniques of the drama method sufficiently. The opinions of some classroom teachers on the subject are as follows:

"I feel a serious lack of materials and equipment when applying the drama method in my class. This situation causes me not to apply the drama method in some subjects I want to apply." T15

"While applying the drama method, I have the most difficulty in involving students in the process. Students are seriously afraid of participating in drama practices. Some of them are very embarrassed. There are many students who are afraid of making mistakes and not being able to fulfill the given role." T26

"The program is very intense. I cannot include practices such as drama and theater due to the intensity of the program. The time is insufficient. In order to use the time efficiently, I cannot use the drama method much." T8

**Classroom teachers' opinions on the skills acquired by the drama method**

Seventhly, the classroom teachers participating in the study were asked the question "What do you think are the skills/features that drama method adds to students?". When the answers given were analyzed, it was determined that the teachers expressed different opinions about the benefits of the drama method.

Table 8.

Classroom Teachers' Opinions on the Skills That the Drama Method Gives to Students

Categories	Participants	f
Self-confidence	T3, T6, T7, T8, T12, T13, T15, T18, T21, T23, T29, T30	12
Communication Skills	T1, T2, T3, T7, T12, T15, T20, T21, T22	9
Team/Group Work	T7	1
Vocabulary Richness	T2	1
Empathizing	T4, T6, T11	3
Socialization	T6, T26	2
Learnng. by Doing-Living	T1, T3, T10, T19, T21, T24, T25, T28	8
Permanent Learning	T10, T14, T16, T18, T22	5
Creative Thinking	T9, T17, T26	3
Embodiment	T16	1
Fun Learning	T25	1
Recognizing their talents	T5	1
Richness of Imagination	T27	1
<b>Total</b>		<b>48</b>

When Table 8 is analyzed, it is seen that the classroom teachers stated that drama method gives students self-confidence the most (12 teachers). Afterwards, it was stated that it provides communication skills (9 teachers) and learning by doing and experiencing (8 teachers) respectively. In addition, it was stated that it provides permanent learning (5 teachers), empathy skills (3 teachers), creative thinking skills (3 teachers). It was stated that the drama method helps students socialize (2 teachers), provides fun learning, concretizes the subjects, enriches imagination, makes them aware of their talents, enriches their vocabulary, and gives them the ability to work in cooperation with the group (1 teacher each). The opinions of some classroom teachers on the subject are as follows:

*"I observe that the drama method adds a lot to students, the most important of which is self-confidence. Students gain serious self-confidence when they exhibit behaviors appropriate to the role they are given and when they see that this is reinforced. At the same time, students have good communication skills. All these actually offer students the opportunity to learn by doing and living. Because students are not left out and actively participate in the learning process."* T3

*"In the drama method, children immerse themselves a little bit in the world of imagination because they act out. The imagination power of the students who enter the world of imagination is enriched. I can observe this richness in different situations."* T27

*"Since the drama method is based on enactment, imitation and role-playing, students actually have to constantly display the empathy required by the role. I sometimes ask the same students to act out different roles in the same text. This situation causes students to constantly establish empathy and gain empathic skills."* T11



### Classroom teachers' opinions on the inclusion of drama activities in the curriculum

Eighthly, the classroom teachers participating in the study were asked the question "Would you like to see activities prepared with drama method added to the curriculum and lessons?". When the answers given were examined, it was seen that all of the teachers were positive about the addition of educational activities involving drama method to the program and course contents.

Sayfa | 2785

Table 9.

Classroom Teachers' Opinions on Adding Drama Activities to the Curriculum

Categories	Participants	f
Possible	T4, T13, T24	3
Yes	T1, T2, T3, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T25, T26, T27, T28, T29, T30	27
<b>Total</b>		<b>30</b>

When Table 9 is examined, 3 of the classroom teachers stated that activities involving drama method could be added to the curriculum. 27 of the classroom teachers stated that the addition of drama activities to the program and lessons would be very useful and stated that they wanted them to be added. The opinions of some classroom teachers on the subject are as follows:

*"Since the drama method enables students to be active, it would be very useful to add it to the program and to include it in in-class activities. For this reason, I would definitely want it to be added to the program." T7*

*"As we mentioned above, it is possible to talk about many benefits of drama method because it provides learning opportunities by doing and experiencing. For this reason, I would like it to be added to the course content for my students." T30*

### Conclusion, Discussion and Recommendations

As a result of the research, the majority of the teachers, except for a very few, stated that they used drama method in various courses and subjects. The phenomenon of education should include new ideas and thoughts about teaching, develop interaction skills and be done with enjoyable activities (Toivanen, et al., 2011). In this context, including drama activities that will keep students alive in the education and training environment, enable them to learn by having fun, and enrich their imagination can provide permanent learning in students and provide an opportunity for them to learn by doing and experiencing.

As a result of the research, teachers generally considered themselves sufficient in terms of applying the drama method. A small number of them stated that they were insufficient. Isyar and Isyar and Akar (2017) obtained a similar result in their study and concluded that classroom teachers' perceptions of competence in drama use were high. Çelikkaya and Koç (2015) concluded in their study that classroom teachers considered themselves competent in the planning, realization and evaluation stages of drama. It is seen that the findings obtained overlap with the results obtained in this study.





As a result of the research, it was determined that classroom teachers generally used drama method in verbal lessons such as Turkish and life science. In addition, some of the teachers stated that they used drama method in all courses. When the related literature is examined, it is seen that drama method is used in different courses such as social studies (Karadağ & Çalışkan, 2006; Koç, 2013), Turkish (Fleming et al., 2004; Güven, 2012), mathematics (Sözer, 2006; Şenol Özyiğit, 2011), life science (Selanik Ay, 2005; Ütkür, 2012) and its effects are examined.

According to the results obtained from the research, it was determined that classroom teachers applied drama method with techniques such as role-playing, question-answer, improvisation, doing-living. In their study, Toivanen et al. (2011) stated that good teaching passes through applications that include spontaneous exercises such as improvisation, role playing, and animation among drama types.

Classroom teachers stated that they encountered problems such as student hesitancy / shyness, lack of time, lack of materials, inappropriateness of the physical environment while applying the drama method. Güler (2015) obtained a similar result in his study and determined that the drama method can be used more effectively if physical and material deficiencies are eliminated. According to the results obtained, classroom teachers listed the skills gained by drama method as self-confidence, communication skills, learning by doing-living, empathy skills, and creativity. Similarly, McNaughton (1997) and Güler (2015) stated in their studies that drama improves students' skills such as creativity, discussion, communication and writing.

All of the classroom teachers expressed a positive attitude towards the addition of activities related to the drama method to the curriculum and course content. This situation can be interpreted as that the drama method is seen as very useful by teachers and that it makes many contributions to students. As a matter of fact, Uzun (2016) defines drama as a magical method and states that individuals can reveal their talents by getting to know themselves better with this method.

Since the drama method allows students to develop as a whole, to realize their own talents, to gain skills such as empathy, creativity, and communication, it can be suggested that teachers should use it more in their lessons and that teachers should close their deficiencies in this regard through in-service courses and trainings. It can be suggested that the Ministry of National Education should include more drama texts in the textbooks prepared by the Ministry of National Education, and that institutions with insufficient materials should overcome these deficiencies. For the researchers, it can be suggested to conduct similar studies with classroom teachers in different provinces and at different levels and branches. In addition, it would contribute to the literature to conduct similar studies with quantitative or mixed methods using phenomenology approach.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2771-2788.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2771-2788.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## References

- Adıgüzel, Ö. H. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama*. (2. Baskı). Naturel Yayıncılık.
- Akyol, A. K. (2012). Okul öncesi eğitimde drama ve öğretmenin rolü. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 105-116.
- Çelikkaya, T., & Koç, İ. (2015). Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama yeterliliklerin belirlenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 304-316.
- Fleming, M., Merrell, C., & Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education*, 9(2), 177-197. <https://doi.org/10.1080/1356978042000255067>.
- Gönen, M., ve Dalkılıç, N. U. (1998). *Çocuk eğitiminde drama*. Epsilon Yayıncılık
- Güler, M. (2015). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algı düzeyleri ve görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Güven, Z. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe derslerinde drama yönteminin kullanımı üzerine nitel bir çalışma. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2, 52-66.
- Hui, A., & Lau, S. (2006). Drama education: A touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong. *Thinking skills and creativity*, 1(1), 34-40. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2005.06.001>.
- Isyar, Ö. Ö., & Akay, C. (2017). The use of "drama in education" in primary schools from the viewpoint of the classroom teachers: A mixed method research. *Online Submission*, 8(28), 201-216.
- Karadağ, E ve Çalışkan, N. (2006). Sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanılabilirliği (Örnek ders planı uygulaması). *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 35-44.
- Kaya, Y., Günay, R., & Aydın, H. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Drama Yöntemi ile İşlenen Değerler Eğitimi Derslerinin Farkındalık Düzeyi Üzerindeki Etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 23-37. <https://doi.org/10.19126/suje.76036>.
- Koç, İ. (2013). *Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 1-14.
- McNaughton, M. J. (1997). Drama and children's writing: A study of the influence of drama on the imaginative writing of primary school children. *Research in Drama Education*, 2(1), 55-86.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma*. S. Turan (Çev.). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Nakaş, R. (2020). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin drama alanındaki yeterliliklerinin belirlenmesi (Altındağ ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- O'Neil, C. ve Lambert, A. (1991). *Drama structures a practical handbook for teachers*. Heinemann Educational Books.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Selanik Ay, T. (2005). *İlköğretim hayat bilgisi öğretiminde yaratıcı drama ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Sözer, N. (2006). *İlköğretim 4. sınıf matematik dersinde drama yönteminin öğrencilerin başarılarına tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Stewing, W.J. ve Buege, C. (1994). *Dramatizing literature in whole language classrooms*. Second Edition. Teachers College Press. Columbia University.
- Şenol Özyiğit, E. N. (2011). *İlköğretim matematik dersinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin problem çözme stratejileri, başarı, benlik kavramı ve etkileşim örüntüleri üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.




- Toivanen, T., Komulainen, K., & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.010>
- Topbaşı, F. (2006). *Okul öncesi dönem 6 yaş grubu çocukların törel (ahlâkî) gelişiminde dramının yeri ve önemi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Uzun, A. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine yönelik tutum ve özyeterlikleri ile hayat bilgisi dersinde kullanımına ilişkin görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Ütkür, N. (2012). *Yaratıcı drama yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Vural, A. R. ve Somers, J.W. (2016). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: Kuram ve uygulama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Woolland, B. (2014). *Teaching primary drama*. Routledge.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.





## Küresel Vatandaşlığa ve Küresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Şanlıurfa İli Örneği

### Teachers' Views on Global Citizenship and Global Citizenship Education: The Case of Şanlıurfa Province

Sayfa | 2789

Mehmet Fatih KARACABEY , Doç. Dr., Harran Üniversitesi, karacabeyakademi@gmail.com

Sevda KATITAŞ , Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, sevda.katitas@yildiz.edu.tr

Elif KILINÇ , Uzman Öğretmen, MEB, elifim\_52\_@hotmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 14 Eylül 2024

**Kabul tarihi - Accepted:** 8 Kasım 2024

**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Bu araştırma, sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık ve küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni (fenomenoloji) ile tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa'nın Haliliye, Eyyübiye ve Karaköprü ilçelerinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında devlet okullarının ilkökul kademelerinde görev yapan 24 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, küresel vatandaşlığın öğretmenler tarafından dünya genelinde karşılıklı sorumluluk bilinci, adalet, eşitlik, hoşgörü ve aktif katılımı gerektiren bir yaşam biçimi olarak algılandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, küresel vatandaşlık eğitimi sürecine ilişkin uygulama ve faaliyetler ile öğretim programı kapsamında görüşlerini ortaya koymuştur. Küresel vatandaşlık eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunların iletişim eksikliğinden, farklılıklar ve fiziki şartların eksikliğinden, eğitimcilerin bilgi eksikliğinden ve ön yargılardan kaynaklı sorunlar olduğu öğretmen görüşleriyle ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sınırlılıkları ve bulguları kapsamında araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Küresel vatandaşlık, Küresel vatandaşlık eğitimi, Öğretmen, Sınıf öğretmeni.

**Abstract.** This study was conducted to determine the views of classroom teachers with foreign students in their classes regarding global citizenship and global citizenship education. The research was designed using phenomenology, one of the qualitative research designs. The study group consisted of 24 classroom teachers working at the primary school level in public schools in the Haliliye, Eyyübiye, and Karaköprü districts of Şanlıurfa during the 2023-2024 academic year. The study group was determined using maximum variation sampling and criterion sampling, which are purposeful sampling methods. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. Content analysis was used to analyze the data. The results of the study revealed that global citizenship is perceived by teachers as a way of life that requires a sense of mutual responsibility, justice, equality, tolerance, and active participation worldwide. Teachers expressed their views on the practices, activities, and curriculum related to the global citizenship education process. It was found that the challenges encountered in the global citizenship education process stem from communication deficiencies, differences, inadequate physical conditions, lack of knowledge among educators, and prejudices, as reported by teachers. Recommendations for researchers and practitioners were developed within the scope of the limitations and findings of the research.

**Keywords:** Global citizenship, Global citizenship education, Teacher, Classroom teacher.



## Extended Abstract

**Introduction.** Many new concepts have entered our lives with the impact of globalization, one of which is the concept of global citizenship. Global citizenship generally refers to each individual's responsibilities towards others in a globalized world. Considering that decisions made globally directly affect individuals living in different regions, it is evident that the awareness of global citizenship is increasingly widespread. The primary source of this awareness is education. In this context, educating individuals who possess knowledge and skills on a global scale, understand the world, and fulfill their responsibilities for a sustainable world are among the key objectives. Accordingly, educators bear the responsibility of being aware of global citizenship and imparting this awareness to students. Identifying the views, needs, and challenges of teachers on global citizenship education is crucial for its effective implementation. A review of the current literature indicates that the topic of global citizenship education has gained popularity in recent years in our country. However, existing studies have mostly been conducted with teacher candidates (Aygün, 2022; Durmuş, 2017; Egüz, 2016; Kaya & Kaya, 2012; Özden & Karadağ, 2021) and social studies teachers (Akhan & Kaymak, 2021; Aktaş & Ayaydın, 2023; Çolak et al., 2019; Tünkler, 2020). This reveals that there are limited studies directly addressing the views of classroom teachers on global citizenship education (Çermik et al., 2016). Within this scope, the present study aims to determine the views of classroom teachers who have foreign students in their classes regarding global citizenship and global citizenship education. In line with this aim, the study seeks to answer the following sub-problems:

- What are teachers' views on global citizenship?
- What are teachers' views on global citizenship education?
- What are teachers' views on the issues related to global citizenship education?

**Method.** The research was designed using phenomenology, one of the qualitative research designs. The study group consisted of 24 classroom teachers working at the primary school level in public schools in the Haliliye, Eyyübiye, and Karaköprü districts of Şanlıurfa during the 2023-2024 academic year. The study group was determined using maximum variation sampling and criterion sampling, which are purposeful sampling methods. The research was conducted with classroom teachers working in different schools and responsible for various grade levels to ensure maximum diversity. As part of criterion sampling, teachers working in schools with a high number of foreign students and those who have multiple foreign students in their classes were included in the study. A semi-structured interview form was used as the data collection tool. Content analysis was used to analyze the data.

**Results.** Participants' perceptions of the concept of global citizenship were categorized into three sub-themes: responsibility and justice values, connecting across borders, and achieving social cohesion and communication. Participants' views on the global citizenship education process were grouped under the sub-themes of practices and activities, and the curriculum. Participants' views on the challenges encountered during the global citizenship education process were categorized into four sub-themes: problems stemming from communication deficiencies, problems arising from



differences and inadequate physical conditions, issues caused by educators' lack of knowledge, and problems due to prejudice.

**Discussion and Conclusion.** The study revealed that global citizenship is perceived not merely as a sense of belonging but as a multidimensional concept that requires individuals to adopt universal values of responsibility and justice and possess the capacity to connect beyond borders. Teachers emphasized that global citizenship education is not adequately implemented in schools and that both teachers and students need to benefit more from this education. According to teachers' views, the practices and activities used in this educational process should include features such as learning about different cultures, creating a common culture, planning activities based on ethical values, organizing seminars and training, enhancing cooperation and interaction through international projects, and supporting language learning. The study found that the current education system's exam-focused and rote-learning structure hinders students from gaining a global perspective, highlighting the need for curricula to become more flexible, inclusive, and aligned with contemporary needs. In the context of global citizenship education, it was concluded that the restrictive nature of the current curriculum hampers student development, necessitating a more visionary, constructivist, and critical thinking-promoting program. The study also identified that communication deficiencies, differences, inadequate physical conditions, educators' lack of knowledge, and prejudices are factors that hinder the effective implementation of global citizenship education. Consequently, the study suggests that for global citizenship education to be effectively conducted in schools, it is necessary to address communication-related issues, promote cultural harmony, enhance educators' knowledge levels, increase teachers' responsibilities in imparting a global understanding to students, incorporate practices in curricula, applications, and activities that aim to create and develop global citizenship awareness, and reduce prejudices towards the concepts of globalization and global citizenship.



## Giriş

Küreselleşmenin etkisiyle hayatımıza birçok yeni kavram girmiştir ve bu kavramlardan biri de küresel vatandaşlık kavramıdır. Küresel vatandaşlık, genel anlamda her bireyin globalleşen dünyada diğer bireylere karşı sorumluluklarını ifade etmektedir. Dünya genelinde alınan kararların, farklı coğrafyalarda yaşayan bireyleri doğrudan etkilediği göz önüne alındığında, küresel vatandaşlık bilincinin giderek yaygınlaştığını söylemek mümkündür. Bu bilincin temel kaynağı ise eğitimidir. Eğitim, yalnızca nitelikli ve bilinçli bireyler yetiştirmekle kalmamakta aynı zamanda küreselleşme ile ortaya çıkan göç ve kültürel çeşitlilik gibi dinamiklerle sınıf ortamlarını da çokkültürlü hale getirmektedir. Bu durum, öğrencilere çokkültürlülük ve küresel vatandaşlık değerleriyle donatılmış öğrenme ortamları sunmayı gerektirmektedir. Küresel ölçekte bilgi ve beceriye sahip bireyler yetiştirmek, dünyayı anlama ve sürdürülebilir bir dünya için sorumlulukları yerine getirme çabalarını kapsayan önemli hedefler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, eğitimciler, bu süreçte küresel vatandaşlık bilincine sahip olma ve bu bilinci öğrencilere aktarma sorumluluğunu taşımaktadır.

Küreselleşme olgusu, günümüzde bireyler ve toplumlar arasındaki etkileşimleri artırarak dünya genelindeki olayların birbirini etkilemesine (Chen, 2005), zaman ve mekân sınırlarının ortadan kaldırılmasına (Kilminster, 1997) ve bireylerin bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemelerine (Chu vd., 2017; Zajda, 2015) olanak tanımaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, 21. yüzyılda bireylerin yaşam tarzlarını köklü bir şekilde değiştirirken, eğitim, ekonomi, siyaset ve kültür gibi birçok alanda da derin etkiler yaratmıştır. Küreselleşme sürecinin bir parçası olan bu gelişmeler, eğitim sisteminde de bireylerden beklenen nitelikleri değiştirmiş (Kotluk ve Kocakaya, 2015), onların bilgiye erişim şeklini, öğrenme süreçlerini ve toplumsal etkileşimlerini yeniden tanımlamış ve öğrenme ortamlarında değişimlere yol açmıştır (Orhan Göksün, 2016). Özellikle eğitim alanında küreselleşme, sınırları ortadan kaldırarak dünya genelindeki bilgi akışını hızlandırmış ve farklı kültürlerden bireylerin bir araya gelmesini sağlamıştır. Bu dönüşüm, devletler için eğitim sistemlerini sadece ulusal değil, küresel gerekliliklere yanıt verebilecek şekilde yeniden düzenleme zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir.

Küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkisi, bireylerin küresel vatandaş olarak yetiştirilmeleri gerekliliğini daha da ön plana çıkarmaktadır. Öyle ki eğitim artık sadece yerel bilgi ve becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda öğrencilere çokkültürlü bir bakış açısı kazandırma, farklı kültürlerle etkili iletişim kurabilme ve küresel sorunlara duyarlılık geliştirme amacını da taşımaktadır (Banks, 2004; Deardorff, 2006; UNESCO, 2015). Bu nedenle, eğitim sistemleri, küresel rekabette avantaj sağlayacak dijital okuryazarlık (Eshet-Alkalai, 2004), eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği (Buckingham, 2007; Livingstone, 2004) ile kültürler arası duyarlılık (Bennett ve Bennett, 2004; Katıtaş vd., 2024) gibi becerilere de odaklanmalıdır. Devletler, küreselleşmenin getirdiği bu dinamiklere uyum sağlayabilmek için eğitim politikalarını, öğretim programlarını ve pedagojik yaklaşımlarını güncelleyerek, geleceğin küresel vatandaşlarını yetiştirmeye yönelik adımlar atmak zorundadır. Bu süreç, eğitimde sürdürülebilirlik, dijital dönüşüm ve çokkültürlülük, küresel vatandaşlık gibi kavramların önemini daha da artırmıştır. Bu konuda Uydaş ve Genç (2015), küreselleşme sürecinin bir sonucu olarak vatandaşlık kavramının tanımının değiştiğini vurgulamakta ve küresel vatandaşlığın, bir ülkenin vatandaşı olmanın ötesinde, bilgi, beceri ve anlayışa sahip olmayı gerektiren bir yaşam tarzı





ve dünya görüşü olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, küresel vatandaşın hukuki olarak dünya vatandaşı olmasa da küresel ölçekte bilgiye ve anlayışa sahip bir birey olarak değerlendirildiğini söylemek mümkündür. Bu süreçte eğitimin temel amacı, toplumsal değişimlere ve küresel gelişmelere uyum sağlayabilen küresel vatandaşlar yetiştirmek olarak belirlenmektedir.

Küresel vatandaşlık eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin, ihtiyaçlarının ve sorunlarının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Mevcut literatür incelendiğinde, küresel vatandaşlık eğitimi konusunun ülkemizde son yıllarda popülerlik kazanmaya başladığı görülmektedir. Ancak, mevcut araştırmaların genellikle öğretmen adaylarıyla (Aygün, 2022; Durmuş, 2017; Egüz, 2016; Kaya ve Kaya, 2012; Özden ve Karadağ, 2021) ve sosyal bilgiler öğretmenleriyle (Akhan ve Kaymak, 2021; Aktaş ve Ayaydın, 2023; Çolak vd., 2019; Tünkler, 2020) yürütüldüğü gözlenmektedir. Bu durum, doğrudan sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık eğitimi konusundaki görüşlerini ele alan araştırmaların (Çermik vd., 2016) sınırlı sayıda olduğunu ortaya koymaktadır. İlkokul kademesindeki öğrencilerin, değerlerin, tutumların ve dünya görüşlerinin şekillendiği bir dönemde oldukları dikkate alındığında, öğrencilerin bu dönemde küresel vatandaşlık bilinci kazanmalarında sınıf öğretmenlerinin önemli bir role sahip olduğu bilinmektedir. Öyle ki ilkokul dönemi, eğitim sürecinin başlangıcı olarak birçok bilgi ve becerinin öğrenildiği, içselleştirildiği ve edinilen bilgilerin en kalıcı olduğu dönemdir (Samancı ve Uçan, 2015). Bu dönemde sınıf öğretmenlerinin öğrencileri araştırmaya, yaratıcılığa ve eleştirel düşünmeye yönlendirmeleri, onların küresel sorunlara karşı duyarlılık geliştirmeleri açısından önemlidir (Güleç vd., 2023). Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık ve küresel vatandaşlık eğitimi konusundaki deneyimlerini ve bu süreçte yaşanan sorunlara yönelik yaklaşımlarını incelemenin alanyazındaki eksikliği gidermeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda yürütülen mevcut araştırmada, sınıflarında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık ve küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin küresel vatandaşlık ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili yaşanan sorunlara yönelik görüşleri nelerdir?

## Kavramsal Çerçeve

### Küreselleşme

Küreselleşme, modern dünyada çok boyutlu bir olgu olarak karşımıza çıkmakta ve farklı disiplin alanlarında çeşitli tanımları yapılmaktadır. Buna göre küreselleşme kavramı ile ekonomik, kültürel, politik ve ekolojik boyutlar ele alınarak bu süreçlerin tarihsel gelişimi ve günümüzdeki etkileri incelenmektedir. Küreselleşme en genel tanımıyla ulusal sınırların ötesinde dünya çapında kültürel, sosyal ve politik bağlantılar ve süreçlerin yaygın bir ağı olarak ifade edilmektedir (Ritzer ve Stepnisky, 2021). Friedman (2000) küreselleşmeyi, bireylerin ve devletlerin dünyaya bireysel ve kurumsal bir bağlamda daha ucuz ve daha derinlemesine erişim sağlamasını mümkün kılan bir entegrasyon olarak değerlendirmektedir. Bu kapsamda küreselleşme, insan, nesne, yer ve bilgi Karacabey, M. F., Katıtaş, S. & Kılınc, E. (2024). Küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Şanlıurfa ili örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2789-2813.*  
DOI: 10.51460/baebd.1550091



akışlarının birbirine bağılılıkları ve bağımlılıkları çerçevesinde yaşanan genişleme ve derinleşme süreçleri olarak görülmektedir (Daban, 2024).

Karadağ Ak ve Arıcioğlu (2018), küreselleşmeyi bilgi, eşya, sermaye ve insanların politik ve ekonomik sınırları aşan akışı olarak tanımlarken, kültürel değişimlerin bu süreçteki en hızlı ilerleme kaydeden alan olduğunu ifade etmekte ve küreselleşmenin kültürel boyutuna da vurgu yapmaktadır. Küreselleşme, farklı kültürlerin birbirine daha yakın hale gelmesini, bireylerin farklılıklara saygı duymalarını ve küresel sorunlara duyarlılık geliştirmelerini sağlamaktadır (Günel ve Pehlivan, 2015). Farklı bir ifadeyle, çok boyutlu bir kavram olarak küreselleşme, ekonomik, kültürel, politik ve sosyal alanlarda derin etkiler yaratmakta ve bu süreç, farklı disiplinlerdeki araştırmalarla daha iyi anlaşılmasına çalışılmaktadır. Farklı tanımlar ve yaklaşımlar, küreselleşmenin karmaşıklığını ve çok yönlülüğünü ortaya koymaktadır.

Küreselleşmeyle birlikte teknolojik gelişmelerin hızla yayılması, iletişim ve ilişkilerin güçlenmesi, toplumlar arasındaki etkileşimi artırmıştır (Tezcan, 1998). Fiziki sınırların aşılması ve dünyanın bütünleşmesi, genel bir dünya vatandaşı bilincinin oluşmasına neden olmuştur (Robertson, 1999). İletişim ve ulaşım teknolojilerindeki ilerlemeler, küreselleşme sürecini hızlandırmıştır. Bu süreçle birlikte dünya, adeta küçülmüş ve dünyalı olma bilinci yaygınlaşmıştır. Göç dalgalarıyla oluşan yeni düzen, toplumları ve bireyleri küresel dinamiklerle şekillendirmiştir (Holton, 2000). 21. yüzyılda küreselleşmenin önem kazanmasının başlıca nedeni, bu dönemde yaşanan olağanüstü değişim ve ilerlemelerin her alanda etkili ve kapsayıcı olmasıdır. Özellikle teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, toplumların eğitim sistemlerini uluslararası standartlara uyarlamalarını ve daha global bir bakış açısıyla şekillendirmelerini gerektirmiştir. Küreselleşme ile bütünleşen toplumlar, yeni özelliklere sahip bireylerin ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. Bu bireylerin eğitimi ve yetiştirilmesi ise toplumların sürdürülebilir gelişimi için önemli hale gelmiştir (Tezcan, 1998).

### **Küresel vatandaşlık**

Küresel vatandaşlık kavramının küreselleşme, göç, insan hakları ve çevre sorunları gibi küresel düzeydeki sorunların artması ile ilişkili olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bu sorunlar, insanların kendilerini sadece ülkelerine değil, tüm dünya topluluğuna ait hissetmeleri gerektiği fikrini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, Oxfam (2015), küresel vatandaşları, dünya vatandaşları olarak rollerinin farkında olan, çevrelerindeki dar alanın ötesinde daha geniş bir dünyanın var olduğunu fark eden, farklılıklara saygı duyan ve çeşitliliği değerlendiren bireyler olarak ifade etmektedir. Noddings'e (2005) göre, dünya çapında bir yaşam tarzı aracılığıyla desteklenen küresel vatandaş, dünyanın herhangi bir yerinde verimli bir şekilde yaşayıp çalışabilen birey olarak değerlendirilmektedir. McIntosh (2005) ise küresel vatandaşlık fikrini, farklılık ve ayırım çizgileri boyunca etkileşimler topluluğu için çalışmayı, bu topluluğu korumayı ve güçlendirmeyi içeren zihin, kalp, beden ve ruh davranışlarıyla ilişkilendirmiştir. Bu süreçte birey, kendi kimliğini ve bütünlüğünü de koruyup güçlendirmektedir.

Morais ve Ogden (2011), sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım olmak üzere küresel vatandaşlık kavramının üç bileşeni üzerinde durmaktadır. Bunlardan sosyal sorumluluk,



diğer insanlar, toplum ve çevre ile olan bağımlılık düzeyini ve sosyal kaygıyı ifade etmektedir. Küresel etkinlik, açık fikirli olmayı, farklı kültürlerden bireyleri anlamak için aktif çaba göstermeyi ve kültürlerarası iletişim kurabilmeyi içermektedir. Küresel sivil katılım ise yerel, ulusal ve küresel sorunların farkında olmayı, gönüllü olarak davranmayı, politik eylem ve sosyal adalet gibi konularda duyarlı olmayı ifade etmektedir. Bu anlamda, yeni neslin küresel vatandaşlık konusunda eğitiminin, gerekli bilgi ve becerileri artırmak ve yeni düzene ayak uydurabilmek için büyük önem taşıdığını söylemek mümkündür.

### **Küresel vatandaşlık eğitimi**

Vatandaşlık, eğitim söylemlerinde bir toplumda sadakati aşılacak ve dar geleneksel toplulukçuluk bakış açılarıyla sorumluluğu korumak için bir ideolojik araç olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte, vatandaşlık küresel düzey de dahil olmak üzere tüm düzeylerde aktif bir değişim ajansı olarak yorumlanmaktadır (Banks, 2008; Myers, 2006). Bu nedenle bireylerin vatandaşlık eğitiminde farkındalık içinde olma ve eleştirel düşünme yetkinliğine sahip olmaları gerekmektedir. Vatandaşlık eğitimi, aktif vatandaşlık becerilerini geliştirmekle birlikte küreselleşmeye de ayak uydurmalıdır (Ereş, 2015). Geniş açıdan bakıldığında vatandaşlık eğitiminin amacı, kişileri demokratik bir toplum içerisinde daha iyi bir konuma getirmeye teşvik etmek ve bunun için desteklemektir. Vatandaşlık eğitimiyle öğrencilerin vatandaşlık konusunda bilinç düzeylerini yükseltmek, sorgulayan, iletişim kurabilen ve aktif katılımcı yönlerini geliştirerek sorumluluk üstlenebilen bireyler olmaları hedeflenmektedir (Davies vd., 2005).

Küresel vatandaşlık eğitimi ise eğitimin uluslararasılaşmasıyla ortaya çıkan bir kavram olarak, son birkaç yıl içinde ulusal eğitim kuruluşları ve akademisyenler tarafından sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Bu kavram, artan küreselleşmeye ve vatandaşlık değerlerine atfedilen öneme yanıt olarak ortaya çıkmıştır (Pais ve Costa, 2020). Bu bağlamda, Çolak ve diğerleri (2019), küreselleşen bir dünya vatandaşı olarak bireyi gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donatmayı, küresel vatandaşlık eğitimiyle ifade etmektedir. Küresel vatandaşlık eğitimi, demokrasi, hoşgörü, çokkültürlülük, kültürel çeşitlilik, eleştirel düşünme, katılım sorumluluğu, iş birliği, sosyal adalet ve insan hakları ilkelerine dayanan pedagojik bir yaklaşım olarak görülmektedir (Fozdar ve Martin, 2020; Osler ve Vincent, 2002).

Küresel vatandaşlık eğitimi, sürdürülebilirlik, insan hakları ve dünya sorunlarına duyarlılık gibi konularda farkındalık yaratarak bireyleri daha katılımcı ve sorumluluk sahibi olmaya teşvik etmektedir. Bu eğitimle birey, kültürel farklılıklara saygı duymayı, ayrımcılığa karşı durmayı, eşitlik ilkesine göre hareket ederek diğer insanlara saygı göstermeyi ve çevresindeki sorunlara karşı duyarlı olmayı öğrenmektedir. Dolayısıyla küresel vatandaşlık eğitimi kapsamında edinilen değerlerin, öğrencilerin küresel düzlemde farklı bakış açılarıyla düşünebilme yeteneklerini geliştirdiği ve onlara çeşitlilikle başa çıkma becerilerini kazandırdığı söylenebilir. Küresel vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin ayrıca aktif katılımcılar olarak küresel sorunlara çözümler üretmelerini desteklemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitimi konusunda yeterli bilgi ve donanımına sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler öncelikle kendi küresel vatandaşlık farkındalıklarını ve kültürel hassasiyetlerini geliştirerek öğrencilere örnek olmalıdırlar. Bununla birlikte, öğretmenler,



öğrencilerin küresel konuları anlamalarını ve değerlendirmelerini sağlayacak eğitim materyallerini ve yöntemlerini etkili bir şekilde kullanabilmelidirler.

## Yöntem

Sayfa | 2797

### Araştırmanın modeli

Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni (fenomenoloji) ile tasarlanmıştır. Olgubilim deseni, farkında olunan ancak ayrıntılı bilgi sahibi olunmayan olgulara veya durumlara ilişkin uygulanan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin deneyimleri kapsamında incelenmiştir.

### Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa'nın Haliliye, Eyyübiye ve Karaköprü ilçelerinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında devlet okullarının ilköğretim kademesinde görev yapan 24 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitliliği sağlamak için farklı okullarda görev yapan ve farklı sınıf kademesinden sorumlu sınıf öğretmenleriyle araştırma yürütülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve görev yapılan ilçe açısından farklılık gösterecek şekilde seçilmesine özen gösterilmiştir. Ölçüt örnekleme kapsamında, araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütlere göre (Marshall ve Rossman, 2014), yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda görev yapan ve sınıfında birden fazla sayıda yabancı uyruklu öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri çalışmaya dahil edilmiştir. Birden fazla yabancı uyruklu öğrencinin bulunduğu sınıflarda, öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitimi bağlamında kapsayıcılığı ve kültürlerarası anlayışı nasıl teşvik ettiklerinden yola çıkarak literatüre bu yönde katkı sağlayacak yeni yaklaşımların ortaya konulabileceği düşünülmüştür. Bu çeşitliliğin, öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin yaklaşımlarını, uygulama biçimlerini ve bu süreçteki stratejilerini anlamada önemli bir zemin sağlayacağı varsayılmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.  
Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular

Değişken	Grup	Frekans
Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	11
Yaş	20-25	2
	26-35	7
	36-45	8
	46-55	7
	0-5	5
Kıdem	6-10	4



	11-15	4
	16-20	5
	21-25	3
	26-30	3
Görev Yapılan İlçe	Haliliye	9
	Eyyübiye	8
	Karaköprü	7
Görev Yapılan Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	4
	2.Sınıf	9
	3.Sınıf	8
	4.Sınıf	3
Yurt Dışı Deneyimi	Evet	4
	Hayır	20
Küresel Vatandaşlığa Yönelik Alınan Eğitim	Evet	3
	Hayır	21

Tablo 1’de görüldüğü üzere, katılımcıların 13’ü kadın, 11’i erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Yaş değişkenine göre, en fazla katılımın 36-45 yaş aralığında (f=8) olduğu, bunu 26-35 (f=7) ve 46-55 yaş gruplarının (f=7) izlediği görülmektedir. En düşük katılım ise 20-25 yaş grubunda (f=2) bulunmaktadır. Bu veriler, katılımcıların çoğunlukla orta yaş aralığında olduğunu göstermektedir. Katılımcıların mesleki kıdemleri 1 yıl ile 30 yıl arasında değişmektedir. Görev yapılan ilçeler incelendiğinde, homojen bir dağılımın olduğu ve ilçeler arasındaki katılım oranlarının birbirine yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde görev yapılan sınıf düzeyleri açısından ele alındığında, katılımcıların farklı düzeylerdeki sınıflardan sorumlu öğretmenler arasından seçilerek araştırmaya dahil edildiği görülmektedir. Katılımcılardan dördü yurt dışı deneyimine sahipken, 20’sinin yurt dışı deneyimi bulunmamaktadır. Katılımcıların üçü küresel vatandaşlıkla ilgili eğitim aldığını belirtirken, 21’i bu konuda herhangi bir eğitim almadığını ifade etmiştir.

### Verilerin toplanması

Araştırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken öncelikle literatür taraması gerçekleştirilerek taslak görüşme formu soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form uzman (küresel vatandaşlık eğitimi konusunda uzman iki kişi ile nitel araştırma konusunda uzman bir kişi) görüşüne sunulmuş, gerekli düzeltme/eklemeler yapıldıktan sonra görüşmeler için hazır hale getirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular için ayrıca amaca hizmet edip etmeme durumuna göre değerlendirme yapabilmek amacıyla pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler iki katılımcıyla yürütülmüş olup görüşmeler sonucunda anlaşılabilirlik açısından sorular yeniden gözden geçirilmiştir. Bu kapsamda bazı sorular güncellenmiş ve görüşme formuna nihai hali verilmiştir. Görüşme formunda iki bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerini belirlemeye ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise sınıflarında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık ve küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yöneltilmiş 3 ana soru ve 6 sonda soru bulunmaktadır. Araştırmada veri toplama sürecine geçilmeden önce Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın



Etiği Kurulu'ndan 15/02/2024 tarih ve 2024/69 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Veri toplama aşamasında, öncelikle katılımcılara ulaşılarak görüşme randevuları oluşturulmuştur. Katılımcılarla görüşmelere başlamadan önce kişisel bilgi ve verilerin kimseyle paylaşılmayacağı, elde edilen görüşme kayıtlarının sadece araştırma için kullanılacağı konusunda bilgi verilmiştir. Yüz yüze gerçekleştirilen ve katılımcıların izniyle ses kaydı alınan görüşmeler yaklaşık 30-40 dakika sürmüştür.

Sayfa | 2799

### Verilerin analizi

Araştırmada veri analizine geçilmeden önce görüşmelerden elde edilen veriler, üzerinde herhangi bir değiştirme/düzeltilme işlemi yapılmadan doğrudan yazıya aktarılarak deşifre edilmiştir. Deşifre edilen metinlerin tutarlılığı incelenmiş ve hatalı aktarımlar düzeltilmiştir. Düzeltilme işlemi yapılırken sözcükler ve sözcüklerin kullanıldığı bağlam dikkate alınmıştır. Buna göre 165 sayfalık bir görüşme metni ortaya çıkmıştır. Daha sonra verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın kuramsal çerçevesi göz önünde bulundurularak temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar ilgili temalar altında düzenlenmiştir. Temaların altında bulunan kodların anlamlı bir bütün oluşturmasına özen gösterilerek iç tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Diğer taraftan, ortaya çıkan bütün temaların araştırmada elde edilen verileri anlamlı bir şekilde açıklayıp açıklayamadığı kontrol edilerek dış tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Bulguların sunumunda gizliliği korumak için katılımcılara Ö1, Ö2, Ö3...(Ö-Öğretmen) şeklinde kodlar verilmiştir.

### Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmada geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak için Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik ölçütleri kullanılmıştır. Buna göre çalışmada inandırıcılığı sağlamak için veri analiz süreci ayrıntılı olarak açıklanarak betimlenmiştir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen ifadeler doğrudan aktarılmıştır (Merriam, 2013). Aktarılabilirliği sağlamak için katılımcıların seçilme ölçütleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından iç ve dış incelemeye alınarak araştırma sorularına ve ilgili literatüre uygunluk açısından incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada tutarlılığı artırmak için araştırmanın amacına ve alt problemlerine bağlı kalınmıştır. Bununla birlikte araştırma sürecinin zaman, mekân ve araştırmacıya göre sabit olmasıyla ilgili olan tutarlılık ölçütünü sağlamak için araştırmada elde edilen ses ve yazılı metinlerin aktarımı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Metne dönüştürülen sözcük ve sözcüklerin bağlam yorumları araştırmacılar tarafından incelenerek dönütlerdeki tutarlılık kontrol edilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve elde edilen kodlar ve temalar üzerinde tartışılarak birlikte ortak karara varılmıştır. Teyit edilebilirliği sağlamak için elde edilen verilerin analiz süreci aşamalı olarak açıklanmıştır. Elde edilen ham veriler ve bu verilerin analizinde ulaşılan bulgular katılımcıların onayına sunulmuştur.

### Bulgular

Sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen çalışmanın bulguları, araştırmanın alt problemlerine uygun şekilde sırasıyla sunulmuştur.

Karacabey, M. F., Katıtaş, S. & Kılınc, E. (2024). Küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Şanlıurfa ili örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2789-2813.*  
DOI: 10.51460/baebd.1550091



## Küresel vatandaşlık kavramına ilişkin bulgular

Araştırmada katılımcıların küresel vatandaşlık kavramına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarabilmek için kendilerine “Küresel vatandaşlık kavramını nasıl tanımlarsınız? Size göre bir bireyde hangi özellikler bu kimliği yansıtmaktadır?” şeklinde soru yöneltilmiştir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.  
Küresel vatandaşlık kavramına ilişkin bulgular

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Küresel Vatandaşlık Algısı	Sorumluluk ve Adalet Değerleri	Küresel Sorunlara Karşı Sorumluluk Kazandırma	Ö1, Ö2, Ö4, Ö10, Ö11, Ö13, Ö19
		Adil ve Sürdürülebilir Dünya İçin Mücadele Etme	Ö10, Ö13, Ö16, Ö19
	Sınırlar Arası Bağlantı Kurma	Fiziki Sınırları Aşmaya Katkı Sağlama	Ö5, Ö8, Ö14, Ö22, Ö23, Ö24
		Teknolojinin Getirdiği Global Akıma İlgil Duyma	Ö23
	Toplumsal Uyum Sağlama ve İletişim Kurma	Hoşgörü ve Çeşitliliğe Saygı Duyma	Ö5, Ö8, Ö18, Ö21, Ö23
		Toplumsal Duyarlılık ve Uyumlu Çalışmaya Katkı Sağlama	Ö3, Ö16, Ö17, Ö19
		Empati Becerisi Kazandırma	Ö18, Ö22

Tablo 2’de görüldüğü üzere, katılımcıların küresel vatandaşlık kavramına ilişkin algıları, sorumluluk ve adalet değerleri, sınırlar arası bağlantı kurma ile toplumsal uyum sağlama ve iletişim kurma şeklinde üç alt tema altında toplanmıştır. Bunlardan sorumluluk ve adalet değerleri alt teması, bireylerin küresel sorunlara karşı duyarlılık kazanarak toplumsal sorumluluk ve adalet ilkeleri çerçevesinde davranış geliştirmelerini vurgulamaktadır. Sınırlar arası bağlantı kurma alt teması, bireylerin kültürel ve coğrafi sınırların ötesinde bir dünya algısı geliştirmesine yönelik çalışmaları kapsamakta ve teknolojinin sınır ötesi etkileşim olanaklarını, küresel vatandaşlık bilinciyle birleştirmeye odaklanmaktadır. Toplumsal uyum sağlama ve iletişim kurma alt teması ise bireylerin farklı kültür ve toplumlarla uyum içinde yaşama ve etkili iletişim kurma becerileri geliştirmelerinin önemine işaret etmektedir. Katılımcılar bunlardan en çok sorumluluk ve adalet değerleri ile toplumsal uyum sağlama ve iletişim kurma alt temalarına vurgu yapmışlardır. Buna göre sorumluluk ve adalet değerleri alt teması altında öğretmen görüşlerinin küresel sorunlara karşı sorumluluk kazandırma ile adil ve sürdürülebilir bir dünya için mücadele etme konularına odaklandıkları dikkat çekmiştir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Kişinin yalnızca kendi ülkesine değil, aynı zamanda dünya geneline karşı sorumlu bir vatandaş olarak hareket etmesi demek olduğunu düşünüyorum. Çevresel sorunlar hakkında bilinçli olmak, insan haklarına saygı duymak, barışı teşvik etmek ve dünya genelinde eşitlik ve adaleti desteklemek gibi daha çok insani özellikleri içeriyor gibi.” (Ö1)

“Tüm dünya vatandaşlarının eşit olduğu, daha adil bir yaşam sürdüğü, sorunlarının ortak olduğu bir kavram olarak düşünüyorum. Üzerinde yaşadığımız dünyada oluşacak sorunlar hepimizi



etkilemektedir. Dünya teknoloji ile çok küçülmekte dünyanın bir yerinde oluşan problem hepimizi etkilemektedir.” (Ö10)

“Küresel vatandaş dünyayı görebilen ve anlayan kişidir. Küresel vatandaşlar toplumdaki sorunlar ve çözümlerine ilişkin aktif rol alarak, dünyayı daha eşit, adil ve sürdürülebilir kılmak için başkaları ile uyumlu çalışan kişilerdir.” (Ö19)

Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, küresel vatandaşlığın öğretmenler tarafından dünya genelinde karşılıklı sorumluluk bilinci, adalet, eşitlik, hoşgörü ve aktif katılımı gerektiren bir yaşam biçimi olarak algılandığı ve değerlendirildiği görülmektedir. Küresel vatandaşlığın insanları küresel ölçekte sorunlara duyarlı ve çözüm odaklı bireyler haline getirmesi, öğretmenlerin ortak noktada birleştiği görüşler arasındadır. Bununla birlikte, katılımcıların küresel vatandaşlık kavramını tanımlarken, toplumsal uyum sağlama ve iletişim kurma teması altında hoşgörü ve çeşitliliğe saygı duyma, toplumsal duyarlılık ve uyumlu çalışmaya katkı sağlama ile empati becerisi kazandırma şeklinde ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bunlardan en çok fikir birliği sağladıkları konuların hoşgörü ve çeşitliliğe saygı duyma ile toplumsal duyarlılık ve uyumlu çalışmaya katkı sağlama olduğu görülmektedir. Bu konuda bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şu şekilde sıralanmaktadır:

“Küresel vatandaşlık dünya üzerinde yaşayan bir insanın kendisini tek bir ülkenin değil tüm dünya ülkelerinin vatandaşı olarak görmesidir. Bu kavram bana ayrıca renk, din, dil, ırk ayrımı olmaksızın evrensel değerlere ve farklılıklara saygı duymayı da çağırıyor.” (Ö5)

“İnsanın çeşitli yerlerde ve yaşlarda, değişik kimliklere bürünmesi aslında empati anlayışıyla hoşgörüyle bir vatandaş kimliğine sahip olması demektir.” (Ö18)

“Bence dünya vatandaşlığı, dünya kardeşliği demektir.” (Ö20)

“Dünyadaki tüm insanlarla uyum içerisinde yaşamaktır.” (Ö17)

Öğretmen görüşleri genel olarak incelendiğinde, küresel vatandaşlığın sadece bir kimlik değil, aynı zamanda bir yaşam tarzı olduğu ve bu yaşam tarzının, evrensel değerlere bağlılık, empati, hoşgörü ve uyum bilinciyle şekillendiği öğretmen görüşleriyle ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar sınırlar arası bağlantı kurma alt teması altında ise fiziki sınırları aşmaya katkı sağlamaya ve teknolojinin getirdiği global akıma ayak uydurmaya yönelik görüşlerini belirtmiştir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Küresel vatandaşlık sınırların vatandaşlığa engel olmadığı bir durumdur. Fiziki sınırları yok sayan insanlaşmadır.” (Ö14)

“Dil, din, ırk, sınır ayrımının olmadığı vatandaşlıktır. Küresel vatandaşlık teknolojinin, bilimin, yeniliğin getirdiği bir akımdır. Bu kavram ile kurallar ve sınırlar esnetilmiş, insanlar farklı toplumları tanıma, sevme şansı bulmuştur.” (Ö23)

Sınırlar arası bağlantı kurmayla ilgili öğretmenler, küresel vatandaşlığın sınırları esneten, insanları daha kapsayıcı, hoşgörülü ve bilinçli bir şekilde bir araya getiren bir anlayış olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda, küresel vatandaşlığın insanları birbirine bağlayan ve evrensel değerler etrafında toplayan bir kavram olarak önem kazandığı öğretmen görüşleriyle ortaya konmaktadır.



**Küresel vatandaşlık eğitimi sürecine ilişkin bulgular**

Araştırmada katılımcıların küresel vatandaşlık eğitimi sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koyabilmek için kendilerine “Küresel vatandaşlık eğitimi hakkında genel olarak ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 3’ te sunulmuştur.

Tablo 3.

Küresel vatandaşlık eğitimi sürecine ilişkin bulgular

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Küresel Vatandaşlık Eğitimi Süreci	Uygulama ve Faaliyetler	Küresel Vatandaşlık Eğitimi Arttırma	Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö21, Ö22, Ö24
		Farklı Kültürlerin Öğrenilmesi ve Paylaşılmasına Katkı Sağlama	Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
		Ortak Kültür Oluşturma ve Uyum Sağlama	Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö12
		Etik Değerlere Dayalı Sosyal Etkinlikler Planlama	Ö11, Ö17, Ö20, Ö23
		Dil Öğrenimini Destekleme	Ö1, Ö7, Ö14, Ö16, Ö18, Ö24
		Seminerler ve Eğitimler	Ö9, Ö13, Ö15, Ö19
		Oryantasyon ve Kaynaştırma Desteğini Arttırma	Ö4, Ö18, Ö24
		Uluslararası Proje Çalışmaları ile İş Birliğini ve Etkileşimi Arttırma	Ö10, Ö23, Ö14
		Öğretmen ve Veli Desteği Kazandırma	Ö11, Ö16
	Öğretim Programı	Kültürlerarası Uyum, Hoşgörü ve Eşitlik Konularını Kazandırma	Ö1, Ö7, Ö17, Ö19
		Eleştirel Düşünmeye ve Kendini İfade Etmeye İmkân Sağlama	Ö2, Ö6, Ö18, Ö22
		Kapsayıcı Olma ve Farklı Kültürlere Uyum Sağlama	Ö8, Ö10, Ö9, Ö14
		Evrensel ve Etik Değerleri Barındırma	Ö12, Ö20, Ö23
		Uluslararası Faaliyetlere İmkân Tanıma	Ö4, Ö24
		Düşünme Becerilerini Geliştirme	Ö3, Ö12
		Vizyoner, Yapılandırmacı ve Çağdaş Olma	Ö13, Ö11
		Toplumsal Gelişimi Destekleme	Ö5, Ö15
		Öğretmen ve Veli Eğitimini İçerme	Ö19, Ö18

Tablo 3’te görüldüğü üzere, katılımcıların küresel vatandaşlık eğitimi sürecine ilişkin görüşleri uygulama ve faaliyetler ile öğretim programı alt temalarında toplanmıştır. Öğretmenler okullarda küresel vatandaşlık eğitiminde kullanılan uygulama ve faaliyetlerin neler olması ve hangi özelliklere sahip olması gerektiğine yönelik düşüncelerini, küresel vatandaşlık eğitimi arttırma, farklı kültürlerin öğrenilmesi ve paylaşılmasına katkı sağlama, ortak kültür oluşturma ve uyumu sağlama, etik değerlere dayalı sosyal etkinlikler planlama, dil öğrenimini destekleme, seminerler ve eğitimler düzenleme, oryantasyon ve kaynaştırma desteğini arttırma, uluslararası proje çalışmaları ile işbirliğini



ve etkileşimi artırma ile öğretmen ve veli desteği kazandırma şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinin bunlardan en çok küresel vatandaşlık eğitimlerinin artırılmasının gerekliliği, farklı kültürlerin öğrenilmesi ve paylaşılması ile ortak kültürün oluşturulup uyum sağlanmasının önemi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kodlar üzerinde görüş belirten bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmektedir:

“Toplumun anlayan takip eden eleştirel düşünen yenilikçi bireyler yetiştirmek adına okullarda çağdaş eğitim esas alınmıştır. Bu sayede öğrenciler gelişmelere ayak uydurabilmektedir. Küresel vatandaşlık eğitimlerine daha çok zaman ayrılmalı.” (Ö2)

“Küresel vatandaşlık eğitimi olarak okullarda ayrıca bir çalışma yapılmamakta çünkü bence öğretmenler de bu konuda çok bilgi sahibi değiller. Küresel vatandaşlık eğitimi artırılıp verilmeli.” (Ö6)

“Okullar küresel vatandaşlık özelliklerini öğrencilere kazandırmada önemli bir basamaktır. Farklı kültürler ait özellikleri aktarım yoluyla veya sınıfındaki yabancı uyruklu öğrencilerle etkileşime girerek daha kolay öğrenebilirler. Sınıftaki yabancı uyruklu öğrencilerle ortak bir paydada yaşamayı öğretmek, öğrencilere farklı kültürlerle alakalı eğitimler vermek okullarda yapılan etkinliklerdendir.” (Ö12)

“Okullarda küresel vatandaşlık eğitimi verilirken öğrencilere daha çok iş birliği içinde çalışma, eleştirel düşünme, evrensel düşünme objektif olma, adil olma, yenilikleri denemekten kaçınmamak gibi özellikler kazandırılmalı. Ama bunların birçoğu yapılmıyor maalesef, eğitimler artırılmalı.” (Ö21)

“Bu konuda çok eğitim verildiğini düşünmüyorum. Eğitimler planlanmalı.” (Ö22)

Öğretmen görüşleri, küresel vatandaşlık eğitiminin eğitim sisteminde yeterince yer bulmadığını ve gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin bu eğitimden daha etkin bir şekilde faydalanmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler eleştirel düşünme, kültürel farkındalık ve evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirilmesinin önemini vurgulamakta ve bu kapsamda küresel vatandaşlık eğitimine yönelik planlamaların ve uygulamaların artırılması, öğretmenlerin bu konuda daha fazla desteklenmesi ve eğitimlerin yapılandırılması gerektiği yönünde görüş belirtmektedir. Bununla birlikte, katılımcılar küresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili öğretim programlarında yer verilmesi gereken özelliklere ilişkin kültürlerarası uyum, hoşgörü ve eşitlik konularını kazandırma, eleştirel düşünmeye ve kendini ifade etmeye imkân sağlama, kapsayıcı olma ve farklı kültürlerle uyum sağlama, evrensel ve etik değerleri barındırma, uluslararası faaliyetlere imkân tanıma, düşünme becerilerini geliştirme, vizyoner, yapılandırmacı ve çağdaş olma, toplumsal gelişimi destekleme, öğretmen ve veli eğitimi içerme gibi unsurların gerekliliği üzerinde durmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

“Kendilerini ifade etmeleri sağlanmalı. Olaylara tek yönlü değil çok yönlü eleştirel düşünceleri sağlanmalı. Empati duyguları geliştirilmelidir.” (Ö2)

“Vizyoner, yapılandırmacı, çoklu zekaya yönelik ve çağın gerekliliklerine göre esnek, değişen yapıda bir müfredat olmalıdır.” (Ö13)

“Milliyetçi kelimelerin müfredattan çıkarılması, daha eşit ve daha demokrat bir müfredat getirilmelidir. Fiziki sınırlara hapsolmuş faaliyetlerin yerine kendi benliğini unutmadan dünya ufkuyla, hoşgörüyle hareket edilmesine imkân tanıyan bir müfredat olmalı.” (Ö17)

“Müfredat sınav odaklı, ezber dayalı. Bu değişmeli daha esnek, uluslararası faaliyetlere imkân sağlayacak, sosyal etkinlikleri barındıran, iletişimi ve teknolojiyi destekleyen yapıda olmalı.” (Ö24)



Küresel vatandaşlık eğitiminin yaygınlaştırılmasında öğretim programına yönelik görüşlerini dile getiren öğretmenlerin, mevcut öğretim programının kısıtlayıcı ve sınav odaklı yapısını eleştirirken, çağın gerekliliklerine uygun ve bireylerin küresel bir bakış açısıyla yetiştirildiği bir programa ihtiyaç duyulduğunu vurguladıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenler, çağın gerekliliklerine uyum sağlamak için vizyoner, yapılandırmacı, çok yönlü düşünmeyi teşvik eden, empatiyi geliştiren ve sosyal becerilere odaklanan bir öğretim programı önermektedirler.

### Küresel vatandaşlık eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin bulgular

Araştırmada katılımcıların küresel vatandaşlık eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemek için kendilerine “Sizce küresel vatandaşlık eğitimi sürecinde karşılaşılan temel sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 4’ te sunulmuştur.

Tablo 4.

Küresel vatandaşlık eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Küresel Vatandaşlık Eğitimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	İletişim Eksikliğinden Kaynaklı Sorunlar	Yabancı Dil Kaynaklı Sorunlar	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö22, Ö24
		Etkileşim Kurmada Yaşanan Sorunlar	Ö4, Ö6
	Farklılıklar ve Fiziki Şartların Eksikliğinden Kaynaklı Sorunlar	Kültürel Uyumsuzluktan Kaynaklı Sorunlar	Ö6, Ö4, Ö7, Ö12, Ö15, Ö16, Ö18, Ö22, Ö24
		Fiziki Şartların Yetersizliğinden Kaynaklı Sorunlar	Ö2, Ö12, Ö13, Ö18, Ö21
		Yaşam Tarzlarının Farklılığından Kaynaklı Sorunlar	Ö3, Ö4
	Eğitmcilerin Bilgi Eksikliğinden Kaynaklı Sorunlar	Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Eğitimi Hakkındaki Bilgi Eksikliği	Ö1, Ö5, Ö9
		Yöneticilerin Küresel Vatandaşlık Eğitimi Hakkındaki Bilgi Eksikliği	Ö1, Ö5
	Ön Yargıdan Kaynaklanan Sorunlar	Öğrencilerin Ön Yargılarından Kaynaklı Sorunlar	Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö19, Ö22, Ö24
		Ailelerin Ön Yargılarından Kaynaklı Sorunlar	Ö9, Ö16, Ö17, Ö19, Ö23

Tablo 4’te görüldüğü üzere, katılımcıların küresel vatandaşlık eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri iletişim eksikliğinden kaynaklı sorunlar, farklılıklar ve fiziki şartların eksikliğinden kaynaklı sorunlar, eğitimcilerin bilgi eksikliğinden kaynaklı sorunlar ve ön yargıdan kaynaklanan sorunlar olmak üzere dört alt tema altında toplanmıştır. Bunlardan iletişim eksikliğinden kaynaklı sorunlar alt temasında en çok yabancı dil kaynaklı sorunlara vurgu yapan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“En büyük sorun dil problemi sonrasında kültürel farklılıklardan kaynaklı uyum problemleri.”  
(Ö4)



“En büyük problem kültürel uyum ve dil problemi diye düşünüyorum ayrıca ailelerin ve bu ailelerde yetişmiş öğrencilerin milliyetçi bakış açılarının küresel düşüncelerini etkilediğini ve bu duruma olumsuz katkı sağladığını düşünüyorum.” (Ö6)

“En çok dil sorunu, kültürel farklılıklar, ön yargı ve ekonomik sıkıntılar diyebilirim.” (Ö15)

“En büyük sorun dil problemi ve öğrenciler arasındaki kültürel farklılıklara saygı duyma bilincinin olmaması ve bunun yanında ön yargının çok fazla olması.” (Ö24)

Küresel vatandaşlık eğitiminde iletişim eksikliğinden kaynaklı sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri, dil becerilerini geliştirmek ve kültürel farkındalık yaratmak için eğitim sisteminde daha kapsayıcı ve anlayışlı yaklaşımların benimsenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmenler dil engelinin sadece bireysel değil, aynı zamanda toplumsal uyum ve küresel vatandaşlık eğitimi için de aşılması gereken önemli bir sorun olduğunu vurgulamaktadırlar. Katılımcılar farklılıklar ve fiziki şartların eksikliğinden kaynaklı sorunlar hakkındaki düşüncelerini, kültürel uyumsuzluktan kaynaklı sorunlar, fiziki şartların yetersizliğinden kaynaklı sorunlar ve yaşam tarzlarının farklılığından kaynaklı sorunlar olarak ifade etmiştir. Bunlardan öğretmenlerin en çok üzerinde durdukları konunun kültürel uyumsuzluktan kaynaklı sorunlar olduğu dikkat çekmektedir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“En büyük problem kültürel uyum ve dil problemi diye düşünüyorum ayrıca ailelerin ve bu ailelerde yetişmiş öğrencilerin milliyetçi bakış açılarının küresel düşüncelerini etkilediğini bu duruma olumsuz katkı sağladığını düşünüyorum.” (Ö6)

“Aile ile okuldaki eğitim arasındaki tutarsızlık yüzünden çocuklar bocalamaktadır, kültürel farklılıklar okullara uyumu zorlaştırmaktadır” (Ö16)

Katılımcıların küresel vatandaşlık eğitimi sürecinde, eğitimcilerin (öğretmen ve yöneticiler) bilgi eksikliğinden kaynaklanan sorunlar üzerinde durdukları da görülmüştür. Bu konu hakkındaki bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Bence en büyük sorun küresel vatandaşlık ile ilgili öğretmen ve okul yöneticilerin bilgi eksikliği diye düşünüyorum. Bütün derslerde küresel vatandaş anlayışının üzerinde çok durulmaması.” (Ö1)

“Bence bu konuda öncelikle tüm eğitim çalışanlarına kapsamlı bir eğitim verilmeli en büyük sorun bence bu konuda öğretmenin de yetersiz bilgiye sahip olması.” (Ö5)

Öğretmenler, küresel vatandaşlık eğitimi kavramının eğitim ortamında yeterince ele alınmadığını ve eğitimcilerin de bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığını vurgulamaktadır. Katılımcıların küresel vatandaşlık eğitimi sürecinde, ön yargıdan kaynaklanan sorunlar alt temasında öğrencilerden ve ailelerden kaynaklı ön yargılar üzerinde durdukları görülmüştür. Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekilde sıralanmaktadır:

“Empati duygusunun tam yerleşmemesi, kendinden olmayanı toplumdan dışlama, farkındalık ve anlayış eksikliği, ön yargı diyebilirim.” (Ö8)

“Özellikle mülteci öğrencilerle ilgili çok sıkıntı yaşıyoruz. Öğrencilerin bir önyargısı oluyor. Ve bunu kırmakta çok zorlanıyoruz.” (Ö11)



“Kendi vatandaşlarımızın, yani ailelerin ön yargıları en büyük sorunu oluşturuyor.” (Ö17)“Aile yapısının oluşturduğu sorunlar var. Ailenin çocuğa aşıladığı taraflı fikirler, çocuğun belirli bir kesime karşı olumsuz duygu ve davranışları olabiliyor.” (Ö23)

Öğretmen görüşleri, küresel vatandaşlık eğitimi sürecinde ön yargılardan kaynaklanan sorunların hem öğrenciler hem de aileler tarafından beslendiğini ortaya koymaktadır. Buna göre, empati eksikliği, farklılıklara karşı hoşgörüsüzlük ve ailelerin aşıladığı önyargılı tutumlar, eğitim sürecinde ciddi engeller yarattığı gibi küresel vatandaşlık eğitimi de sekteye uğratmaktadır. Farklı bir ifadeyle, önyargıların eğitim sürecinde öğrencilerin küresel vatandaşlık bilincine ulaşmalarını engellediği söylenebilir.

## Sınırlılıklar

Bu araştırma katılımcılar açısından Şanlıurfa'nın Haliliye, Eyyübiye ve Karaköprü ilçelerinde yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır. İleriki araştırmalarda farklı bölgelerdeki illerde bulunan ve K12 düzeyinde okullarda görev yapan farklı branşlardan öğretmenlerin de görüşlerine başvurularak araştırmanın kapsamı genişletilebilir ve bu sınırlılık aşılabılır. Nitel araştırma yöntemi ile tasarlanan araştırmanın yöntem açısından da sınırlılığı bulunmaktadır. Nicel veya karma yöntem araştırmaları ile çalışma tekrarlanarak daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir ve bu sınırlılık azaltılabilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada katılımcıların küresel vatandaşlık algısına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde, küresel vatandaşlığın yalnızca bir aidiyet hissinden ibaret olmadığı aynı zamanda bireylerin evrensel sorumluluk ve adalet değerlerini benimsemesini gerektiren, sınırların ötesine geçen bir bağ kurma kapasitesine sahip çok boyutlu bir kavram olarak algılandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler küresel vatandaşlığı, bireylerin kendi ulusal sınırlarının ötesinde, dünya genelindeki tüm insanlarla empati kurarak, duyarlılık göstererek ve aktif bir şekilde katkıda bulunarak hareket etmelerini sağlayan bir yaklaşım olarak değerlendirmiştir. Bu kavramın hoşgörü ve çeşitliliğe saygıyı temel alarak bireylerin farklı kültürlerle ve toplumlarla uyumlu bir şekilde çalışabilme yeteneğini pekiştirdiği öğretmen görüşleriyle ortaya koyulmuştur. Küresel vatandaşlığın küresel sorunlara karşı ortak çözümler geliştirme ve böylece dünya genelinde barış, adalet ve sürdürülebilirlik sağlama yolunda önemli bir rol üstlendiği öğretmen görüşleriyle vurgulanmıştır. Bu bulgular Reysen ve diğerlerinin (2013) küresel farkındalık ve anlayış, ön yargıyı azaltma ve kapsayıcılık konularına vurgu yapan araştırmasının bulgularıyla örtüşmektedir. Küresel vatandaşlıkla ilişkili temel etmenler olarak küresel farkındalık ve normatif çevrenin belirlendiği araştırmada, küresel vatandaşlığın sonuçları arasında gruplar arası empati, çeşitliliği değerlendirme, sosyal adalet, çevresel sürdürülebilirlik, gruplar arası yardımlaşma ve dünya için iyilik yapma sorumluluğu gibi değerlerin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre küresel vatandaşlık, kültürel çeşitliliği anlama ve değerlendirme, kendi grubunun dışında yer alanlara yönelik önyargıları azaltma ve dünya barışını destekleme konularına bağlılık içermektedir. Küresel vatandaşlık, benzer bulgular ortaya koyan farklı çalışmalarda da (Ceylan, 2014; Çolak vd., 2019;



Hillyard, 2011; Rapoport, 2010) dünyaya ait hissetme, ayrımcılık yapmama, küresel sorunlar için birlikte çalışma, farklı kültürlerle saygı, küresel sorumluluk ve demokratik bakış açısı gibi farklı yönleriyle ele alınmıştır. Küresel vatandaşlık anlayışının bu yönleriyle günümüzün karmaşık sosyal, politik ve çevresel sorunlarına daha sürdürülebilir ve kapsayıcı çözümler sunma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Bireylerin, küresel vatandaşlık bilinciyle hareket etmeleri, sadece kendi toplumsal sınırları içinde değil aynı zamanda küresel düzeyde de anlamlı değişimler yaratma fırsatını ortaya çıkarmaktadır. Bu kavram, küresel toplumun bir parçası olma hissini güçlendirirken, aynı zamanda bireylerin insanlık adına ortak değerler ve hedefler etrafında birleşmelerine olanak tanıyabilmektedir. Bu açıdan ele alındığında, küresel vatandaşlık algısının, dünya genelinde daha bilinçli, duyarlı ve sorumlu bireylerin oluşumunu destekleyen evrensel bir değerler sistemi olması yönüyle önemli olduğu söylenebilir.

Günümüzde eğitim ortamlarının sınıf sınırlarını genişleterek kültürel ve uluslararası çeşitliliği arttırdığı (Türkan vd., 2016) göz önünde bulundurulduğunda, küresel vatandaşlık eğitimi kapsamında sıklıkla demokrasi ve insan haklarının öneminin vurgulandığı bilinmektedir (Davies, 2004; Lafer ve Aydın, 2012). Bu nedenle küresel vatandaşlar olarak yetiştirilmek üzere eğitim gören öğrencilerden, evrensel değerlere hâkim olmaları, buldukları ortamda ve dış çevrede çeşitliliği olumlu karşılamaları, açık fikirli olmaları, farklılıklara karşı empati kurmaları ve birbirlerine saygı göstermeleri beklenmektedir. Öyle ki küresel farkındalık ve destekleyici bir çevre, küresel vatandaşlığı teşvik etmekte ve bu durum empati, çeşitliliği takdir etme, sosyal adalet ve çevresel sürdürülebilirlik gibi değerleri güçlendirmektedir (Reysen ve Katzarska-Miller, 2013). Öğrencilerin demokrasi, insan hakları ve sosyal adalet gibi konularda teorik bilginin yanı sıra bu değerleri günlük okul yaşantıları aracılığıyla doğrudan deneyimlemeleri, onların bu özellikleri daha iyi özümsemelerini sağlayabilmektedir (Pretsch ve Ehrhardt-Madapathi, 2018).

Araştırma küresel vatandaşlık eğitimi süreciyle ilgili küresel vatandaşlık eğitiminin uygulama ve faaliyetler açısından eğitim sisteminde nasıl ele alınması gerektiğine dair önemli bulgular sunmuştur. Küresel vatandaşlık eğitime ilişkin görüşlerin sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla ele alındığı çalışmada, öğretmenler, küresel vatandaşlık eğitiminin okullarda yeterince uygulanmadığını hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu eğitimden daha fazla faydalanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu eğitim sürecinde kullanılan uygulama ve faaliyetlerin, farklı kültürlerin öğrenilmesi, ortak kültür oluşturulması, etik değerlere dayalı etkinlikler planlanması, seminerler ve eğitimler düzenleme, uluslararası proje çalışmalarıyla iş birliğini ve etkileşimi artırma ve dil öğreniminin desteklenmesi gibi özellikler taşıması gerektiği öğretmen görüşleriyle ortaya konmuştur. Araştırmada küresel vatandaşlık eğitiminin okullarda daha yaygın ve sistematik bir şekilde uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda Çolak ve diğerleri (2019), küresel vatandaşlık eğitiminin uygulamalı olarak verilmesinin gerekli olduğunu vurgulamakta ve küresel vatandaşlık eğitiminde öğrenci merkezli etkinliklerin ve uygulamaların önemli olduğunu ifade etmektedir. Literatürde küresel vatandaşlık eğitiminde daha çok öğrenci merkezli uygulama ve yöntemlere yer verilmesini öneren farklı çalışmalar da (Aktaş vd. 2021; Balbağ, 2016; Tünkler, 2020) bulunmaktadır. Dolayısıyla bu eğitimin yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmadığı aynı zamanda kültürel farkındalık, eleştirel düşünme, empati ve evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirme amacı taşıyan ve öğrenci odaklı uygulamalara dayanan bir yaklaşımı gerektirdiği kanıtlanmıştır. Eğitim sisteminin bu alandaki eksikliklerini gidermek



için, öğretmenlerin desteklenmesi, eğitimlerin yeniden yapılandırılması ve öğrenciler için uygulamaların çeşitlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmada günümüz eğitim sisteminin sınav odaklı ve ezbere dayalı yapısının, öğrencilerin küresel bir bakış açısı kazanmasını engellediği, öğretim programlarının daha esnek, kapsayıcı ve günümüz ihtiyaçlarına uygun bir yapıya kavuşmasının gerekli olduğu ortaya çıkmıştır. Küresel vatandaşlık eğitimi bağlamında mevcut öğretim programının kısıtlayıcı yapısının öğrencilerin gelişimine engel oluşturduğu, bu nedenle daha vizyoner, yapılandırmacı ve eleştirel düşünceyi teşvik eden bir programın gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınav odaklı eğitim sistemlerinin, öğrencilerin kritik düşünme ve problem çözme becerileri gibi bilişsel yetenekleri üzerinde zararlı etkileri olduğu (Machts vd., 2016) ve bu durumun onların küresel vatandaşlık bilinci kazanmasına engel olduğu bilinmektedir. Bu konuda Açıklın (2010), küresel eğitim bağlamında öğretim programının önemine değinmekte ve terörizm, savaşlar, küresel ısınma ve diğer dünya sorunları gibi konuların programlarda hoşgörü ve saygıyla birleştirilerek empati becerisiyle sunulmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Kirkwood (2002) ve Tichnor-Wagner (2019), küresel bir eğitim için etkili program ve okul uygulamalarının işe koşulması gerektiğini savunmakta ve etkili programların etkili okul reformlarıyla ilişkili olacağına işaret etmektedir. Bu yaklaşımlar, küresel vatandaşlık eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve küresel vatandaş özellikleri gösteren bireylerin yetiştirilmesinde eğitim sisteminin sadece akademik başarıya odaklanmaktan çıkıp, bireylerin toplumsal ve küresel sorumluluklarının farkında olan, empati yeteneği gelişmiş, eleştirel ve yenilikçi düşünebilen bireyler yetiştirmeye odaklanmasının gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada iletişim eksikliğinden, farklılıklar ve fiziki şartların eksikliğinden, eğitimcilerin bilgi eksikliğinden ve ön yargılardan kaynaklı sorunların küresel vatandaşlık eğitiminin etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen faktörler olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlardan iletişim eksikliği kapsamında yaşanan dil sorunlarının, sadece bireysel bir eksiklik olarak kalmadığı aynı zamanda toplumsal uyum ve küresel vatandaşlık bilinci açısından da büyük bir engel oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, eğitim sisteminde daha kapsayıcı ve anlayışlı yaklaşımların benimsenmesi gerekmektedir. Küresel vatandaşlık eğitiminin başarısı, dil becerilerini geliştirmeye yönelik programlarla ve öğrencilerin farklı kültürleri anlama yeteneğini artıran eğitim yöntemleriyle güçlendirilmelidir. Araştırmada farklılıklar ve fiziki şartların eksikliği kapsamında özellikle kültürel farklılıklardan kaynaklanan uyum sorunlarının eğitim sürecinde ciddi engeller oluşturduğu ve küresel vatandaşlık eğitimi olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, okul ve aile arasında yaşanan kültürel tutarsızlıklar, öğrencilerin küresel düşünme yeteneğini olumsuz etkilemektedir. Bu durum, öğrencilerin topluma ve eğitim ortamına uyum sağlamasını zorlaştırmaktadır. Sosyal sınıfın ebeveynlerin okul beklentileriyle etkileşim kurma yeteneğini etkilediğini ortaya koyan bir araştırma bulgusuna (Lareau, 1987) göre, okul kültürü ve aile arasında yaşanan tutarsızlık, öğrencilerin küresel anlayış geliştirme yeteneklerini etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, eğitim politikalarının, kültürel çeşitliliği bir zenginlik olarak ele alıp, okul ve aile arasındaki uyumu ve empatiyi artıracak şekilde tasarlanmasının gerektiği söylenebilir.

Öğretmen ve yöneticilerin küresel vatandaşlık eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları bulgusu da çalışmada, bu eğitimin uygulanmasını doğrudan etkileyen faktörler arasında



bulunmuştur. Gerek öğretmenlerin gerekse yöneticilerin küresel vatandaşlık bilincini öğrencilere doğru bir şekilde aktarabilmeleri için, öncelikle kendilerinin bu konuda kapsamlı bir eğitime tabi tutulmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere küresel bir bakış açısı kazandırma ve küresel vatandaşlık bilinci oluşturmada özellikle öğretmenlerin bu konudaki yeterliliğinin önemine işaret eden Zong ve Farouk (1999), öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitimi konusundaki bilgi yetersizliğinin, öğrencilere küresel bakış açısı kazandırılmasının önündeki en büyük engellerden biri olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin dünyadaki yerlerini ve ilişkileri bütüncül bir bakış açısıyla anlayabilmelerinde öncelikle bu alanda iyi eğitilmiş ve donanımlı öğretmenlere ihtiyaçları bulunmaktadır. Öğretmenlerin küresel eğitim konusunda bilgi sahibi olmalarının yanı sıra bu alana dair güçlü bir inanç sistemine sahip olmaları ve bu inanç doğrultusunda derslerinde istekli olmaları da gerekmektedir (Tucker ve Cistone, 1991). Öğretmenlerin bu konudaki motivasyonları, küresel vatandaşlık eğitiminin başarısını doğrudan etkileyebilecek faktörler arasındadır. Dolayısıyla, eğitim kurumlarının bu alanda öğretmenlerin sürekli profesyonel gelişimini desteklemelerinin ve onların bilgi ve becerilerini geliştirecek eğitim programlarının yaygınlaştırılmasının, küresel vatandaşlık eğitimi sürecinde karşılaşılabilecek sorunların üstesinden gelmesine yardımcı olabileceği söylenebilir.

Araştırmada öğrenciler ve aileler arasındaki önyargılar, küresel vatandaşlık eğitiminin uygulanmasını etkileyen en önemli sorunlardan biri olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ve aileler arasındaki önyargılar, mülteci öğrenciler gibi dezavantajlı grupların eğitim süreçlerini zorlaştırdığı gibi empati eksikliği ve hoşgörüsüzlükle birleştiğinde küresel vatandaşlık eğitim sürecinde de büyük bir engel yaratmaktadır. Bu durum, öğrencilerin sadece farklılıkları kabul etmekten uzaklaşmasını değil aynı zamanda toplumsal sorumluluk ve insan haklarına saygı gibi küresel vatandaşlık değerlerini benimsemelerini de zorlaştırmaktadır. Eğitim ortamındaki bu önyargılı tutumlar, öğrencilerin kendilerini ifade etme, sosyal becerilerini geliştirme ve diğer kültürlerle yönelik açık fikirli olma fırsatlarını da engellemektedir. Bu sorunun çözümü için eğitim ortamında farkındalık yaratacak ve empatiyi geliştirecek çalışmaların yapılması önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenler, farklı düşünce, inanç ve kültürlerle saygı gösterme, küresel bir bakış açısına sahip olma ve ülke sorunlarına duyarlı olma gibi değerleri hem benimsemeli hem de bu değerleri öğrencilere yansıtarak onlara model olmalıdırlar (Tünkler, 2020). Bu kapsamda, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamalarını sağlamak için kapsayıcı öğretim yöntemlerinin işe koşulması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerle birlikte aileler de sürece dahil edilerek onların da küresel vatandaşlık eğitiminin önemini anlamaları sağlanmalıdır.

Sonuç olarak okullarda küresel vatandaşlık eğitiminin etkin bir şekilde yürütülebilmesi için, iletişim eksikliğinden kaynaklı sorunların giderilmesi, kültürel uyumun teşvik edilmesi, eğitimcilerin bilgi düzeylerinin artırılması, öğrencilere küresel bir anlayış kazandırmada öğretmenlerin sorumluluklarının artırılması, öğretim programları, uygulama ve etkinliklerde küresel vatandaşlık bilincini oluşturmaya ve geliştirmeye yönelik uygulamaların işe koşulması ve küreselleşme ve küresel vatandaşlık algısına yönelik önyargıların azaltılması gerekmektedir. Bu nedenle, daha kapsayıcı, bilinçli ve hoşgörülü bir eğitim ortamı oluşturmanın küresel vatandaşlık eğitiminin başarısı için kilit öneme sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda okullarda küresel vatandaşlık eğitiminde etkililiğin artırılmasına yönelik şu öneriler sunulabilir:





- Öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olabilmeleri için profesyonel gelişim programlarına katılmaları ve küresel vatandaşlık eğitimi konusunda eğitim almaları teşvik edilmelidir.
- Öğretim programında küreselleşme ve küresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili kültürel farkındalık, hoşgörü, eşitlik, adalet ve sürdürülebilirlik gibi konulara daha fazla yer verilmeli ve disiplinler arası bir yaklaşımla kazanımların diğer derslere entegre edilmesi sağlanmalıdır.
- Okul içi etkinlikler, toplum hizmetleri, sosyal sorumluluk projeleri gibi faaliyetlerle öğrencilerin topluma aktif katılımı teşvik edilmeli ve sosyal adalet bilinci oluşturulmalıdır. Bu kapsamda, okullarda öğrencilerin aktif katılımlarını destekleyecek ve onlara küresel vatandaşlık bilinci kazandıracak sosyal etkinlikler düzenlenmelidir.
- Uluslararası projeler aracılığıyla öğrencilerin farklı kültürlerle etkileşimde bulunmaları ve ortak çalışmalara katılmaları teşvik edilmelidir. Bu tür iş birlikleri, öğrencilerin küresel sorunlara ve kültürel farklılıklara karşı anlayışlı olmalarını ve iş birliği becerilerini geliştirmelerini sağlayabilir.
- Öğrenciler ve özellikle aileler arasındaki önyargıları ortadan kaldırmak veya azaltmak için veli bilgilendirme toplantıları yapılarak ve seminerler düzenlenerek velilerin küresel vatandaşlık eğitimi konusunda bilinçlenmesi sağlanmalıdır.
- Küresel vatandaşlık eğitimi konusunda iyi uygulama örnekleri kapsamında model okullar belirlenerek bu okulların öğretmenleri ve okul yöneticileriyle küresel vatandaşlık eğitimi konusunda deneyim paylaşım ortamları oluşturulmalıdır. Böylece öğretmen ve okul yöneticilerinin bu konudaki farkındalıkları ve bilgi düzeyleri artırılabilir.
- Okullarda düzenlenen kültürel etkinlikler (konser, tiyatro, sergi vb.) aracılığıyla öğrencilere farklı kültürleri tanıtmaya fırsatı verilerek küresel vatandaşlık bilinci kazandırılmalıdır.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2789-2813.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2789-2813.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Açıklan, M. (2010). The influence of global education on the Turkish social studies curriculum. *The Social Studies, 101*(6), 254-259.
- Akhan, N. E., & Kaymak, B. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küreselleşme, küresel eğitim ve küresel vatandaş kavramlarına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(229), 129-155.
- Aktaş, V., & Ayaydın, Y. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science Research, 12*(1), 134-154.
- Aktaş, V., Tokmak, A., & Kara, I. (2021). Sosyal bilgiler ders kitaplarının küresel sorunlar açısından değerlendirilmesi: Fransa ve Türkiye örneği. *Journal of Innovative Research in Teacher Education, 2*(3), 266-289.
- Aygün, S. (2022). *Anadolu üniversitesi sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının küresel vatandaşlık kapsamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Balbağ, N. L. (2016). *İlkokul sosyal bilgiler dersi bağlamında öğrenci ve öğretmenlerin küresel vatandaşlık algıları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Banks, J. A. (Ed). (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher, 37*(3), 129-139.
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 147-165). SAGE.
- Buckingham, D. (2007). Digital media literacies: Rethinking media education in the age of the internet. *Research in Comparative and International Education, 2*(1), 43-55.
- Chen, G. M. (2005). A model of global communication competence. *China Media Research, 1*(1), 3-11.
- Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimi ile ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 7*(1), 78-93.
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2017). *21st century skills development through inquiry-based learning*. Singapore: Springer.
- Çermik, F., Çalıoğlu, M., & Tahiroğlu, M. (2016). Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 11*(3), 775-790.
- Çolak, K., Kabapınar, Y., & Öztürk, C. (2019). Sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenlerin küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine bakışları. *Eğitim ve Bilim, 44*(197), 335-352.
- Daban, E. Z. (2024). Küreselleşme tartışmaları ve Afrika: Başka bir dünya mümkün mü? *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(1), 140-157.
- Davies, L. (2004). *Preparation for active citizenship, (scoping paper for Home Office Civil Renewal Unit)*. UK: The University of Birmingham Press.
- Davies, I., Gorard, S., & McGuinn, N. (2005). Citizenship education and character education: Similarities and contrasts. *British Journal of Educational Studies, 53*(3), 341-358.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241-266.
- Durmuş, G. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Egüz, Ş. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık eğitimine yönelik algıları. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 7*(24), 30-49.
- Ereş, F. (2015). Vatandaşlık eğitimi ve karakter eğitimi politikalarının değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(36), 120-136.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 13*(1), 93-106.
- Karacabey, M. F., Katıtaş, S. & Kılınc, E. (2024). Küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Şanlıurfa ili örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(3), 2789-2813.

DOI: 10.51460/baebd.1550091



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2789-2813.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2789-2813.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Fozdar, F., & Martin, C. A. (2020). Constructing the postnational citizen?: Civics and citizenship education in the Australian National Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 372-394.
- Friedman, T. L. (2000). *The Lexus and the olive tree: Understanding globalization*. Farrar Straus Giroux.
- Güleç, B., Eşer, O., Zeydanlı, S., Başaran, F., Kaplan, M. M., & Güleç, E. (2023). Sınıf öğretmenliği mesleğinin önemi ve tarihçesi. *Journal of Social Humanities and Administrative Sciences*, 9(61), 2417-2422.
- Günel, E., & Pehlivan, A. (2015). Examining the citizenship and democracy education textbook and curriculum in terms of global education. *Journal of Social Studies Education Research*, 6(1), 123-171.
- Hillyard, A. K. (2011). *Constructions of global citizenship: An Albertan case study* [Unpublished master's thesis]. University of Alberta.
- Holton, R. (2000). Globalization's cultural consequences, dimensions of globalization. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 570(1), 140-152.
- Karadağ Ak, Ö., & Arıcıoğlu, M. A. (2018). Küreselleşmede kültürel geçişler ve psikolojik yansımaları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 578-598.
- Katıtaş, S., Coşkun, B., & Karadaş, H. (2024). The relationship between teachers' cultural intelligence and multicultural education attitude: The mediating role of intercultural sensitivity. *International Journal of Educational Research*, 127, 102443.
- Kaya, B., & Kaya, A. (2012). Teknoloji çağında öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 81-95.
- Kilminster, R. (1997). Globalisation as an emergent concept. In A. Scott (Ed.), *The limits of globalisation: Case and arguments* (pp. 257-283). London: Routledge.
- Kirkwood, T. F. (2002). Teaching about japan: global perspectives in teacher decisionmaking, content, and practice. *Theory and Research in Social Education*, 30(1), 88-115.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363.
- Lafer, S., & Aydın, H. (2012). Educating for democratic societies: Impediments. *Journal of Social Studies Education Research*, 3(2), 45-70.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14.
- Machts, N., Kaiser, J., Schmidt, F. T., & Moeller, J. (2016). Accuracy of teachers' judgments of students' cognitive abilities: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 85-103.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative ve Research*. New York: Sage.
- McIntosh, P. (2005). Gender perspectives on educating for global citizenship. In N. Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness* (pp. 22-39). Teachers College Press.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Morais, D. B., & Ogden, A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445-466.
- Myers, J. (2006). Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: Education for global citizenship in the U.S. *Theory and Research in Social Education*, 34(3), 370-394.
- Noddings, N. (2005). Global citizenship: Promises and problems. In N. Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness* (pp. 1-21). Teachers College Press.
- Orhan Göksün, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Osler, A., & Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Trentham.

Karacabey, M. F., Katıtaş, S. & Kılınc, E. (2024). Küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Şanlıurfa ili örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2789-2813.  
DOI: 10.51460/baebd.1550091




- OXFAM. (2015). *Education for global citizenship: A guide for schools*. Oxfam GB. <https://oxfamilibrary.openrepository.com> adresinden 11.08.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Özden, D. Ö., & Karadağ, Y. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 7(2), 12-35.
- Pais, A., & Costa, M. (2020). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 61(1), 1-16.
- Pretsch, J., & Ehrhardt-Madapathi, N. (2018). Experiences of justice in school and attitudes towards democracy: A matter of social exchange?. *Social Psychology of Education*, 21, 655-675.
- Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179-190.
- Reysen, S., & Katzarska-Miller, I. (2013). A model of global citizenship: Antecedents and outcomes. *International Journal of Psychology*, 48(5), 858-870.
- Reysen, S., Pierce, L., Spencer, C. J., & Katzarska-Miller, I. (2013). Exploring the content of global citizen identity. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 9(1), 1-31.
- Ritzer, G., & Stepnisky, J. (2021). *Modern sociological theory*. Sage Publications.
- Robertson, R. (1999). *Küreselleşme: Toplum kuramı ve küresel kültür* (Çev. Ümit Hüsrev Yolsal). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Samancı, O. & Uçan, Z. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme beceri düzeylerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı. 152-162.
- Tezcan, M. (1998). Küreselleşmenin eğitimsel boyutu. *Eğitim ve Bilim*, 22(108), 53-55.
- Tichnor-Wagner, A. (2019). District agency in implementing instructional reform: A comparative case study of global education. *Journal of Educational Change*, 20(4), 495-525.
- Tucker, J. L., & Cistone, P. J. (1991). Global perspectives for teachers: An urgent priority. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 3-10.
- Tünkler, V. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel, çokkültürlü eğitime ve küresel vatandaşlık eğitimine yönelik bakış açıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 255-290.
- Türkan, A., Aydın, H., & Üner, S. S. (2016). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 148-159.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. 07.07.2024 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993> adresinden erişilmiştir.
- Uydaş, İ., & Genç, S. Z. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin küresel vatandaşlık bağlamında çokkültürlülük hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 415-429.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zajda, J. (2015). Globalisation and its impact on education and policy. In J. Zajda (Ed.), *Second international handbook on globalisation, education and policy research* (pp. 105-125). Dordrecht: Springer.
- Zong, G., & Farouk, M. (1999). *The effects of participation in an internet-based project on the development of preservice social studies teachers' global knowledge and global mindedness*. Orlando, FL: Paper presented at the 79th NCSS Annual Conference.




## Erken Cumhuriyet Döneminden Günümüze Okul Müzik Eğitiminde Ulusal Kimlik İnşası<sup>1</sup>

### National Identity Construction in School Music Education from the Early Republican Period to the Present

Sayfa | 2814

Zümrüt KAPLAN , Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, z.kaplan@ogr.deu.edu.tr

Mümtaz Hakan SAKAR , Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, hakan.sakar@deu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 4 Nisan 2023  
**Kabul tarihi - Accepted:** 10 Kasım 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024

<sup>1</sup> Bu makale, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Prof. Dr. Mümtaz Hakan SAKAR danışmanlığında tamamlanmış olan “Türk Modernleşmesi Sürecinde Müzik Eğitimi Politikaları ve Okul Müzik Eğitimine Yansımaları (1923- 2023)” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.  
Kaplan, Z. ve Sakar, M. H. (2024). Erken cumhuriyet döneminden günümüze okul müzik eğitiminde ulusal kimlik inşası. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2814-2837.*  
DOI. 10.51460/baebd.1465318



**Öz.** Bu çalışmada, Erken Cumhuriyet Dönemi'nden günümüze okul müzik eğitiminde ulusal kimlik inşasını incelemek amacıyla 1923-2023 yılları arasında oluşturulmuş on adet müzik dersi ilkökul-ortaokul öğretim programı ve 1923-2023 yılları arasında oluşturulmuş on yedi adet ilkökul-ortaokul müzik ders kitabı ile bir adet ilkökul-ortaokul müzik dersi öğrenci çalışma kitabı doküman analizi yöntemi ile şarkı konuları, şarkı türleri, şarkıların ezgisel yapı-ölçü yapısı, müzik kültürü uygulamaları ve çok seslilik bakımından incelenmiştir. Araştırma sonucunda Erken Cumhuriyet Dönemi'nde hazırlanan ilkökul-ortaokul müzik dersi öğretim programları ve ders kitaplarının çoğunlukla Batı müziği kültürü öğelerini içererek oluşturulduğu ve ulusal kimlik inşasının bu doğrultuda modern/Batılı kültür unsurlarına yönelik sürdürüldüğü, Erken Cumhuriyet Dönemi'nden sonra oluşturulan ilkökul-ortaokul müzik dersi öğretim programları ve ders kitaplarının yavaşça geleneksel-ulusal kültür öğelerini içererek oluşturulmaya başlandığı ve ulusal kimlik inşasının bu eksende geleneksel-ulusal kültür değerlerine yönelik sürdürüldüğü gözlemlenmiştir. Ulaşılan bulgular sonucunda Erken Cumhuriyet Dönemi'nde okul müzik eğitiminde "muasır medeniyetler seviyesine ulaşma" ideolojik söyleminin yerini "geleneksel-ulusal değerlerimizi muhafaza etmeye" bıraktığı, okul müzik eğitimi ile gerçekleşen ulusal kimlik yapılandırmasının bu söyleme göre şekillendiği ve bu ideolojik yapılanmanın okul müzik eğitimindeki yansımalarının Erken Cumhuriyet Dönemi'nden sonra başlayıp günümüze dek aynı doğrultuda gelişerek ilerlediği çıkarımına varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Uluslaşma, Ulusal kimlik, Modernleşme, Okul Müzik Eğitimi.

**Abstract.** In this study, in order to examine the construction of national identity in school music education from the Early Republican Period to the present, ten music lesson primary-secondary school curricula and seventeen primary-secondary school music textbooks and one primary-secondary school music lesson student workbook created between 1923-2023 were examined in terms of song topics, song types, melodic structure-measure structure of songs and polyphony through document analysis method. As a result of the research, it was observed that primary-secondary school music course curricula and textbooks prepared in the Early Republican Period were mostly created by including elements of Western music culture and the construction of national identity was carried out towards modern/western cultural elements in this direction, while primary-secondary school music course curricula and textbooks created after the Early Republican Period slowly started to be created by including elements of traditional-national culture and the construction of national identity was carried out towards traditional-national cultural values on this axis. As a result of the findings, it was concluded that the ideological discourse of "reaching the level of contemporary civilizations" was replaced by "preserving our traditional-national values" in school music education in the Early Republican Era, that the national identity structuring realized through school music education was shaped according to this discourse, and that the reflections of this ideological structuring in school music education started after the Early Republican Era and progressed in the same direction until today.

**Keywords:** Nationalization, National identity, Modernization, School Music Education.



## Extended Abstract

**Introduction.** A nation is a community of people who share elements such as common geography, language and historical memory. Nations can also be governed by a common political layer, so that resources in the same geographical plane can be consumed under common laws (Uzun, 2017:138-139). Nation-states continue the process of nationalization in order to ensure their sustainability. Three basic sanctions are needed in the process of nationalization. These are compulsory military service, education and the ballot box, i.e. political participation (Erözden, 1965:124). One of the most important of these sanctions is compulsory education. With compulsory education, the basic qualities of the nation, such as its language and common historical past, are taught in schools and thus the construction of national identities is realized. Thus, the sustainability of nation-states is ensured through schools. Thus, school music education is a powerful resource in the construction of national identity. For example, in the Early Republican Era, the ideological preference of the state was in parallel with westernization/modernization and supported the construction of national identity towards modern/western elements. The music education given in schools was also designed in accordance with this idea in this process. In this period, polyphony reflecting Western culture was included. In addition, in the Early Republican Period, since it was aimed to get rid of the Ottoman culture and build the dynamics of the Republic, music reflecting this traditional culture was never included in school music education.

Only after the Early Republican Period, there have been changes in the political literature of our country. In this study, primary and secondary school music curricula and music textbooks created between 1923 and 2023 were examined in terms of polyphony, song topics, song types, melodic structure and meter structure, and music culture activities in order to analyze the changes in the process. The findings are interpreted in terms of their impact on the construction of national identity by relating them to the changing parameters in the political history of our country.

**Method.** In this study, five primary school, one secondary school, four elementary school music course curricula, six primary school, eleven secondary school music course books and one music course elementary school student workbook used in school music education between 1923-2023 were examined by document analysis method in terms of polyphony, song topics, song types, melodic structure and meter structure and music culture activities. The findings were interpreted in terms of their impact on the construction of national identity in relation to the changing parameters in the political history of our country.

**Results.** As a result of the study, it was found that between 1923-1940 there were no elements of Turkish music and western music elements such as polyphony and ajör-minor structure were used, between 1940-1980 modal/modal structured melodies and folk songs containing Turkish music elements gradually started to be included, between 1980-2000 the use of modal/modal structured songs and Turkish music meter structure increased dramatically, Turkish Art Music and tonality-modality, Turkish music culture were included in the textbooks, It was observed that information about Atatürk and Music was added, transference-impersonation songs and polyphonic songs decreased, the rate of polyphony decreased to almost nothing since the 2000s, the rate of folk songs-Turkish Art Music and Turkish music culture studies increased significantly in the textbooks, the type of Turkish school song decreased, the rate of anthems increased, transference-impersonation songs

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2814-2837.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2814-2837.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



decreased and religious music was added to the textbooks, and the rate of songs about national values increased significantly in song topics.

**Discussion and Conclusion.** Since the Early Republican Period, there have been many major changes in the technological, social, political, etc. fields in our country and these changes have changed the qualities in the construction of national identity aimed at school music education. In the first place, the Democrat Party coming to power in 1950 and the multi-party period that started in 1946 and the military coup in 1980 had an impact on school music education and the construction of national identity in this direction. After the Early Republican Period, the discourse of "reaching the level of contemporary civilizations" gradually lost its importance. In school music education, it was aimed for students to become familiar with the traditional music of our country and accordingly to construct their national identity with these values. It has been observed that the reflections of this idea have progressed in school music education from the Early Republican Period to the present day.





## Giriş

Ulus, ortak coğrafya, dil, tarihi bellek gibi unsurları paylaşan halk topluluğudur. Uluslar aynı zamanda ortak bir siyasi katman tarafından da yönetilebilmektedir ve böylece aynı coğrafi düzlemdeki kaynaklar ortak yasalar altında tüketilebilmektedir (Uzun, 2017:138-139). Ulusların ortaya çıkışı Batıda feodalizmin sona ermesiyle birlikte insanların birleştirici ortak bir öge arayışına dayanmaktadır. Bu süreçte gelişim gösteren ulus kavramı, ulusçuluk akımını oluşturarak ulus-devlet modelinin oluşmasına olanak tanımıştır. Ulus-devletler sadece aynı ulusa ait insanların değil, aynı zamanda farklı uluslara ait insanların ortak üst bir ulus bilinci paralelinde birleşmesi ve böylece ortak coğrafyada ortak siyasi yönetim doğrultusunda yaşayabilmesini mümkün kılan bir devlet formudur (Şaylan 1983, Leca 1998). Bu devlet modeli gelişip yaygınlaşarak bugün dünyamızda en fazla kullanılan devlet formu haline gelmiştir.

Ulus-devletlerde dil birliği çok önemli bir özelliktir. Bu sebeple ulus-devletlerde dilsel çeşitliliğin en aza indirgenmesi için çalışmalar yapılır. Yalnız dil birliğinin sağlanması tamamıyla uluslaşmayı sağlayacak bir unsur olamaz ve uluslaştırma süreci için üç temel yaptırıma ihtiyaç duyulur. Bunlar zorunlu askerlik, eğitim ve oy kullanmadır (Erözden,1965:124). Bu yaptırımlardan en önemlilerinden biri zorunlu eğitimidir. Zorunlu eğitim ile birlikte okullarda ulusun dili, ortak tarihi geçmişi gibi temel nitelikleri öğretilir ve bu sayede ulusal kimliklerin inşası gerçekleştirilir. Böylece ulus-devletlerin sürdürülebilirliği okullar aracılığıyla sağlanır.

Okullarda verilen müzik eğitimi bu konuda çok önemli bir rol edinmektedir. Çünkü müzik, tek başına seslerden oluşmayan, tarih, kültür gibi müzik-dışı unsurları içeren bir belleğe sahiptir. Aynı zamanda müzik bu öğeleri simgesel olarak yansıtan güçlü bir paradigmadır. Bu sebeple okullardaki müzik eğitimi her zaman devletin ideolojik yönelimi gibi dış tesirlerden etkilenen bir unsur olmuştur. Ulusal kimliğin inşasında müzik eğitiminin bu konuda etkisi olan güçlü bir kaynak olduğu düşünülmüştür. Örneğin Erken Cumhuriyet Dönemi'nde devletin ideolojik tercihi Batılılaşma/modernleşme paralelinde olmuştur ve ulusal kimliğin de modern/Batılı öğelere yönelik inşa edilmesi desteklenmiştir. Okullarda verilen müzik eğitimi de bu süreçte bu düşünceye uygun olarak tasarlanmıştır. Bu dönemde Batı kültürünü yansıtan çok seslilik ögesine yer verilmiştir. Ayrıca Erken Cumhuriyet Dönemi'nde Osmanlı kültüründen sıyrılıp Cumhuriyet dinamiklerini inşa etmek hedeflendiği için bu geleneksel kültürü yansıtan müziklere okul müzik eğitiminde yer verilmemiştir.

Yalnız Erken Cumhuriyet Dönemi'nden sonra ülkemizin siyasi literatüründe Demokrat Parti'nin hakimiyeti, 1940'lı yıllardan sonra Türk ulusçuluğu fikrinin Türk-İslam sentezine göre eklenip değişmesi, 1980 yılı askeri darbesi ve 1990'larda PKK'nın etkinliğinin artması (bkz. Karakaş, 2006) gibi olaylar okul müzik eğitimi politikasında ve aynı zamanda ulusal kimlik inşasının niteliğinde değişikliklere yol açmıştır. Bu çalışmada süreç içerisinde gerçekleşen değişiklikleri analiz etmek için 1923-2023 yılları arasında oluşturulan ilkökul-ortaokul müzik dersi öğretim programları ve müzik ders-çalışma kitapları çok seslilik, şarkı konuları, şarkı türleri, ezgisel yapı ile ölçü yapısı ve Türk müziği-Batı müziği kültürü etkinlikleri açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgular ülkemizin siyasi tarihinde değişen parametrelerle bağdaştırılarak ulusal kimliğin inşasına tesiri açısından yorumlanmıştır.



## Problem cümlesi

Erken Cumhuriyet Dönemi'nden günümüze okul müzik eğitiminde ulusal kimlik inşası sürecinin 1923-2023 yılları arası ilkokul-ortaokul müzik ders kitapları ve öğretim programlarına yansımaları nasıldır?

Sayfa | 2819

## Alt problemler

- 1- Okul müzik eğitiminde ulusal kimlik inşası sürecinin okul şarkılarında ezgisel yapı (tonalite-makamsallık-pentatonik yapı) ve ölçü yapısına yansımaları nasıldır?
- 2- Okul müzik eğitiminde ulusal kimlik inşası sürecinin çok sesliliğin kullanımına yansımaları nasıldır?
- 3- Okul müzik eğitiminde ulusal kimlik inşası sürecinin şarkı türleri (türkü, tekerleme, ninni vs.) kullanımına yansımaları nasıldır?
- 4- Okul müzik eğitiminde ulusal kimlik inşası sürecinin şarkı konularına yansımaları nasıldır?
- 5- Okul müzik eğitiminde ulusal kimlik inşası sürecinin müzik kültürü uygulamalarına yansımaları nasıldır?

## Sınırlılıklar

Bu çalışma 1923-2023 tarihleri aralığında okul müzik eğitiminde kullanılmış beş adet ilkokul, bir adet ortaokul, dört adet ilköğretim kademesi için hazırlanan müzik dersi öğretim programı ile altı adet ilkokul, on bir adet ortaokul müzik dersi kitabı ve bir adet müzik dersi ilkokul öğrenci çalışma kitabıyla sınırlandırılmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden doküman analizinin kullanılmıştır. Nitel araştırma, görüşme, doküman analizi ve gözlem gibi nitel veri toplama metotlarını kapsayan, doğal ortamda olayların bütünsel olarak sunulmasına göre nitel bir sürecin yer aldığı araştırma türüdür. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan konuya ilişkin kavramları kapsayan yazılı dokümanların çözümlemesidir (Yıldırım & Şimşek, 2021:37,189).

### Evren ve örneklem

Bu çalışmanın evreni 1923-2023 yılları arasında oluşturulmuş tüm müzik dersi öğretim programları, ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarıdır. Çalışmanın örneklemini ise 1923-2023 yılları arasında oluşturulmuş on adet ilkokul-ortaokul müzik dersi öğretim programı ile yine 1923-2023 yılları arasında oluşturulan altı adet ilkokul, on bir adet ortaokul müzik ders kitabı ile bir adet ilkokul öğrenci çalışma kitabıdır. Araştırmanın örnekleminde yer alan müzik dersi öğretim programları 1923-2023 tarihleri arasında Talim Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen tüm ilkokul-ortaokul müzik dersi öğretim programlarıdır. Yine araştırmanın örnekleminde yer alan müzik ders kitapları ve öğrenci çalışma kitapları 1923-2023 yılları arasında yazılan Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 3'ü okutulması Kaplan, Z. ve Sakar, M. H. (2024). Erken cumhuriyet döneminden günümüze okul müzik eğitiminde ulusal kimlik inşası. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2814-2837.*

DOI. 10.51460/baebd.1465318



tavsiye edilmiş, 15'i örgün eğitimde ders ve çalışma kitabı olarak okutulması kabul edilmiş olan kitaplardır. Araştırmada kullanılan müzik ders ve çalışma kitapları, herhangi bir tarih dilimine yığılma olmadan, 5-10 sene gibi aralıklarla yazılan kitaplar olmasına dikkat edilerek seçilmiştir. Aşağıdaki tablolarda incelenen programlar ve kitapların seneleri, isimleri, kademeleri gibi bilgiler verilmiştir.

Tablo 1.

1923-2023 Yılları arasında oluşturulan ve incelenen ilkokul-ortaokul müzik dersi öğretim programları

Seneler	Program İsimleri
1924	İlk mekteplerin Müfredat Programı
1926	İlk mekteplerin Müfredat Programı
1936	İlkokul Müzik Dersi Öğretim Programı
1948	İlkokul Müzik Dersi Öğretim Programı
1968	İlkokul Müzik Dersi Öğretim Programı
1986	Ortaokul-lise Müzik Dersi Öğretim Programı
1994	İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı
2006	İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı
2017	İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı
2018	İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı

Tablo 2.

1923-2023 Yılları arasında oluşturulan ve incelen ilkokul-ortaokul müzik ders kitapları

Seneler	Kitapların İsimleri	Yazarlar	İlkokul/Ortaokul
1927	İlk mekteplere Çocuk Şarkıları	Cemal Rasim	İlkokul
1928	Necati Bey ve Notalı Yeni Çocuk Şarkıları	Necati Bey	İlkokul
1943	Ortaokul Müzik Kitabı	Ferit Hilmi Atrek	Ortaokul
1954	Orta Müzik-1	Faik Canselen	Ortaokul
1957	Orta Müzik-2	Faik Canselen	Ortaokul
1961	Ortaokullarda Müzik Eğitimi 3	Veysel Arseven	Ortaokul
1963	İlkokullarda Müzik	Mehmet Hulusi Öktem	İlkokul
1967	Şarkılarla Müzik Eğitimi Ortaokul 1-2-3	Ziya Aydınant-Saip Egüz	Ortaokul
1977	İlkokulda Müzik eğitimi	Ziya Aydınant-Saip Egüz	İlkokul
1987	Türkü ve Şarkılarla Yeni Müzik Eğitimi-Ortaokul	Ziya Aydınant-Saip Egüz	Ortaokul
1992	Hayat Kaynağımız Müzik Ortaokul 1-2-3	Salih Aydoğan	Ortaokul
1994	İlköğretim Müzik-5	Sevim-Şinasi Aydın	Ortaokul
1997	Şarkılarla ve Türkülerle Temel Müzik Eğitimi	Muammer Sun	İlkokul
2001	İlköğretim Müzik Ders Kitabı-4	Salih Aydoğan	İlkokul



2006	İlköğretim Müzik Ders Kitabı-7	Kadir Karkın-Ö. Faruk Yurtoğlu-Ülkü Akkuş Neşem Yaşar-Metin	Ortaokul
2014	İlköğretim Müzik Öğrenci Çalışma Kitabı-4	Çelik-B. Arda Şendağ Zülküf Baştürk-Pınar	İlkokul
2018	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik Ders Kitabı-7	Candan-Ali Gönül-M. Öztürk-H. Tezcan	Ortaokul
2022	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik Ders Kitabı-7	Selçuk Yakışan	Ortaokul

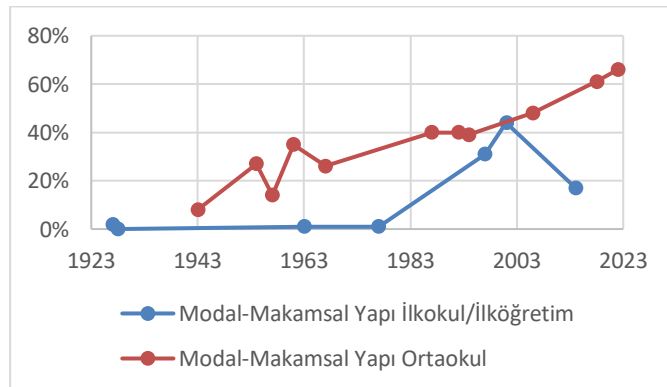
### Verilerin toplanması ve analizi

Müzik ders kitaplarının analizinde, okul şarkılarına ilişkin alt problemlerdeki veriler (şarkı konuları, şarkı türleri vs.) öncelikle ders kitaplarında incelenerek sayısal olarak not alınmış, daha sonra bu verilerin her ders kitabındaki okul şarkı sayısına göre yüzdelik olarak oranları hesaplanmış ve tarihi süreç içerisinde verilerin kullanım oranının görülebileceği şekilde grafiklere aktarılmıştır. Müzik ders kitaplarındaki müzik kültürüne ilişkin etkinlikler, yalnızca Türk müziğine ilişkin bilgiler ve tonalite-makamsal bilgilerin incelenmesinde ise kitaplarda görülen etkinlik sayısı not alınarak tarihi süreç içerisinde verilerin kullanım oranının görülebileceği şekilde grafiklere aktarılmıştır. Öğretim programlarının analizinde programlarda araştırmamızın alt problemlerinde yer alan verilere ilişkin saptanan ifadeler (tonalite bilgisi, makamsal bilgi vs.) sayısal olarak not alınarak yine tarihi süreç içerisinde verilerin kullanım oranının görülebileceği şekilde grafiklere aktarılmıştır. Daha sonra hem ders kitabı hem de öğretim programlarından edinilen verilerle oluşturulan grafikler, araştırmamızın alt problem (şarkı türleri vs.) başlıkları altında okul müzik eğitiminde yer alıp değişen unsurları açıklamak üzere eklenmiştir.

## Bulgular

### Birinci alt probleme yönelik bulgular

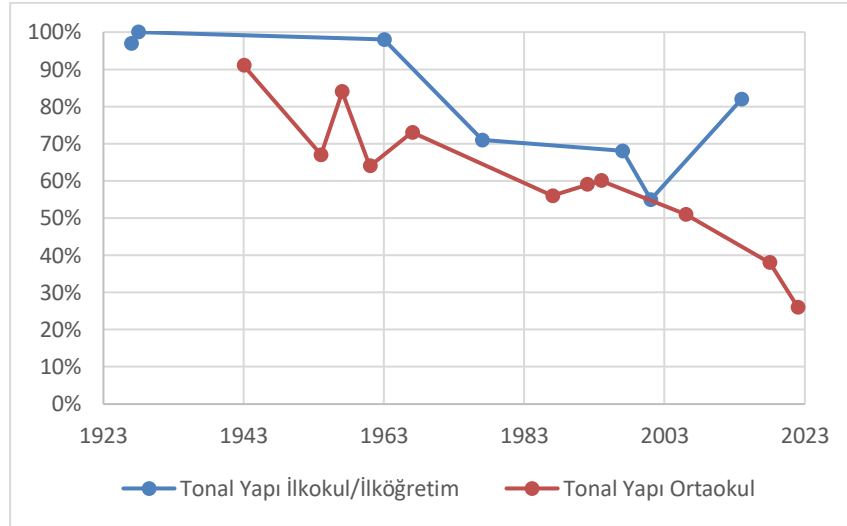
#### **Okul müzik eğitiminde ulusal kimlik inşası sürecinin okul şarkılarındaki ezgisel yapı (tonalite-makamsallık-pentatonik yapı) ve ölçü yapısına yansımaları nasıldır?**



Grafik 1. Ders kitaplarındaki modal-makamsal yapı şarkı oranı

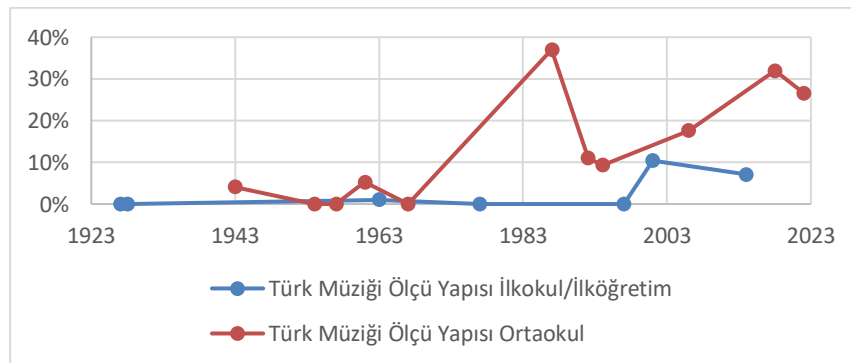
Kaplan, Z. ve Sakar, M. H. (2024). Erken cumhuriyet döneminden günümüze okul müzik eğitiminde ulusal kimlik inşası. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2814-2837.

DOI. 10.51460/baebd.1465318



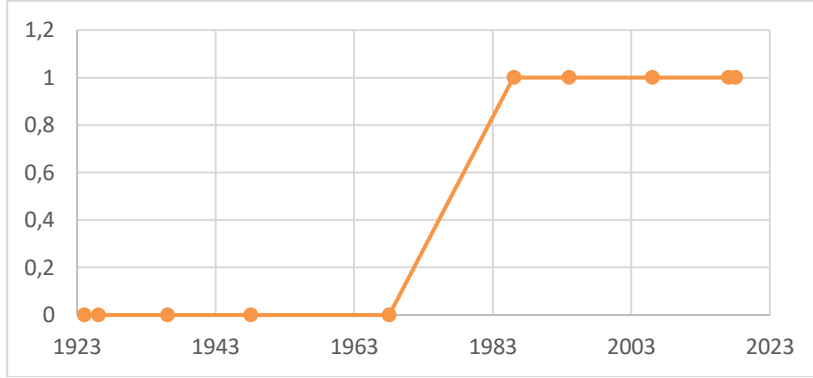
Grafik 2. Ders kitaplarındaki tonal yapılı şarkı oranı

Yukarıdaki grafiklerde incelenen ilköğretim-ortaokul müzik ders kitaplarındaki şarkıların ezgisel yapılarına ait bulgular bulunmaktadır. Grafikte sol üstteki değerler kitaplarda yer alan okul şarkısı sayısına göre modal-makamsal yapı şarkıların yüzdelik oranını belirtmektedir. Sol tarafta yüzdelik oran belirten diğer grafikler de aynı şekilde düzenlenmiştir. Grafiklerde sol tarafta yüzdelik olarak değil, sayısal olarak belirtilen veriler ise ilgili konuda saptanan sayısal veriyi belirtmektedir. Makaledeki bütün grafikler bu şekilde düzenlenmiştir. Bulgulara göre 1940 yılında ilköğretim ve ortaokul müzik ders kitaplarında modal-makamsal yapı şarkılar kullanılmaya başlanmıştır, 1960 yılı itibariyle de bu şarkıların oranı artmaya başlamıştır. Tonal yapı şarkılar ise özellikle 2000'li yıllarla birlikte azalmıştır ve bu azalma ortaokul müzik ders kitaplarında olmuştur.

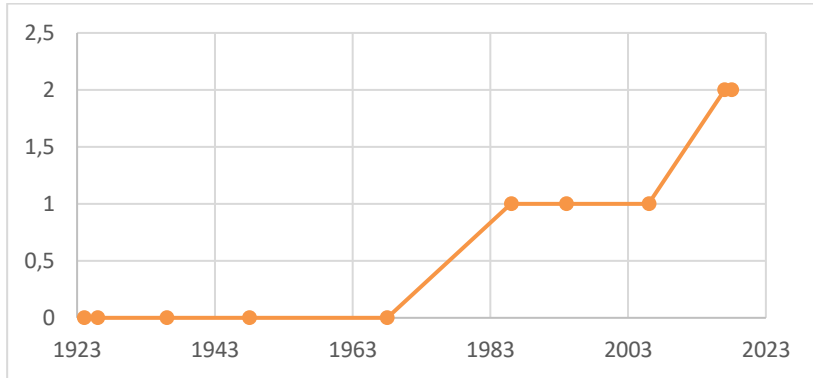


Grafik 3. Ders kitaplarındaki Türk müziği ölçü yapısındaki şarkı oranı

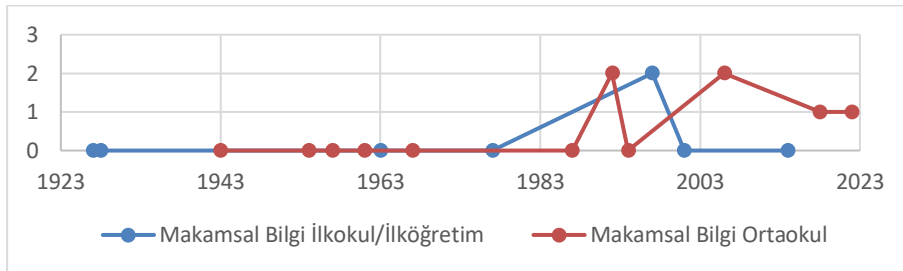
Yukarıdaki grafikte incelenen ilköğretim-ortaokul müzik ders kitaplarında Türk müziği ölçü yapısı kullanımına ilişkin bulgular bulunmaktadır. Türk müziği ölçü yapısı, 5/8'lik, 9/8'lik, 10/8'lik gibi genellikle Türk müzik kültüründe kullanılan ölçü yapılarıdır. Bulgulara göre 1980'li yıllardan itibaren Türk müziği ölçü yapısı kullanımı artmaya başlamış ve günümüze dek kullanılmaya belirli bir oranda devam etmiştir.



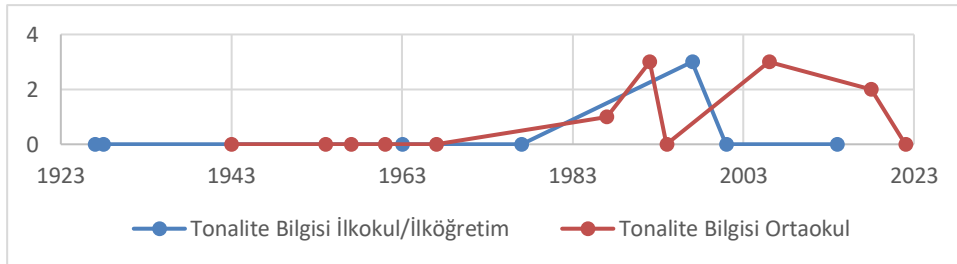
Grafik 4. Öğretim programlarında tonalite bilgisine yönelik ifadeler



Grafik 5. Öğretim programlarında makamsal bilgiye yönelik ifadeler



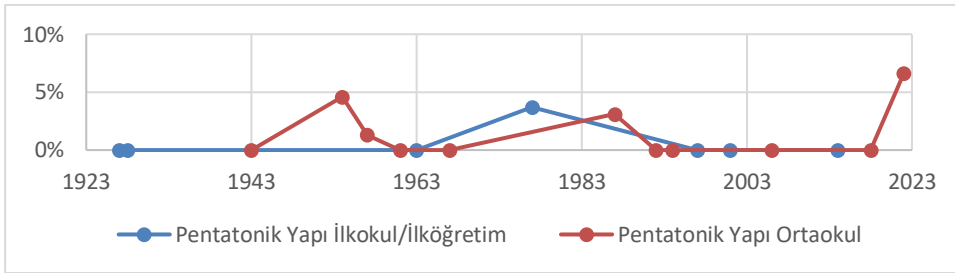
Grafik 6. Ders kitaplarında bulunan makamsal bilgi oranı



Grafik 7. Ders kitaplarında bulunan tonalite bilgisi oranı



Ders kitaplarında tonalite-makam bilgisi genellikle ortaokul kademesiyle birlikte eklendiği için ortaokul kademesindeki verileri yorumlamak daha doğru olacaktır. Yukarıdaki grafiklerde görüldüğü üzere programlarda 1980'li yıllardan itibaren tonalite-makam bilgisine yönelik ifadeler görülmüş, ders kitaplarında ise 1990'lı yıllardan itibaren tonalite-makam bilgisi eklenmiştir.

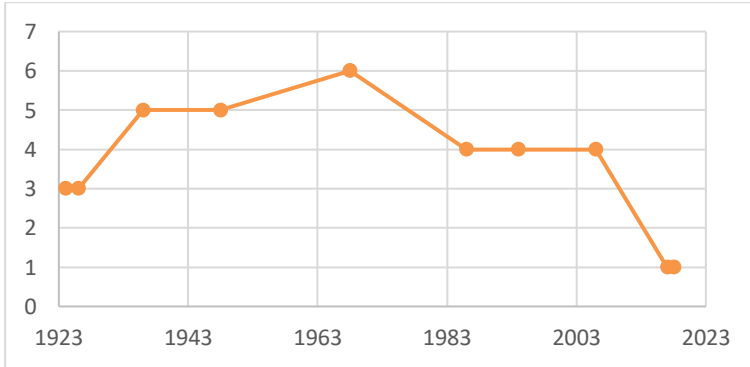


Grafik 8. Ders kitaplarındaki pentatonik yapı şarkı oranı

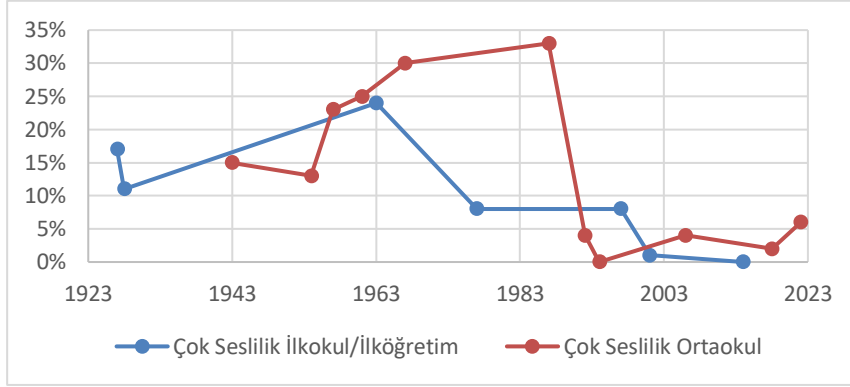
Müzikte pentatonik yapının kullanılmasına ilişkin ise çok belirgin bir bulgu görülmemiştir. 1954, 1957, 1977, 1987 ve 2022 yıllarına ait ders kitaplarında pentatonik yapı müzikler çok az bir oranda görülmüştür.

### İkinci alt probleme yönelik bulgular

#### **Okul müzik eğitiminde ulusal kimlik inşası sürecinin çok sesliliğin kullanımına yansımaları nasıldır?**



Grafik 9. Öğretim programlarında çok sesliliğe ilişkin ifadeler

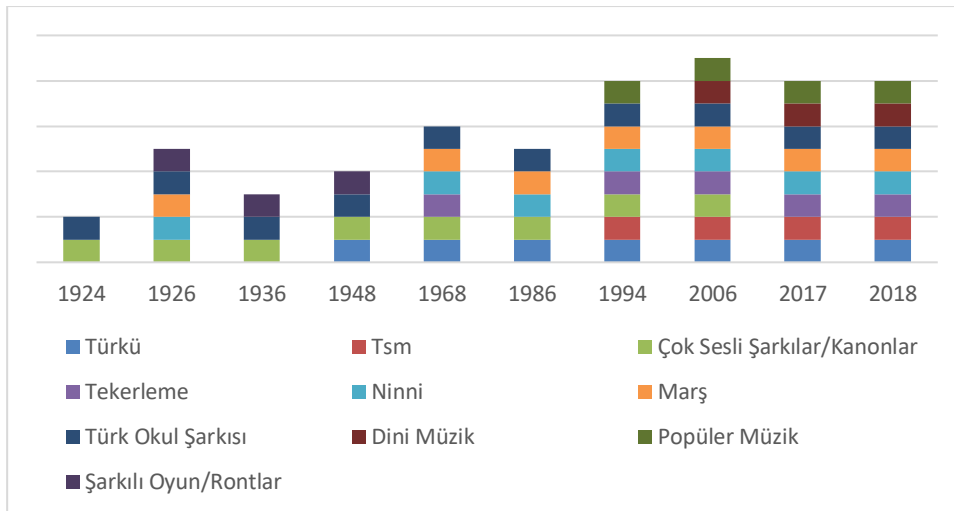


Grafik 10. Ders kitaplarındaki çok sesli şarkı oranı

Yukarıdaki grafiklerde Erken Cumhuriyet Dönemi'nden itibaren ilköğretim-ortaokul öğretim programlarında çok sesliliğe ilişkin ifadeler ve ilköğretim-ortaokul ders kitaplarındaki şarkılarda çok seslilik oranı görülmektedir. Grafiklerden anlaşıldığı üzere öğretim programlarında çok sesliliğe verilen yer 1960'lı yıllardan itibaren düşmeye başlamış ve bu düşüş günümüze dek sürmüştür. İncelenen son programlar olan 2017 ve 2018 öğretim programlarında ise hem ilköğretim hem de ortaokul kademesinde çok seslilikle ilgili neredeyse hiçbir ifade görülmemiştir. Ders kitaplarındaki çok seslilik oranı ise 1980'li yıllardan itibaren çarpıcı bir şekilde düşmüştür. 2000'li yıllarda ise çok seslilik ders kitaplarında neredeyse hiç kullanılmamıştır.

### Üçüncü alt probleme yönelik bulgular

#### **Okul müzik eğitiminde ulusal kimlik inşası sürecinin şarkı türleri (türkü, tekerleme, ninni vs.) kullanımına yansımaları nasıldır?**



Grafik 11. Öğretim programlarında saptanan şarkı türleri



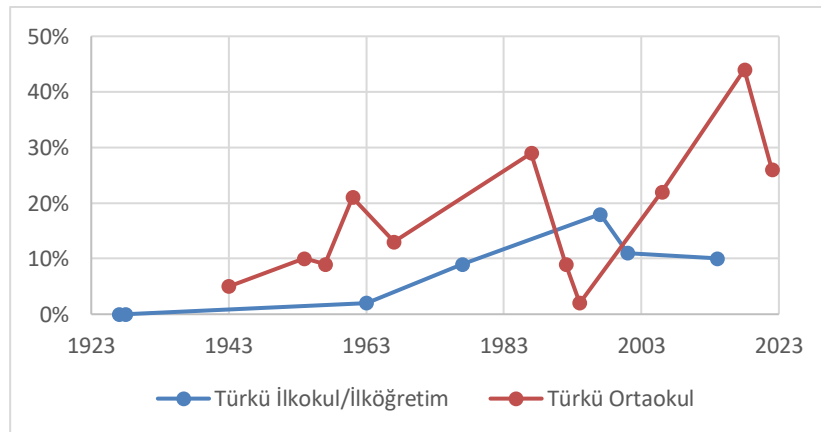


Yukarıdaki grafikte Erken Cumhuriyet Dönemi'nden itibaren ilkököl-ortaokul öğretim programlarında yer alan şarkı türleri görülmektedir. Bu şarkı türleri öğretim programlarında geçen ifadelerden hareketle eklenmiştir. Burada şarkı türlerinin oranlarına değil, yalnızca yer alıp almadıklarına değinilmiştir. Grafikte görüldüğü üzere 1948 yılına kadar Erken Cumhuriyet Dönemi'nde programlarda belirtilen şarkı türleri Türk okul şarkısı, çok sesli şarkılar/kanonlar, marş, ninni, şarkılı oyun/ronlardır. Aktarma-öykünme şarkı türünün programlarda ismen direkt aktarma şarkı olarak geçmesi de özellikle Erken Cumhuriyet Dönemi'nde oluşturulan 1924, 1926 ve 1936 öğretim programlarında "garp usulü ile bestelenen şarkılara yer verilecektir" ifadesi görülmüştür. Geleneksel-ulusal değerlerimizi yansıtan türkü türüne 1948 öğretim programına kadar değinilmemiştir.

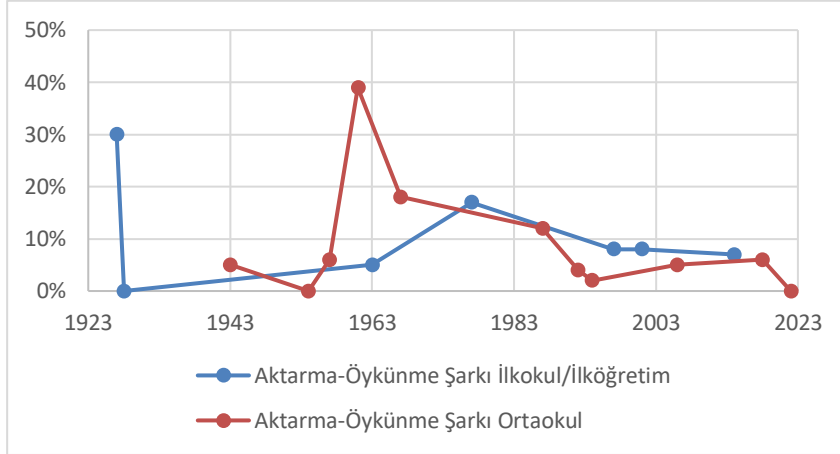
Ayrıca bu süreçte dini unsurları içeren müzikler de okul müzik eğitiminde kullanılmamıştır. Hatta bu konuyla ilişkili olarak 1926 yılı öğretim programında "ilahilerin öğretilmesi memnudur" ifadesi geçmektedir. Aynı zamanda Cumhuriyet'in ilanı ile Osmanlı kültürünü yansıtan Türk Sanat Müziğine de yer verilmemiştir. Yalnız öğretim programlarında 1994 yılından itibaren Türk Sanat Müziğine, 2006 yılından itibaren ise dini müziğe yer verildiği görülmüştür.

Ayrıca Erken Cumhuriyet Dönemi'nden günümüze öğretim programlarında belirtilen şarkı türleri genel olarak artmıştır. 1924 programında sadece iki şarkı türü varken 2018 programında bu sayı sekize çıkmıştır. Gittikçe tekerlemeler, ninniler gibi pedagojik açıdan zengin olan türler de okul müzik eğitimine eklenmiştir. Aynı zamanda 1994 yılından itibaren öğretim programlarına popüler müzikler de eklenmiştir.

İlkokul-ortaokul müzik ders kitaplarında Erken Cumhuriyet Dönemi'nden itibaren şarkı türlerinin değişimine bakıldığında 1940'lı yıllardan itibaren türkü türü okul müzik eğitiminde kullanılmaya başlanmış, bu türün oranı özellikle 1960 ve özellikle 2000'li yıllarla birlikte yüksek oranda artmaya başlamıştır.

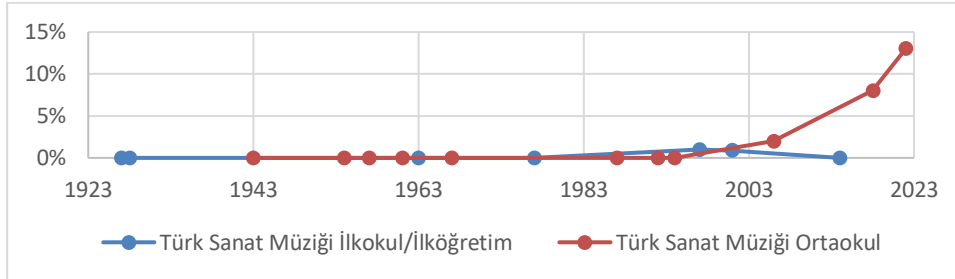


Grafik 13. Ders kitaplarındaki türkü oranı

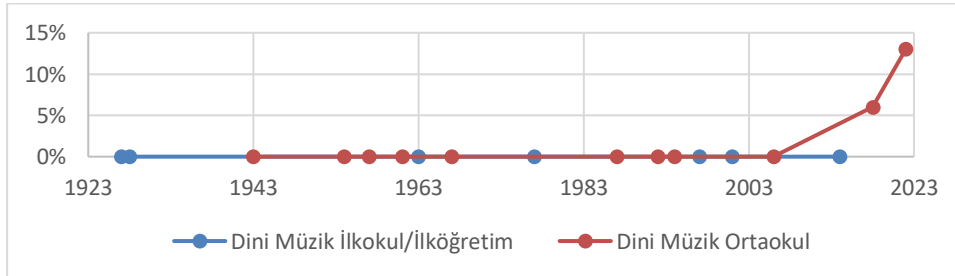


Grafik 12. Ders kitaplarındaki aktarma-öykünme şarkı oranı

Aktarma şarkılar ezgisi yabancı yalnız sözleri Türkçe olan şarkılardır. Öykünme şarkılar ise bestecilerin yabancı milletlerin müziklerine öykünerek oluşturdukları müziklerdir. Buna göre her iki şarkı türü de Batı müziği kaynaklıdır. Grafiğe göre Batı kültürünü yansıtan aktarma-öykünme şarkı oranı 1960'lı yıllardan itibaren azalmaya başlamıştır.



Grafik 14. Ders kitaplarındaki Türk sanat müziği oranı

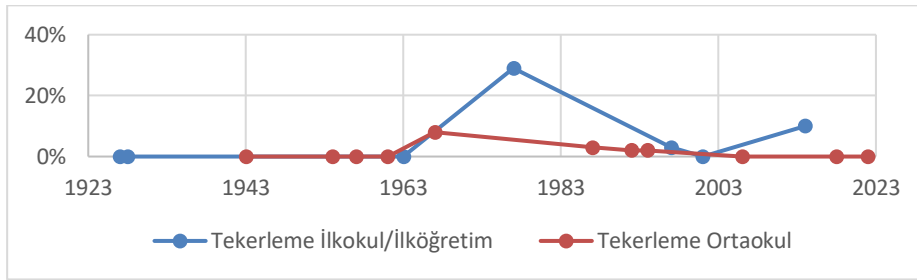


Grafik 15. Ders kitaplarındaki dini müzik oranı

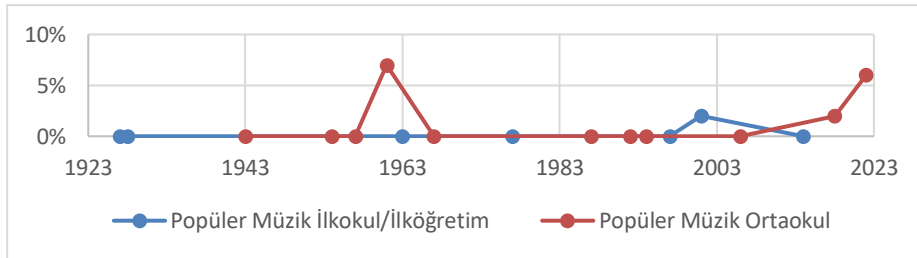
2000'li yıllarla birlikte Türk Sanat Müziğine, 2020'li yıllarla birlikte ise dini müziğe yer vermeye başlanmıştır. Türk Sanat Müziği türündeki eserlere 1997 yılından itibaren 1997, 2001, 2006, 2018 ve 2022 kitaplarında yer vermeye başlanmıştır. Ders kitaplarında çok az yer alan bu tür en yüksek orana 2022 yılına ait kitapta ulaşmıştır. Dini müziğe ise 2018 ve 2022 yılına ait kitaplarda yer verildiği, 2022 yılına ait kitapta 2018 yılına ait kitaptan daha yüksek oranda yer verildiği görülmüştür.



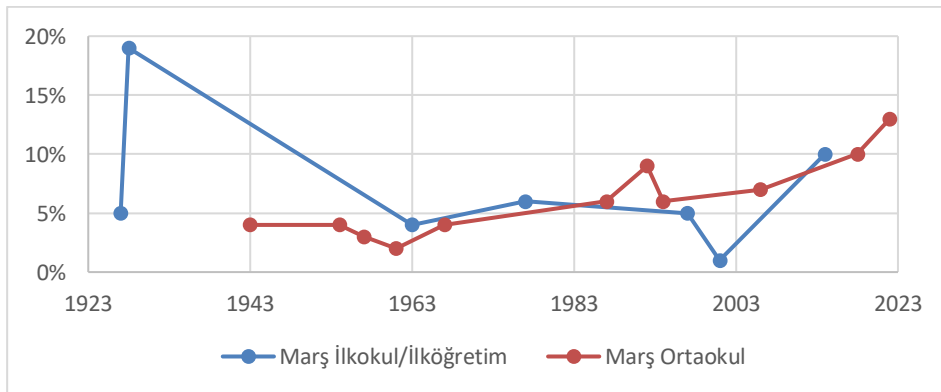
Ayrıca ders kitaplarında 1960'lı yıllardan itibaren tekerleme gibi şarkı türlerinin de kullanıldığı görülmüştür. Tekerleme türü 1967 yılından itibaren 1967, 1987, 1992, 1994 ortaokul kitaplarında, 1977, 1997, 2014 ilkök kitaplarında yer almıştır. Aynı zamanda 1960'lı yıllar ve 2000'li yıllardan itibaren güncel olarak yaygınlaşan popüler müziklerin de okul müziği dağarcığına girdiği görülmüştür. Ders kitaplarında 1961 yılına ait kitapta ve daha sonra 2001, 2018 ve 2022 yıllarına ait kitaplarda popüler müziğe yer verildiği, 2018 ve 2022 yıllarına ait kitaplardaki popüler müzik oranının 2001 yılına ait kitaptaki popüler müzik oranına göre arttığı görülmüştür.



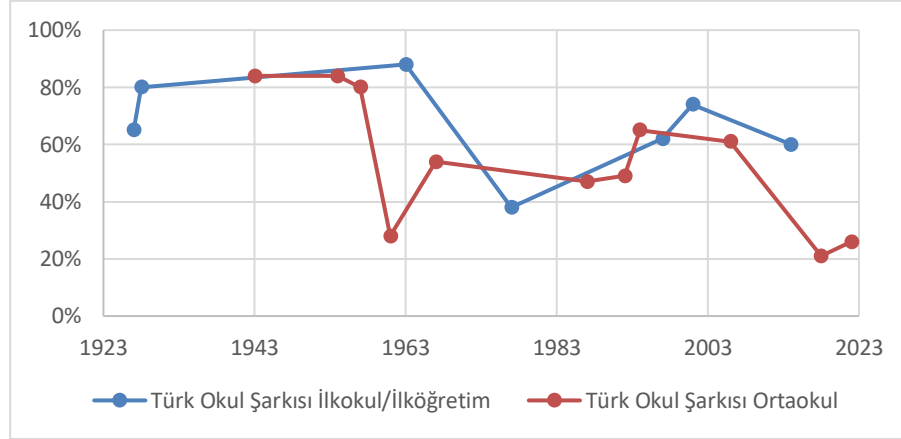
Grafik 16. Ders kitaplarındaki tekerleme-saymaca oranı



Grafik 17. Ders kitaplarındaki popüler müzik oranı



Grafik 18. Ders kitaplarındaki marş oranı

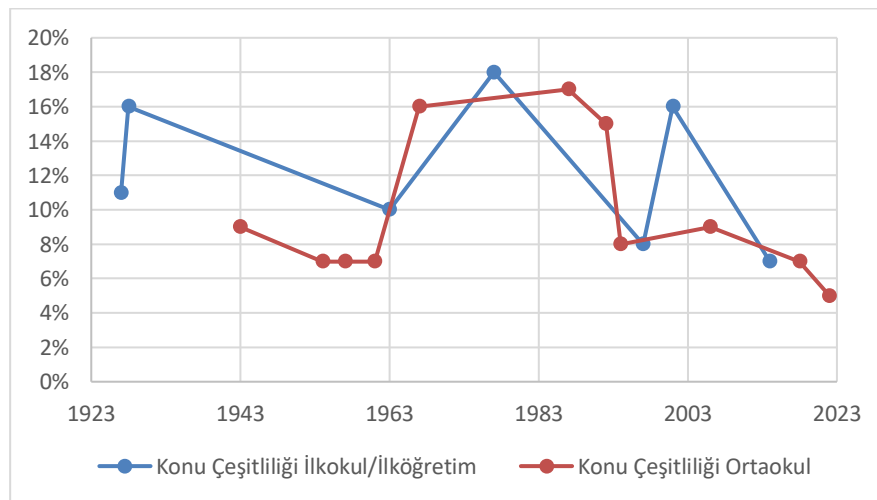


Grafik 19. Ders kitaplarındaki Türk okul şarkısı oranı

Yukarıdaki grafiklerde Erken Cumhuriyet Dönemi'nden itibaren ilkokul-ortaokul ders kitaplarında Türk okul şarkısı ve marşların kullanım oranım oranı görülmektedir. Grafiklerde görüldüğü üzere Türk okul şarkısı ve marş türü de, marş türündeki ilkokul kademesinde 1928 yılından 1960 yılına kadar var olan azalma dışında, oransal olarak çok çarpıcı bir farklılık olmadan okul müziğinde kullanılmaya devam edilmiştir. Ancak 2000'li yıllar ile Türk okul şarkısının müzik ders kitaplarında azaldığı görülmektedir. Genel olarak bütün şarkı türlerinin oranına bakıldığında, 1923 yılından itibaren ders kitaplarında yer alan şarkı türlerinin arttığı görülmektedir.

#### Dördüncü alt probleme yönelik bulgular

#### *Okul müzik eğitiminde ulusal kimlik inşası sürecinin şarkı konularına yansımaları nasıldır?*

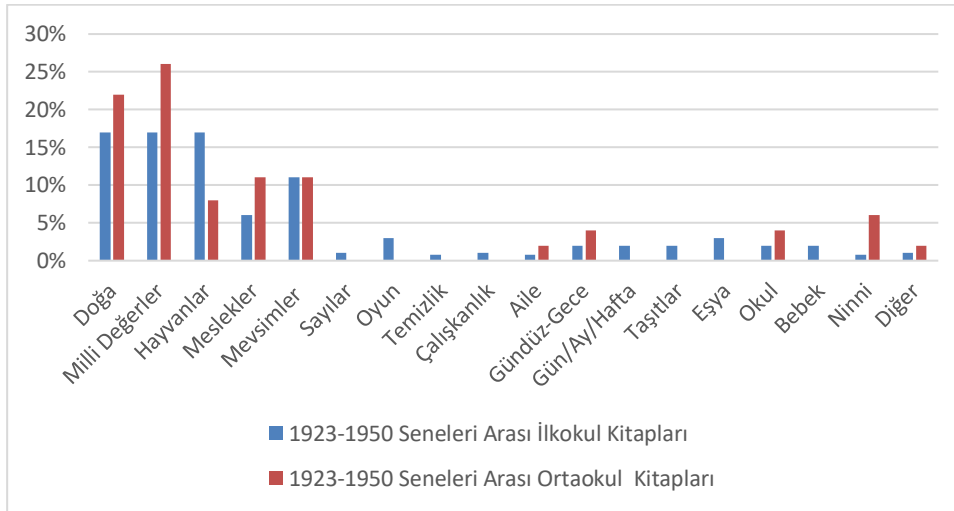


Grafik 20. Ders kitaplarındaki şarkıların konu çeşitliliği

Yukarıdaki grafikte Erken Cumhuriyet Dönemi'nden itibaren ilkokul-ortaokul ders kitaplarındaki şarkıların konu çeşitliliği görülmektedir. Konu çeşitliliği en fazla 1970'li yıllarda olmuştur.

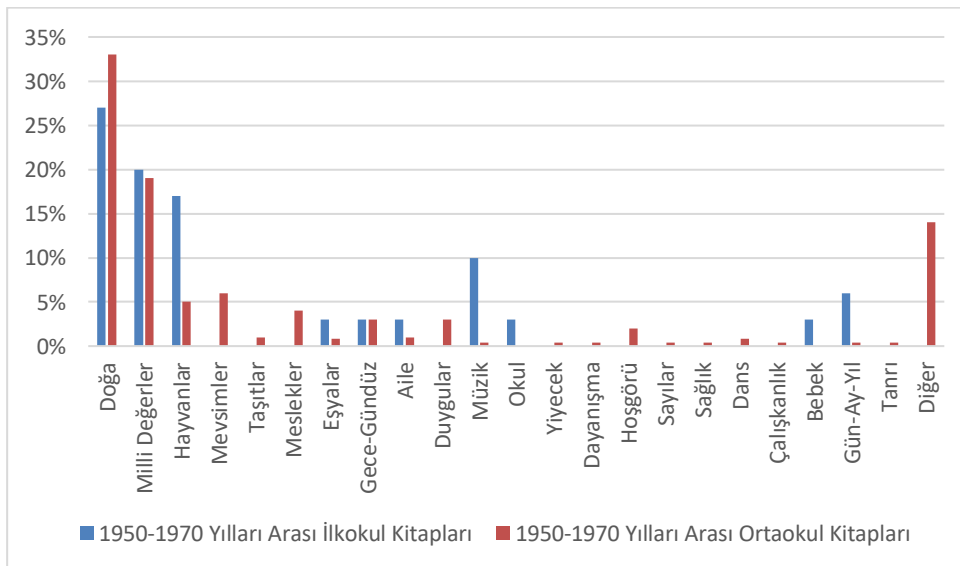


Özellikle 1990'lı yıllardan itibaren konu çeşitliliği oranının azaldığı görülmüştür. Böylece geçmişte günümüze şarkıların konu çeşitliliğinde 1923 yılından 2023 yılına dek kademeli bir gelişme görülmektedir. Aksine incelenen verilere bakıldığında 1927'deki kitaptaki şarkılardaki konu çeşitliliği 2022'deki kitaptaki konu çeşitliliğinden fazladır. Bu durumun Türk okul şarkısı türünün ders kitaplarında azalmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.



Grafik 21. 1923-1950 yılları arasındaki kitaplardaki şarkıların konu dağılımı

Yukarıdaki grafikte 1923-1950 yılları arasında oluşturulan ilkököl ve ortaokul kitaplarındaki şarkıların konuları ve oranları görülmektedir. İlkokulda toplamda on yedi, ortaokulda toplamda dokuz adet şarkı konusuna yer verilmiş, en fazla milli değerler ve doğa konulu şarkılar bulunmuştur. Bu dönemde türküler fazla olmadığı için diğer olarak sınıflanan şarkılar azdır.

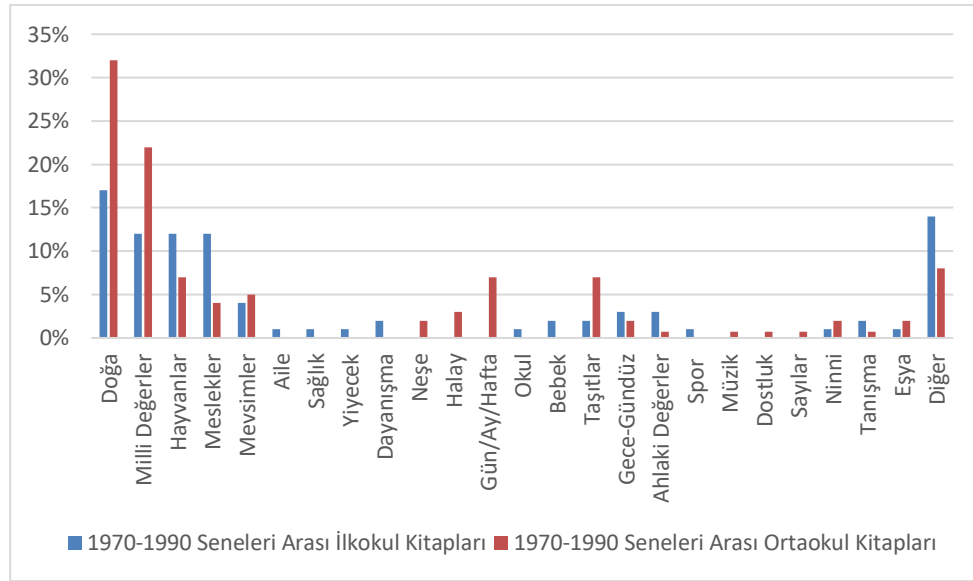


Grafik 22. 1950-1970 yılları arasındaki kitaplardaki şarkıların konu dağılımı



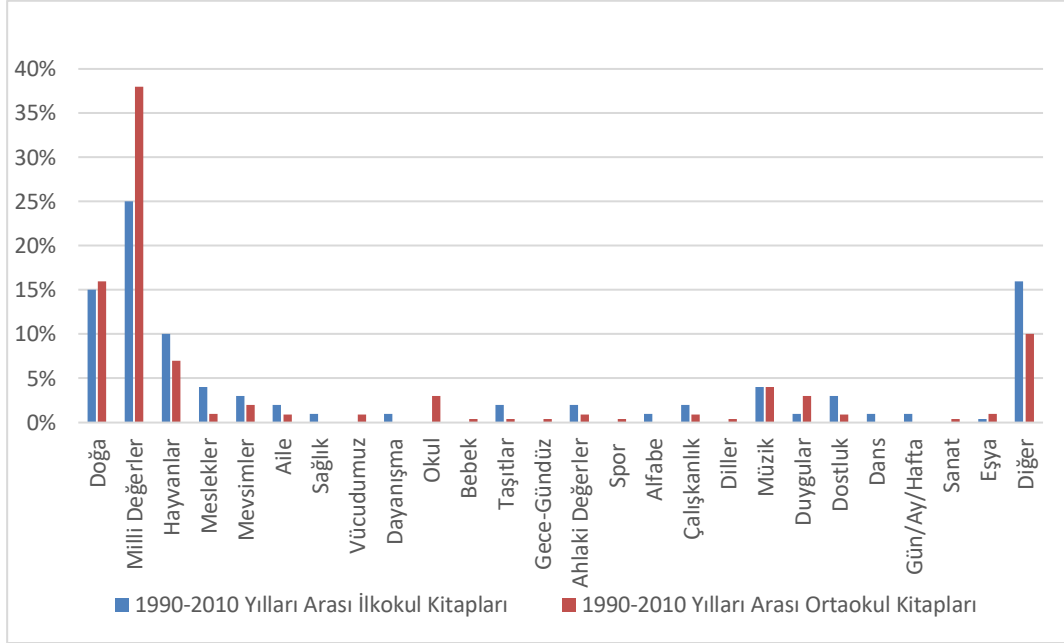
Yukarıdaki grafikte 1950-1970 yılları arasında incelenen kitaplardaki şarkıların konuları ve oranları görülmektedir. Ortaokulda yirmi, ilkokulda on adet şarkı konusuna yer verilmiştir. En fazla doğa ve milli değerler konularına yer verilmiştir. Diğer olarak sınıflandırılan konular bu zaman diliminde türküler bulunduğu için ağırlık kazanmıştır. Ayrıca şarkı konuları önceki yıllara göre artmıştır.

Sayfa | 2831



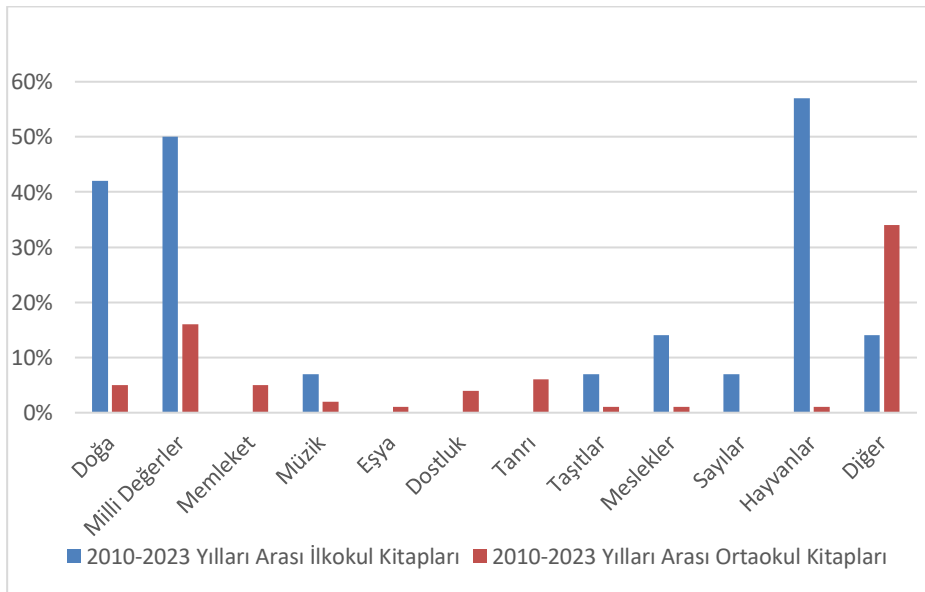
Grafik 23. 1970-1990 yılları arasındaki kitaplardaki şarkıların konu dağılımı

Yukarıdaki grafikte 1970-1990 yılları arasında incelenen kitaplardaki şarkıların konuları ve oranları görülmektedir. İlkokulda on dokuz, ortaokulda on sekiz şarkı konusuna yer verilmiştir. En fazla doğa ve milli değerler konulu şarkıların olduğu görülmüştür. Diğer olarak sınıflanan şarkılar bu tarihsel dönem aralığında türküler de oldukça yer edindiği için fazladır. Ayrıca şarkı konuları önceki yıllara göre artmıştır.



Grafik 24. 1990-2010 yılları arasındaki kitaplardaki şarkıların konu dağılımı

Yukarıdaki grafikte 1990-2010 yılları arasında incelenen kitaplardaki şarkıların konuları ve oranları görülmektedir. İlkokulda on sekiz, ortaokulda yirmi adet şarkı konusuna yer verilmiştir. En fazla doğa ve milli değerler konulu şarkılara yer verilmiştir. Diğer olarak sınıflanan şarkılar bu tarihsel dönem aralığında türküler de oldukça yer edindiği için fazladır. Bu dönemde ortaokul kademesinde milli değerler konulu şarkılar çarpıcı oranda artmıştır ve Erken Cumhuriyet Dönemi'nden bile daha yüksek orana ulaşmıştır.



Grafik 25. 2010-2023 yılları arasındaki kitaplardaki şarkıların konu dağılımı

Kaplan, Z. ve Sakar, M. H. (2024). Erken cumhuriyet döneminden günümüze okul müzik eğitiminde ulusal kimlik inşası. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2814-2837.

DOI. 10.51460/baebd.1465318

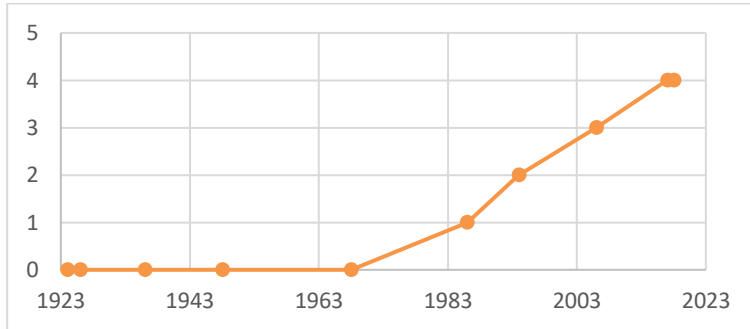


Yukarıdaki grafikte 2010-2023 yılları arasında incelenen kitaplardaki şarkıların konuları ve oranları görülmektedir. İlkokulda yedi, ortaokulda on adet şarkı konusuna yer verilmiştir. En fazla hayvanlar konulu şarkılar yer almıştır. Diğer olarak sınıflanan şarkılar bu tarihsel dönem aralığında türküler de oldukça yer edindiği için fazladır. Bu dönemde şarkı konularında belirgin bir azalma görülmektedir. 1990-2010 yılları arasındaki verilerde 26 şarkı konusu bulunurken 2010-2023 yılları arasındaki verilerde sadece 11 şarkı konusu bulunmaktadır. Bu verilerin dışında, kitaplardaki şarkıların konu çeşitliliğinde geçmişten günümüze büyük bir değişim ve gelişim görülmemiştir.

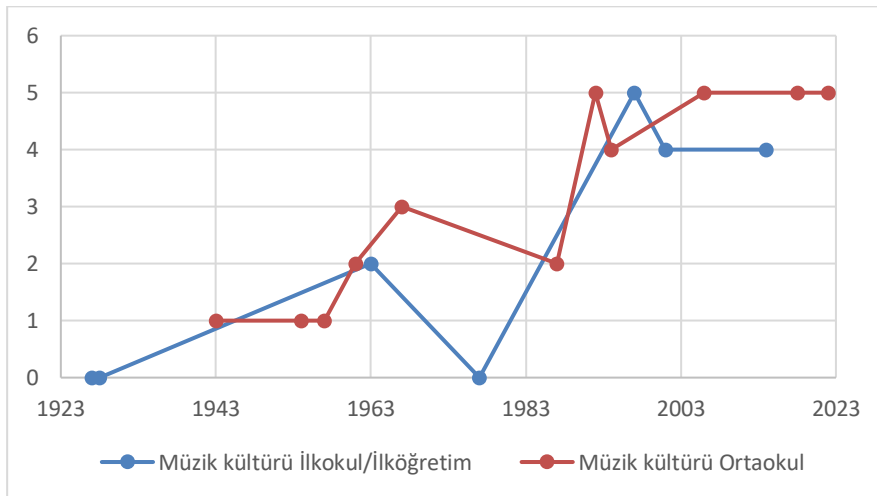
### Beşinci alt probleme yönelik bulgular

#### **Okul müzik eğitiminde ulusal kimlik inşası sürecinin müziği kültürü uygulamalarına yansımaları nasıldır?**

Müzik kültürü başlığını içeren grafiklerde müzik ders kitapları ve öğretim programlarında genel olarak dünyamız ve ülkemize ait müzik kültürü, Klasik müzik ve Türk müzik tarihine ilişkin bilgiler ve Atatürk ve müzik başlığı altındaki bilgiler bulunmaktadır. Türk müzik kültürüne ilişkin bilgiler başlığını içeren grafikte ise yalnızca Türk müzik kültürüne ilişkin bilgiler bulunmaktadır.



Grafik 26. Öğretim programlarında müzik kültürüne ilişkin ifadeler



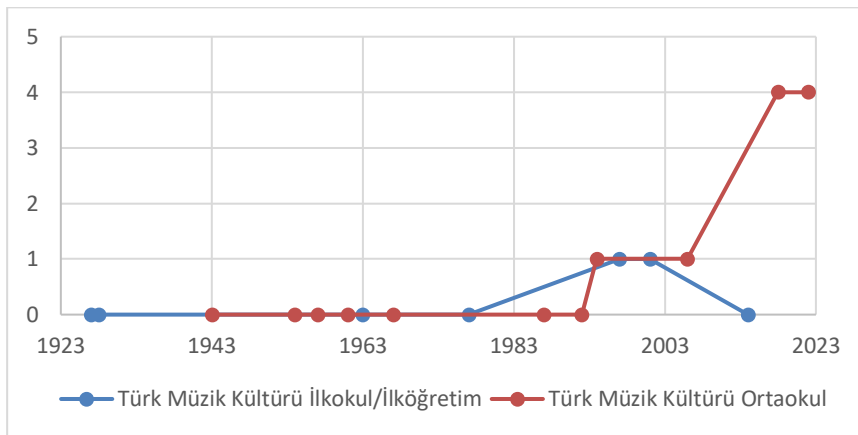
Grafik 27. Ders kitaplarındaki müzik kültürüne ilişkin etkinlikler





Yukarıdaki grafiklerden anlaşıldığı üzere öğretim programlarında müzik kültürü ile ilgili etkinliklerle ilgili ifadeler 1986 yılından itibaren yer vermeye başlanmış ve bu ifadeler giderek artmıştır. Ders kitaplarında ise 1943 yılından itibaren müzik kültürü etkinliklerine yer vermeye başlanmış, 1990'lı yıllardan sonra ise bu tür çalışmalar artmıştır. İncelenen ders kitaplarında 1990'lı yıllar öncesinde genellikle Klasik Batı Müziği bestecileri, Klasik Batı Müziği dönemleri gibi bilgilere yer verildiği görülürken 1990'lı yıllarıyla birlikte bahsedilen bilgilerle birlikte "Atatürk ve Müzik" başlığı altındaki bilgilere sürekli yer verildiği görülmüştür.

Sayfa | 2834



Grafik 28. Ders kitaplarındaki Türk müzik kültürüne ilişkin bilgiler

Ders kitaplarındaki Türk müzik kültürüne ilişkin bilgiler incelendiğinde 1990'lı yıllarda bu bilgilere yer vermeye başlandığı, özellikle son dönemlerde 2018 yılına ait incelenen kitaptan itibaren bu bilgilerin yüksek oranda arttığı görülmüştür.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### Tartışma ve sonuç

Ülkemizde Erken Cumhuriyet Dönemi'nden itibaren teknolojik, toplumsal, siyasal vs. alanlarda pek çok önemli değişiklik yaşanmıştır ve bu değişiklikler okul müzik eğitiminde hedeflenen ulusal kimlik inşasındaki nitelikleri değiştirmiştir. Bu farklılıkların yaşanmasında öncelikle 1946 yılında başlayan çok partili dönemin, 1950 yılında ülke yönetiminde Demokrat Parti'nin iktidar olmasının ve 1980 yılıyla birlikte askeri darbenin okul müzik eğitimine ve bu doğrultuda ulusal kimlik inşasına etkisi olmuştur.

İncelenen bulgulara göre Erken Cumhuriyet Dönemi'nde 1940'lı yıllara kadar ilköğretim-ortaokul öğretim programlarında ve ders kitaplarında Türk müziğine ilişkin türkü veya Türk Sanat Müziği gibi terimlere rastlanmamıştır. Ayrıca bu dönemde şarkıların ezgisel yapısının hepsi tonaldır, çok sesli şarkılar yer almaktadır ve şarkı konularının büyük çoğunluğu milli değerler konulu şarkılardır. Buna göre Erken Cumhuriyet Dönemi'nde modern/Batılı bir Türk kimliği inşası amaçlanmıştır. Aynı zamanda bu paralelde Cumhuriyet dinamiklerine uygun bir ulusal kimlik inşa etmek için Osmanlı kültüründen kalan ve ötekileştirilen Türk Sanat Müziği'ne yer verilmemiştir. Bu dönemde türküler her ne kadar yeni



Cumhuriyet ulusunun müzik mirasını tanımlamak amacıyla ortaya çıkarılmış olsa da yetişen yeni neslin Batı müziği zevki edinmesi hedeflenmiş ve örgün eğitimde tercih edilmemiştir.

Yalnız 1940-1980 yılları arasında Erken Cumhuriyet Dönemi ideolojisinde kırılmalar yaşanmış ve yavaş yavaş Türk müziği öğeleri okul müzik eğitiminde yer almaya başlamıştır. İlk olarak 1943 yılına ait incelenen kitapta az miktarda modal-makamsal yapılı ezgiler ve türküler görülmüştür. Daha sonra 1948 yılına ait öğretim programında okul müzik eğitiminde türkülerin kullanılabilceği belirtilmiştir. Öğretim programlarında türküler, ders kitaplarındaki modal-makamsal yapılı ezgi ve türküler oranları gittikçe artmıştır. Bu dönemde Erken Cumhuriyet Dönemi'nde tasarlanan "muasır medeniyetler seviyesine ulaşma" söylemi gittikçe önemini yitirmeye başlamıştır ve inşa edilen ulusal kimliğin nitelikleri de bu doğrultuda değişmeye başlamıştır. Bu zaman diliminde Demokrat Parti hükümetine karşı 1960 yılı darbesi olmasına rağmen okul müzik eğitimindeki temel ideolojideki kırılma varlığını sürdürmüştür.

Bu süreçte şarkı konularında ise milli değerler konulu şarkılar Erken Cumhuriyet Dönemi'ndeki oranına ulaşamamış, en fazla kullanılan şarkı konusu doğa konusu olmuş, milli değerler en fazla kullanılan ikinci şarkı konusu olarak kalmıştır. Bunun sebebinin uluslaşma sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi, böylece farklı şarkı konularına yönelimin olması ve şarkı konularının çeşitlenmesinin olabildiği düşünülmektedir.

1980-2000 yılları arasında okul müzik eğitiminde geleneksel-ulusal öğeler çarpıcı bir şekilde artmış ve aynı doğrultuda modern/Batılı öğeler de belirgin bir şekilde azalmıştır. Bu dönemde okul şarkılarındaki çok seslilik oranı belirgin bir şekilde azalmış, tonal yapılı şarkılar azalmış, modal-makamsal yapılı şarkılar artmış, Türk müziği ölçü yapısının kullanımı artmış, aktarma-öykünme yapılı şarkılar azalmıştır. Ayrıca Erken Cumhuriyet Dönemi'nde ötekileştirilen Türk Sanat Müziği ders kitaplarına eklenmiş ve ders kitaplarına tonalite-makamsallık ile ilgili bilgiler ve Türk müzik kültürü, Atatürk ve Müzik ile ilgili bilgiler eklenmiştir.

Ertekin (2018) İlköğretim ve Ortaokul Müzik Ders Kitaplarındaki Şarkı Sayıları İlkokul/İlköğretim Şarkı Sayıları Ortaokul Şarkıların Müzikal Öğeler Bakımından İncelenmesi adlı çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada 1996-2016 yılları arasında oluşturulan ilköğretim-ortaokul müzik ders kitaplarındaki şarkıları incelemiş ve ton bazlı olan şarkıların gittikçe azaldığı, hicaz makamındaki şarkıların arttığı, aksak ölçülü okul şarkılarında artış olduğu tespit etmiştir. Bu durumda Erken Cumhuriyet Dönemi ideolojik yapısı doğrultusunda üzerinde durulan kavramlar gittikçe önemini yitirmiştir. Bu dönemde yapılan yenilikler ulusal kimliğin geleneksel-ulusal değerlere ilişkin yatkınlık oluşturmaya yönelik yapılandırıldığını göstermektedir. Ayrıca bu dönemde milli değerler konulu şarkıların ve marşların oranı artmıştır. Bunun sebebinin PKK'nın 1990'lar ile birlikte artan faaliyeti ve ülkemizde bu doğrultuda güçlenen Türk milliyetçiliği fikrinin olduğu düşünülmektedir (bkz. Karakaş, 2006).

2000'li yıllardan itibaren ise okul müzik eğitimindeki geleneksel-ulusal unsurlar daha da çarpıcı bir şekilde öne çıkmıştır. Bu dönemde çok seslilik oranı neredeyse yok denecek kadar azalmıştır. Ders kitaplarında türküler-Türk Sanat müziği ve Türk müziği kültürü çalışmaları oranında belirgin bir artış olmuş, Türk okul şarkısı türü azalmış, marş oranı artmış, aktarma-öykünme şarkısı türü azalmış ve dini



müzikler de ders kitaplarına eklenmiştir. Bu doğrultuda tonal yapılı şarkı oranı azalmış, modal-makamsal yapılı şarkı oranı artmıştır. Şarkı konularında ise milli değerler konulu şarkı oranı artmıştır.

Çiftçi & Köksal (2020) Ortaokul Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Okul Şarkılarının İncelenmesi adlı çalışmasında 2013 ve 2018 yılı ortaokul müzik ders kitaplarındaki şarkı repertuarında 2006 yılındaki repertuvara kıyasla makamsal eserlerin arttığını ve 2018 yılı müzik ders kitabındaki şarkı dağarında karma ritimlerin kullanıldığını ve dini müziklerin kullanıldığını belirtmiştir. Köse & Yüksel (2019) Ortaokul Müzik Ders Kitaplarının Somut Olmayan Kültürel Miras Öğeleri Bakımından İncelenmesi adlı çalışmasında türkülerin çok sık kullanıldığı belirtilmiştir. Buna göre bu dönemde okullarda inşa edilen ulusal kimlik tasarısında geleneksel-ulusal unsurlara verilen değer artmıştır. Bu süreçte Erken Cumhuriyet Dönemi'nden sonra "*muasır medeniyetler seviyesine ulaşma*" söylemi ders kitaplarında ve öğretim programlarında önceki dönemden daha fazla önemini yitirmiştir. Okul müzik eğitiminde öğrencilerin ülkemizin geleneksel müziklerine aşina olması ve bu doğrultuda geleneksel-ulusal değerlerine önem veren bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

## Öneriler

- Okul müzik eğitiminde tekerleme ve Türk okul şarkısı türlerinin ders kitaplarındaki oranı artırılabilir. Özellikle son yıllarda incelenen ders kitaplarında bu türlere çok az oranda yer verildiği görülmüştür. Tekerlemeler müzikal gelişimin yanında bellek ve dil gelişiminde önemlidir ve özellikle ilkökul kademesinde basit ritmik ve ezgisel yapıları içeren türler oldukları için rahatça kullanılabilirler. Ayrıca çocukların bu türü öğrenmeleri, daha zor müzikal yapıtları öğrenmeleri için faydalı olacağı düşünülmektedir. Türk okul şarkısı ise geçmişten günümüze okul müzik eğitiminde devamlı kullanılan ve okul müzik eğitiminin temel dinamiklerinden olan bir türdür. Bu türdeki şarkılarda müzikal gelişim ile ilgili kazanımların yanı sıra belirli değerlerin (temiz olma vb.) kazandırılması da amaçlanmaktadır. Bu açıdan bireylerin hem bireysel hem de toplumsal anlamda gelişimini destekleyen önemli bir tür olduğu için müzik ders kitaplarında bu türün oranı artırılabilir.
- Okul müzik eğitiminde kullanılan popüler müzik dağarı genişletilebilir. Popüler müzikler ülkemizde en fazla tüketilen müzik türü olduğu için belirlenen müzikal hedeflere ulaşmada bir araç olarak düşünülebilir. Çünkü bireylerin var olan yatkınlıkları veya hazır bulunuşluklarından yola çıkılarak yapılan öğrenmeler daha etkili olabilmektedir. Bu durumda popüler müzikler okul müzik eğitimi dağarında nihai olarak öğretilmesi amaçlanan müzikal türler olup bu repertuarı oluşturan "temel türler" olarak değil, yalnızca öğretilmesi hedeflenen gelişkin müzikal türlere ulaşmada bir aracı olarak kullanılabilir.
- Okul müzik eğitiminde çok sesli şarkıların oranı artırılabilir. Çok sesli şarkılar Batı kültürünü yansıtan ve müzikal olarak gelişkin kodları içeren müzik türüdür. Öğrencilerin yaşadığımız küresel dünyada küresel kimlik gelişimlerini desteklemek ve müzikal olarak farklı ve gelişkin bir müzik türünü öğrenmelerini sağlamak için okul müzik eğitiminde bu tür müzikler çoğaltılabilir.



## Kaynakça


- Arseven, V. (1961). *Ortaokullarda müzik eğitimi*. Meb Yayınevleri.
- Atrek, F. H. (1943). *Orta okul müzik kitabı*.
- Aydın, S. ve Aydın, Ş. (1994). *İlköğretim müzik 5*. Küre Yayıncılık.
- Aydıntan, Z., ve Egüz, S. (1967). *Şarkılarla müzik eğitimi ortaokul 1-2-3*. Helvacıoğlu Yayınevi.
- Aydıntan, Z. ve Egüz, S. (1977). *İlkokulda müzik eğitimi*. Eko Matbaası.
- Aydıntan, Z. ve Egüz, S. (1987). *Türkü ve şarkılarla yeni müzik eğitimi-ortaokul 1-2-3*. Kurtuluş Yayınları.
- Aydoğan, S. (1992). *Hayat kaynağımız müzik ortaokul 1-2-3*. Arkadaş Yayınevi.
- Aydoğan, S. (2001). *İlköğretim müzik 4*. Elit Yayıncılık.
- Balkılıç, Ö. (2009). *Cumhuriyet, halk ve müzik-Türkiye'de müzik reformu 1922-1952*. Tan Yayıncılık.
- Baştürk, Z., Candan Pınar, Gönül, M. A., Öztürk, Ö. M. ve Tezcan, H. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu müzik 7*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bilgin, N. (2016). *Kimlik inşası*. İzmir: İzmir Büyükşehir Belediyesi Kent Kitaplığı.
- Canselen, F. (1954). *Orta 1 müzik*. Hüsnütabiat Matbaası.
- Canselen, F. (1957). *Orta 2 müzik*. Nurgök Matbaası.
- Erdoğan, D. İ., Demircioğlu, İ. H. ve Şimşek, S. S. (2021). *Demokrat parti*. İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
- Erözden, O. (1997). *Ulus-devlet*. Dost Kitabevi.
- Ertekin, B. (2018). *İlköğretim ve ortaokul müzik ders kitaplarındaki şarkıların müzikal öğeler bakımından incelenmesi (1996-2016)*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi.
- İnce, F. ve Sümbüllü, M. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu müzik 7*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- İpekçiler, B. (2020). *Necati bey'in osmanlı türkçesi "notalı yeni çocuk şarkıları: ilk mektep 1 ilâ 5 sınıf" kitabının günümüz türkçesine aktarılması ve analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Kaplan, Z. (2024). *Türk modernleşmesi sürecinde müzik eğitimi politikaları ve okul müzik eğitimine yansımaları (1923-2023)*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karakaş, M. (2006). Türkçülük ve türk milliyetçiliği. *Doğu Batı Dergisi*, 38, 57-76.
- Karkın, K., Yurtoğlu, Ö., & Akkuş, Ü. (2006). *İlköğretim müzik 7*. Doku Yayıncılık.
- Köksal, S. ve Çiftçi, E. (2020). Ortaokul müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(2), 22-44.
- Köse, P. Ö. ve Yüksel, A. L. (2019). 5. 6. 7. ve 8. Sınıf müzik ders kitaplarının somut olmayan kültürel miras öğeleri bakımından incelenmesi. *Art-e Sanat Dergisi*, 12, 125-149.
- Leca, J. (1998). *Neden söz ediyoruz? Uluslar ve Milliyetçilikler*. (Çev. S. İdemen.) Haz. Jean Leca. Metis Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (1948). *İlkokul Programı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (1968). *İlkokul Programı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017). *İlkokul ve Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *İlkokul ve Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2006). *İlköğretim (1-8. sınıflar) Müzik Dersi Öğretim Programı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (1994). *İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (1986). *Orta Okul ve Lise Müzik Dersi Öğretim Programı*.
- Öktem, M. H. (1963). *İlkokullarda müzik*. Remzi Kitabevi.
- Sazak, N., Akgül Barış, D., Öztosun Çaydere, Ö. ve Sevinç, S. (2014). *İlkokul müzik öğretim programları (1913-2005)*. Öncü Kitap.
- Sun, M. (1997). *Şarkılarla türkülerle temel müzik eğitimi-ilköğretim okulları için müzik kitabı*. Yurt Renkleri Yayınevi.
- Şaylan, G. (1983). Milliyetçilik ideolojisi ve türk milliyetçiliği. m. belge içinde, *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi* (s. 1948-1949). İletişim Yayınları.
- Uzun, T. (2017). Ulus, milliyetçilik ve kimlik üzerine bir değerlendirme. *Doğu Batı Dergisi*, 23(6), 131-154.



## İkinci Üniversite Olarak Müzik Eğitimi: Öğrencilerin Tercih Nedenleri ve Mesleki Algıları

### Music Education as a Second University: Reasons for Students' Preferences and Professional Perceptions

Sayfa | 2838

Taner TOPALOĞLU , Doç.Dr., Harran Üniversitesi, tanertopaloglu@harran.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 12 Temmuz 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 10 Kasım 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Bu araştırma, ikinci üniversite olarak Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerin mesleki yönelimlerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesini amaçlamaktadır. Olgu bilim deseni çerçevesinde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Harran Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 17 öğrenci oluşturmaktadır. Görüşmeler yoluyla toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve elde edilen tema, alt tema ve kodlar tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma bulguları, öğrencilerin mezun oldukları bölümü tercih etme nedenlerinin genellikle aile baskısı, çevresel etkiler ve zaman kaybı endişesi gibi faktörlerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin, aile baskısı ve müzikal yeteneklerinin farkında olmamaları nedeniyle Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nı ilk üniversite olarak tercih etmedikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin mezun oldukları bölüme ilgili meslek tercihi yapmamalarının en önemli nedenlerinden birinin, mesleğe duyulan ilgi eksikliği olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, istihdam sorunları ve çalışma koşullarının zorluğu da öğrencilerin meslek tercihini etkileyen diğer önemli faktörler olarak tespit edilmiştir. Araştırma, aynı zamanda müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin bölümlerinden memnun olduklarını ve gelecekte müzikle ilgili bir meslek sahibi olmayı istediklerini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İkinci üniversite, Meslek seçimi, Müzik eğitimi, Lisans eğitimi.

**Abstract.** This research aims to determine the factors that are effective in the professional orientation of students studying at the Department of Music Education of the Department of Fine Arts Education of the Faculty of Education as the second university. The working group of the research carried out in the case science pattern consists of 17 students studying at the department of music education of Harran University in the 2023-2024 academic year. The data obtained through the interviews were analyzed by the content analysis method. The theme, sub-theme and codes obtained at the end of the analysis are presented in tables. Research findings reveal that the reasons why students prefer the department they graduated from are usually due to factors such as family pressure, environmental influences and anxiety about time wasting. It has been observed that students do not prefer the Department of Music Education as the first university due to family pressure and not being aware of their musical abilities. It has been determined that one of the most important reasons why students do not make a career choice related to the department they graduated from is the lack of interest in the profession. However, employment problems and the difficulty of working conditions have also been identified as other important factors affecting students' career choice. The research also shows that students studying in the department of music education are satisfied with their departments and want to have a music-related profession in the future.

**Keywords:** Second university, Choosing a profession, Music education, Undergraduate education.



## Extended Abstract

**Introduction.** Decision making is a critical process that individuals face throughout their lives. This process usually involves making a choice between various options, and this choice is shaped by the knowledge, experience, emotions and external factors. The decision-making process greatly influences an individual's ability to realize goals and solve problems, and is therefore a determinant of quality of life. Decision-making is an important turning point that people face in the educational process. Guiding students according to their interests, educational level and abilities is critical for them to make the right decisions in their higher education and career choices. This guidance should be planned in accordance with students' personal preferences, skills and professional goals. Çoban (2004) emphasized that the teaching profession requires some basic qualifications and stated that taking into account factors such as interest, ability and desire is important for success.

The music teaching program offered in the field of vocational music education in Turkey is offered in the music education departments of the fine arts education departments of faculties of education. In addition, it is carried out within the scope of the music education undergraduate program determined by the council of the Ministry of National Education. Students who will participate in these programs are expected to have a certain level of talent and in this context, universities recruit students through a special talent exam. This situation makes it important for talented and interested students to be aware of their talents and to be aware of the professional characteristics of music teaching.

This study aims to understand the reasons why students choose the program they have previously graduated from and the Department of Music Education they are currently studying, their satisfaction levels in this department, and their perspectives on music-related career choices in the future. The main research question of the study is, 'What are the perceptions of students studying in the field of music education as a second university about their professional preferences?' has been determined in the form of. Based on this basic question, the answers to the following sub-questions were sought in the study.

1. What are the reasons why students prefer the department they graduated from?
2. What are the opinions of students who pursue a profession related to the department they graduated from about the profession they perform?
3. What are the reasons why students do not prefer a profession related to the department they graduated from?
4. What are the reasons why students do not prefer the department of music education as the first university?
5. What are the reasons for students to choose the department of music education as a second university?
6. How is the satisfaction of the students towards the department of music education, which they are studying as a second university?
7. What are the students' views on having a music-related profession in the future when they graduate?

**Method.** The study group of the research, which was carried out in the phenomenology design, consists of 17 volunteer students studying in music education at Harran University in the 2023-2024



academic year. The data were collected with a semi-structured interview form prepared in accordance with the purpose of the research. The data obtained as a result of the interviews were analyzed by content analysis, and the codes and themes obtained after the completion of the analysis process were examined by experts. Necessary arrangements were made in line with the experts' evaluations. The level of agreement of both coders in the coding process was evaluated based on Miles and Huberman's method.

Sayfa | 2841

**Results.** As a result of the research, it is seen that the reasons why students prefer the department they graduated from are mostly the desire to settle in a university without losing a year due to family pressure and environmental pressure. It is seen that the students did not prefer the music department as their first university due to family pressure and not being aware of their musical talents, but later they preferred the music education department as a result of not wanting to do a profession they did not like and realizing their musical talents. It has been concluded that the main reasons why students do not choose a profession related to the department they graduated from are their lack of interest in the profession and the difficulty of working conditions.

**Discussion and Conclusion.** It is seen that university preferences are a multidimensional process and various external factors play an important role in students' decisions. In the results of the study conducted by Coşar (2016), it is stated that students are mostly not conscious in their choice of profession, while the thought of having the profession of their dreams stands out as the most determining factor, external factors such as their families, friends, society's attitude towards professions and the scores they get in exams also significantly affect their choices. These findings reveal that various external factors play a determining role in students' career choice processes. At the same time, similar results that job anxiety is an important factor in students' university choice are found in the article study of Türkmen & Doğan (2019). Similar results were found in Özcan's (2015) master's thesis.

It reveals that both personal interests and abilities, career expectations and working conditions play an important role in students' preference for music education departments. When the study of Çatır, Ishtar and Özcan (2016) was examined, it was determined that, unlike this study, the vast majority of students prefer state universities. It has been found that students who prefer public universities take campus characteristics into account when making preferences, and especially female students prioritize the reputation of universities, the opportunities they offer and campus characteristics in their university preferences. The results of the study show that students' interest, knowledge and ability awareness, as well as family and environment, play an important role in career choices. This situation makes it necessary to create learning environments where students can explore their interests and abilities at all levels of the educational process. Considering that students will be happier if they make career choices appropriate to their interests and their motivation will be high, it is thought that any kind of work to be done in this direction will offer significant contributions to the field.





## Giriş

Karar verme, bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları kritik bir süreçtir. Bu süreç, genellikle çeşitli seçenekler arasında bir tercih yapmayı gerektirir ve bu tercih, kişinin sahip olduğu bilgi, deneyim, duygular ve dışsal faktörler tarafından şekillenir. Karar verme süreci, bireyin hedeflerini gerçekleştirme ve sorunları çözme yeteneğini büyük ölçüde etkiler ve dolayısıyla yaşam kalitesini belirleyici bir faktördür.

İnsan yaşamı boyunca alınan kararların bazıları günlük rutinlerden kaynaklanırken, bazıları ise hayati öneme sahip olabilir ve daha fazla dikkat gerektirebilir. Özellikle kariyer ile ilgili kararlar, bireylerin yaşam tarzlarını, sosyal etkileşimlerini, mesleki faaliyetlerini ve sonuç olarak yaşam kalitelerini uzun vadeli olarak etkileyebilir. Bu nedenle, kariyer kararları, bireylerin kişisel tatminlerini ve toplumsal uyumlarını önemli ölçüde etkileyen ve bu açıdan hem bireyler hem de toplum için hayati önem taşıyan kararlar olarak değerlendirilir (Gati ve Asher, 2001).

Bu bağlamda, karar verme süreci ve kariyer seçimleri, bireylerin yaşamlarındaki kritik dönemeçlerden biridir ve dikkatlice ele alınması gereken karmaşık bir süreçtir. Karar verme sürecinde, bireyler genellikle kendi yeteneklerini, ilgi alanlarını ve değerlerini göz önünde bulundurarak farklı kariyer seçeneklerini değerlendirirler. Ancak, bu değerlendirme sürecini etkileyen birçok dışsal faktör de vardır; bunlar arasında aile baskısı, toplumsal beklentiler, ekonomik koşullar, eğitim seviyesi ve kültürel etkenler bulunmaktadır. Şeker ve Çapri'nin (2020) çalışmasında, meslek seçiminin etkin bir şekilde yapılabilmesi ve isabetli kararların alınabilmesi için önemli etmenlerin dikkate alınmasının gerekliliği ve literatürde meslek seçimi ile kariyer gelişimini etkileyen birçok faktörün bulunduğu belirtilmektedir.

Razon (1983), bireylerin yaşamlarının belirli dönemlerinde geleceğe yönelik planlar yaparak ve kendilerine uygun meslekleri düşünerek, kariyerlerine dair projeler geliştirdiklerini belirtir. Bazı bireyler, erken yaşlardan itibaren hangi meslekte çalışmak istediklerini net bir şekilde belirlerler. Uygun yaşam koşulları ve bireyin yetenekleri ile ilgilerinin örtüşmesi durumunda, bu kişiler arzu ettikleri mesleği seçerek profesyonel hayata adım atar ve genellikle başarılı olurlar. Ancak, bu kadar şanslı olmayan birçok birey için meslek seçimi oldukça zorlu bir süreçtir. Bu süreçte rastlantılar, aile ve çevre koşulları, bireylerin meslek seçimlerinde önemli rol oynamaktadır. Pişkin (2011), meslek seçiminde etkili olan en önemli faktörleri dört ana kategoride sınıflandırmıştır: psikolojik faktörler (yetenek, ilgi, kişilik özellikleri, meslek değerleri), sosyolojik faktörler (aile, sosyo-ekonomik düzey), cinsiyet ve politik-ekonomik faktörler. Super ve Knasel'a (1981) göre, bireylerin kariyer gelişimi, hem bireysel hem de çevresel etmenlerle yakından ilişkilidir. Meslek seçimi, kariyer gelişim sürecinin kritik bir aşaması olup, çok sayıda faktörden etkilenen karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte etkili olan ekonomik, hukuki, sosyal ve demografik etmenler ile aile tutumları, aile beklentileri ve eğitim kurumları gibi çevresel faktörler, önemli rol oynamaktadır.

Eğitim sürecinde, öğrencilerin ilgi alanları, eğitim seviyeleri ve yetenekleri dikkate alınarak, üst öğrenim ve belirli meslek alanlarına yönlendirilmesi kritik bir öneme sahiptir. Bu yönlendirme süreci, öğrencilerin kişisel tercihleri, becerileri ve mesleki hedeflerine uygun olarak planlanmalıdır; çünkü her mesleğin belirli temel niteliklere ihtiyacı vardır. Çoban (2004) çalışmasında, öğretmenlik mesleğinin



diğer meslekler gibi belirli temel özellikleri gerektirdiğini ve bu gerçeğin günümüzde az gelişmiş ülkelerde bile kabul gördüğünü belirtmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının seçiminde ilgi, yetenek ve istek gibi faktörlerin göz önünde bulundurulmasının önemli olduğunu çünkü başarının, mesleğe uygunlukla doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Sayfa | 2843

Öğretmen adaylarında bulunması gereken bazı nitelikler arasında güçlü iletişim becerileri, öğrencilere özgü yaklaşım yeteneği, öğrenme ve öğretme süreçlerini yönetme kabiliyeti, problem çözme yetkinliği, ekip çalışmasına yatkınlık ve sürekli profesyonel gelişime açıklık gibi unsurlar bulunmaktadır. Ayrıca bu niteliklere ek olarak öğrenci merkezli bir tutum, farklı öğrenme gereksinimlerine uyum sağlama yeteneği, etik ve mesleki standartlara saygı, eleştirel düşünme becerisi ve öğrenci motivasyonunu artırma becerisi gibi özellikler de öne çıkmaktadır.

Saban'a (2003) göre, öğretmen adaylarının meslek seçimleri üç temel faktör grubuna dayanmaktadır. Özgeci (özveriye dayalı) gerekçeler, insanlara hizmet etme arzusu, topluma faydalı olma isteği ve ülkeye hizmet etme isteğini içerir. İçsel gerekçeler, mesleği sevmek, çocukları ve insanları sevmek, ilgi duyma ve yetenekli olduğunu düşünme gibi faktörleri kapsar. Dışsal gerekçeler ise iş garantisi, uzun tatil süreleri, sosyal güvence ve atanma koşulları gibi nedenlerden oluşmaktadır.

Bruinsma ve Jansen (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ek olarak, mesleklerini seçme nedenleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon seviyeleri de önemli faktörler arasında yer almaktadır. Özcan (1996) her meslekte olduğu gibi motivasyonun öğretmenlik mesleğinde de önemli olduğunu ve motivasyonu yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin daha özenli çalıştıkları ve sonuç olarak eğitim kalitesini arttırdığını ifade etmektedir.

Türkiye'de, mesleki müzik eğitimi alanında sunulan müzik öğretmenliği programı, eğitim fakültelerinin güzel sanatlar eğitimi bölümlerinin müzik eğitimi anabilim dallarında yer almakta ve Yükseköğretim Kurulu'nun belirlediği Müzik Eğitimi Lisans Programı kapsamında yürütülmektedir. Bu programlara katılacak öğrencilerden belirli bir yetenek düzeyine sahip olmaları beklenmekte ve bu kapsamda üniversiteler öğrenci alımını özel yetenek sınavlarıyla gerçekleştirmektedir. Bu durum bu bölümlerde okuyabilecek yetenekli ve ilgili öğrencilerin yeteneklerinin farkında olmalarını ve müzik öğretmenliğinin mesleki özelliklerinin farkında olarak yönelimlerini önemli kılmaktadır.

Bu bağlamda, bu çalışma; müzik öğretmenlerinin yetiştirilmesi görevini üstlenen eğitim fakültelerinin müzik eğitimi programını ikinci üniversite olarak okuyan öğrencilerin, bu programı seçme nedenleri, okumakta oldukları müzik eğitimi anabilim dalına ilişkin memnuniyet durumları ve gelecekteki müzik öğretmenliği kariyerlerine yönelik düşüncelerini anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, öğrencilerin daha önce mezun oldukları bölüm tercihi, meslek tercihleri, müzik öğretmenliği programını ikinci üniversite olarak seçme nedenleri ve müzik eğitimi sürecine ilişkin deneyimleri derinlemesine incelenmiştir. Araştırmanın, öğrencilerin meslek tercihini etkileyen unsurların anlaşılmasına ve öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın temel problem cümlesi "İkinci üniversite olarak Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerin mesleki tercihinin ilişkin algıları nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Bu problem cümlesi çerçevesinde aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır.



1. Öğrencilerin daha önce mezun oldukları bölümü tercih etme sebepleri nelerdir?
2. Mezun oldukları bölümle ilgili bir mesleği sürdüren öğrencilerin icra ettikleri mesleğe yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin mezun oldukları bölümle ilgili bir mesleği tercih etmeme sebepleri nelerdir?
4. Öğrencilerin müzik eğitimi anabilim dalını ilk üniversite olarak tercih etmemelerinin nedenleri nelerdir?
5. Öğrencilerin müzik eğitimi anabilim dalını ikinci üniversite olarak tercih etme nedenleri nelerdir?
6. Öğrencilerin ikinci üniversite olarak okumakta oldukları müzik eğitimi anabilim dalına yönelik memnuniyet durumları nasıldır?
7. Öğrencilerin mezun olduklarında müziği meslek olarak yapmakla ilgili görüşleri nedir?

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni (fenomenoloji) kapsamında gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim deseninde, belirli bir olguya ilişkin bireysel algıların ve perspektiflerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Moustakas (1994), yaşanan deneyimleri anlamaya çalışan fenomenolojiyi bir felsefe ve prosedür olarak tanımlamakta; kalıp ve anlam ilişkileri geliştirmek amacıyla az sayıdaki konuyu kapsamlı ve uzun süreli odaklanma yoluyla incelemeyi içeren bir yöntem olarak nitelendirmektedir. Özet'e (2014) göre, fenomenolojik araştırmalar, bireylerin deneyimlerine dair hikayeleri rapor ederken, aynı zamanda bu çalışmalar, birden fazla kişinin belirli bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını belirlemeyi hedeflemektedir. Bu araştırmada, ikinci üniversite okuyan öğrencilerin üniversite tercih süreçleri, müzik eğitimi anabilim dalına yönelimleri ve müzik eğitimi anabilim dalına ilişkin düşüncelerinin incelenmesi ve yorumlanması hedeflendiği için olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Araştırma, Şanlıurfa Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 21.05.2024 tarihli ve 2024/147 sayılı kararı uyarınca yürütülmüştür.

### Çalışma grubu

Araştırmada, çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde, öğrencilerin müzik eğitimi anabilim dalına başlamadan önce farklı bir lisans veya ön lisans programına katılıp katılmadıkları belirleyici kriterler olarak ele alınarak ölçüt örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Marshall & Rossman'a 2014 göre ölçüt örneklem, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır ve ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulur ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir. Bu bağlamda, araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Harran Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 17 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, öğrencilerin kimlik bilgilerinin gizli tutulması amacıyla isimleri yerine Ö1, Ö2, Ö3, Ö4... Ö17 şeklinde kodlamalar kullanılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik verileri Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te detaylı olarak verilmiştir.



Tablo 1.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerinin sınıf seviyeleri ve cinsiyet bilgilerine ilişkin veri tablosu

Sınıfı	Cinsiyet	n
1	ERKEK	2
	KADIN	3
2	ERKEK	1
	KADIN	2
3	ERKEK	1
	KADIN	5
4	ERKEK	1
	KADIN	2
<b>Erkek Toplam</b>		<b>5</b>
<b>Kadın Toplam</b>		<b>12</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>17</b>

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan 17 öğrenciden 12'sinin kadın, 5'inin ise erkek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, ikinci üniversite olarak müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrenci sayısının çoğunlukla 3. sınıfta bulunan 6 öğrenci ve 1. sınıfta bulunan 5 öğrenci ile temsil edildiği belirlenmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin mezun oldukları lise türüne ilişkin bilgiler Tablo 2 de ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

Tablo 2.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin mezun oldukları lise türüne ilişki veri tablosu

Mezun Olduğu Lise Türü	n
Anadolu Lisesi	9
Düz Lise	6
Meslek Lisesi	1
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	1
<b>Toplam</b>	<b>17</b>

Tablo 2'ye göre, çalışma grubundaki öğrencilerin 9'u Anadolu Lisesi mezunu, 6'sı düz lise mezunu ve son olarak birer öğrenci Meslek Lisesi ve Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi mezunudur. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin müzik eğitimi anabilim dalından önce mezun oldukları üniversite ve bölümlere ilişkin bilgiler Tablo 3 te detaylı olarak verilmiştir.



Tablo 3.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin müzik eğitimi anabilim dalından önce mezun oldukları üniversite ve bölüme ilişkin veri tablosu

Mezun Olduğu İlk Üniversite	Öğrenci Kodu	Mezun Oldukları Bölüm	n
Anadolu Üniversitesi	Ö6	İşletme	1
Dicle Üniversitesi	Ö7	İşletme	1
Harran Üniversitesi	Ö5	Hemşirelik	1
	Ö8	İnşaat Mühendisliği	1
	Ö1	Coğrafya	1
	Ö3-Ö17	Hemşirelik	2
Batman Üniversitesi	Ö11	Coğrafya	1
	Ö9	Sağlık Kurumları İşletmeciliği	1
Gazi Üniversitesi	Ö10	Gazetecilik	1
Mersin Üniversitesi	Ö2	Maliye	1
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Ö4	Hemşirelik	1
Bursa Uludağ Üniversitesi	Ö12	Sanat Tarihi	1
Bülent Ecevit Üniversitesi	Ö13	Bilgisayar Mühendisliği	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	Ö14	İşletme	1
Adıyaman Üniversitesi	Ö15	İktisat	1
	Ö16	İktisat	1
<b>Toplam</b>			<b>17</b>

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan 17 öğrencinin, müzik eğitimi anabilim dalına başlamadan önce 11 farklı üniversiteden ve toplamda 12 farklı bölümden mezun oldukları görülmektedir. Öğrencilerin daha önce mezun oldukları bölümler incelendiğinde, özellikle hemşirelik (n=4), işletme (n=3), coğrafya (n=2) ve iktisat (n=2) bölümlerinin öne çıktığı gözlemlenmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik eğitimi anabilim dalına yönelik hazırlık süreçlerine ilişkin verilere Tablo 4'te detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 4.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin müzik eğitimi anabilim dalına nasıl hazırlandıklarına ilişkin veri tablosu

Öğrencilerin Müzik Bölümü Sınavlarına Hazırlanma Yöntemi	Öğrenci Kodu	n
Bireysel Hazırlık	Ö12, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö16	7
Özel Müzik Dershaneleri	Ö4, Ö6, Ö13, Ö14-Ö17	5
Özel Birebir Ders	Ö11, Ö1, Ö2, Ö10	4
Halk Eğitim Merkezi	Ö15	1
<b>Toplam</b>		<b>17</b>

Tablo 4'e bakıldığında, müzik eğitimi anabilim dalına hazırlık sürecinde öğrencilerin çeşitli yöntemlerle hazırlandıkları gözlemlenmiştir. Bu kapsamda, 7 öğrenci bireysel olarak hazırlanırken, 5



öğrenci özel müzik dershanelerinde eğitim almış, 5 öğrenci bire bir özel derslerle desteklenmiş ve 1 öğrenci halk eğitim merkezinde eğitim görmüştür."

### Veri toplama araçları

Sayfa | 2847

Veriler araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun oluşturulması sürecinde öncelikle araştırmanın konusuyla ilgili alan yazın taraması yapılmış ve görüşme formunda yer alabilecek 8 adet soru havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliği amacı ile soru havuzu "uzman değerlendirme formu" şeklinde konuyla ilgili 5 alan uzmanının değerlendirmesine sunulmuştur. Uzman değerlendirmeleri sonucunda sorularda bazı düzeltmeler yapılmış, 2 soru çıkarılmış ve bir adet yeni soru eklenerek toplam 7 soruluk görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Veri toplama sürecinde, görüşmeler araştırmacı tarafından her bir öğrenci ile birebir ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında, katılımcıların rahat bir ortamda düşüncelerini serbestçe ifade edebilmelerine özen gösterilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 15-20 dakika sürmüş olup, katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu yöntem, katılımcıların görüş ve deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde ifade etmelerine olanak tanımıştır.

### Veri analizi

Araştırmada, öncelikle görüşmeler sırasında veri kaybını en aza indirmek için yapılmış olan ses kayıtları deşifre edilerek dokümanlara dönüştürülmüştür. Elde edilen verilerin analizi sürecinde nitel veri analiz yöntemlerinden tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, olgu bilim araştırmalarında veri çözümlemesi, deneyimleri ve anlamları açığa çıkarmayı hedefler; içerik çözümlemesinde ise verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların belirlenmesi amaçlanır. Bulgular betimleyici bir dille sunulur, sık sık doğrudan alıntılara yer verilir ve elde edilen sonuçlar ortaya çıkan temalar ve örüntüler doğrultusunda açıklanır ve yorumlanır.

Creswell (2007) tarafından da öne sürüldüğü üzere, içerik analizinin temel amacı, kodlama işlemidir. Bu işlem, verilerin detaylı bir analize tabi tutulmasıdır. Kodlama, veriler arasında ortaya çıkan anlamlı öğelerin tanımlanması sürecini ifade eder. Diğer bir deyişle, benzer verilerin belirli temalar ve kategoriler altında gruplandırılması ve bu grupların, okuyucunun anlayabileceği bir düzen içinde yorumlanmasıdır. Aynı zamanda Creswell (2020), nitel araştırmalarda tutarlılığı sağlamak için verilerin analizinde birden fazla araştırmacının eş zamanlı olarak çalışarak kodlamalarda ortak bir anlayışa varmalarını önermektedir.

Bu açıklamalar çerçevesinde, analiz süreci tamamlandıktan sonra elde edilen kodlar ve temalar, alanında uzman kişiler tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Her iki kodlayıcının kodlama sürecindeki uyum seviyeleri, Miles ve Huberman'ın yöntemine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Miles ve Huberman tarafından önerilen formül şu şekildedir: Uyum Katsayısı= Görüş birliğine varılan kod sayısı/ (Görüş birliğine varılan kod sayısı+ Görüş ayrılığı yaşanan kod sayısı) (Miles ve Huberman, 1994).



Bu formüle göre, iki kodlayıcı arasında 7 farklı tema altında toplamda 21 alt tema ve 40 kodda görüş birliği sağlanmıştır. Bununla birlikte, 6 kodda görüş ayrılığı tespit edilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyum katsayısı, Miles ve Huberman formülasyonuna göre 0,88 olarak hesaplanmıştır ve bu değer iyi bir uyumu temsil ettiği sonucuna varılmıştır.

## Bulgular

### Birinci soruya ilişkin bulgular

Öğrencilere yöneltilen ilk soru, daha önce mezun olduğu bölümü tercih nedenlerini içermekte olup, verdikleri yanıtların çözümlenmesi neticesinde elde edilen veriler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerin okudukları ilk üniversiteyi tercih etmesindeki sebeplere ilişkin görüşleri

Tema: İlk Okuduğu Üniversiteyi Tercih Etme Sebepleri				
Alt Tema	Kodlar	Öğrenci Kodu	f	%
Aile – Çevre	Aile baskısı	Ö.2-Ö.4-	4	23,5
	Aile ve arkadaşlarım etkiledi	Ö.8- Ö.14		
	Aile baskısı ile bir yere yerleşme isteği	Ö.9, Ö.5, Ö.11, Ö.13, Ö.15, Ö.16, Ö.17	7	41,2
İlgi (Sevgi)	Çocukluk hayalimdi	Ö.6- Ö.10	2	11,8
İş Kaygısı	Atanmak kolay	Ö.3, Ö.7	2	11,8
Lokasyon (Bölge)	Aileme yakın olmak	Ö.1	1	5,9
	Müzik yetenek sınavlarına hazırlık için ortam	Ö.12	1	5,9
TOPLAM			17	100

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin ilk üniversite tercihlerini belirleme nedenlerini açıklayan dört alt tema bulunmaktadır. Bu temel nedenler arasında, aile ve çevre faktörünün en belirgin olduğu ve toplamda 11 öğrencinin bu hususta görüş beyan ettiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, 2 öğrenci “ilgi”, 2 öğrenci “iş kaygısı” ve 2 öğrenci ise “lokasyon (bölge)” gibi diğer nedenleri tercihlerine etki eden önemli faktörler olarak dile getirmiştir.

Öğrencilerin soruya verdikleri yanıtların doğrudan alıntı örnekleri aşağıdaki gibidir:

“Ö.14.Ailemin isteğiyle tercih ettim.”

“Ö.10. Çocukluk hayalimdi”

“Ö.9. O süreçte bir yere yerleşmem gerekiyordu. Mecburi bir tercihti.”



## İkinci soruya ilişkin bulgular

Görüşmede ikinci olarak öğrencilere yöneltilen soru, daha önce mezun oldukları bölümle ilişkili bir meslekte çalışıp çalışmadıklarını ve bu durumun sebebini içermekte olup, verdikleri yanıtların çözümlenmesi neticesinde elde edilen veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Sayfa | 2849

Tablo 6.

Öğrencilerin mezun oldukları bölümle ilgili mesleki yönelimlerine ilişkin görüşleri

Tema: Daha Önce Mezun Olduğu Bölümle İlgili Meslek Tercihi				
Alt Tema	Kodlar	Öğrenci Kodu	F	%
Evet	Hemşirelik yapıyorum	Ö.3, Ö.4, Ö.5, Ö.17	4	23,5
	İnşaat mühendisliği	Ö8	1	5,9
	İstihdam sorunu (iş Yok)	Ö.1, Ö.7, Ö.10, Ö.12, Ö.16	5	29,4
Hayır	Sevmedim	Ö.2, Ö.6, Ö.9, Ö.13, Ö.15	5	29,4
	Ekonomik getirisi az	Ö.11	1	5,9
	Çalışma şartları ağır	Ö.14	1	5,9
<b>Toplam</b>			<b>17</b>	<b>100</b>

Tablo 6'daki verilere göre, öğrencilerin daha önce mezun oldukları bölümle ilgili meslek tercihlerinin genellikle olumsuz olduğu gözlemlenmiştir. Mezun oldukları alanı tercih etmeyen 12 öğrenci, istihdam sorunları, mesleği sevmeme, ekonomik getirinin yetersizliği ve çalışma koşullarının ağırlığı gibi faktörlerin meslek seçimlerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca, 5 öğrencinin daha önce mezun oldukları alanda çalıştığı ve bu mesleklerin hemşirelik ve inşaat mühendisliği olduğu bilgisi mevcuttur.

Öğrencilerin soruya verdikleri yanıtların doğrudan alıntı örnekleri aşağıdaki gibidir:

“Ö.4. Evet, Hemşirelik mesleğini yürütüyorum.”

“Ö.8. Evet, inşaat mühendisi olarak çalışmaktayım.”

“Ö.12. Hayır, bana çalışma alanı yarattığını düşünmüyorum.”

“Ö.13. Hayır, kendimi meslekle alakasız bulmamın temel sebebi sevmemdir.”

## Üçüncü soruya ilişkin bulgular

Görüşmede üçüncü olarak öğrencilere yöneltilen soru, müzik eğitiminden önce okudukları bölümü meslek olarak tercih etmeme sebeplerini içermekte olup, verdikleri yanıtların çözümlenmesi neticesinde elde edilen veriler Tablo 7'de sunulmuştur.





Tablo 7.

Öğrencilerin ilk okuduğu bölümle ilgili mesleğe yönelmeme sebeplerine ilişkin görüşleri

Tema: İlk Okuduğu Bölümle İlişkili Bir Meslek Tercih Etmeme Sebepleri				
Alt Tema	Kodlar	Öğrenci Kodu	f	%
İlgi	-Sevmediğim bir alan	Ö.2, Ö.7, Ö.9, Ö.10, Ö.11, Ö.13	6	35,3
	-Bu meslekte mutlu değilim	Ö.15, Ö.16	2	11,8
Çalışma Şartları	-Çok zor ve sorumluluğu fazla	Ö.3, Ö.4, Ö.6, Ö.8, Ö.14,	6	35,3
	-Çok yıpratıcı bir meslek	Ö.17		
Mesleki Yeterlik	-Kendimi yeterli görmüyorum	Ö.5, Ö.12	2	11,8
	-Bana uygun değil			
İstihdam (İş Bulma)	-Ataması zor	Ö.1	1	5,9
				<b>Toplam</b>

Tablo 7'deki verilere göre, öğrencilerin ilk okuduğu bölümle ilgili mesleğe yönelmeme sebeplerini açıklayan 4 alt tema belirlenmiştir. Bu temalar arasında "ilgi" temasının daha belirgin olduğu ve toplamda 8 öğrencinin bu bağlamda "sevmediğim bir alan" ve "bu meslekte mutlu değilim" şeklinde görüş belirttikleri gözlemlenmektedir. Aynı şekilde, 6 öğrencinin "çalışma şartları" teması altında "zor ve sorumluluğu fazla" ve "çok yıpratıcı bir meslek" olduğu, 2 öğrencinin "bana uygun değil" ve "kendimi yeterli görmüyorum" ve bir öğrencinin "istihdam (iş bulma)" teması altında "atanamadım" gibi nedenleri ilk okudukları bölümle ilgili mesleğe yönelmeme sebepleri olarak ifade ettikleri tespit edilmektedir.

Öğrencilerin soruya verdikleri yanıtların doğrudan alıntı örnekleri aşağıdaki gibidir:

“Ö.12. Bana uygun bir meslek olmadığını fark ettim.”

“Ö.11. Ömür boyu sevmediğim bir işi yapmak istemiyorum.”

“Ö.1. Ataması zor olan bir meslek.”

“Ö.6. Çalışma şartlarındaki zorluklardan dolayı tercih etmedim.”

#### Dördüncü soruya ilişkin bulgular

Görüşmelerde öğrencilere yöneltilen dördüncü soru, ilk üniversite olarak müzik eğitimi anabilim dalını tercih etmeme nedenlerini açıklamalarını istemektedir. Bu soruya verdikleri yanıtların çözümlenmesi neticesinde elde edilen veriler Tablo 8'de özetlenmiştir.



Tablo 8.

Öğrencilerin ilk olarak müzik eğitimini neden tercih etmediklerine ilişkin görüşleri

Tema: İlk Üniversite Olarak Müzik eğitimi anabilim dalını Tercih Etmeme Sebebi				
Alt Tema	Kodlar	Öğrenci Kodu	f	%
Farkındalık	Müzik bölümü ile ilgili bilgisizlik	Ö.1, Ö.5, Ö.17	3	17,6
	Yeteneğimin olduğunu bilemedim	Ö.4, Ö.6, Ö.10, Ö.11, Ö.12, Ö.13, Ö.14, Ö.16,	8	47,1
Aile - Çevre	Ailem istemedi	Ö.2, Ö.7, Ö.9, Ö.15, Ö.8	5	29,4
İstihdam (İş Bulma)	Atanamama kaygısı	Ö.3	1	5,9
Toplam			17	100

Tablo 8'nin verilerine göre, öğrencilerin müzik eğitimi anabilim dalını ilk üniversite olarak tercih etmeme sebeplerini açıklayan 3 alt tema belirlenmiştir. Bu temalar arasında, "farkındalık" temasının en belirgin olduğu ve toplamda 11 öğrencinin bu konuda görüş belirttiği gözlemlenmektedir. Ayrıca, 5 öğrencinin "aile ve çevre" faktörünü, 1 öğrencinin ise "istihdam (iş bulma)" gibi diğer nedenleri müzik eğitimi anabilim dalını tercih etmeme sebepleri olarak açıkladıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin soruya verdikleri yanıtların doğrudan alıntı örnekleri aşağıdaki gibidir:

“Ö.17. Bu konuda yetenek ve ilgimi zamanla fark ettim.”

“Ö.4. Bu konuda yeteneğimin olduğunu fark etmedim. Hiç kimse de beni bu bölümlere yönlendirmedim.”

“Ö.2. Ailemin baskısından dolayı bu bölümü tercih edememiştim.”

### Beşinci soruya ilişkin bulgular

Görüşmede beşinci olarak öğrencilere yöneltilen soru, ikinci üniversite olarak müzik eğitimi anabilim dalını tercih etme sebeplerini içermekte olup, verdikleri yanıtların çözümlenmesi neticesinde elde edilen veriler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Öğrencilerin ikinci üniversite olarak müzik eğitimi anabilim dalını tercih sebeplerine ilişkin görüşleri

Tema: Müzik eğitimi anabilim dalını Tercih Sebepleri				
Alt Tema	Kodlar	Öğrenci Kodu	f	%
İlgi	Çok Sevmek	Ö.1, Ö.4, Ö.10, Ö.15	4	23,5
	Çocukluk hayalimdi	Ö.2, Ö.3, Ö.9	3	17,6
Farkındalık	Yeteneğimin farkına vardım	Ö.11, Ö.12, Ö.13, Ö.14, Ö.16, Ö.17	6	35,3
İstihdam (İş Bulma)	Memur olarak atanmak daha kolay	Ö.6, Ö.7, Ö.8	3	17,6
Çalışma Şartları	Mesleki sorumluluğu daha az	Ö.5	1	5,9
Toplam			17	100

Tablo 9 verilerine göre, öğrencilerin ikinci üniversite olarak müzik eğitimi anabilim dalını tercih sebeplerini açıklayan 3 alt tema belirlenmiştir. Bu temalar arasında “ilgi” temasının diğer temalara göre



daha belirgin olduğu ve toplam 13 öğrencinin bu konuda “çok sevmek”, “çocukluk hayalimdi” ve “yeteneğimin farkına vardım” şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Bununla birlikte 3 öğrencinin “istihdam (iş bulma)” teması altında “memur olarak atanmak daha kolay” ve bir öğrencinin “çalışma şartları” teması altında “mesleki sorumluluğu daha az” gibi nedenleri müzik eğitimi anabilim dalını tercih etme sebepleri olarak ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin soruya verdikleri yanıtların doğrudan alıntı örnekleri aşağıdaki gibidir:

“Ö.13. Hobi olarak müziğe ilgim olsa da yeteneğimin tam olarak farkında değildim sonradan farkına varınca bu bölümü tercih ettim.”

“Ö.7. Bölüme karşı ilgim vardı zaten. Fakat daha çok devlet memurluğuna atama kolaylığından dolayı tercih ettim.”

“Ö.15. Çok sevdiğim için bu bölümü tercih ettim.”

### Altıncı soruya ilişkin bulgular

Görüşmede altıncı olarak öğrencilere yöneltilen soru, okumakta oldukları müzik eğitimi anabilim dalına ilişkin memnuniyet durumunu içermekte olup, verdikleri yanıtların çözümlenmesi neticesinde elde edilen veriler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Öğrencilerin müzik eğitimi anabilim dalı ile ilgili memnuniyet durumlarına ilişkin görüşleri

Tema: Öğrencilerin Memnuniyet Durumu				
Alt Tema	Kodlar	Öğrenci Kodu	f	%
Memnun	-Zevkli ama yorucu	Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4, Ö.5,	9	52,9
	-Çok memnunum	Ö.6, Ö.8, Ö.9, Ö.10		
	-Çok doğru bir tercih yapmışım	Ö.11, Ö.13, Ö.17, Ö.12	4	23,5
	-Çok memnunum fakat temel müzik bilgim zayıf onun için zorlanıyorum	Ö.7, Ö.14, Ö.15, Ö.16,	4	23,5
<b>Toplam</b>			<b>17</b>	<b>100</b>

Tablo 10'daki verilere göre, öğrencilerin müzik eğitimi anabilim dalı ile ilgili memnuniyet durumlarını açıklayan bir alt tema belirlenmiştir. Toplam 17 öğrencinin bu bağlamda “Zevkli ama yorucu, çok memnunum”, “çok doğru bir tercih yapmışım” ve “çok memnunum fakat temel müzik bilgim zayıf olduğu için zorlanıyorum” gibi ifadelerle öğrencilerin okudukları müzik eğitimine ilişkin memnuniyet durumlarını belirttikleri tespit edilmektedir. Öğrencilerin soruya verdikleri yanıtların doğrudan alıntı örnekleri aşağıdaki gibidir:

“Ö.16. Genel olarak çok seviyorum. Fakat temel müzik kavramlarında eksiklerim olduğu için bazı dersler istediğim gibi verimli geçmiyor.”

“Ö.6. Genel olarak çok memnunum.”

“Ö.1. Genel olarak memnunum ve çok zevkli bir bölüm. Fakat zor ve yorucu bir bölüm.”

“Ö.12. Her an her saniye iyi ki bu bölümü tercih etmişim diyorum.”



## Yedinci soruya ilişkin bulgular

Görüşmede yedinci olarak öğrencilere yöneltilen soru, öğrencilerin mezun olduklarında müziği meslek olarak yapmakla ilgili düşüncelerini içermekte olup, verdikleri yanıtların çözümlenmesi neticesinde elde edilen veriler Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Öğrencilerin müzik ile ilgili gelecekte mesleki tercihlerine yönelik görüşleri

Tema: Öğrencilerin Gelecekte Müzikle İlgili Mesleki Tercihleri				
Alt Tema	Kodlar	Öğrenci Kodu	f	%
Öğretmen	Mesleğini seven müzik öğretmeni olmak	Ö.2, Ö.3, Ö.13, Ö.14, Ö.16, Ö.17	6	35,3
	-Mesleğini seven disiplinli bir öğretmen olmak	Ö.1, Ö.6, Ö.7, Ö.10	4	23,5
	-Sanatı sevdirecek bir müzik öğretmeni olmak	Ö.5, Ö.8	2	11,8
Akademisyenlik	Müzikle daha derinlemesine ilgilenmek	Ö.9, Ö.11, Ö.12, Ö.15	4	23,5
Müzisyen	Öğretmenlik dışında profesyonel müzisyen olmak	Ö.4	1	5,9
<b>Toplam</b>			<b>17</b>	<b>100</b>

Tablo 11'deki verilere göre, öğrencilerin müzik ile ilgili gelecekte mesleki tercihlerini ifade eden 3 alt tema belirlenmiştir. Bu temalar arasında “öğretmen” temasının daha belirgin olduğu ve toplamda 12 öğrencinin bu bağlamda “mesleğini seven müzik öğretmeni olmak”, “mesleğini seven disiplinli bir öğretmen olmak” ve “sanatı sevdirecek bir müzik öğretmeni olmak” gibi ifadelerle müzik öğretmeni olma isteklerini belirttikleri gözlenmektedir. Aynı zamanda, 4 öğrencinin “akademisyenlik” teması altında “müzikle daha derinlemesine ilgilenmek” istedikleri ve bir öğrencinin “müzisyen” teması altında “profesyonel müzisyen olmak” gibi ifadelerle müzikle ilgili mesleki tercihlerini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin soruya verdikleri yanıtların doğrudan alıntı örnekleri aşağıdaki gibidir:

“Ö.3. Müziği meslek olarak yapmak beni şimdiden mutlu ediyor ve heyecanlandırıyor. O günleri sabırsızlıkla bekliyorum.”

“Ö.7. İstedğim bir alanda donanımlı ve disiplinli bir öğretmen olarak severek mesleğimi yapmak isterim.”

“Ö.9. Müziği meslek olarak yapmak istiyorum. Aynı zamanda akademik olarak ta kendimi geliştirmek istiyorum.”

“Ö.15. Kesinlikle bu mesleği yapmak isterim. Bu meslekte kendimi geliştirmek istiyorum.”

“Ö.4. Bir eğitimci olarak değil de daha çok profesyonel müzisyen olarak sürdürmeyi düşünüyorum.”



## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İkinci üniversite olarak müzik eğitimi anabilim dalını tercih eden öğrencilerin tercih süreçlerini, bu süreçleri etkileyen faktörleri ve mesleki yönelimlerine ilişkin görüşleri tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada elde edilen veriler incelendiğinde, aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin üniversite tercihlerini belirlemede en baskın faktörün aile ve çevre etkisi olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca, 'bölüme olan ilgi', 'iş kaygısı' ve 'lokasyon (bölge)' gibi diğer faktörlerin de önemli rol oynadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, üniversite tercih sürecinde öğrencilerin kararlarını sadece kişisel ilgi ve mesleki kaygılar doğrultusunda değil, aynı zamanda sosyal çevrelerinin ve coğrafi konumlarının etkisiyle de şekillendirdiğini göstermektedir. Bu bağlamda, üniversite tercihlerinin çok boyutlu bir süreç olduğu ve çeşitli dışsal faktörlerin öğrencilerin kararlarında önemli rol oynadığı görülmektedir. Coşar'ın (2016) yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarında, öğrencilerin meslek seçiminde çoğunlukla bilinçli olmadıkları, öğrencilerin hayallerindeki mesleğe sahip olma düşüncesi en belirleyici etmen olarak öne çıkarken, aileleri, arkadaşları, toplumun mesleklere yönelik tutumu ve sınavlarda aldıkları puanlar gibi dışsal faktörlerin de seçimlerini önemli ölçüde etkilediği ifade edilmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin meslek seçim süreçlerinde çeşitli dışsal etkenlerin belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin üniversite tercihinde iş kaygısının önemli bir etken olduğuna dair benzer sonuçlara Türkmen & Doğan'ın (2019) yapmış oldukları makale çalışmasında ulaşılmaktadır. Özcan'ın (2015) yüksek lisans tezinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

İkinci üniversite olarak müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrencilerin büyük bir kısmının, ilk mezun oldukları bölümle ilgili meslekleri tercih etmedikleri anlaşılmaktadır. Bu durumun temel sebepleri arasında istihdam sorunları, mesleğe karşı duyulan ilgi eksikliği, ekonomik getiri yetersizliği ve çalışma koşullarının zorluğu gibi faktörlerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, mezunların meslek seçiminde ekonomik ve sosyal koşulların yanı sıra kişisel ilgi ve yeteneklerinin de önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, mezun oldukları alanla ilgili meslekte çalışanların çoğunlukla hemşirelik mesleğinde bulunduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ilk okudukları üniversite ile ilgili bir mesleğe yönelmeme sebepleri incelendiğinde, temel sebep olarak mesleğe karşı ilgi eksikliği olduğu sonucuna varılmaktadır. Öğrenciler, "sevmediğim bir alan" ve "bu meslekte mutlu değilim" gibi ifadelerle mesleki ilgisizliklerini açıkça dile getirmişlerdir. Ayrıca, "çalışma şartları" başlığı altında belirtilen "zor ve sorumluluğu fazla" ve "çok yıpratıcı bir meslek" gibi faktörlerin öğrencilerin mesleğe yönelmeme kararlarında önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Bu durum, mesleklerin fiziksel ve duygusal olarak zorlayıcı yönlerinin kariyer tercihlerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Bunun yanında, öğrencilerin "bana uygun değil" ve "kendimi yeterli görmüyorum" ifadeleri, mesleki yeterliklerine ilişkin kaygılarının önemli bir etken olduğunu ve kendilerini mesleğe hazır hissetmemelerinin meslek seçimlerini nasıl etkilediğini vurgulamaktadır. Bazı öğrenciler ise okudukları bölümle ilgili iş olanaklarının sınırlı olmasından dolayı meslek sahibi olamadıklarını belirtmişlerdir. Bu görüş, meslek seçimlerinde iş piyasası koşullarının ve istihdam fırsatların ne denli belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, meslek tercihlerinde öğrencilerin ilgileri ve becerilerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, istihdam olanaklarının artırılması ve mesleki yeterliliklerin geliştirilmesi konusunda daha fazla destek sağlanmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır.



Öğrencilerin müzik eğitimi anabilim dalını ilk üniversite olarak tercih etmeme nedenleri üç temel sebep üzerinde yoğunlaşmaktadır. Birinci ve en önemli sebep, öğrencilerin müzik bölümleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları ve müzikal yeteneklerinin farkında olmamalarıdır. İkinci sebep, öğrencilerin 'aile ve çevre' faktörlerinin etkisi altında kalmalarıdır; birçok öğrenci müzik bölümünü istemelerine rağmen ailelerinin bu tercihe karşı çıktığını belirtmiştir. Üçüncü sebep ise, öğrencilerin müzik bölümü mezunlarının iş bulma ve atanma konusundaki kaygıdır. Bu bulgular, öğrencilerin meslek seçimlerinde alanla ilgili farkındalık düzeyinin en belirleyici faktör olduğunu, aile ve çevre etkilerinin de önemli bir rol oynadığını ve istihdam kaygısının da dikkat edilmesi gereken bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin ikinci üniversite olarak müzik eğitimi anabilim dalını okuma sebeplerini açıklayan 4 temel sebep olduğu belirlenmiştir. Bu sebeplerin başında müzik bölümüne olan ilgileri olduğunu ve bu ilgilerini çok seviyorum ve çocukluk hayalimdi şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. İkinci sebep olarak daha önce müzik yeteneklerinin olmadığını düşünen öğrencilerin zamanla bu düşüncesini değiştirerek yeteneklerinin farkına varması olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeplere ek müzik eğitimi anabilim dalından mezun olan öğrencilerin meslek sahibi olma şanslarının daha yüksek olduğu ve çalışma şartları değerlendirildiğinde mesleki sorumluluğunun daha az olduğu görüşleri hâkim olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, müzik eğitimi tercihinde hem kişisel ilgi ve yeteneklerin hem de kariyer beklentileri ve çalışma koşullarının önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Çatı, Iştar, & Özcan'ın (2016) yapmış oldukları çalışma incelendiğinde, çalışmamızdan farklı olarak öğrencilerin çoğunluğunun devlet üniversitelerini tercih ettiği, öğrencilerin tercihleri devlet üniversitelerinden yana olan öğrencilerin tercih yaparken kampüs özelliklerini dikkate aldığı ve kız öğrencilerin üniversite tercihlerinde üniversitelerin saygınlık, imkân ve kampüs özelliklerini göz önünde bulundurduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin müzik eğitimi anabilim dalı ile ilgili memnuniyet durumlarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, genel olarak bölümlerinden memnun oldukları ve doğru bir tercih yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin 'çok memnunum' ve 'çok doğru bir tercih yapmışım' gibi ifadeleri bu memnuniyeti açıkça göstermektedir. Ancak, bazı öğrencilerin 'zevкли ama yorucu' ve 'çok memnunum fakat temel müzik bilgim zayıf olduğu için zorlanıyorum' gibi ifadeleri, bölümden memnun olmalarına rağmen temel müzik bilgisi eksikliği nedeniyle zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, müzik eğitimi programlarının öğrencilere temel bilgi ve becerileri kazandırma konusunda daha fazla destek sağlaması gerektiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde aşağıda yer alan öneriler verilebilir:

- Eğitimin her kademesinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin farkına varabileceği öğrenme ortamlarının oluşturulması önemlidir.
- Eğitimin her kademesinde öğrencilerin ilgi ve yetenekleri konusunda ailelerin bilgilendirilmesine yönelik toplantılar yapılmalıdır.
- Harran üniversitesi örneğinde yapılan araştırma Türkiye genelinde tüm müzik eğitimi bölümlerinde uygulanmalıdır.
- Müzik eğitimi programları, müzik temel bilgi ve becerileri kazandırma konusu ele alınarak tekrar ele alınıp düzenlenmelidir.

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2838-2857.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2838-2857.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



- Öğrencilere yetenek ve ilgi alanlarına uygun meslekler konusunda rehberlik etmek ve kariyer planlamalarını yapmalarına yardımcı olmak için kariyer danışmanlığı hizmetlerinin kapsamı ve etkinliği artırılmalıdır.
- Öğrencilerin üniversite ve meslek seçimi süreçleri daha kapsamlı bir şekilde araştırılmalıdır.
- Mezun öğrencilerin kamu ve özel sektörde istihdam edilmesine yönelik çalışmalar ve teşvikler artırılmalıdır.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2838-2857.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2838-2857.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Bruinsma, M. ve Jansen E. P. W. A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185–200.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (5. Baskı, Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi
- Coşar, M. (2016). Üniversite tercihinde öğrencileri etkileyen faktörler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-5.
- Çatı, K., İştar, E. ve Özcan, H. (2016). Üniversite tercihlerine etki eden faktörlerin incelenmesi: Türkiye Geneline Bir Alan Araştırması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*(2), 163-177.
- Çoban, A. (2004). Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının kaynağı olarak anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 55-64
- Gati, I. ve Asher, I. (2001). *The PIC model for career decision making: Prescreening, in-depth exploration, and choice*. In *Contemporary models in vocational psychology*(Eds. Frederick T.L. Leong & Azy Barak) Lawrence Erlbaum Associates.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.
- Özcan, H. (2015). *Toplam Kalite Yönetimi Ana Bilim Dalı öğrencilerin üniversite tercihine etki eden faktörler üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Özcan, M. (1996). *Improving teacher performance: toward a theory of teacher motivation*. (ED398637). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED398637.pdf>
- Özet, İ. (2014). *Kent araştırmaları ve nitel yöntem*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pişkin, M. (2011). *Kariyer gelişim sürecini etkileyen faktörler*. Binnur Yeşilyaprak (Editör) Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya. Pegem Yayınları
- Razon, N. (1983). Meslek seçimi ve mesleğe yönelme. *Eğitim ve Bilim*, 8(43).
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Super, D. E. ve Knasel, E. G. (1981). Career Development In adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9, 194-201. <https://doi.org/10.1080/03069888108258214>
- Şeker, G., & Çapri, B. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek seçiminde etkili olan faktörler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 651-663. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.746789>
- Türkmen, H. H. ve Doğan, S. (2019). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneğinde öğrencilerin üniversite tercih nedenlerinin tespitine yönelik bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(30), 848-866. <https://doi.org/10.20875/makusobed.631424>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.






## The Mediator Role of Social-emotional Learning Skills in the Relationship between Depression and Mental Well-being

### Depresyon ve Mental İyi Oluş Arasındaki İlişkide Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Aracı Rolü

Berkan DEMİR , Lecturer Dr., Bartın University, berkandemir@bartin.edu.tr

Hakan BÜYÜKÇOLPAN , RA Dr., Zonguldak Bulent Ecevit University, buyukcolpan@beun.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 30 July 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 16 November 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 December 2024



**Abstract.** The well-being is a fairly comprehensive and multifaceted construct and covers a broad spectrum of dimensions, including mental well-being, which has been an appealing area of study for scholars from different parts of the world. The current study aims to explore the relationship among depression, social-emotional learning skills, and mental well-being in a conveniently selected sample of college students. The sample consisted of 237 public school undergraduate students, of whom 151 (63.29%) were women. The results indicated that the indirect effect of depression on mental well-being through social-emotional learning skills was significant, implying a partial mediation effect. The findings show that social-emotional learning skills pose a protective factor against lower levels of mental well-being occurring as the result of depressive symptoms. The overall model explained 32% of the variance in mental well-being. Findings were discussed in the light of the relevant literature. Through synthesizing current literature knowledge and results derived, this study aims to provide a foundation for further research and practice that promotes mental well-being.

**Keywords:** Mental well-being, social-emotional learning skills, depression, college, mediation.

**Öz.** İyi oluş, mental iyi oluş halini de kapsayan geniş boyutlu ve çok yönlü bir kavram olarak dünyanın farklı bölgelerindeki çalışmacılar için ilgi çeken bir çalışma alanı olmuştur. Bu çalışma, uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılmış bir grup üniversite öğrencisi üzerinde depresyon, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve mental iyi oluş arasındaki incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemini 151'i (%63.29) kadın olmak üzere devlet okulunda öğrenim gören 237 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Sonuçlar, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin depresyon ve mental iyi oluş arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolünün olduğunu göstermiştir. Bulgular, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin depresyon semptomlarına bağlı olarak ortaya çıkan düşük mental iyi oluşta koruyucu bir faktör olduğuna işaret etmektedir. Hipotez edilen model, mental iyi oluştaki varyansın %32'sini açıklamıştır. Bulgular ilgili literatür göz önünde bulundurularak tartışılmıştır. Bu çalışma, literatürde var olan bilgileri mevcut çalışma sonuçlarıyla sentezleyerek mental iyi oluş alanındaki araştırma ve uygulamalara temel oluşturmayı ve bu alandaki çalışmalarını daha ileriye taşımayı amaçlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Mental iyi oluş, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, depresyon, üniversite, aracılık.



## Genişletilmiş Özet

**Giriş.** Pozitif ruh sağlığı ve mental iyi oluş ile ilgili gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar son yıllarda artış göstermekte (Rusk & Water, 2013) ve bu kavramlar birer halk sağlığı sorunu olarak betimlenmektedir (Cosma vd., 2020). İyi oluş, fiziksel, duygusal, mental, entelektüel ve ruhsal iyi oluş gibi kavramları içeren geniş kapsamlı bir terimdir (Harrington, 2012). Mental iyi oluş zihinsel sağlığının pozitif yönünü ifade eden bir kavram (Söner ve Eldeleklioğlu, 2022); bireylerin kendilerini genel olarak iyi hissetmeleri, yaşamdan memnun olmaları ve kendilerini gerçekleştirebilmeleri durum (Söner vd., 2024) ve sübjektif ve değişkenlik gösteren bir durum olarak kaliteli ve sağlıklı bir yaşamın temel taşlarından biri olarak görülmektedir (Fredrica vd., 2013). Yapılan çalışmalar yüksek düzeyde mental iyi oluşa sahip bireylerin mutluluk, yaşam doyumu, baş etme becerileri ve psikolojik işlevsellik düzeylerinin de daha yüksek olduğuna işaret etmektedir (Ryan & Deci, 2001). Dolayısıyla, mental iyi oluşun genel psikolojik sağlığın önemli bir bileşeni olduğu söylenebilir.

Mental iyi oluş her gelişim dönemi için önemli bir kavram olsa da özellikle 'geçiş' niteliği taşıyan bazı gelişim dönemlerinde daha önemli hale gelmektedir. Bu 'geçiş' niteliği taşıyan dönemlerden biri de üniversite yıllarını da kapsayan genç yetişkinlik dönemidir. Bu dönemde öğrenciler bağımsız seçimler yapma, karar verme, sorumluluk alma, akademik hayatın gereksinimlerine uyum sağlama, farklı birey ve gruplarla etkileşim içerisinde olma gibi yeni zorluklarla karşılaşır (Mey & Yin, 2005). Benzer şekilde, depresyon ve kaygı gibi birçok ruh sağlığı sorununun başlangıcı da çoğunlukla üniversite yıllarına dayanmaktadır (Li & Lin, 2003; Pedrelli vd., 2005) ve üniversite öğrencileri arasındaki ruh sağlığı sorunlarının artışı bazı endişeleri de beraberinde getirmektedir (Knapstad, 2021). Bu durum, 'yüksek öğretimde ruh sağlığı krizi' olarak tanımlanmaktadır (Evans vd., 2018).

Depresyon-major depresyon, uyku ve beslenme sorunları, duygu durumundaki çökkünlük, yoğun suçluluk, utanç ve değersizlik duygularıyla karakterize bir durumdur. Depresyonun bireylerin hayat kalitelerini düşürücü ve yaşamlarını zorlaştırıcı etkilerinin yanı sıra, intihar davranışlarına yol açan en belirgin (Bradvik, 2018; Bachmann, 2018) ve tüm gelişim dönemleri için en sık karşılaşılan/tanı konulan (Finnegan & Randles, 2023; Nachaiwong, vd., 2021) psikiyatrik durum olduğu belirtilmektedir (Bradvik, 2018). Mental iyi oluş, depresyon da dahil olmak üzere tüm ruh sağlığı sorunlarına karşı koruyucu bir role sahiptir (Liu et al., 2022). Yaklaşık 80 çalışmayı içeren bir meta-analizde, mental iyi oluş belirtilerinin herhangi bir ruh sağlığı sorunu olmaksızın koruyucu bir rol üstlendiği bulgusuna rastlanmıştır (Iasiello vd., 2020). Dolayısıyla, mental iyi oluş ve depresyon arasındaki ilişkinin aydınlatılması hem klinik hem de klinik olmayan popülasyon için önem taşımaktadır.

Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri, sağlıklı benlik gelişimi, duyguları tanıma ve yönetme, kişisel ve toplumsal hedeflere ulaşma, empati duyma ve bunu ifade etme, olumlu ilişkiler geliştirme ve sürdürme ve sorumlu ve yapıcı kararlar alma adına gerekli bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanabilir (CASEL, 2020). SDÖ bilişsel, duygusal ve davranışsal becerileri içeren beş boyut altında toplanabilir (CASEL, 2015). "Öz-farkındalık", kişinin güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını doğru bir şekilde değerlendirmesini ve sağlam temellere dayanan bir özgüven ve iyimserlik duygusuna sahip olmasını içerir (Denham & Brown, 2010). "Öz-yönetim", kişinin farklı durumlarda duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol edebilme becerisini ifade eder. "Sosyal farkındalık" başkalarının bakış açılarını anlama ve empati kurma, benzerlik ve farklılıkları hoş karşılamayı kapsar (Denham & Brown, 2010). "Sorumlu karar verme", etik davranış, sosyal normlar, kendisi ve diğerleri çerçevesinde kişisel davranış ve sosyal etkileşimlerle ilgili yapıcı ve saygılı kararlar verme ve çeşitli eylemlerin sonuçlarını gerçekçi bir şekilde değerlendirme becerisidir (CASEL, 2015; Denham ve Brown, 2010). "İlişki becerileri" ise, farklı



bireyler ve gruplarla anlamlı ilişkiler kurma ve sürdürme becerisini ifade eder (Kress ve Elias, 2006). SDÖ becerilerinin ruh sağlığı (Ladd vd., 1999; Zins vd., 1997) ve iyi oluş (Guerra & Bredshaw, 2008) ile pozitif ilişkisi bulunduğu literatür bulguları mevcuttur.

**Yöntem.** Bu araştırma, nicel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını uygun örnekleme yoluyla seçilen 151'i kadın (%63.29) toplam 237 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Veri, 2024 yılının Mayıs ve Haziran aylarında çevrimiçi olarak toplanmıştır. Katılımcılar, demografik bilgi formu, Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği, Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği-Genç Yetişkin Formu ve Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği'nden oluşan anket paketini doldurmuşlardır. Verilerin analizinde SPSS 25.0 (IBM Corp.,2017) ve JASP (JASP Team, 2023) programları kullanılmıştır.

**Bulgular.** Çalışma değişkenleri arası ikili korelasyonlar incelendiğinde depresyon ile mental iyi oluş ( $r = -.40, p < .01$ ) ve sosyal duygusal öğrenme becerileri (SDÖ) ( $r = -.46, p < .01$ ) arasında negatif ve anlamlı, mental iyi oluş ve SDÖ ( $r = .54, p < .01$ ) arasında ise pozitif ve anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir. Aracılık analizi sonuçları ise depresyon ile mental iyi oluş ( $\beta = .10, SE = .02, p < .01$ ), depresyon ile SDÖ ( $\beta = -.12, SE = .02, p < .01$ ), ve SDÖ ve mental iyi oluş ( $\beta = .45, SE = .06, p < .01$ ) arasındaki doğrudan etkilerin anlamlı olduğunu göstermiştir. Son olarak, SDÖ'nün depresyondan mental iyi oluşa giden doğrudan etkide kısmi aracılık rolü üstlendiği ( $\beta = -.05, SE = .02, p < .01$ ) bulgusuna ulaşılmıştır. Tüm model, mental iyi oluştaki varyansın %32'sini açıklamıştır.

**Sonuç Tartışma ve Öneriler.** Bu çalışmanın amacı depresyonun ile mental iyi oluş arasındaki ilişkide SDÖ'nün aracı rolünü incelemektir. Sonuçlar, SDÖ'nün depresyon ve mental iyi oluş arasında kısmi aracılık rolü üstlendiğini işaret etmektedir. Bu bağlamda, depresif semptomların düşük mental iyi oluşla ilişkili olduğu, SDÖ'nün ise bu ilişkide koruyucu bir rolü olduğu sonucuna ulaşılabılır. Depresyonun mental iyi oluşla negatif ilişkisinin olduğu (Grant vd., 2013; Dyrbye vd., 2012, Li vd., 2024), SDÖ'nün ise hem mental iyi oluşla pozitif ilişkisinin olduğu (Kasikci & Öğülmüş, 2023) hem de depresyona karşı koruyucu bir etkisinin olduğu (Zins et al., 2007; Horowitz & Garber, 2006; Kautz vd., 2014; Kalra vd., 2018) literatür tarafından da desteklenen bir bulgudur. Çalışmanın sonuçları SDÖ becerilerinin önemine işaret etmekte olup bu becerileri arttırmaya yönelik programlar düzenlenmesi üniversite öğrencilerinin mental iyi oluşunu arttırmada önemli rol oynayabilir. SDÖ becerilerinin arttırıldığı ortamlarda kişiler kendi duygularının ve ihtiyaçlarının daha fazla farkında olacağı ön görüldüğünde ise depresyon gibi ruh sağlığı problemlerine daha proaktif bir şekilde müdahale edilip ruh sağlığına ilişkin damgalama azaltılabilir ve erken müdahale teşvik edilebilir. Bu çalışmanın sınırlılıklarından biri seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılması sebebiyle ortaya çıkan genellenebilirliğe yönelik kısıtlamadır. Bir diğer sınırlılık ise, korelasyonel metot kullanılmasından ötürü çalışma değişkenleri arasında neden-sonuç ilişkilerinin kurulamaması olarak belirtilebilir. Gelecek çalışmalar, beş boyuttan oluşan SDÖ becerilerinin farklı boyutlarının depresyon ve mental iyi oluş arasında ne şekilde koruyucu etkiye sahip olduğunu açıklamayı amaçlayabilir.



## Introduction

Research into 'positive' mental health states or mental well-being has shown an increasing trend (Rusk & Waters, 2013) and has been identified as a public health issue (Cosma et al., 2020). Well-being is an umbrella term that encompasses such aspects as physical, emotional, mental, intellectual, and spiritual well-being (Harrington, 2012). As defined by the World Health Organization [WHO] (2004), mental well-being refers to an individual's recognition of their own potential, efforts to deal with challenging experiences, capacity to be productive in both personal and social life, and efforts to contribute to society within the scope of their abilities. The scope of this definition was thought to lead to a significant advancement in both research and practice as it broadens the concept of mental health beyond and above the absence of mental illness and includes the presence of positive attributes (Galderisi et al., 2015). It was also demonstrated that mental well-being and mental disorders are closely related but independent constructs and that mental well-being can still be of significance even if the individual suffers from a mental health disorder (Weich et al., 2011).

It is widely accepted that mental well-being is a multifaceted, subjective, and dynamic state and is a prominent element of healthy and quality living (Fredrica et al., 2013). Several experimental and cross-sectional studies showed that high levels of mental well-being are associated with better health, development, and longer life span (Diener et al., 2017; Friedman & Kern, 2014). In another study, mental well-being is positively linked with increased levels of both physical and mental health and characterized by several aspects such as satisfying relationships, purpose in life, contentment and resilience (WHO, 2023). Mental well-being is argued to be one ingredient of positive mental health characterized by happiness, life satisfaction, coping and psychological functioning (Ryan & Deci, 2001). Therefore, it appears that mental well-being is a crucial component of psychological health, and exploring its precursors bears particular importance as it is an integral part of overall health.

Although state of mental well-being is important for every developmental period, it becomes particularly important during transition periods such as young adulthood, corresponding to college years in several contexts. In this period, students encounter new challenges, including making independent choices about their lives, adapting to the requirements of academic proficiency, and engaging with diverse groups of individuals. What is more, these challenges tend to reach their peak at the beginning of college life and gradually decrease over time (Mey & Yin, 2015). One reason behind it could be that as university life introduces new stressors that can exacerbate underlying vulnerabilities and as students make a transition from a familiar environment to a more demanding setting in terms of both academic and interpersonal skills, they might feel overwhelmed and become vulnerable to experience challenges in different life domains. Therefore, several mental health disorders, such as depression and anxiety, mainly start off during college years (Li & Lin, 2003; Pedrelli et al., 2015), and it was reported that there is an increase in prevalence and severity of mental health issues among college youth (Knapstad, 2021).

Interest in the mental health and well-being of university students has surged dramatically in recent decades. One reason behind that is related to the prevalence and severity of mental health issues and increases in help-seeking behavior among university students worldwide (Lipson et al., 2019), which was also referred to as 'the mental health crisis in higher education' (Evans et al., 2018).

Demir, B. ve Buyukcolpan, H. (2024). The mediator role of social-emotional learning skills in the relationship between depression and mental well-being. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 15 (3), 2858-2875.* DOI. 10.51460/baebd.1524546



Additionally, as psychological distress experienced in early adulthood is associated with decreases in attendance, academic performance, and engagement (Antaramian, 2015), the studies covering the mental well-being of university students might have been subject to a gradual increase. Therefore, investigating their mental health helps identify the specific challenges they face, such as anxiety, depression, and stress, which can affect their academic performance and overall quality of life along with wide range of societal and practical implications. Therefore, exploring students' mental well-being during college years is particularly important because this period is often characterized by significant transitions and peculiar challenges.

Depression, or major depression, is characterized by symptoms including problems in sleep and eating, low mood, and intense feelings of guilt and worthlessness. Depression is a major public health concern and is regarded as one source of disability across the globe (Vos et al., 2019). Along with their debilitating effects on individuals, mental health disorders and mood disorders (e.g., depression) could give rise to disabilities and as well as fatal outcomes such as suicide (Bradvik, 2018). Depression, in particular, was alleged to be the most prevalent mental health condition across divergent developmental stages (Finnegan & Randles, 2023; Nachaiwong et al., 2021). According to a report by the World Health Organization [WHO] (2017), major depressive disorder accounts for the greatest burden among entire mental and behavioral disorders. Depression has been found to be associated with impairment in work and career (Kokko et al., 2006; Lerner et al., 2010) as well as mindfulness (Söner & Kartol, 2022) and even suicide (Bachmann, 2018).

It was argued that despite the research on depression predominantly focused on negative risk factors so far, positive psychological factors might play a protective factor in depression (Duckworth et al., 2002). Mental well-being is a cornerstone concept within the context of mental health problems. Existing studies pointed out the protective role of mental well-being in different mental health issues. For instance, it was shown that stressful life events lead to a decrease in subjective well-being, which, in return, results in higher rates of mental health problems, including suicidal behaviors, among a sample of college students (Liu et al., 2022). Furthermore, increased levels of mental well-being during a 10-year period are related to a reduction in developing mental illness by as much as 8.2 times among individuals without a mental health concern (Wood & Joseph, 2010), and it also enhances the likelihood of recovery in those with a mental health concern (Schotanus-Dijkstra et al., 2019). Therefore, it appears that exploring the relationship between mental well-being and mental health issues is of paramount importance for both clinical and non-clinical populations. This is similar to the result derived from a meta-analysis conducted over 80 studies indicating that indicators of mental well-being have a protective effect irrespective of a particular mental illness (Iasiello et al., 2020).

According to the CASEL (2020), social-emotional learning skills (SEL) refer to knowledge, skills, and attitudes required for fostering positive self-concepts, understanding and regulating emotions, achieving individual and shared objectives, showing and feeling empathy for others, building and sustaining nurturing relationships with others and making thoughtful and caring decisions. Additionally, SEL involves enhancing competencies regarding identifying and managing emotions, aiming for and accomplishing positive goals, appreciating others' perspectives, creating and maintaining positive connections with others, making sound decisions, and resolving conflicts in a positive manner (Elias et al., 1997).



Five basic areas of competence have been defined by CASEL (2015), namely cognitive, emotional, and behavioral competencies. *Self-awareness* entails a precise assessment of one's abilities and limitations, along with developing self-confidence and optimism rooted in reality. *Self-management* refers to the ability to control one's emotions, thoughts, and behaviors under different situations (CASEL, 2015). *Social awareness* refers to understanding and empathizing with divergent points of view and appreciating commonalities and disparities (Denham & Brown, 2010). *Responsible decision-making* involves skills regarding making thoughtful and respectful decisions concerning personal behaviors and social engagement via considering the moral rules, social norms, self-awareness, and consideration for others, and evaluating the outcomes in a realistic manner (CASEL, 2015; Denham & Brown, 2010). Lastly, *relationship skills* refer to the ability to develop and preserve nurturing connections with others (Kress & Elias, 2006).

SEL skills involve effectively managing relatively complicated situations regarding social interactions, academic achievement, physical and mental health, and relationships with others (Zins & Elias, 2006). The literature on SEL skills demonstrated that it is relevant within the context of youth (Benson et al., 2006). For instance, SEL skills were found to lead to positive outcomes in mental health, well-being, and academic success (Guerra & Bradshaw, 2008; Ladd et al., 1999; Zins & Elias, 2006; Zins et al., 2007). Moreover, SEL skills were associated with a decrease in risk-taking behaviors (Durlak et al., 2011; Reynolds et al., 2011), anxiety (Kautz et al., 2014), symptoms of depression (Horowitz & Garber, 2006), and stress (OECD, 2021) among youth. Along with that, it was pointed out that depression is related to divergent dimensions of SEL skills, including greater difficulties in making decisions (Leykin et al., 2011), decreased level of self-awareness (Yuan et al., 2024), trouble in self-management skills (Van Grieken et al., 2018) and impairments in relationship skills (Teo et al., 2013).

Therefore, SEL skills could play a protective role in the relationship between depression and mental well-being by equipping individuals with the tools to manage emotions, build resilience, and foster positive relationships. SEL focuses on developing self-awareness, self-regulation, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making (CASEL, 2015). These competencies might help individuals recognize and manage depressive symptoms, reducing their negative impact on overall mental health. Moreover, SEL skills include self-awareness (Denham & Brown, 2010), which might enable individuals to identify early signs of depression including persistent sadness or withdrawal. By recognizing these feelings, they can seek help or employ adaptive coping strategies before the symptoms worsen. For this reason, strong SEL competencies theoretically make individuals better equipped to navigate the challenges arising from depressive symptoms, which, in return, increase their overall mental well-being. Within the context of this study, the following hypotheses were formed:

Hypothesis 1: Depression is directly and negatively related to mental well-being.

Hypothesis 2: SEL skills are directly and positively related to mental well-being.

Hypothesis 2: Depression is indirectly related to mental well-being through SEL skills.



## Method

### Participants and procedure

The participants of the study consisted of 237 undergraduate students (n = 151, 63.29% women) enrolled in two public universities in Türkiye. During the data collection process, a convenience sampling method was followed. The ages of the sample were between 20 and 28 ( $M=21.8$ ,  $SD=1.08$ ). The sample comprised 29 sophomores (12.24%), 89 juniors (37.55%), and 119 seniors (50.21%). The participants were enrolled in Guidance and Psychological Counseling (n= 45, 18.98%), Special Education (n= 73, 30.8%), English Language Teaching (n= 32, 13.5), Mathematics Teaching (n= 37, 15.61%) and Turkish Language Teaching (n = 50, 21.11%) programs.

Before initiating the data collection process, ethics committee approval was obtained from the Zonguldak Bülent Ecevit University Human Subjects Ethics Committee (Number: 26.04.2024/422512). Subsequently, an online data collection procedure was followed through Google Forms, with the response time estimated at approximately 15–20 minutes. The data were collected between May and June 2024, and the participants were recruited through online university groups and social media announcements. Informed consent was obtained online from all participants, where they were informed about ethical issues of confidentiality, anonymity, and right to withdraw from the study.

### Instruments

#### **Demographic information form**

A demographic form developed by the researchers was used to collect information about the participants' demographics, including age, gender, department, and grade.

#### **Depression, Anxiety, Stress Scale - Short form (DASS-21)**

The Depression, Anxiety, Stress Scale was developed by Henry and Crawford (2005) to measure the negative emotional states (depression, anxiety, and stress) of individuals. The scale consists of a total of 21 items and 3 sub-dimensions in 4-point Likert type (0-Never, 4-Always). There are 7 items in each sub-dimension of the scale, and the scale has a minimum score of 0 and a maximum score of 63. The construct validity evidence was ensured through Confirmatory Factor Analysis (CFA) and calculating the correlation between DASS and Positive/Negative Affective States Scale (PANAS).

The scale was adapted into Turkish by Yılmaz et al. (2017). In the Turkish version of the scale, a 3-dimensional structure was found in the same way as the original scale ( $\chi^2/df = 2.58$ ,  $GFI = .93$ ,  $AGFI = .91$ ,  $RMR = .036$ ,  $RMSEA = .051$ ). The validity of the DASS-21 was established through the CFA. Cronbach's alpha coefficients calculated for reliability were .81 for the depression subscale, .82 for the stress subscale, and .76 for the anxiety subscale. In this study, only the depression subscale of the DASS-21 scale was used.





### ***Social-emotional Learning Scale - Young adult form (SELS-YF)***

Social-emotional Learning Scale - Young Adult Form was developed in Turkish by Karacan-Özdemir and Büyükçolpan (2021) to examine the social-emotional learning skills of undergraduate students. The scale consists of 20 items on a five-point Likert scale (1 - Strongly disagree, 5 - Strongly agree) and five sub-dimensions: self-awareness, academic self-regulation, responsible decision-making, relationship skills, and social awareness. The minimum and maximum scores that can be obtained from SELS-YF were 20 and 100, respectively. Higher scores received points out increased levels of SEL abilities. The exploratory and confirmatory factor analysis ( $\chi^2/df = 1.7$ , GFI = .89, CFI = .91, AGFI = .86, SRMR = .06, RMSEA = .056) supported the theorized five-factor structure, and criterion validity was proved through the positive correlation ( $r = .64$ ) between the scores obtained from SELS-YF and the scores in mental well-being (Karacan-Özdemir & Büyükçolpan, 2021). Cronbach's alpha score, which is an internal consistency method for reliability evidence, was acceptable for the full scale ( $\alpha = .86$ ) and subscales ( $\alpha = .63-.77$ ).

### ***Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale short form (WEMWBS-SF)***

The WEMWBS-SF was originally developed by Tennant et al. (2007) to measure the level of mental well-being of individuals. WEMWBS-SF is a 5-point Likert-type scale where 1 refers to "strongly disagree," and 5 represents "strongly agree." The minimum and maximum scores that can be received from the scale were 14 and 70, respectively. The criterion validity of the scale showed decent results, with obtained significant correlations between mental well-being, life satisfaction, psychological functioning, and overall well-being (Tennant et al., 2007). To ensure reliability evidence, Cronbach's alpha scores and test-retest reliability coefficients were calculated, and they were found .89 and .83, respectively.

The Turkish adaptation of WEMWBS-SF was conducted by Demirtaş and Baytemir (2017). The construct validity of the scale was ensured by confirmatory factor analysis ( $\chi^2/df = 1.58$ , GFI = .96, CFI = .99, AGFI = .91, SRMR = .04, RMSEA = .065) and calculating the bivariate correlations among mental well-being, happiness and hope. In the Turkish form, the factor loadings of the items ranged between .57 and .82. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale was found to be .84.

### **Data analysis**

All assumptions were checked before conducting the mediation analysis. The sample size, according to  $N \geq 50+8m$  ( $N$ =minimum sample size,  $m$  = number of predictors) criteria (Tabachnick & Fidell, 2013), was adequate. To check for univariate normality, skewness and kurtosis values were checked, and the values ranged between +1 and -1 (Kline, 2005). Additionally, histograms and normal P-P plot graphs were visually inspected, and no violation was found. To identify multivariate outliers, Mahalanobis distances were calculated, and based on the threshold value of 13.82 ( $df=2$ ,  $p < .001$ ) (Tabachnick & Fidell, 2013), two cases were labeled as outliers and removed from the dataset. Bivariate correlations among the study variables were examined to check the multicollinearity assumption, and the results are presented in Table 1. Based on the criteria set by Tabachnick and Fidell (2013), which was VIF (variance inflation factor) being  $< 10$  and TV (tolerance values) being  $> .10$ , no



violation regarding multicollinearity was found. After all the assumptions were ensured, a mediation analysis was conducted to determine the mediating role of social-emotional learning skills in the relationship between depression and mental well-being. While analyzing the data, the SPSS 25.0 (IBM Corp, 2017) package program was used for assumption checks, and JASP (JASP Team, 2023), which is an R (R Core Team, 2021) based program, was used to conduct mediation analysis.

## Results

### Descriptive statistics and bivariate correlations

The mean scores obtained for depression, social-emotional learning skills and mental well-being were 8.39 ( $SD= 3.89$ ), 77.11 ( $SD= 11.8$ ), and 24.67 ( $SD= 4.87$ ). It appears that the sample of the current study represents a highly functioning profile, with relatively low scores on depression and high scores in social-emotional learning skills and mental well-being. In Table 1, the bivariate correlations among the study variables are presented. Results indicated that depression was significantly and negatively associated with mental well-being ( $r = -.40, p < .01$ ) and social-emotional learning skills ( $r = -.46, p < .01$ ). There was a positive and significant correlation between mental well-being and social-emotional learning skills ( $r = .54, p < .01$ ).

Table 1.  
Descriptive statistics and bivariate correlations among study variables

Variables	1	2	3	M	SD	Skewness	Kurtosis
1. Depression	(.79)			8.38	3.89	-.101	-.518
2. SELS-YF	-.46**	(.85)		77.11	11.8	-.306	-.134
3. WEMWBS-SF	-.40**	.54**	(.80)	24.67	4.87	-.333	-.783

*Note.* Reliability estimates ( $\alpha$ ), where available, are displayed in parentheses along the diagonal. Depression = DASS-21 Depression subscale; SELS-YF = Social Emotional Learning Scale-Young Adult Form; WEMWBS-SF = Warwick Edinburg Mental Well-being Scale-Short Form.

\*\*Correlation is significant at the .01 level (two-tailed).

### Mediation analysis

A mediation analysis (Hayes, 2022), which is a sophisticated method of correlational method, was utilized to examine whether SEL skills mediated the link between depression and mental well-being. While conducting mediation analysis, 10.000 bootstrapped samples with 95% confidence intervals (CI) were utilized to explore the indirect effects. The results regarding the mediation analysis are presented in Figure 1.

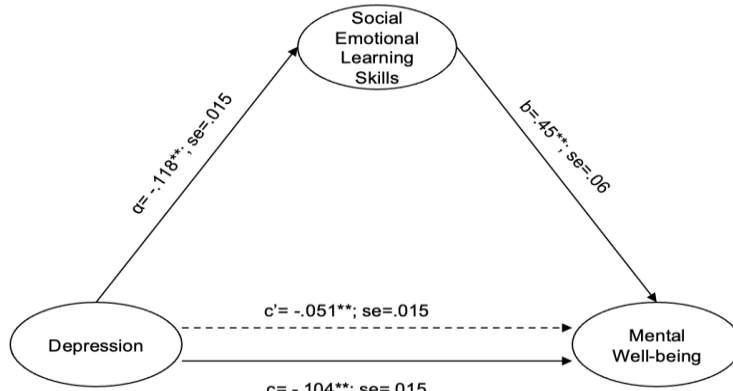


Figure 1. The mediation model of depression and mental well-being mediated by SEL skills

The results of mediation analyses demonstrated that depression had a significant and negative direct effect (total effect;  $c = -.10$ ,  $SE = .02$ ,  $p < .01$ ) on mental well-being. Therefore, Hypothesis 1 was confirmed. When the mediator variable (i.e., SEL skills) was inserted in the model, the direct effect of depression on mental well-being was still negative and significant ( $c' = -.05$ ,  $SE = .02$ ,  $p < .01$ ). Depression had a significant and negative direct relation with SEL skills ( $\beta = -.12$ ,  $SE = .02$ ,  $p < 0.01$ ). In addition, the direct effect of SEL skills ( $\beta = .45$ ,  $SE = .06$ ,  $p < .01$ ) on mental well-being was significantly positive, which supported Hypothesis 2. The results regarding the mediation analyses are depicted in Table 2.

Table 2.  
Bootstrapped results of indirect effects.

Paths	B	p	%95 CI	
Depression → SEL Skills → Mental Well-being			LL	UL
Total effect	-.10	<.01	-.134	-.075
Direct effect	-.05	<.01	-.082	-.021
Indirect effect	-.05	<.01	-.072	-.034

Results in Table 2 show that SEL skills partially mediated the relationship between depression and mental well-being as the bootstrap result was significant,  $\beta = -.053$ , 95% CI [-.072, -.034],  $p < .01$ , which supported Hypothesis 3. Lastly, the model explained 32% of the variance in mental well-being and 20.7% of the variance in SEL skills.

## Discussion, Conclusion and Implications

The purpose of this study was to examine the associations among depression, social-emotional learning skills, and mental well-being in a conveniently selected sample of college students. The results showed that bivariate correlations among study variables were significant, and the directions



regarding all relationships were as expected, supporting the previous research (e.g., Grant et al., 2013; Guerra & Bredshaw, 2008; Horowitz & Garber, 2006).

The results indicated that depression was directly and negatively linked to mental well-being (Hypothesis 1). That is, as the depression level increases, the mental well-being of college students shows a declining trend. This finding is in line with the literature, supported by several cross-sectional (e.g., Grant et al., 2013; Dyrbye et al. 2012) and longitudinal (Keyes et al., 2010; Li et al., 2024) studies. Depression, which manifests itself as prolonged feelings of sadness, hopelessness, and disinterest in daily tasks, can significantly impair the well-being of individuals (Li et al., 2023). Therefore, evaluating mental well-being could provide valuable practical benefits in assessing and preventing depression, as it is known that efforts to increase general well-being bear a protective role against depression as well as the burden that it puts on the healthcare system (Grant et al., 2013). In addition, individuals having higher levels of SEL skills tend to be more resilient and better equipped to handle adversities without succumbing to negative or dysfunctional thoughts or emotions (Reyes et al., 2013). Therefore, resilience fed by SEL skills might act as a protective factor against the onset of depression. Within those lines, interventions aiming to foster SEL skills might become particularly important as they can significantly reduce the negative effect of depression on mental well-being through acquired SEL skills.

The results of the present study indicated that the direct effect of SEL skills on mental well-being was positive and significant (Hypothesis 2). This implies that college students in their twenties who maintain a decent amount of SEL skills are more prone to have higher levels of mental well-being. In a similar vein, a cross-sectional study reached the conclusion that SEL skills have a positive influence on general well-being (Kasikci & Öğülmüş, 2023). To speculate, SEL skills can help people to understand better and effectively manage their emotions and utilize their sources of social support, which are fundamental for mental health and well-being. In consequence, individuals who exhibit higher levels of SEL skills might become more self-aware and attuned to their emotional states and surroundings and can develop resilience, which is one factor that was found to be related to decreased levels of mental health problems such as depression and anxiety (Dai & Smith, 2023; Lyu et al., 2022).

One of the most salient findings of this study is that the indirect effect of depression on mental well-being through SEL skills was significant, indicating that SEL skills remain a protective factor against depression, which, in return, leads to an increase in mental well-being (Hypothesis 3). In other words, SEL skills may serve as a protective factor that alleviates the detrimental effects of depressive symptoms on mental well-being. This finding is important as it implies that SEL skills are crucial in the context of mental health problems. Several cross-sectional studies seem to support this finding, indicating that SEL skills were associated with positive outcomes in mental health (Zins et al., 2007) and well-being (Guerra & Bredshaw, 2008). It was also proved that higher levels of SEL skills were associated with lower levels of depression and anxiety (Horowitz & Garber, 2006; Kautz et al., 2014), implying that improvements in SEL skills can help in preventing and mitigating depression and anxiety, and increasing mental well-being among youth as they provide individuals with essential tools for understanding and managing their emotions, building healthy relationships and making responsible decisions. One possible explanation for this result could be that SEL skills might help individuals recognize and address their own emotional needs, reducing the risk of anxiety, depression, and other mental health issues. Additionally, individuals having trouble dealing with negative emotions or



impairments in emotion regulation skills tend to experience symptoms of depression (Kalra et al., 2018) and studies revealed that divergent dimensions of SEL skills, including emotion regulation (Joorman et al., 2010), self-management skills (Van Grieken et al., 2018), skills and efforts regarding maintaining nurturing relationships (Goodman et al., 2019) and effective decision-making abilities (Leykin et al., 2010) have protective role against depression. The results of the current study pointed out that SEL skills are positively related to mental well-being and inversely related to depression. Therefore, it appears that SEL skills are associated with decreases in depressive symptoms by empowering people to cope with stress, navigate social challenges, and seek support when needed.

### Implications

The results pointed out a possible protective role of SEL skills in the relationship between depression and mental well-being. Therefore, integrating SEL into education and community programs can create a supportive environment that enhances overall well-being and resilience, ultimately contributing to better mental health outcomes. Furthermore, schools and communities might consider prioritizing SEL to create a culture of understanding, acceptance, and support. This environment encourages individuals to seek help when needed and fosters a sense of belonging and security. In such settings, mental health issues such as depression can be addressed proactively, reducing stigma and promoting early intervention. Along with that, incorporating SEL skills in various aspects of life contributes to healthier, more resilient individuals and communities, ultimately leading to better mental health outcomes for everyone.

By focusing on enhancing mental well-being, individuals and communities can create environments that support psychological resilience and reduce the prevalence of depressive symptoms. This approach not only benefits individuals by improving their quality of life but also reduces the broader societal impact of depression, including healthcare costs and lost productivity. In essence, prioritizing mental well-being serves as a proactive strategy to combat the detrimental effects of depression, highlighting the need for comprehensive mental health programs and interventions.

### Recommendations for further studies

Within the scope of this study, SEL skills were treated as a unitary construct. However, SEL comprises a complex set of abilities, including self-management, social awareness, responsible decision-making, and relationship skills. The results indicated that SEL skills bear a protective role against depression and are positively associated with mental well-being. Therefore, further studies might investigate how divergent aspects of SEL skills could influence mental well-being and/or depression. Additionally, as the sample of the present study consisted of college students, further studies could delve into how SEL skills are associated with depression or mental well-being in different samples, socioeconomic backgrounds, cultures and educational settings. In this study, depressive symptoms were treated as a unitary construct. However, it is very well-known that depression is a multifaceted construct consisting of cognitive, emotional, and behavioral constituents. Therefore, it might be feasible to explore how SEL skills are associated with different aspects of depressive symptoms. Additionally, to establish solid cause-and-effect relationships, further longitudinal studies might assess the association among depression, SEL skills, and mental well-being. With this respect,



tracking individuals over months or years to see how changes in SEL skills affect depression and well-being trajectories might be valuable as entire variables of interest can be subject to slight fluctuations over time. In addition, though we provided initial support for SEL skills being protective against low mental well-being occurring within the presence of depressive symptoms, the mechanism behind how it works in this relationship is not clear. Therefore, conducting interviews with focus groups to explore personal experiences of how SEL skills help manage depression and buffer well-being would be a fruitful endeavor. Lastly, further experimental studies or interventions aiming to improve SEL skills might investigate whether improving SEL skills can reduce depressive symptoms or enhance mental well-being by comparing intervention group(s) with control group(s).

### Limitations

Though our findings revealed potential contributing factors and a protective factor in mental well-being, several limitations should be considered while evaluating the results. One major weakness of this study is that the generalizability of the findings is somehow limited, as a non-random sampling method was used. In addition, as the cross-sectional method was used and the data were collected at one point, reaching causal conclusions regarding the variables of the study was not possible. As the data were collected by using self-report instruments, social desirability bias might interfere with the replies provided by the participants.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2858-2875.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2858-2875.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## References

- Antaramian, S. (2015). Assessing psychological symptoms and well-being: Application of a dual-factor mental health model to understand college student performance. *Journal of Psychoeducational Assessment, 33*(5), 419–429. <https://doi.org/10.1177/0734282914557727>
- Bachmann S. (2018). Epidemiology of suicide and the psychiatric perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(7), 1425. <https://doi.org/10.3390/ijerph15071425>
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A., Jr. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 894–941). Wiley.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *Effective social and emotional learning programs*. <http://secondaryguide.casel.org/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *Core SEL competencies*. <https://casel.org/sel-framework/>.
- Dai, Q., & Smith, G. D. (2023). Resilience to depression: Implication for psychological vaccination. *Frontiers in Psychiatry, 14*, 1071859. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1071859>
- Demirtaş, A. S. & Baytemir, K. (2017). Warwick-edinburgh mental iyi oluş ölçeği kısa formu'nun türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(70), 655-666.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social– emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652–680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Diener, E., Pressman, S. D., Hunter, J., & Delgado-Gil, D. (2017). If, why, and when subjective well-being influences health, and future needed research. *Health and Well-Being, 9*(2), 133–167. <https://doi.org/10.1111/aphw.12090>
- Duckworth, A. L., Steen, T. A., & Seligman, M. E. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology, 1*, 629–651. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144154>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dyrbye, L. N., Harper, W., Moutier, C., Durning, S. J., Power, D. V., Massie, F. S., Eacker, A., Thomas, M. R., Satele, D., Sloan, J. A., & Shanafelt, T. D. (2012). A multi-institutional study exploring the impact of positive mental health on medical students' professionalism in an era of high burnout. *Academic Medicine, 87*(8), 1024–1031. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31825cfa35>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T., & Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology, 36*(3), 282–284. <https://doi.org/10.1038/nbt.4089>
- Finnegan, A., & Randles, R. (2023). Prevalence of common mental health disorders in military veterans: Using primary healthcare data. *BMJ military Health, 169*(6), 523–528. <https://doi.org/10.1136/bmjilitary-2021-002045>
- Friedman, H. S., & Kern, M. L. (2014). Personality, well-being, and health. *Annual Review of Psychology, 65*, 719–742. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115123>
- Galderisi, S., Heinz, A., Kastrup, M., Beezhold, J., & Sartorius, N. (2015). Toward a new definition of mental health. *World Psychiatry, 14*(2), 231–233. <https://doi.org/10.1002/wps.20231>
- Goodman, R. J., Samek, D. R., Wilson, S., Iacono, W. G., & McGue, M. (2019). Close relationships and depression: A developmental cascade approach. *Development and Psychopathology, 31*(4), 1451–1465. <https://doi.org/10.1017/S0954579418001037>
- Grant, F., Guille, C., & Sen, S. (2013). Well-being and the risk of depression under stress. *PloS One, 8*(7), e67395. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0067395>
- Demir, B. ve Buyukcolpan, H. (2024). The mediator role of social-emotional learning skills in the relationship between depression and mental well-being. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 15* (3), 2858-2875. DOI. 10.51460/baedb.1524546



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2858-2875.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2858-2875.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1–17. <https://doi.org/10.1002/cd.225>
- Harrington, R. (2012). *Stress, health, and well-being: Thriving in the 21st century*. USA: Cengage
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd ed.). Guilford Press.
- Horowitz, J. L., & Garber, J. (2006). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 401–415. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.3.401>
- <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00500.x>
- Iasiello, M., Agteren J., & Cochrane, E. M. (2020). Mental health and/or mental illness: A scoping review of the evidence and implications of the dual-continua model of mental health. *Evidence Base*, 1, 1-45. <https://doi.org/10.21307/eb-2020-001>.
- IBM Corp. (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0*. Armonk, IBM Corp.
- JASP Team (2023). *JASP* (Version 0.17.2) [Computer software]. <https://jasp-stats.org/>
- Joormann, J., & Gotlib, I. H. (2010). Emotion regulation in depression: relation to cognitive inhibition. *Cognition & Emotion*, 24(2), 281–298. <https://doi.org/10.1080/02699930903407948>
- Kalra, S., Jena, B. N., & Yeravdekar, R. (2018). Emotional and psychological needs of people with diabetes. *Indian Journal of Endocrinology and Metabolism*, 22(5), 696–704. [https://doi.org/10.4103/ijem.IJEM\\_579\\_17](https://doi.org/10.4103/ijem.IJEM_579_17)
- Karacan Özdemir, N., & Büyükçolpan, H. (2021). A Scale Development Study: Social Emotional Learning Scale-Young Adult Form (SELS-YF). *Kastamonu Education Journal*, 29(4), 205-218. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.822770>
- Kasikci, F., & Öğülmüş, S. (2023). Adolescent well being: Relative contributions of social emotional learning and microsystem supports. *Social Psychology of Education*, 27, 1097-1114. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09852-5>
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/papers/w20749>
- Keyes, C. L., Dhingra, S. S., & Simoes, E. J. (2010). Change in level of positive mental health as a predictor of future risk of mental illness. *American journal of public health*, 100(12), 2366–2371. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2010.192245>
- Knapstad, M., Sivertsen, B., Knudsen, A. K., Smith, O. R. F., Aarø, L. E., Lønning, K. J., & Skogen, J. C. (2021). Trends in self-reported psychological distress among college and university students from 2010 to 2018. *Psychological Medicine*, 51(3), 470–478. <https://doi.org/10.1017/S0033291719003350>
- Kokko, K., Tremblay, R.E., Lacourse, E., Nagin, D.S. and Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 403-428.
- Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). Building learning communities through social and emotional learning: Navigating the rough seas of implementation. *Professional School Counseling*, 10(1), 102– 107. <https://doi.org/10.1177/2156759X0601000105>
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373–1400. <https://doi.org/10.1111/14678624.00101>
- Lerner, D., Adler, D. A., Rogers, W. H., Chang, H., Lapitsky, L., McLaughlin, T., & Reed, J. (2010). Work performance of employees with depression: The impact of work stressors. *American Journal of Health Promotion*, 24(3), 205–213. <https://doi.org/10.4278/ajhp.090313-QUAN-103>
- Leykin, Y., Roberts, C. S., & Derubeis, R. J. (2011). Decision-making and depressive symptomatology. *Cognitive Therapy and Research*, 35(4), 333–341. <https://doi.org/10.1007/s10608-010-9308-0>

Demir, B. ve Buyukcolpan, H. (2024). The mediator role of social-emotional learning skills in the relationship between depression and mental well-being. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15 (3), 2858-2875. DOI. 10.51460/baebd.1524546





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2858-2875.

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2858-2875.

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Li, C., Xia, Y., & Zhang, Y. (2023). Relationship between subjective well-being and depressive disorders: Novel findings of cohort variations and demographic heterogeneities. *Frontiers in Psychology*, 13, 1022643. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1022643>
- Li, H., and Lin, C. (2003). College stress and psychological well-being of Chinese college students. *Acta Psychologica Sinica*, 35(2), 222–230.
- Li, J., & Hesketh, T. (2024). A school-based intervention programme to prevent anxiety and depression among Chinese children during the COVID-19 pandemic. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 18(1), 71. <https://doi.org/10.1186/s13034-024-00758-4>
- Lipson, S. K., Lattie, E. G., & Eisenberg, D. (2019). Increased rates of mental health service utilization by U.S. college students: 10-year population-level trends (2007-2017). *Psychiatric Services*, 70(1), 60–63. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201800332>
- Liu, H., Yu, Z., Ye, B., & Yang, Q. (2022). Grit and life satisfaction among college students during the recurrent outbreak of covid-19 in China: The mediating role of depression and the moderating role of stressful life events. *Frontiers in Public Health*, 10, 895510. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.895510>
- Lyu, C., Ma, R., Hager, R., & Porter, D. (2022). The relationship between resilience, anxiety, and depression in Chinese collegiate athletes. *Frontiers in Psychology*, 13, 921419. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.921419>
- Mey, S. C., & Yin, C. J. (2015). Mental health and wellbeing of the undergraduate students in a research university: A Malaysian experience. *Social Indicators Research*, 122, 539-551. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0704-9>
- Nochaiwong, S., Ruengorn, C., Thavorn, K., Hutton, B., Awiphan, R., Phosuya, C., Ruanta, Y., Wongpakaran, N., & Wongpakaran, T. (2021). Global prevalence of mental health issues among the general population during the coronavirus disease-2019 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Scientific Reports*, 11(1), 10173. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-89700-8>
- Nyqvist, Fredrica; Forsman, Anna K.; Giuntoli, Gianfranco; Cattani, Mima . (2013). Social capital as a resource for mental well-being in older people: A systematic review. *Aging & Mental Health*, 17(4), 394–410. <https://doi.org/10.1080/13607863.2012.7424>
- Pedrelli, P., Nyer, M., Yeung, A., Zulauf, C., & Wilens, T. (2015). College students: mental health problems and treatment considerations. *Academic Psychiatry*, 39(5), 503–511. <https://doi.org/10.1007/s40596-014-0205-9>
- R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.1) [Computer software]. <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2022-01-01).
- Reyes, J.A., Elias, M.J., Parker, S.J. & Rosenblatt, J.L. (2013). Promoting educational equity in disadvantaged youth: The role of resilience and social-emotional learning. In: Goldstein, S., Brooks, R. (Eds). *Handbook of Resilience in Children*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4\\_20](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_20)
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., White, B. A., Ou, S. R., & Robertson, D. L. (2011). Age 26 cost–benefit analysis of the child-parent center early education program. *Child Development*, 82(1), 379–404. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01563.x>
- Rusk, R. D. & Waters, L. E. (2013). Tracing the size, reach, impact, and breadth of positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 8(3), 207. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.777766>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Schotanus-Dijkstra, M., Keyes, C. L. M., de Graaf, R., & Ten Have, M. (2019). Recovery from mood and anxiety disorders: The influence of positive mental health. *Journal of Affective Disorders*, 252, 107–113. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.04.051>
- Söner, O. ve Eldeleklioğlu, J. (2022). Öğretmenlerde mental iyi oluşun yordayıcısı olarak ahlaki çözülme ve öz-yeterlilik. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 5(2), 1-28. <https://doi.org/10.58433/opdd.1076100>

Demir, B. ve Buyukcolpan, H. (2024). The mediator role of social-emotional learning skills in the relationship between depression and mental well-being. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15 (3), 2858-2875. DOI. 10.51460/baebd.1524546



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2858-2875.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2858-2875.  
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Söner, O. ve Kartol, A. (2022). Covid-19 salgınına yakalanmayan yetişkinlerin bilinçli farkındalık, depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1811-1825. <https://doi.org/10.17755/esosder.1120296>
- Söner, O., Gökçül, R., Gültekin, F., Yıldız, İ., Özmen, R. ve Kara, R. (2024). Kendi kendine öğrenme ustalığı: Özel yetenekli öğrencilerin duygusal ve psikolojik iyi oluşunu iyileştiren yol. *Sosyal Sağlık Dergisi*, 4(1), 63-81.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), 50-63. doi:10.1186/1477-7525-5-63.
- Teo, A. R., Choi, H., & Valenstein, M. (2013). Social relationships and depression: Ten-year follow-up from a nationally representative study. *PloS One*, 8(4), e62396. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062396>
- The Organization for Economic Co-operation and Development. (2021). *Social and Emotional Skills well-being, connectedness and success*. [https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)
- van Grieken, R. A., van Tricht, M. J., Koeter, M. W. J., van den Brink, W., & Schene, A. H. (2018). The use and helpfulness of self-management strategies for depression: The experiences of patients. *PloS One*, 13(10), e0206262. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206262>
- Weich, S., Brugha, T., King, M., McManus, S., Bebbington, P., Jenkins, R., Cooper, C., McBride, O., & Stewart-Brown, S. (2011). Mental well-being and mental illness: findings from the adult psychiatric morbidity survey for England 2007. *The British Journal of Psychiatry: The journal of Mental Science*, 199(1), 23–28. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.111.091496>
- WHO (2004). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice: Summary report*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42940/9241591595.pdf>
- Wood, A. M., & Joseph, S. (2010). The absence of positive psychological (eudemonic) well-being as a risk factor for depression: A ten-year cohort study. *Journal of Affective Disorders*, 122(3), 213–217. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2009.06.032>
- World Health Organization (2017). *Depression*. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs369/en/>.
- World Health Organization (2023). *Mental Health, WHO Factsheet*. <https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>.
- Yılmaz, Ö., Boz, H. & Arslan, A. (2017). Depresyon anksiyete stres ölçeğinin(DASS-21) Türkçe kısa formunun geçerlilik-güvenilirlik çalışması. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 78-91.
- Yuan, Y., Wu, D., Chen, Z., Chen, D., Zhou, Q., Jeong, J., & Tu, Y. (2024). The relationship between self-consciousness and depression in college students: The chain mediating effect of meaning life and self-efficacy, with the moderating effect of social support. *BMC Public Health*, 24(1), 794. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18263-w>
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and Emotional Learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1–13). National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E., Elias, M. J., & Greenberg, M. (2007). School practices to build social-emotional competence as the foundation of academic and life success. In R. Bar-On, J. G. Maree, & M. J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 79–94). Praeger.




## İlkokul Ders Kitaplarının Teknolojiye Yer Verme Durumlarının İncelenmesi ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

### The Examination of Technology Integration in Elementary School Textbooks and Its Evaluation Based on Teachers' Opinions

Sayfa | 2876

Zehra YAŞAR SAĞLIK , Dr. Öğr. Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, zehra.y saglik@hku.edu.tr

Gizem TABARU ÖRNEK , Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, gizemtabaru@kmu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 7 Ağustos 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 20 Kasım 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Bu araştırmanın amacı, ilkökul Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarının teknolojiye yer verme durumlarının incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri kaynağı olarak Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı olarak kabul edilen ilkökul Türkçe (1-4. Sınıf), Hayat Bilgisi (1-3. Sınıf) ve Sosyal Bilgiler (4. Sınıf) ders kitapları kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen verileri bütünleme ve geliştirme amacıyla programın uygulayıcısı olan 11 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada, öğretim programında yer alan "dijital yeterlik" kavramına dayandırılarak kavramsal bir çerçeve oluşturulmuş ve veriler bu bağlamda içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Türkçe ders kitabına göre daha fazla teknolojik içeriğin yer aldığı, teknolojik içeriğe en çok dördüncü sınıf seviyesinde en az ise birinci sınıf seviyesinde yer verildiği, ayrıca Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında teknolojinin kullanım amacının en sık görselleştirme olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşme sonucunda ise, sınıf öğretmenlerinin tamamının derslerinde çeşitli teknolojik uygulamaları/içerikleri kullandığı ancak ders kitaplarının teknolojiyi destekleme noktasında yetersiz olduğunu belirttikleri görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak ders kitaplarının teknolojiye yer verme açısından belli dönemlerde gözden geçirilerek gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Türkçe ders kitabı, Hayat Bilgisi ders kitabı, Sosyal Bilgiler ders kitabı, teknoloji.*

**Abstract.** The aim of this study is to examine the inclusion of technology in Turkish, Life Sciences, and Social Studies textbooks at the elementary level and to evaluate it based on teachers' opinions. Qualitative research method was used in the study. Primary school Turkish (1st-4th grade), Life Sciences (1st-3rd grade) and Social Studies (4th grade) textbooks, which are accepted as textbooks by the Board of Education of the Ministry of National Education, were used as data sources in the study. In addition, 11 classroom teachers who are the implementers of the programme were interviewed in order to complement and develop the data obtained in the study. A semi-structured interview form was used by the researchers as a data collection tool. In the research, a conceptual framework was created based on the concept of "digital competence" in the curriculum and the data were analysed using the content analysis technique in this context. According to the findings obtained as a result of the research, it was seen that there was more technological content in Life Sciences and Social Studies textbooks than in Turkish textbooks, technological content was mostly used at the fourth grade level and least at the first grade level, and the most common purpose of using technology in Turkish, Life Sciences and Social Studies textbooks was visualisation. As a result of the interviews with the classroom teachers, it was seen that all of the classroom teachers used various technological applications/content in their lessons, but they stated that the textbooks were insufficient to support technology. Based on the results obtained from the research, it is recommended that textbooks should be reviewed periodically in terms of technological suitability and necessary arrangements should be made.

**Keywords:** *Turkish textbooks, Life Sciences textbooks, Social Studies textbooks, technology.*



## Extended Abstract

**Introduction.** Textbooks are one of the most basic materials of education. Textbooks, which are defined as materials that provide students with information about the subjects they study, contain certain clues, and direct them to research in order to gain the necessary skills, attitudes and behaviours for a certain purpose (Mazlum & Mazlum, 2016), provide important guidance in shaping learning environments and determining the route of learning (Mersin & Karabörk, 2021). Textbooks, which are prepared by the Ministry of National Education in accordance with the age and knowledge level of each student within the framework of the curriculum, are printed educational materials that play an important role in the process of transferring knowledge (Bayrakçı, 2005). They make important contributions to the education process in terms of reinforcing the subject covered, presenting the information in a certain order, arranging it in accordance with the curriculum, and acting as a bridge between teacher and student (MEB, 2021). Textbooks have become multi-learning materials that provide different applications with external visuals and content today by preserving their features such as having pages containing text and visuals between the front and back pages, providing interaction between teacher, student and content (Kurt & Demir, 2019). Although in the past, students were dependent on textbooks and teachers to access information, it can be said that technology is the primary source of access to information as they exist in a digital age with access to a wide range of technologies that provide various interactive resources for information and communication (Knight, 2015). For this reason, it has become a necessity rather than a need for children who open their eyes to the digital world and have to live intertwined with technology to understand, use and manage technology correctly (Ekmen & Bakar, 2019).

Today, technology has become an almost indispensable element for our daily life and learning. Although technological developments affect all areas, education is one of the most affected areas. One of the aims of education is to raise individuals who are compatible with the change required by the information age. Based on the fact that technology is used in all areas of life and education is necessary for every field, it can be said that both are indispensable elements of individual and community life and that they affect each other (Yeşiltaş & Kaymakçı, 2014). Technology-supported online applications such as digital story, animation, presentation, social media, virtual classroom, cartoon, blog, measurement and evaluation offer rich environments for both educators and students in the education and training process. Birhan and Doğru (2022) stated that the use of computers, simulations, animations, digital images, videos and the internet helps to achieve educational goals while improving the development processes of students. Burnett (2017) stated that digital resources enable children to access texts as well as produce and create new texts, interact with others through a series of communicative practices, and explore virtual worlds. Especially in recent years, many studies have been conducted by educators on how technological content affects learning and teaching environments. Studies conducted in different disciplinary fields have shown that the use of applications with technological content has positive effects on many areas such as academic achievement, motivation, attitude, etc. (Akdoğan, 2020; Baki, 2015; Batıbay, 2019; Baysal, 2020; Bilaloğlu, 2019; Ciğerci, 2015; Çevikbaş, 2019; Çınar, 2017; Çokyaman, 2019; Eren, 2015; Eroğlu, 2020; Esen, 2019; Gezer, 2020; Göker & İnce, 2019; Kaman, 2020; Kanal, 2020; Karadağ, 2018; Kaya, 2014; Keskin, 2021; Özek-Günyel, 2018; Soylu, 2020; Tetik, 2020). However, Nushi and Momeni (2020) stated

Yaşar Sağlık, Z. ve Tabaru Örnek, G. (2024). İlkokul Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarının teknolojik uygunluk açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2876-2904.*

DOI: 10.51460/baebd.1529599



that although there is a large literature on the application of various educational technologies in lessons, there are almost no studies on the inclusion of such technologies in textbooks.

In both primary and secondary schools, the most time in terms of weekly course hours is allocated to Turkish lessons, which aim to teach the mother tongue fully and accurately. Considering the place of Turkish course in the basic education period and the time allocated to this course, it can be said that the contents of Turkish textbooks should be prepared in accordance with the requirements of the age. Similarly, the textbooks of the Life Sciences and Social Studies courses, which deal with daily life practices and basic citizenship knowledge, should also be prepared using content suitable for today's conditions. In this context, rather than science and technology and mathematics courses in which technology is used intensively and STEM-based applications are included, this study aims to examine Turkish, Life Sciences and Social Studies textbooks in terms of technological suitability. When the literature on the subject is examined, there are studies in which Turkish (Kana & Kiler, 2021; Kurt & Demir, 2019; Okur, 2012; Şimşek, 2022) and Life Science/Social Studies (Yaman, 2019; Yüksel & Taneri, 2020) textbooks and curricula related to these courses (Yeşiltaş & Kaymakçı, 2014) are examined in terms of technological suitability or digital competence. However, when these studies were examined, it was understood that textbooks were examined only at the level of a course, a class or a level, and textbooks were examined using different variables. Contrary to these studies, in this study, it is aimed to evaluate textbooks from a broader perspective according to teachers' opinions.

**Method.** The research was conducted in qualitative research design. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used to analyse the textbooks, which are the main data source of the study. Document analysis is a process in which printed or electronic materials about the phenomenon or phenomena determined in line with the purpose of the research are analysed and evaluated. This process, as in other qualitative research methods, requires examining and interpreting the data in order to make sense of the data, create understanding and develop empirical knowledge (Corbin & Strauss, 2008; Yıldırım & Şimşek, 2016). Document analysis is used to diversify the data together with other qualitative data collection methods such as observation and interview (Yıldırım & Şimşek, 2016). The use of more than one source in qualitative research will increase the validity and reliability of the research, verify the data obtained using different methods and reduce the bias effect that may arise from a single data source (Corbetta, 2003; Patton, 1990). In this context, in order to reveal the situation analysed in the research, in addition to document analysis, interviews were conducted with teachers who were the implementers of the documents examined. Turkish (1st-4th grade), Life Sciences (1st-3rd grade) and Social Studies (4th grade) textbooks, which are accepted as textbooks by the Ministry of National Education, Board of Education and Instruction, were used as data sources in the study. The textbooks were obtained electronically from [www.eba.gov.tr](http://www.eba.gov.tr). In addition, in order to integrate and develop the data obtained in the research, the opinions of the classroom teachers who are the implementers of the programme were obtained. As a data collection tool, a semi-structured interview form was prepared by the researchers and applied to 11 classroom teachers. While conducting document analysis, different researchers suggest the way of analysing by following different processes. At this point, Forster (1995), Altheide (1996), Strauss & Corbin (1998), Corbin & Strauss (2008) classified document analysis processes in different steps (Kıral, 2020). In this study, the



document analysis classification created by Altheide (1996) was used. Both textbooks and teacher interviews were uploaded to MAXQDA 2020 and analysed.

**Results.** In the research, when the inclusion of technological content in Turkish textbooks was evaluated, it was concluded that printed technological tools were mostly included, while technological tools used in imaging technology were almost never included. On the other hand, while Turkish, Life Science and Social Studies textbooks do not include enough technological content and technology-orientated content, it was revealed in the interviews that classroom teachers actively use technological content in their lessons. Again, according to the results of the research, when the inclusion of technological content in Turkish, Life Science and Social Studies textbooks was evaluated according to the grade level, it was concluded that it was mostly included in the fourth grade textbooks and least in the first grade level.

**Discussion and Conclusion.** In the report on the evaluation of textbooks prepared by the Ministry of National Education, data supporting this result were found. Accordingly, teachers working at the secondary school level stated that they found the existing textbooks more adequate than teachers working at the primary school level (MoNE, 2021). This can be explained by the fact that in the first grade of primary school, the Turkish lesson includes the process of teaching reading and writing, the Life Studies lesson includes the process of getting to know and adapting to school, and technological elements can be included more as the grade level increases. In addition, when we compared Turkish, Life Sciences and Social Studies textbooks in terms of technological suitability, it was seen that Life Sciences and Social Studies textbooks included more technological content. In the study conducted by Kurt and Demir (2019), it was concluded that the 6th grade Turkish textbook was quite deficient in terms of technology use. When the purpose of the technological content used in Turkish, Life Sciences and Social Studies textbooks was evaluated, it was seen that it was mostly used for visualisation, introducing technology, and directing to technology. Accordingly, it is supported by the research results that the use of visuals in textbooks facilitates learning (Eğedemir, 2017) and that the subjects in the social studies textbook are insufficient to be supported by visuals (Avcı & Memişoğlu, 2016; İneç & Akpınar, 2017). Another finding of the study was that the concepts associated with technology in Turkish, Life Sciences and Social Studies textbooks were not sufficient. In Turkish textbooks, scientists who will encourage students to technology and science are included in all grade levels, while the categories of institutions, journals and links are limited to the fourth grade level. While the fourth grade Social Studies textbooks frequently include scientists and links, the inclusion of technology-related content in the first, second and third grade Life Science textbooks was not sufficient. When we evaluate this result of the study, it was concluded that the current textbooks lack technological content. Today, when the use of technology in educational environments is not a choice but a necessity, it is aimed to educate individuals with the best technological equipment. In this age where science, technology, artificial intelligence and information are at the forefront, it is extremely important that textbooks, which are accepted as the most basic material of teaching, are not deprived of these contents.



## Giriş

Ders kitapları eğitimin temel materyallerindedir. Öğrencilere üzerinde çalıştıkları konulara ilişkin bilgi sunan, belli ipuçları barındıran, onları belli bir amaç doğrultusunda gerekli beceri, tutum ve davranışları kazanmak üzere araştırmaya yönlendiren materyaller olarak tanımlanan ders kitapları (Mazlum ve Mazlum, 2016) öğrenme ortamlarının şekillendirilmesinde ve öğrenmenin rotasının belirlenmesinde önemli bir rehberlik sağlamaktadır (Mersin ve Karabörk, 2021). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programı çerçevesinde her öğrencinin yaşına ve bilgi seviyesine uygun olarak hazırlanan ders kitapları, bilginin aktarımı sürecinde önemli bir rol oynayan basılı eğitim materyalleridir (Bayrakçı, 2005). Ders kitapları, işlenen konunun pekiştirilmesi, bilgilerin belirli bir sıra hâlinde sunulması, öğretim programına uygun düzenlenmesiyle, öğretmen öğrenci arasında köprü vazifesi görmesi açısından eğitim öğretim sürecine önemli katkılar sağlamaktadır (MEB, 2021). Ders kitapları, ön ve arka sayfalar arasında metin ve görselleri içeren sayfaların bulunması, öğretmen, öğrenci ve içerik arasındaki etkileşimi sağlaması gibi özelliklerini koruyarak günümüzde dış görseller ve içeriklerle farklı uygulamalar sağlayan çoklu öğrenme materyalleri hâline gelmiştir (Kurt ve Demir, 2019). Geçmişte öğrencilerin bilgiye erişimi ders kitapları ve öğretmenlerle sınırlıyken, günümüzde etkileşimli kaynaklar sunan geniş bir teknoloji yelpazesi sayesinde dijital çağda bilgiye erişimde temel unsur teknoloji haline gelmiştir (Knight, 2015). Bu nedenle, dijital dünyaya doğan ve teknoloji ile iç içe yaşayan çocuklar için, teknolojiyi doğru anlamak, kullanmak ve yönetmek bir ihtiyaçtan ziyade bir zorunluluk haline gelmiştir (Ekmen ve Bakar, 2019).

Günümüzde teknoloji, günlük yaşamımızın ve öğrenmenin vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. Teknolojik gelişmeler, tüm alanları etkilemekle birlikte, en çok eğitimi etkilemektedir. Eğitimin amaçlarından biri de bilgi çağının gerektirdiği değişime uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmektir. Teknolojinin hayatın her alanında kullanıldığı ve eğitimin her alan için gerekli olduğu gerçeğinden hareketle, her ikisinin de birey ve toplum hayatının vazgeçilmez unsurları olduğu ve birbirlerini etkiledikleri söylenebilir (Yeşiltaş ve Kaymakçı, 2014).

Diğer taraftan, teknoloji destekli dijital hikâye, animasyon, sunum, sosyal medya, sanal sınıf, karikatür, blog, ölçme ve değerlendirme gibi çevrimiçi uygulamalar, eğitim-öğretim sürecinde hem eğitimciler hem de öğrencilere zengin ortamlar sunmaktadır. Birhan ve Doğru (2022), bilgisayar, simülasyon, animasyon, dijital görüntü, video ve internet kullanımının, eğitim hedeflerine ulaşmaya yardımcı olurken öğrencilerin gelişim süreçlerini de iyileştirdiğini belirtmiştir. Burnett (2017) ise dijital kaynakların, çocukların metinlere erişmesinin yanı sıra yeni metinler üretmesini, bir dizi iletişimsel uygulama yoluyla başkalarıyla etkileşime girmesini ve sanal dünyaları keşfetmesini sağladığını ifade etmiştir. Özellikle son yıllarda eğitimciler tarafından yapılan çok sayıda araştırma, teknolojik içeriklerin öğrenme ve öğretme ortamlarına etkilerini incelemiş ve bu araştırmalar, farklı disiplinlerdeki teknolojik uygulamaların akademik başarı, motivasyon, tutum gibi alanlarda olumlu etkiler yarattığını göstermiştir (Akdoğan, 2020; Baki, 2015; Batıbay, 2019; Baysal, 2020; Bilaloğlu, 2019; Cigerci, 2015; Çevikbaş, 2019; Çınar, 2017; Çokyaman, 2019; Eren, 2015; Eroğlu, 2020; Esen, 2019; Gezer, 2020; Göker ve İnce, 2019; Kaman, 2020; Kanal, 2020; Karadağ, 2018; Kaya, 2014; Keskin, 2021; Özek-Günyel, 2018; Soylu, 2020; Tetik, 2020). Ancak Nushi ve Momeni (2020) derslerde çeşitli eğitim teknolojilerinin

Yaşar Sağlık, Z. ve Tabaru Örnek, G. (2024). İlkokul Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarının teknolojik uygunluk açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2876-2904.*

DOI: 10.51460/baed.1529599





uygulanması üzerine geniş bir literatür olmasına rağmen, bu tür teknolojilerin ders kitaplarına dâhil edilmesi üzerine neredeyse hiç çalışma olmadığını ifade etmiştir. Konuya ilişkin olarak Knight (2015) bir kaynak olarak ders kitaplarının çevrim içi öğrenme alanlarında, disiplinle ilgili kavram ve bilgilerin tanıtılması, öğrencileri motive etmesi ve öğrenme topluluğunun diğer üyeleriyle ağ oluşturmaya ve iş birliğini teşvik etmesi gerektiğini belirtmiştir. Teknolojik gelişmelere uyumlu ders kitaplarının kullanımına ilişkin olarak Güney Kore geleneksel ders kitaplarını interaktif dijital ders kitaplarıyla değiştirme girişiminde bulunmuş ve ders kitapları, yardımcı kitaplar, çalışma kitapları, sözlükler vb. ders materyallerini video klipler, animasyonlar, sanal gerçeklik gibi dijital ortamlarla bütünleştirmiştir (Severin ve Capota, 2011). Dijital ders kitapları mevcut ders kitaplarına göre öğrencilerin ağır ders kitaplarını taşımak durumunda kalmadığı, kâğıt israfının önlendiği, kolaylıkla güncelleme ve yedeklemelerin yapılabildiği, yeni içeriklere erişimin kolaylaştığı, ders içeriklerinin öğrenci düzeyine göre ayarlandığı, video, animasyon, oyun, sanal gerçeklik vb. dijital etkinliklerin yer aldığı etkileşimli kitaplardır. Eğitim sistemleri açısından en güçlü ülkelerden biri olan Güney Kore bu başarısını PISA gibi uluslararası sınavlarda da kanıtlamıştır (OECD, 2023). Bermeo'ya (2014) göre, Güney Kore'nin başarılı eğitim sistemi dört temel ilkeye dayanmaktadır; eğitimi uzun vadeli kalkınma stratejisinin merkezine yerleştirmek, doğru kişileri öğretmen olarak yetiştirmek, bu bireyleri etkili öğretmenler haline getirmek ve eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerine öncelik vermek. Güney Kore'nin eğitim sistemlerinin bu denli başarılı olmasının tesadüf olmadığı, teknolojinin etkin ve verimli kullanımının bu başarıda rol oynadığı söylenebilir.

Hem ilkökulda hem de ortaokulda haftalık ders saatleri bakımından en fazla zaman dilimi ana dilinin tam ve doğru bir şekilde öğretilmesini amaçlayan Türkçe derslerine ayrılmaktadır. Türkçe dersinin temel eğitim dönemindeki yeri ve bu derse ayrılan zaman dilimi dikkate alındığında Türkçe ders kitaplarında yer alan içeriklerin çağın gereklerine uygun şekilde hazırlanması gerektiği söylenebilir. Benzer şekilde günlük hayat pratikleri ve temel vatandaşlık bilgisinin ele alındığı Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerine ait ders kitaplarının da günümüz koşullarına uygun içerikler kullanılarak hazırlanması gerekmektedir. Bu bağlamda teknolojinin yoğun olarak kullanıldığı ve STEM temelli uygulamalara yer verilen fen ve teknoloji ve matematik derslerinden ziyade bu araştırmada Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarının teknolojiye yer verme açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Konuya ilişkin olarak literatür incelendiğinde Türkçe (Kana ve Kiler, 2021; Kurt ve Demir, 2019; Okur, 2012; Şimşek, 2022) ve Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler (Yaman, 2019; Yüksel ve Taneri, 2020) ders kitaplarının ve bu derslere ilişkin öğretim programlarının (Yeşiltaş ve Kaymakçı, 2014) teknolojik uygunluk ya da dijital yetkinlik açısından ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Yaman (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki "Gerçekleşen Düşler" ünitesinde teknoloji kullanımında eksiklikler olduğu belirtilmiştir. Çalışmada, metin ve görsellerin büyük ölçüde teknolojiyi içerdiği ancak içeriklerin teknolojik araçların kullanımına yönelik yeterli bilgi sunmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca, Yüksel ve Taneri (2020) tarafından yapılan çalışmada, hayat bilgisi ders kitaplarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesinde, tüm sınıf düzeylerinde dijital yetkinliklere düşük oranda yer verildiği tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ders kitaplarının yalnızca bir ders, bir sınıf veya bir kademe düzeyinde ele alındığı, ders kitaplarının farklı değişkenler kullanılarak incelendiği anlaşılmıştır (Kana ve Kiler, 2021; Kurt ve Demir, 2019; Okur, 2012;



Şimşek, 2022; Yaman, 2019; Yeşiltaş ve Kaymakçı, 2014; Yüksel ve Taneri, 2020). Bu çalışmaların aksine, mevcut araştırma, ilkökul Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan teknolojik araçların/içeriklerin türünü ve kullanım sıklığını belirlemenin yanı sıra, bu içeriklerin hangi kavramlarla ilişkilendirildiğini ve teknolojinin ne amaçla kullanıldığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin bu kitapların teknolojiye yer verme konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan teknolojik araçların/içeriklerin türü ve kullanım sıklığı nedir?
2. İlkokul Türkçe ders kitaplarında teknoloji ile ilişkilendirilen kavramlar nelerdir?
3. İlkokul Türkçe ders kitaplarında teknolojinin kullanım amacı nedir?
4. İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan teknolojik araçların/içeriklerin türü ve kullanım sıklığı nedir?
5. İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında teknoloji ile ilişkilendirilen kavramlar nelerdir?
6. İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında teknolojinin kullanım amacı nedir?
7. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarının teknolojiye yer verme durumları açısından görüşleri nelerdir?

## Yöntem

Bu bölümde önce araştırma deseni sunulmuş, ardından veri kaynağı ve çalışma grubu hakkında bilgi verilmiş ve sonrasında veri analizi ve araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği konuları açıklanmıştır. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen veri toplama süreçleri, Hasan Kalyoncu Üniversitesi etik kurulunun 07/08/2023 tarihli ve E-97105791-050.01.01-40126 sayılı belgesi ile onaylanmıştır.

### Araştırmanın deseni

Araştırma nitel araştırma deseninde yürütülmüştür. Çalışmanın ana veri kaynağı olan ders kitaplarını incelemek için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen olgu veya olgular hakkında basılı veya elektronik materyallerin incelendiği ve değerlendirildiği bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu süreç diğer nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi verilerden anlam çıkarmak, anlayış oluşturmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Corbin ve Strauss, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelemesi, gözlem, görüşme gibi diğer nitel veri toplama yöntemleriyle birlikte verilerin çeşitlendirilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda birden fazla kaynağın kullanılması, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırırken, farklı yöntemlerle elde edilen verilerin doğrulanmasını sağlar ve tek bir veri kaynağından doğabilecek önyargı etkilerini azaltır (Corbetta, 2003; Patton, 1990). Bu bağlamda araştırmada incelenen durumu ortaya çıkarabilmek için doküman incelemesinin yanında, incelenen dokümanların uygulayıcısı olan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.



### Araştırmanın veri kaynağı ve çalışma grubu

Araştırmada veri kaynağı olarak, Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilen Türkçe (1-4. sınıf), Hayat Bilgisi (1-3. sınıf) ve Sosyal Bilgiler (4. sınıf) ders kitapları kullanılmıştır. Ders kitapları [www.eba.gov.tr](http://www.eba.gov.tr) adresinden elektronik olarak temin edilmiştir. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilen farklı yayınevlerine ait ders kitapları bulunmaktadır. Bu kitapların her biri ön inceleme sürecine alınmış ve tercih edilen yayınevleri aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmada incelenen ders kitapları

Ders Kitabı	Yayınevi	Yazar/lar	Sayfa Sayısı
1. Sınıf İlkokul Türkçe Ders Kitabı	Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları	Davut CİVELEK Derya YILMAZ GÜNDÜZ Fatma KARAFİLİK	158
2. Sınıf İlkokul Türkçe Ders Kitabı	Ada Matbaacılık Yayıncılık	Nihat ERDAL	266
3. Sınıf İlkokul Türkçe Ders Kitabı	Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları	Barış Ekin KARADUMAN Erman ÖZDEMİR Onur YILMAZ	280
4. Sınıf İlkokul Türkçe Ders Kitabı	Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları	Hayriye KAFTAN AYAN Ümit ARSLAN Sevim KUL Nihan YILMAZ	265
1. Sınıf İlkokul Hayat Bilgisi Çalışma Kitabı	Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları	Dr. Nagihan ŞAHİN Dr. Nilgün KORKMAZ Kamil AKGÜL Nurgül GENÇ Selma TAŞCI	160
2. Sınıf İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı	Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları	Asude DOKUMACI Nihal ÖZDEMİR GÖK Zinnur DOKUMACI	271
3. Sınıf İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı	Dizin Yayıncılık	Rahime BİRDOĞAN Buket AKAGÜN	193
4. Sınıf İlkokul Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	Tuna Matbaacılık	Samî TÜYSÜZ	208

Araştırmada elde edilen verilerin bütünleştirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla, programın uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formda yer alan sorular, araştırmanın genel amacına uygun bir şekilde geliştirilmiştir. Beş soru içeren form, alan uzmanı bir profesör ve bir doçent tarafından değerlendirilmiştir. Gelen geri bildirimler doğrultusunda,

Yaşar Sağlık, Z. ve Tabaru Örnek, G. (2024). İlkokul Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarının teknolojik uygunluk açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2876-2904.

DOI: 10.51460/baebd.1529599



araştırmanın genel amacını destekleyecek şekilde üç sorunun yeterli olacağı belirtilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde teknoloji entegreli uygulamalara/etkinliklere yer veriyor musunuz? Cevabınız evet ise, ne tür uygulamalara/etkinliklere yer veriyorsunuz?
2. Sizce Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitapları teknoloji kullanımını destekliyor mu? Cevabınız evet ise nasıl ve ne ölçüde destekliyor?
3. Sizce Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitapları öğrencilere teknoloji entegreli sınıf içi veya sınıf dışı etkinlikler sunuyor mu? Cevabınız evet ise, ne tür etkinlikler sunuyor?

Araştırmaya 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Karaman ilinde görev yapan 11 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde, 5 ila 25 arasında çeşitli durumda örneklem seçilebilmektedir (Glesne, 2020). Bu yöntemin tercih edilme nedeni, farklı katılımcılar veya durumlar seçilerek, her bir katılımcının nasıl tepki verdiğinin incelenmesine olanak tanınmasıdır. Bu şekilde, farklı gruplar arasındaki karşılaştırmalar sonucunda araştırma sürecinde öngörülemeyen farklılıklar ve benzerlikler ortaya çıkarılabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmaya katılan öğretmenlerin betimsel istatistikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Katılımcıların betimsel özelliklerine ait bilgiler

Öğretmen Kodları	Cinsiyet	Kıdem	Eğitim Durumu	Görev Yaptığı Okul
Ö1	Kadın	5-10 yıl	Lisans	Bilgisayar Okulu
Ö2	Kadın	11-15 yıl	Yüksek Lisans	Tablet Okulu
Ö3	Erkek	1-5 yıl	Yüksek Lisans	Televizyon Okulu
Ö4	Kadın	5-10 yıl	Lisans	Yazıcı Okulu
Ö5	Kadın	5-10 yıl	Lisans	Klavye Okulu
Ö6	Kadın	15-20 yıl	Yüksek Lisans	Akıllı Tahta Okulu
Ö7	Kadın	11-15 yıl	Lisans	Projeksiyon Okulu
Ö8	Erkek	1-5 yıl	Lisans	Laptop Okulu
Ö9	Erkek	15-20 yıl	Lisans	Tarayıcı Okulu
Ö10	Erkek	11-15 yıl	Lisans	Mouse Okulu
Ö11	Kadın	1-5 yıl	Yüksek Lisans	Telefon Okulu

Araştırma etiği gereği, araştırmaya katılan katılımcılar kodlanarak belirtilmiş ve okul isimleri farklı adlarla ifade edilmiştir. Katılımcıların 7'si kadın, 4'ü erkektir. Eğitim durumlarına bakıldığında, 4 katılımcının yüksek lisans mezunu, 7'sinin ise lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların görev yaptığı okullar incelendiğinde, 11 farklı okulun yer aldığı ve böylece çeşitliliğin sağlanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır.

## Verilerin analizi

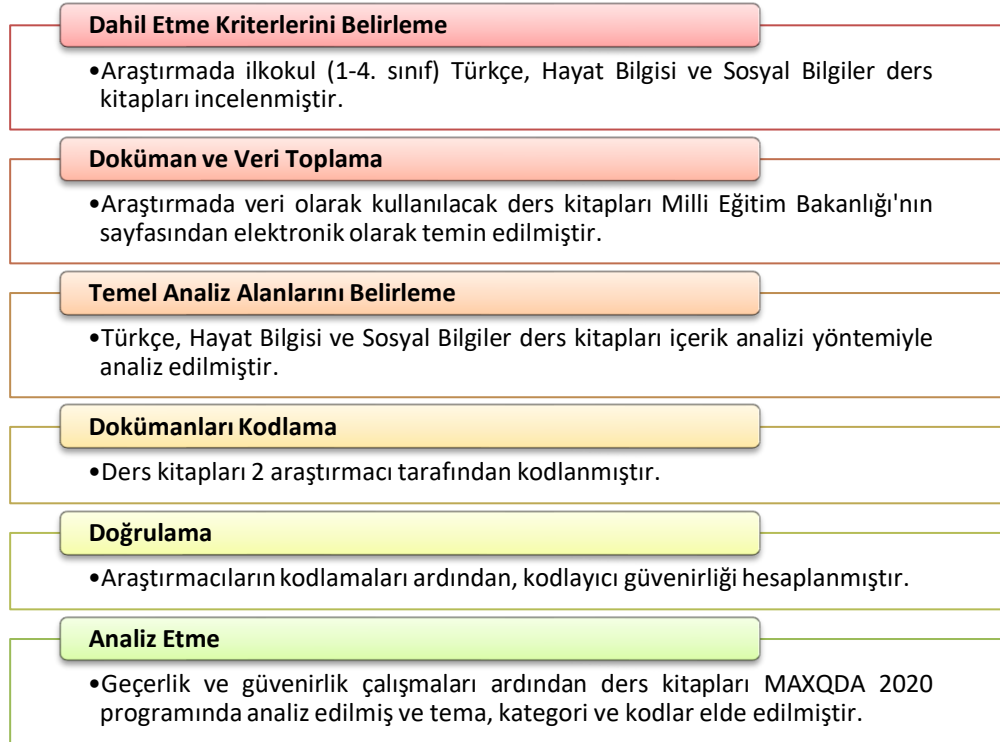
Verilerin analizi sürecinde, doküman analizi yapılırken farklı araştırmacıların çeşitli süreçler izleyerek analiz yöntemleri önerdiği görülmektedir (Altheide, 1996; Corbin ve Strauss, 2008; Forster,

Yaşar Sağlık, Z. ve Tabaru Örnek, G. (2024). İlkokul Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarının teknolojik uygunluk açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2876-2904.

DOI: 10.51460/baebd.1529599



1995; Kiral, 2020; Strauss ve Corbin, 1998). Bu çalışmada Altheide (1996) tarafından oluşturulmuş doküman analizi sınıflaması kullanılmıştır. Aşağıda Şekil 1’de analiz süreci açıklanmıştır.



Şekil 1. Doküman analizi süreci

Araştırma kapsamında ders kitaplarından elde edilen verileri desteklemek için sınıf öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Hem ders kitapları hem de öğretmen görüşmeleri MAXQDA 2020 programına yüklenmiş ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

### Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmada elde edilen nitel verilerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında bazı önlemler alınmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramı nicel araştırmalardaki gibi ele alınmamaktadır. Bu nedenle geçerlik ve güvenilirlik kavramları nitel yapıyı uygun olarak ifade edilmeye çalışılmıştır (Merriam, 2018). Lincoln ve Guba (1985) iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine ise aktarılabilirlik kavramlarını kullanmıştır. Aynı şekilde iç güvenilirlik yerine tutarlılık, dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kavramlarına yer verilmiştir. Bu çalışmada elde edilen nitel verilerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında izlenen süreçler aşağıda Tablo 3’te açıklanmıştır.



Tablo 3.

## Geçerlik ve güvenirlik sürecinde alınan önlemler

	<b>İnandırıcılık (İç Geçerlik)</b>	<b>Aktarılabirlik (Dış Geçerlik)</b>
<b>Geçerlik</b>	<p>Araştırmada veri kaynağı olarak kullanılan ders kitapları belirtilmiş ve veri analizi süreci kuramsal yapıya uygun biçimde değerlendirilmiştir.</p> <p>Kodlama süreci bittikten sonra veriler alan uzmanlarıyla paylaşılmış ve süreç boyunca geri bildirimlerde bulunulmuştur.</p> <p>Araştırmada veri çeşitlenmesini sağlayabilmek için ders kitaplarının uygulayıcısı öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve verilerin birbirini desteklemesi amaçlanmıştır.</p>	<p>Araştırmanın alt problemleriyle bulgular ilişkilendirilmiştir.</p> <p>Araştırmada doküman analizi süreçleri literatürel bağlamda temel alınmış ve her bir basamak ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.</p> <p>Dokümanlardan elde edilen verileri desteklemek amacıyla yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar vererek çalışmanın aktarılabirliği artırılmaya çalışılmıştır.</p> <p>Görüşme yapılan öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir.</p>
	<b>Tutarlılık (İç Güvenirlik)</b>	<b>Teyit Edilebilirlik (Dış Güvenirlik)</b>
<b>Güvenirlik</b>	<p>Araştırmada, öğretim programında yer alan "dijital yeterlik" kavramına dayandırılarak kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur.</p> <p>Araştırmada tutarlılığı sağlayabilmek için tutarlı incelemeden faydalanılmış ve veri toplama süreci, verilerin kodlanması, analizi, kavramsal yapıyla uyumu, diğer verilerle tutarlılığı bütünsel açıdan kontrol edilmeye çalışılmıştır.</p>	<p>Araştırmanın bütün aşamaları araştırmacılar tarafından yürütülmüş ve araştırmacılar kodlama ve veri toplama sürecinde rollerini açıkça ortaya koymuştur.</p> <p>Veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlayıcı güvenirliği için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenirlik formülü kullanılmış ve kodlayıcı güvenirliği .89 bulunmuştur.</p>

## Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemde ilkököl Türkçe ders kitaplarında yer alan teknolojik içeriklerin türü ve kullanım sıklığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2876-2904.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2876-2904.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

Tablo 4. İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan teknolojik araç/içeriklerin türü ve kullanım sıklığı

Kategori	Kod	1.	2.	3.	4.	Kategori	Kod	1.	2.	3.	4.	Kategori	Kod	1.	2.	3.	4.	
Bilgisayarla İlişkili Teknolojik Araçlar	Bilgisayar	4	25	7	9	Elektronik Araçlar	Robot	1	16	0	10	Dijital İçerikli Teknolojik Araçlar	Film	0	12	6	15	
	Tablet	4	1	2	3		Televizyon	2	11	5	2		Fotoğraf	0	8	5	6	
	Yazıcı	0	0	1	4		Telefon	1	4	13	1		Sinema	0	3	4	12	
	Fare/Mause	0	0	2	1		Protez	0	0	6	3		Çizgi Film	0	4	6	1	
	Oyun Kolu	0	0	1	1		Buzdolabı	1	0	4	0		E-Posta	1	0	6	2	
	Tarayıcı	0	0	1	1		Çamaşır Makinesi	0	0	2	1		Video	0	2	3	1	
	Laptop	0	0	1	1		Fotoğraf Makinesi	0	2	1	2		Karikatür	0	2	2	2	
	Klavye	0	0	0	1		Ütü	0	0	1	2		Blog	0	0	0	4	
	Akıllı Tahta	0	0	0	1		Fotokopi Makinesi	1	0	0	0		Animasyon	0	0	0	1	
	Projeksiyon	0	0	0	1		Süpürge	0	0	1	0		Navigasyon	0	0	0	1	
Adaptör	0	0	0	1	Bulaşık Makinesi	0	0	1	0	Kitap	2	3	11	103				
Modem	0	0	0	1	Radyo	0	1	0	0	Basılı Teknolojik Araçlar	Gazete	0	5	15	5			
Disk	0	0	0	1	Fırın	0	0	1	0		Dergi	0	3	4	11			
Otomobil	6	8	5	0	Ocak	0	0	0	1		Broşür	0	0	0	5			
Ulaşımında Kullanılan Teknolojik Araçlar	Uçak	1	4	1	12	Enerjide ve Zamanı Ölçmede Kullanılan Teknolojik Araçlar	Saat	0	11	0	4	Görüntüleme Teknolojisinde Kullanılan Teknolojik Araçlar	Logo	0	4	0	0	
	Bisiklet	0	3	2	1		Pil	0	2	0	4		Teleskop	1	0	3	1	
	Otobüs	0	5	0	0		Ampul	2	0	0	1		Mikroskop	0	0	0	4	
	Tren	0	1	1	0		Güneş Paneli	0	0	0	1							
Vinç	0	1	0	0														
												<b>TOPLAM</b>		<b>27</b>	<b>141</b>	<b>124</b>	<b>247</b>	



İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan teknolojik araç ve içerikler, kullanım alanlarına ve işlevlerine göre; elektronik araçlar, dijital içerikli teknolojik araçlar, bilgisayarla ilişkili teknolojik araçlar, ulaşımda kullanılan teknolojik araçlar, enerji ve zamanı ölçmede kullanılan teknolojik araçlar, basılı teknolojik araçlar ve görüntüleme teknolojisinde kullanılan araçlar kategorilerine ayrılmıştır. Bu kategorilere ayrılmasının nedeni, her teknolojik aracın ve içeriğin eğitimde farklı işlevler ve kullanım alanları sunarak öğrencilere çeşitli öğrenme deneyimleri sağlamasıdır.

Sayfa | 2889

Tablo 4 incelendiğinde, ilkokul Türkçe ders kitaplarında en sık karşılaşılan elektronik araç robot, en az karşılaşılanlar ise fotokopi makinesi, süpürge, bulaşık makinesi, radyo, fırın ve ocak olmuştur. Elektronik araçların kullanım sıklığı sınıf seviyelerine göre karşılaştırıldığında, en sık ikinci sınıf, en az ise birinci sınıf ders kitaplarında görülmüştür.

Dijital içerikli teknolojik araçlar arasında en sık film, en az ise animasyon ve navigasyon kodlarına rastlanmıştır. Dijital içerikli teknolojik araçların sınıf seviyesine göre kullanım sıklığı en çok dördüncü sınıf, en az birinci sınıf ders kitaplarında görülmüştür.

Bilgisayarla ilişkili teknolojik araçlar arasında en sık kullanılan kod bilgisayar, en az kullanılanlar ise klavye, akıllı tahta, projeksiyon, adaptör, modem ve disk olmuştur. Bu araçlar sınıf seviyesine göre değerlendirildiğinde, en çok ikinci sınıf, en az ise birinci sınıf ders kitaplarında yer verilmiştir.

Ulaşımda kullanılan teknolojik araçlar arasında en sık araba, en az ise vinç kodlarına rastlanmıştır. Sınıf seviyelerine göre bu araçların en sık ikinci sınıf, en az ise birinci sınıf ders kitaplarında kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Enerji ve zamanı ölçmede kullanılan teknolojik araçlarda en sık saat, en az ise güneş paneli kullanılmıştır. Bu araçların sınıf seviyelerine göre kullanım sıklığı en çok ikinci sınıf, en az ise üçüncü sınıf ders kitaplarında olmuştur.

Basılı teknolojik araçlar arasında en sık kitap, en az ise logo kodlarına rastlanmıştır. Sınıf seviyelerine göre bu araçların en çok dördüncü sınıf, en az ise birinci sınıf ders kitaplarında kullanıldığı belirlenmiştir.

Görüntüleme teknolojisinde kullanılan araçlar arasında teleskop ve mikroskop kodları bulunmuştur. Genel olarak, Türkçe ders kitaplarındaki teknolojik içeriklerin kullanım sıklığı en çok dördüncü sınıf, en az ise birinci sınıf seviyesinde yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemünde ilkokul Türkçe ders kitaplarında teknolojiyle ilişkilendirilen kavramlar incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.





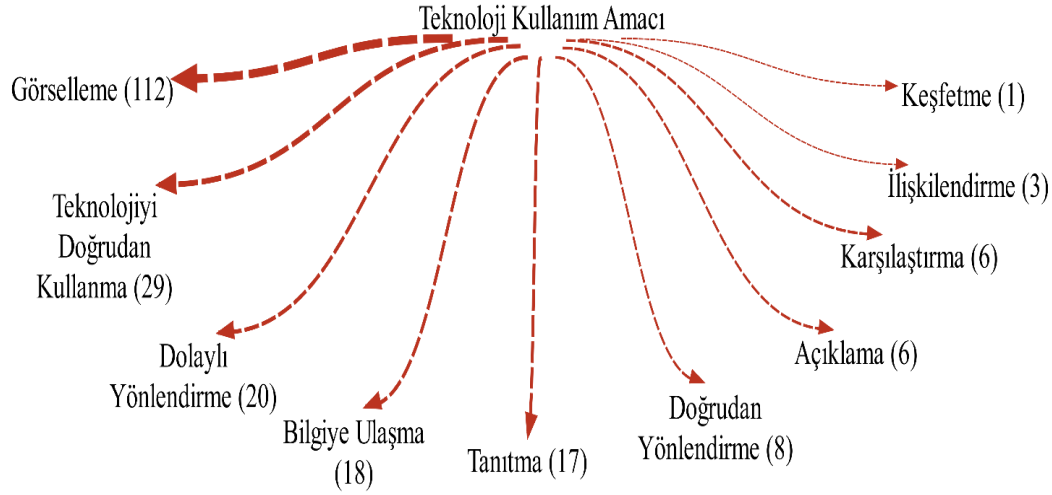
Tablo 5.

İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan bilim insanları, kurumlar, dergiler ve bağlantılar

	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
<b>Bilim İnsanları</b>	Hezarfen Ahmet Çelebi	Hezarfen Ahmet Çelebi	Claude Chappe	İbni Sina
	Aziz Sancar	Aziz Sancar	Cahit Arf	Wilson Alwyn Bentley
	Atatürk	Robert Thompson	Yuri Gagarin	Mimar Sinan
	İbni Sina	Atatürk	Galileo	Cezeri
		Cahit Arf	Alexander Graham Bell	Edison
		Mimar Sinan	Atatürk	Vecihi Hürkuş
			Einstein	Canan Dağdeviren
				Atatürk
		Koca Seyit Havalimanı	Türk Dil Kurumu	Türk Dil Kurumu
			TRT	UNESCO
<b>Kurumlar</b>				Türk Hava Yolları
				TÜBİTAK
				Yeşiköy Tayyare Mektebi
				Türk Tayyare Cemiyeti
				Bilim Çocuk Dergisi
<b>Dergiler</b>				Araştırmacı Çocuk Dergisi
				TSE Öncü Çocuk Dergisi
				Türkiye Çocuk Dergisi
<b>Bağlantılar</b>	www.rtuk.gov.tr		www.eba.gov.tr	http://tdk.org.tr

İlkokul Türkçe ders kitaplarında teknoloji ile ilişkili bilim insanları, kurumlar, dergiler ve bağlantılar incelenmiştir. Tablo 5'e göre bilim insanlarına en çok dördüncü sınıf ders kitaplarında, en az ise birinci sınıf ders kitaplarında yer verilmiştir. Bütün sınıf seviyelerinde en sık Atatürk kelimesinin tekrarlandığı, Hezarfen Ahmet Çelebi, Aziz Sancar, İbni Sina, Cahit Arf ve Mimar Sinan adlı bilim insanlarının da sık tekrar ettiği görülmüştür. Kurum isimleri en sık dördüncü sınıf ders kitaplarında yer alırken, birinci sınıf kitaplarında hiç bulunmamaktadır. Türk Dil Kurumu en sık tekrarlanan kurum olmuştur. Dergi isimleri de yalnızca dördüncü sınıf ders kitaplarında yer almaktadır. Bağlantı linkleri ise sadece birinci ve dördüncü sınıf ders kitaplarında yer almakta, iki ve üçüncü sınıf ders kitaplarında bulunmamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ilkökul Türkçe ders kitaplarında teknolojinin kullanılma amacı incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 2'de sunulmuştur



Şekil 2. Teknolojinin kullanım amacına ilişkin hiyerarşik kod- alt kod modeli

Araştırmada, Türkçe ders kitaplarında teknolojinin kullanım amacı görselleme, doğrudan kullanma, dolaylı yönlendirme, bilgiye ulaşma, tanıtma, doğrudan yönlendirme, açıklama, karşılaştırma, ilişkilendirme ve keşfetme kategorileri altında değerlendirilmiştir. Şekil 2'ye göre, teknoloji en sık görselleme amacıyla kullanılırken, en az keşfetme amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemde ilkökul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan teknolojik içeriklerin türü ve kullanım sıklığı incelenmiş ve Tablo 6'da sunulmuştur.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2876-2904.  
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2876-2904.  
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 6. İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan teknolojik araç/içeriklerin türü ve kullanım sıklığı

Kategori	Kod	1.	2.	3.	4.	Kategori	Kod	1.	2.	3.	4.	Kategori	Kod	1.	2.	3.	4.
Elektronik Araçlar	Bilgisayar	12	8	8	21	Bilgisayarla ilişkili Teknolojik Araçlar	Bilgisayar	12	4	8	21	Dijital İçerikli Teknolojik Araçlar	Film	2	0	0	4
	Araba	2	6	3	39		Bilgisayar oyunu	0	2	0	1		Fotoğraf	3	2	8	36
	Cep telefonu	2	7	10	25		Tablet	3	4	3	0		Sinema	1	0	0	2
	Robot	0	0	0	1		Yazıcı	0	0	0	1		Çizgi Film	2	0	0	1
	Uzaktan kumandalı araba	0	0	0	2		Fare/Mause	0	0	0	1		Blog	0	0	0	1
	Pusula	0	0	1	4		Oyun Kolu	0	1	0	0		GPS	0	0	0	5
	Televizyon	8	4	11	26		Klavye	0	0	0	1		Reklam	0	0	0	7
	El feneri	0	1	0	2		Akıllı Tahta	0	0	0	1		Belgesel	0	0	1	2
	Radio	3	1	1	8		Projeksiyon	0	0	0	2		Kitap	6	3	8	19
	Çamaşır makinesi	0	4	3	5		Modem	0	0	0	1		Gazete	2	1	7	9
	Asansör	2	0	0	4	Disk	0	0	1	0	Basılı Teknolojik Araçlar	Afiş	0	0	0	1	
	Buzdolabı	0	3	1	9	Araba	2	6	3	39		Dergi	3	0	0	3	
	Fırın	3	2	2	4	Uçak	0	4	4	15		Broşür	0	0	1	4	
	Ocak	1	1	1	2	Bisiklet	2	9	10	7		Harita	4	7	0	45	
	Elektrik süpürgesi	0	1	2	4	Otobüs	0	10	1	5		Telgraf	0	0	0	7	
	Müzik seti	0	0	0	1	Tren	0	3	0	10		Teleskop	0	0	0	1	
	Tansiyon aleti	0	0	0	1	Vinç	0	0	0	1		Barkod	0	0	0	2	
	Ütü	0	4	1	3	Kamyon	0	2	2	5		Projeksiyon aleti	0	0	0	2	
	Saç kurutma makinesi	1	2	5	1	Motobisiklet	0	1	0	0		Kamera	0	0	0	2	
	Fotokopi makinesi	0	0	0	2	Vapur	0	2	0	0		Görüntüleme Teknolojisinde Kullanılan Teknolojik Araçlar	Röntgen	0	0	0	2
Bulaşık makinesi	0	0	2	4	Gemi	0	2	0	0	Ultrason	0		0	0	1		
Tablet	3	4	3	0	İtfaiye aracı	0	1	0	0	Tomografi	0		0	0	1		
Trafik lambası	1	2	3	2	Helikopter	0	3	0	1	Endoskop kamera	0		0	0	1		
Elektrikli ısıtıcı	1	1	0	0	Deniz otobüsü	0	1	0	0	MR cihazı	0		0	0	1		
Saat	1	1	6	19	Feribot	0	2	0	0	Mikroskop	0		0	0	1		
Pil	2	2	4	6	Metro	0	2	0	3								
Ampul	0	0	0	17	Trafik lambası	5	2	4	2								
Led	0	0	0	3	Tramway	0	2	0	0								
Enerjide ve Zamanı Ölçmede Kullanılan Teknolojik Araçlar													TOPLAM		89	120	128

Yaşar Sağlık, Z. ve Tabaru Örnek, G. (2024). İlkokul Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarının teknolojik uygunluk açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2876-2904.

DOI: 10.51460/baedb.1529599



İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan teknolojik araç ve içerikler, kullanım alanlarına ve işlevlerine göre; elektronik araçlar, dijital içerikli teknolojik araçlar, bilgisayarla ilişkili teknolojik araçlar, ulaşımda kullanılan teknolojik araçlar, enerji ve zamanı ölçmede kullanılan teknolojik araçlar, basılı teknolojik araçlar ve görüntüleme teknolojisinde kullanılan araçlar kategorilerine ayrılmıştır.

Sayfa | 2893

Tablo 6'ya göre, elektronik araçlar arasında en sık karşılaşılan araç araba olurken, en az karşılaşılanlar robot, müzik seti ve tansiyon aletidir. Sınıf seviyesine göre kullanım sıklığı dördüncü sınıf en yüksek, birinci sınıf ise en düşüktür.

Dijital içerikli araçlar arasında en sık kullanılan kod fotoğraf, en az kullanılan ise blogdur. Dijital araçların en sık kullanıldığı sınıf dördüncü, en az kullanıldığı ise birinci sınıftır.

Bilgisayarla ilişkili araçlarda en çok kullanılan kod bilgisayar, en az kullanılanlar ise klavye, yazıcı, fare, oyun kolu, akıllı tahta, modem ve disk olarak tespit edilmiştir. Sınıf seviyesine göre en çok kullanım dördüncü sınıfta, en az kullanım birinci sınıfta olmuştur.

Ulaşım araçları arasında en sık kodlanan araç araba olurken, en az kodlanan araçlar vinç, motosiklet, itfaiye arabası ve deniz otobüsüdür. Ulaşım araçlarının kullanım sıklığı en yüksek dördüncü sınıfta, en düşük ise birinci sınıftadır.

Enerji ve zamanı ölçmede kullanılan araçlar arasında en çok saat, en az ise LED kodlanmıştır. Enerji ve zamanı ölçmede kullanılan araçların sınıf seviyesine göre en yüksek kullanımı dördüncü sınıfta, en düşük kullanımı birinci sınıftadır.

Basılı teknolojik araçlar arasında en sık kodlanan harita, en az kodlanan ise afiştir. Basılı araçların en çok kullanıldığı sınıf dördüncü, en az kullanıldığı ise ikinci sınıftır.

Görüntüleme teknolojilerinde en sık kullanılan kod kamera, en az kullanılan kodlar ise teleskop, ultrason, tomografi, endoskop kamera, MR cihazı ve mikroskoplardır. Görüntüleme araçlarının en yüksek kullanımı dördüncü sınıfta, en düşük kullanımı birinci sınıftadır.

Genel olarak, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında teknolojik içerikler dördüncü sınıfta en sık, birinci sınıfta ise en az yer almaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemde İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında teknoloji ile ilişkilendirilen kavramlar incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.



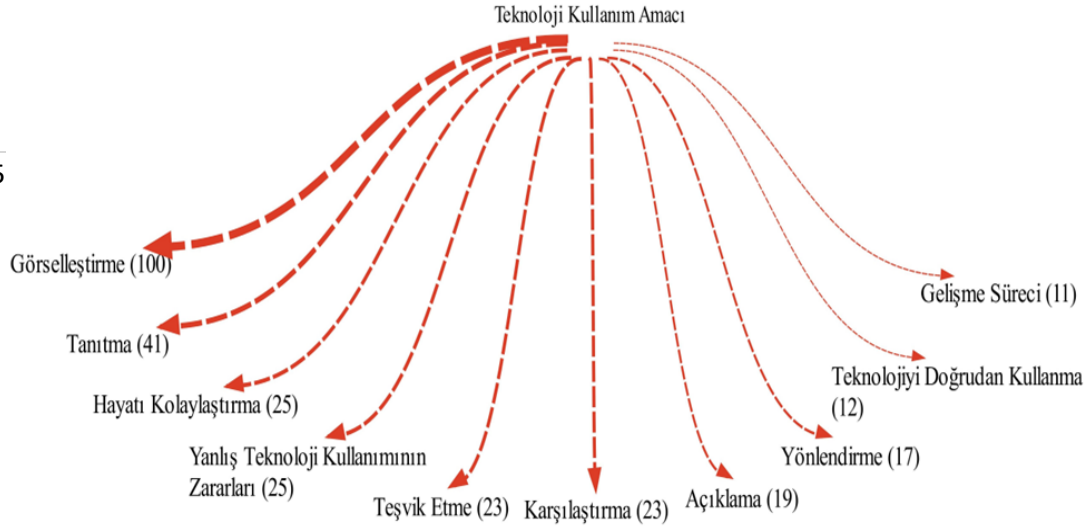
Tablo 7.

İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan bağlantılar, kurumlar ve bilim insanları

	Bağlantılar	Kurumlar	Bilim İnsanları
1. Sınıf	-	-	Atatürk
2. Sınıf	-	AFAD	Atatürk
3. Sınıf	-	TÜRÇEV ÇEKÜL VAKFI TEMA	Atatürk
4. Sınıf	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="http://akmb.gov.tr/userfiles/files/Bilge%20Dergisi/Bilge.pdf">http://akmb.gov.tr/userfiles/files/Bilge%20Dergisi/Bilge.pdf</a></li> <li>• <a href="http://blog.milliyet.com.tr/telefon-acilisinda-kullandigimiz--a">http://blog.milliyet.com.tr/telefon-acilisinda-kullandigimiz--a</a></li> <li>• <a href="http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-09/ataturkun-cephelerde-v">http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-09/ataturkun-cephelerde-v</a></li> <li>• <a href="http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/09/01/708575/icer">http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/09/01/708575/icer</a></li> <li>• <a href="http://sahinbey.meb.gov.tr/www/sahinbey-hakkinda/icerik/5">http://sahinbey.meb.gov.tr/www/sahinbey-hakkinda/icerik/5</a></li> <li>• <a href="http://turkoloji.cu.edu.tr/CUKUROVA/sempozyum/semper_1/onder_2.pdf">turkoloji.cu.edu.tr/CUKUROVA/sempozyum/semper_1/onder_2.pdf</a></li> <li>• <a href="http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-71/mustafakemalin-basinl">http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-71/mustafakemalin-basinl</a></li> <li>• <a href="http://www.mimarizm.com/makale/evde-bulduyum-malzemelerle-baska">http://www.mimarizm.com/makale/evde-bulduyum-malzemelerle-baska</a></li> <li>• <a href="https://indigodergisi.com/2012/07/april-deniz-picasso-o-bir">https://indigodergisi.com/2012/07/april-deniz-picasso-o-bir</a></li> <li>• <a href="https://ekimlikrandevu.nvi.gov.tr/Pages/hakkinda.aspx">https://ekimlikrandevu.nvi.gov.tr/Pages/hakkinda.aspx</a></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Atatürk</li> <li>George Mestral</li> <li>Orville Wright</li> <li>Wilbur Wright</li> <li>John Montgomery</li> <li>Henri Giffard</li> <li>Joseph Montgolfier</li> <li>Etienne Montgolfier</li> <li>Lagari Hasan Çelebi</li> <li>Hezarfen Ahmet Çelebi</li> <li>Martin Cooper</li> <li>Marconi</li> <li>Alexander Graham Bell</li> <li>Samuel Morse</li> <li>Claude Chappe</li> <li>Peter Hewitt</li> <li>Humphrey Davy</li> <li>Warren de la Rue</li> <li>Thomas Edison</li> </ul>

İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında teknoloji ile ilişkili bağlantılar, kurumlar ve bilim insanları incelenmiştir. Tablo 7'ye göre, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında teknolojik bağlantılara en çok dördüncü sınıf kitaplarında rastlanırken, diğer sınıf seviyelerinde bağlantı linklerine yer verilmediği görülmüştür. Kurum isimlerine ise ikinci sınıf kitaplarında AFAD, üçüncü sınıf kitaplarında ise TÜRÇEV, ÇEKÜL ve TEMA gibi sivil toplum kurumlarına yer verilmiştir. Bilim insanlarına en çok dördüncü sınıf kitaplarında yer verilmiştir. "Atatürk" tüm sınıf seviyelerinde yer alırken, dördüncü sınıf kitabında birçok farklı bilim insanının adı geçmektedir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında teknolojinin kullanılma amacı incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Teknolojinin kullanım amacına ilişkin hiyerarşik kod- alt kod modeli

Araştırmada, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında teknolojinin kullanım amacı görselleştirme, teknolojiyi tanıtmaya, hayatı kolaylaştırma, yanlış teknoloji kullanımının zararları, teşvik etme, karşılaştırma, açıklama, yönlendirme, teknolojiyi doğrudan kullanma ve teknoloji gelişme sürecini açıklama kategorileri altında değerlendirilmiştir. Şekil 3'e göre teknoloji en sık görselleştirme amacıyla kullanılırken, en az gelişme süreci amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmanın yedinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin ilkökul Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarının teknolojiyi destekleme durumuna ilişkin görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarının teknolojiyi destekleme durumuna ilişkin görüşleri

Evet	Bilinçli kullanma	2
Kısmen	Karekod Uygulaması	4
	EBA'ya erişim	2
Hayır	Teknolojiye yönlendirme	1
	Ders kitabı geleneksel	1
	Teknoloji ile entegre değil	1

Tablo 8'in incelenmesinde, sınıf öğretmenlerinden ikisinin ders kitaplarının teknolojiyi desteklediğini, yedisinin kısmen desteklediğini ve ikisinin desteklemediğini belirttiği görülmüştür. Öğretmenler, ders kitaplarının teknolojiyi bilinçli kullanma, teknolojiye yönlendirme, EBA ve karekod uygulamalarına yer verme durumları nedeniyle destekleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili Ö8 öğretmenin görüşleri aşağıda sunulmuştur.



Ö8: Ders kitaplarının arka kapaklarında bulunan kare kod uygulaması ile hem öğretmenler hem de öğrenciler EBA sistemine direk bağlanarak ders kitaplarının dijital hallerine ulaşabiliyorlar. Ders kitapları teknoloji kullanımını destekliyor ancak yeterli düzeyde değil.

Sınıf öğretmenlerinin derslerinde teknoloji destekli etkinliklere yer verme durumlarına ilişkin vermiş oldukları cevaplar incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Öğretmenlerin derslerinde teknoloji destekli etkinliklere yer verme durumları

Microsoft Office Uygulamaları	Word	9		
	Power Point	2		
Google Uygulamaları	Google Slaytlar	1		
	Google Earth	1		
WEB 2.0 Araçları	Animasyon	YouTube	5	
	Video	Powtoon	2	
	Sunum Araçları	Canva	1	
		Padlet	1	
	Dijital Oyunlar	Wordwall	8	
		Learning Apps	1	
	Dijital Hikayeler	Wordart	2	
		Kavram Haritaları	Story Jumper	1
			Bubbl.Us	1
	Online Eğitim Platformları	EBA	3	
Morpa Kampüs		3		
Okulistik		3		
E-Twining		1		
İnteraktif Çalışmalar	Akıllı Tahta	5		
	Z Kitap	2		
	Zumpad	1		
	E-Kitap	1		
Diğer	Sanal Gezi Uygulamaları	4		
	Eğitimhane	1		
	Simülasyon	1		
<b>Hayır</b>		<b>0</b>		

Tablo 9'un incelenmesinde sınıf öğretmenlerinin tamamının derslerinde Microsoft Office ve Google uygulamaları, web 2.0 araçları, online eğitim platformları, interaktif çalışmalar ve çeşitli teknolojik içeriklere yer verdiği, en çok Word, Wordwall, akıllı tahta, YouTube, sanal gezi uygulaması, EBA, Morpa Kampüs uygulamalarının/araçlarının kullanıldığı anlaşılmaktadır. Konuya ilişkin olarak Ö6 öğretmeninin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ö6: Türkçe dersinde 1. sınıfta dikte çalışmalarını bazen bilgisayar sınıfında Word belgesi üzerinde yapıyoruz. Çok eğlenceli ve faydalı oluyor. Ev çalışması olarak verdiğim okuma ödevlerini Yaşar Sağlık, Z. ve Tabaru Örnek, G. (2024). İlkokul Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarının teknolojik uygunluk açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2876-2904.  
DOI: 10.51460/baebd.1529599



öğrenci aileleri video çekip tarafıma gönderiyorlar. Böylelikle öğrenciler kendilerini de dinleme imkanı bularak okuma hatalarını da duymuş oluyorlar. Türkçe kazanımlarımdan biri olan hazırlıksız konuşma ev çalışmalarını yine belli bir konu üzerinden video çekip yolluyorlar. Yine kendilerini izleyerek özgüvenleri geliyor. Zumpad web 2 aracı ile işbirlikçi şiir yazma çalışması yapıyoruz. Hikaye yazımında Story Jumper web 2 aracını kullanıyoruz.

Sayfa | 2897

Sosyal Bilgiler dersinde: kavram haritası oluşturmak için Bubbl.us aracını kullandık. Bütün dünya ve Türkiye haritalarında Google Earth uygulamasını kullanıyoruz. Kültür ve Turizm Bakanlığı Sitesinden müze, tarihi yerleri sanal ortamda geziyoruz. Sosyal Bilgiler dersinde her temaya özgü Powerpoint sunumu yapıyoruz.

Hayat Bilgisi dersinde WordArt kelime bulutu web 2 aracı ile belli konularda kavramların akılda kalıcılığı açısından çalışmalar yapıyoruz. Wordwall.net internet sitesinden Hayat Bilgisi dersine ait oyunlar oynuyoruz.

Sınıf öğretmenlerinin derslerinde teknoloji destekli etkinlikleri kullanma amaçlarına ilişkin vermiş oldukları cevaplar incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

**Öğretmenlerin derslerinde teknoloji destekli etkinlikleri kullanma amacı**

Konu anlatımı	6
Etkinlik	5
Bilgiye erişim	3
Görselleştirme	3
Ölçme ve Değerlendirme	3
Ödev verme	2
Oyunlaştırma	2
Konu tekrarı	2
Dersi ilgi çekici hale getirme	2
Kavram haritası	1
Kelime bulutu	1
Öz değerlendirme	1
Dersi destekleme	1
İletişim kurma	1
Pekiştirme	1
Öğrencinin derse katılımını arttırma	1

Tablo 10'un incelenmesinde sınıf öğretmenlerinin derslerinde en çok konu anlatımı ve etkinlik olmak üzere bilgiye erişim, görselleştirme, ölçme ve değerlendirme, ödev verme, oyunlaştırma, konu tekrarı, dersi ilgi çekici hale getirme, kavram haritası, kelime bulutu, öz değerlendirme, dersi destekleme, iletişim kurma, pekiştirme, öğrencinin derse katılımını arttırma amacıyla teknolojiye yer verdikleri anlaşılmıştır. Konuya ilişkin olarak Ö11 öğretmeninin ifadeleri aşağıda verilmiştir.





Ö11: .... gibi uygulamaları akıllı tahta ile kullanıyorum . Konu anlatımı ve tekrarlar da kullanıyorum. Ders içinde sıkılan öğrenciler için oyunlu etkinlikler açarak derse olan ilgisini artırıyorum.

Sınıf öğretmenlerinin derslerde teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Sınıf öğretmenlerinin derslerde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri

Olumlu	Aktif Katılım Sağlama	4
	Etkili Öğretim	3
	Eğlenceli Olması	2
	Görsel ve İşitsel Ögelere Yer Vermesi	2
	Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	1
	İşbirlikçi Öğrenmeyi Sağlama	1
	Kalıcı Öğrenme	1
	Zamandan Tasarruf	1
	Merak Duygusunu Arttırma	1
	Öğretmen-Öğrenci Öğrenci-Öğrenci Etkileşimini Arttırma	1
	Çeşitlilik Sağlama	1
	Yaygın Kullanım Alanı	1
	Dikkat Çekme	1
Olumsuz	Teknik Problemler	1
	Kontrolsüz İçerik	1
	Öğrenci Sayısının Fazla Olması	1
	Ders Süresinin Kısıtlı Olması	1

Tablo 11’e göre sınıf öğretmenlerinin derslerde teknoloji kullanımının aktif katılım sağlama, etkili öğretim sunması, eğlenceli olması, görsel ve işitsel öğelere yer vermesi, bireysel farklılıkları dikkate alması, işbirlikçi ve kalıcı öğrenmeyi sağlama, zamandan tasarruf sağlama, merak duygusunu ve öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimini arttırması, çeşitlilik sağlama, yaygın kullanım alanı bulunması, dikkat çekici olması gibi olumlu özelliklerinin bulunduğu ancak teknik problemler yaşanması, kontrolsüz içerik, öğrenci sayısının fazla olması, ders süresinin kısıtlı olması gibi olumsuz özelliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö11 öğretmenin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ö10: Evet sunuyor, fakat akıllı tahta kullanımındaki bilgi eksiklikleri, teknik hatalar, teknik bilgisizlik sınıf içi kullanımında kısıtlı kalıyor. Eğer yapabileceğimiz bir etkinlik var ise öğrenci sayısının çok olması ve sürenin az olmasından kaynaklı kazanımlar her öğrenciye ulaşmayabiliyor. Sınıf dışı teknoloji entegreli etkinlikleri yaparken öğrenciyi gözlemleyememek, öğrencinin teknolojik aletlere ulaşamaması gibi sebeplerden ötürü etkisinin azaldığını düşünüyorum.



## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ilkökul Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarının teknolojiye yer verme açısından incelenmesi ve öğretmen görüşleriyle derinleştirilerek değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Sayfa | 2899

Araştırmada Türkçe ders kitaplarında teknolojik içeriklere yer verilme durumu değerlendirildiğinde en çok basılı teknolojik araçlara yer verilirken görüntüleme teknolojisinde kullanılan teknolojik araçlara neredeyse hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma bulgularına benzer olarak Şimşek (2022) ortaokul Türkçe ders kitaplarının da dijital yetkinliğe yeterli derecede yer verilmediği ifade etmiştir. Kerim (2023) ders kitaplarının tema başlıklarında bilimsel ve teknolojik sözcüklere yeterince yer verilmediğini, ders kitabındaki etkinliklerin bilim ve teknolojiyi kullanmaya yönlendirmediği ve kullanılan görsellerin teknolojiye olan ilgiyi artıracak düzeyde olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında teknolojik içeriklere yer verilme durumu değerlendirildiğinde ise en çok elektronik araçlara yer verilirken görüntüleme teknolojisinde kullanılan teknolojik araçlara neredeyse hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Devenci ve Gürdoğan Bayır (2011) çalışmalarında Sosyal Bilgiler dersinde kullanılacak elektronik araçlara harita, projeksiyon ve bilgisayar örneklerini verirken, Yeşiltaş ve Kaymakçı (2014) ise Sosyal Bilgiler öğretim sürecinde kullanılacak teknolojik araçları film, belgesel, televizyon, tepegöz, ses kayıt cihazları, internet, elektronik araçlar olarak sıralamıştır. Hayat bilgisi dersi öğrenme ortamlarında teknolojik araç ve gereçlerin kullanımıyla öğrenme ortamlarının zenginleştirilebileceği temel derslerden biridir. Öğrenme ortamlarında kullanılan bu teknolojik araç ve gereçler öğrencileri süreç içinde daha canlı ve aktif kılmaktadır. Bu canlılık ve dinamik süreç bireylerin gerçek hayata uyum sürecini kolaylaştırmakta ve güncel yaşamdaki sorunlara daha duyarlı bireyler olmalarına yardımcı olmaktadır (Işık ve Tural, 2018). Bu bağlamda bireyleri gerçek yaşama hazırlayan Hayat Bilgisi dersi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerinin temelini içerdiği gerçeğinden hareketle (Akdağ ve Taşkaya, 2016, 361), teknolojik duyarlılık kazanma, öğrenmeyi teknolojiyle birlikte sağlama ve teknolojiyi günlük yaşama aktarma konusunda önemli bir derstir. Bununla birlikte teknolojinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerine yeterince entegre edilmediğini ortaya koyan araştırmalar (Ehman, 2002; Tally, 2007) bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yine sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanımının öğrenmede kalıcılığı ve farkındalığı artırdığı (Taş ve Düz, 2016), öğrencilerin problem çözme, karar verme ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu (Kaya, 2008) da araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Bu bilgilerden hareketle teknolojik araçlarla bezenmiş ders kitaplarının hem öğretmenlere hem de öğrencilere önemli ölçüde destek sağlayacağı (Oates, 2014) söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin derslerde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu teknoloji kullanımının derslere olumlu yönde katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu görüşlerden teknoloji kullanımının aktif katılım sağlaması, etkili öğretim ortamı yaratması, eğlenceli olması, görsel ve işitsel öğelere yer verilmesi gibi ifadelerin ön plana çıktığı görülmüştür. Benzer şekilde alanyazındaki çalışmalar derslerde teknolojiyi kullanmanın öğrencileri aktif hale getirdiği ve anlatılanları görselleştirdiği (Glover, Miller, Averis ve Door (2007), motivasyonu artırdığı (Kaya, 2008; Çoklar ve Tercan 2014) ve derse birçok katkısı sağladığı (Kurtoglu Erden ve Uslupehlivan 2020) sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın bu sonucunun alan yazındaki diğer çalışma sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Yaşar Sağlık, Z. ve Tabaru Örnek, G. (2024). İlkokul Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarının teknolojik uygunluk açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2876-2904.*  
DOI: 10.51460/baebd.1529599



Diğer taraftan, Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında teknolojik içeriklere ve teknolojiye yönlendirici içeriklere yeteri kadar yer verilmezken, yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenlerinin derslerinde teknolojik içerikleri aktif biçimde kullandıkları ortaya konmuştur. Alan yazındaki çalışmalar bu sonuçla benzerlik göstermektedir. Yıldırım ve Şimşek (2023) çalışmalarında Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin en çok etkileşimli tahta, ses bombası, projeksiyon cihazı kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca benzer biçimde öğretmenlerin derslerinde teknolojik araç olarak bilgisayar ve projeksiyon cihazına başvurdukları (Coşkun, 2001; Çoban ve İleri, 2013) ortaya konmuştur.

Yine araştırma sonuçlarına göre Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında teknolojik içeriklere yer verilme durumu sınıf seviyesine göre değerlendirildiğinde en çok dördüncü sınıf ders kitaplarında yer verilirken en az birinci sınıf seviyesinde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ders kitaplarını değerlendirme raporunda da bu sonucu destekleyen verilere ulaşılmıştır. Buna göre ortaokul düzeyinde çalışan öğretmenler, mevcut ders kitaplarını ilkökul düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yeterli bulduklarını ifade etmiştir (MEB, 2021). Bu durum ilkökul birinci sınıfta Türkçe dersinde okuma-yazma öğretim süreci, Hayat Bilgisi dersinde okulu tanıma ve uyum sürecini içermesiyle ve sınıf düzeyi arttıkça teknolojik unsurlara daha fazla yer verilebilmesiyle açıklanabilir. Birinci sınıf seviyesinde öğrenciler henüz soyut kavramlarla ilişki kurma aşamasında değildir ve müfredat daha somut ve basit konular üzerine inşa edilir. Dördüncü sınıfta ise öğrenciler, temel becerileri kazanmış olup teknoloji gibi daha karmaşık içeriklerle başa çıkabilecek seviyeye ulaşırlar. Bu yüzden, dördüncü sınıf ders kitaplarında teknolojik içeriklere daha fazla yer verilmesi, öğrencilerin gelişim süreci ve müfredatın hedefleri doğrultusunda uyumlu bir durum olduğu söylenebilir. 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarının teknolojik uygun açısından incelendiği bir çalışmada, öğrencilerin derse hazırlanırken veya değerlendirme sürecinde video izleme veya dinleme etkinliklerine yönlendirici ifadelerin yer aldığı belirtilmiştir (Kurt ve Demir, 2019). Ancak yapılan bu çalışmayla ilkökul Türkçe ders kitaplarında böyle bir yönlendirme yapılmadığı görülmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2023) çalışmalarında Sosyal Bilgiler ders kitabında en çok teknolojik içeriklerin bulunduğu sınıf seviyesinin 6 ve 7. sınıf seviyesi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca benzer biçimde Avcı ve Memişoğlu (2016) sınıf seviyesi arttıkça konu içeriğinin yoğunlaştığı ve teknolojik içeriklerin ve görsellerin daha sık kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarını teknolojiye yer verme açısından karşılaştığımızda Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında teknolojik içeriklere daha çok yer verildiği görülmüştür. Çalışma sonuçlarıyla benzer biçimde Kurt ve Demir (2019) 6. Sınıf Türkçe ders kitabının teknoloji kullanımı açısından oldukça eksik kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Maden S., Maden A. ve Banaz'ın (2018) çalışmasında, bilim ve teknolojiden yararlanma ve aralarında bağ kurma bakımından 5. sınıf Türkçe ders kitabının eksik olduğu ifade etmiştir. Nitekim Okur (2012) Türkçe ders kitaplarında bilim ve teknolojinin öğrenciye yeterince aktarılmadığını ve Zevfi (2015) Türkçe ders kitaplarında bilgi teknolojisini kullanma becerisini geliştirmeye yönelik içeriklerin yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Duran ve Ertan Özen (2018) Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlik ve metin içeriklerinin teknolojik okuryazarlık kazandırmada yetersiz olduğu ve Kana ve Kiler (2021) Türkçe ders



kitaplarında teknolojik bilgi içeriklerinin eksik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada araştırmada elde edilen bulguların, alanyazındaki çalışmaların sonuçlarıyla uyduğu söylenebilir.

Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kullanılan teknolojik içeriklerin hangi amaçla kullanıldığı değerlendirildiğinde en çok görselleştirme, teknolojiyi tanıtmaya, doğrudan teknolojiye yönlendirme amaçlarıyla kullanıldığı görülmüştür. Buna göre ders kitaplarında görsel kullanımının öğrenmeyi kolaylaştırdığı (Eğedemir, 2017), sosyal bilgiler ders kitabındaki konuların görsellerle desteklenme konusunda yetersiz kaldığı (Avcı ve Memişoğlu, 2016; İneç ve Akpınar, 2017) araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir. Ders kitaplarında teknolojik içeriklerin kullanım amacına yönelik öğretmenlerle yapılan görüşmeler, teknolojik içeriklerin ölçme ve değerlendirme, ödev verme, araştırma, bilgiye ulaşma amaçlarıyla kullanıldığı sonucunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin ders kitaplarında teknolojik içeriklerin kullanım amacını daha geniş kapsamda değerlendirdiği söylenebilir. Bu sonuç bütünsel olarak değerlendirildiğinde ders kitaplarındaki teknolojik içerik kullanma amacıyla, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında teknolojiyle ilişkilendirilen kavramların yeterli olmadığı görülmüştür. Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin teknolojiye ve bilime teşvik edecek bilim insanlarına bütün sınıf seviyelerinde yer verilirken, kurumlar, dergiler ve bağlantılar kategorilerinde yalnızca dördüncü sınıf seviyesinde yer verilerek sınırlı kaldığı görülmüştür. Sosyal Bilgiler dördüncü sınıf ders kitaplarında bilim insanlarına ve bağlantı linklerine sıklıkla yer verilirken, Hayat Bilgisi birinci, ikinci ve üçüncü sınıf ders kitaplarında teknolojiyle ilişkili içeriklere yer verilme durumu yeterli olmadığı görülmüştür. Çalışmanın bu sonucunu değerlendirdiğimizde mevcut ders kitaplarının teknolojik içeriklerden yoksun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili alan yazında yapılan çalışmalar yalnızca Türkçe, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi ders kitaplarının değil diğer disiplinlerin ders kitaplarının da teknoloji açısından iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Bakar ve Akdoğan, 2023; Çelikoğlu vd., 2022; Mersin ve Karabörk, 2021; Nushi ve Momeni, 2020, Okur, 2012; Sevimli ve Kul, 2015; Zevfi, 2015).

Eğitim ortamlarında teknoloji kullanımının bir tercih değil zorunluluk olduğu günümüzde bireylerin en iyi teknolojik donanım ile yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bilim, teknoloji, yapay zekâ ve bilginin ön planda olduğu bu çağda öğretimin en temel materyali olarak kabul edilen ders kitaplarının bu içeriklerden yoksun bırakılmaması son derece önem arz etmektedir. Bu bağlamda ders kitapları ders içeriklerine uygun etkileşimli etkinliklere, metinlere, ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yer veren, öğrencileri dijital ortamlara yönlendiren bir yapıda hazırlanmalıdır. Öte yandan ders kitaplarının geçerlilik süresinin 5 yıl olduğu bilinmektedir. Ancak bilim ve teknolojiye hızlı ilerlemeler nedeniyle 5 yıl gibi bir sürenin teknolojik ilerlemeleri yakalama açısından oldukça uzun olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, ders kitaplarının teknolojiye yer verme açısından belli dönemlerde gözden geçirilerek gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Ayrıca okulların teknolojik alt yapılarının güçlendirilmesi, her okulda bilişim teknolojileri sınıflarının oluşturulması ve bütün öğrencilerin teknolojik olanaklara ulaştırılmasının sağlanması önerilmektedir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2876-2904.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2876-2904.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Akdağ, H. & Taşkaya, M. S. (2016). Birleştirilmiş sınıflarda hayat bilgisi öğretimi. *Hayat bilgisi öğretimi*. Editörler: Semra Güven, Selahattin Kaymakçı. Ankara: PegemA Yayıncılık, ss. 348-369.
- Akdoğan, F. (2020). Dijital hikâye anlatım yönteminin öğrencilerin okuma becerileri ve kelime dağarcığı gelişimine etkisi. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Altheide, D. (1996). Process of document analysis. D. Altheide (Ed.) *Qualitative media analysis*. Thousand Oaks: Sage Pub.
- Avcı, M., & Memişoğlu, H. (2016). Kültürel miras eğitimine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1) 104-124. <http://dx.doi.org/10.17051/10.2016.42123>
- Bakar, E., & Akdoğan, Z. (2023). The assessment of technology integration into science lesson textbooks. *Research on Education and Psychology (REP)*, 7(Special Issue), 33-54.
- Baki, Y. (2015). Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bayrakçı, M. (2005). Ders kitapları konusu ve ilköğretimde ücretsiz ders kitabı dağıtım projesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 165, 7-20.
- Baysal, H. (2020). Altıncı sınıf İngilizce dersinde kavram karikatürleri kullanımının öğrenci başarısına, konuşma becerisine ve motivasyonuna etkisi. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bermeo, E. (2014). South Korea's successful education system: lessons and policy implications for Peru. *Korean Social Science Journal*, 41, 135-151.
- Bilaloğlu, F. (2019). Dijital hikâye anlatımının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisi. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Birhan, H., & Doğru, M. (2022). Uzaktan eğitim aracılığıyla gerçekleştirilen fen bilimleri dersinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 6(1), 121-147.
- Burnett, C. (2017). Reading the future: The contribution of literacy studies to debates on reading and reading engagement for primary-aged children. In *Improving reading and reading engagement in the 21st century* (pp. 119-140). Springer, Singapore.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ciğerci, F. M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A., & Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi [An evaluation of the texts of sixth grade Turkish course books in terms of readability]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (22). 206-219.
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelikoğlu, M., Taş, E., Ayyıldız, H., & Yeşiltaş, H. M. (2022). Evaluation of science and mathematics textbooks in context of digital competence. *Journal of Computer and Education Research*, 10 (19), 259-286.
- Çevikbaş, G. (2019). The impact of quizizz on the vocabulary development and motivation of Turkish EFL learners. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çınar, D. (2017). İngilizce öğretiminde artırılmış gerçeklik destekli ders kitabının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Yaşar Sağlık, Z. ve Tabaru Örnek, G. (2024). İlkokul Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarının teknolojik uygunluk açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2876-2904.  
DOI: 10.51460/baebd.1529599



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2876-2904.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2876-2904.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Çokyaman, M. (2019). Yabancı dil öğretiminde dijital hikâye anlatımının (DHA) akademik başarıya etkisi. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Deveci, H. & Gürdoğan Bayır, Ö. (2011). Hayallerdeki sosyal bilgiler: ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin algıları, *Uluslararası Avrasya sosyal bilimler dergisi*, 2 (4), 9-28.
- Duran, E. & Ertan Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3 (2), 31-46.
- Ehman, L. H. (2002). Why Haven't Secondary Social Studies Teachers Adopted Information Technologies? *The International Social Studies Forum*, 2(2), 175-178
- Eğedemir, M. P. (2017). *7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının görsel-metin ilişkisi açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ekmen, C. & Bakar, E. (2019). İlköğretimde öğretim programları ve ders kitaplarında dijital yetkinliğin yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (221), 5-35.
- Eren, O. (2015). Vocabulary learning on learner-created content by using Web 2.0 tools. *Contemporary Educational Technology*, 6(4), 281-300.
- Eroğlu, A. (2020). Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımının kullanılması. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Esen, M. (2019). Digital storytelling in the elt classroom: making use of digital narratives to promote the productive skill of speaking. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gezer, B. (2020). Dijital materyallerin ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş*. (Ersoy A. ve Yalçınoğlu P. Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Göker, M. & İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22.
- Işık, D.A., & Tural, A. (2018). Hayat bilgisi öğretiminde teknoloji kullanımı. *Sınırsız Eğ. ve Araş. Derg.*, 3(3), 19-33.
- İneç, Z. F., & Akpınar, E. (2017, 4-6 Mayıs). *Sosyal bilgilerde otantik öğrenme: yöntem, teknik ve yeni yaklaşımlar* [Sözlü bildiri sunumu]. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu VI, Eskişehir, Türkiye.
- Kahveci, S. (2020). Fen bilimleri ders kitaplarının bilimsel süreç becerileri, sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yönteminin düzeyleri, FETEMM (STEM) yaklaşımı ve okunabilirlik yönlerinden analizi. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kaman, N. (2020). İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf modelinin etkililiğine yönelik deneysel bir çalışma. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kana, F., & Kiler, B. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretim programındaki anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 741-755.
- Kanal, Y. (2020). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının yabancı öğrencilere Türkçe sözcük öğretiminde akademik başarıya etkisi. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, B. (2008). Sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 189-205.
- Kaya, O. (2014). Yabancı dil öğretiminde (Almanca) dijital hikâye anlatım yönteminin araştırılması: Lise öğrencileriyle eylem araştırması. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karadağ, K. (2018). Öğretim teknolojilerinden Storybird uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kerim, B. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının bilim ve teknolojiye yer verme yönüyle değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Keskin, A. (2021). Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi [Document analysis as a qualitative data analysis method]. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Knight, B. A. (2015). Teachers' use of textbooks in the digital age. *Cogent education*, 2(1).
- Yaşar Sağlık, Z. ve Tabaru Örnek, G. (2024). İlkokul Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarının teknolojik uygunluk açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2876-2904.

DOI: 10.51460/baebd.1529599




- Kurt, B. & Demir, N. (2019). *Türkiye, Avusturya ve Macaristan'daki ana dili ders kitaplarında teknoloji kullanımı üzerine bir değerlendirme*. International European Conference On Interdisciplinary Scientific Researches. Pariss, Fransa.
- Luke, A. (2012). After the testing: Talking and reading and writing the world. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), 8–13.
- Maden, S., Maden, A. & Banaz E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (55), 685-698.
- Mazlum, M., & Mazlum, F. S. (2016). İlköğretim 4. sınıf ders kitaplarının görsel tasarımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *SED*, 4 (1), 1-18.
- MEB (2021) Ders kitaplarını değerlendirme raporu (öğretmen görüşleri). [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_04/15195856\\_derskitaplarini\\_degerlendirmeraporu\\_ogretmengorusleri\\_2021.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_04/15195856_derskitaplarini_degerlendirmeraporu_ogretmengorusleri_2021.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Mersin, N., & Akif Karabörk, M. A. (2021). The Comparison of Math Textbooks in Turkey and Singapore in Terms of Technology Integration. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 552-573.
- Nushi, M., & Momeni, A. (2020). Educational technologies in textbooks: The case of Iranian EAP context. *Teaching English with Technology*, 20(5), 65-86.
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Oates, T. (2014). Why textbooks count. *A policy paper*, 10.
- Okur, A. (2012). Türkçe ders kitaplarında bilim ve teknoloji. *Turkish Studeis*, 7(4), 2413-2429.
- Özek-Günyel, F. (2018). Web 2.0 destekli ARCS uygulanan öğretim tasarımının öğrencilerin dinlediklerini anlamalarına ve motivasyonlarına etkisi. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Severin, E., & Capota, C. (2011). The use of technology in education: Lessons from South Korea. *IDB Education*, 10, 1-8.
- Sevimli, E., & Kul, Ü. (2015). Matematik Ders Kitabı İçeriklerinin Teknolojik Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi: Ortaokul Örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9 (1) , 308-331.
- Soylu, S. (2020). Deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi (Toondoo uygulaması örneği). (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşek, Ş. (2022). Türkçe ders kitaplarında dijital yetkinlik. *Turkish Studies - Education*, 17(3), 469- 484.
- Tally, B. (2007). Digital Technology and the End of Social Studies Education. *Theory and Research in Social Education*, 35(2), 305-321.
- Taş, M. & Düz, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(20), 180-188.
- Tetik, T. (2020). Özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde dijital öyküleme etkinlikleri: Eylem araştırması. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yaman, A. (2019). 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki metinlerin ve görsellerin teknoloji kullanımı açısından incelenmesi . *Eğitim ve Teknoloji*, 1 (1) , 1-29.
- Yeşiltaş, E. & Kaymakçı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programının teknoloji boyutu. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 314-340.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, M., & Şimşek, U. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde teknoloji kullanım durumları. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 64-83.
- Yüksel, S., & Taneri, A. (2020). Hayat bilgisi ders kitaplarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), p. 185-209.
- Zevfi, R. (2015). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programında yer alan temel beceriler açısından incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yaşar Sağlık, Z. ve Tabaru Örnek, G. (2024). İlkokul Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarının teknolojik uygunluk açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2876-2904.




## Gerçekçi Matematik Eğitime Dayalı ve GeoGebra Destekli Etkinlikleri Geliştirmeye Yönelik Kontrol Listesi<sup>1</sup>

Sayfa | 2905

### Checklist for Developing Activities Based on Realistic Mathematics Education and Supported by GeoGebra

Ali ERİCEK , Doktora Öğrencisi, Dicle Üniversitesi, pirana\_620@hotmail.com

Mehmet AYDIN , Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, mehaydin2008@gmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 15 Eylül 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 20 Kasım 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024

<sup>1</sup> Bu makalenin özeti Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumunda 6. bildiri olarak sunulmuştur.

Ericek, A., & Aydın, M. (2024). Gerçekçi matematik eğitime dayalı ve GeoGebra destekli etkinlikleri geliştirmeye yönelik kontrol listesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 2905-2927.  
DOI: 10.51460/baebd.1550606





**Öz.** Bu araştırmanın amacı, gerçekçi matematik eğitime (GME) dayalı ve GeoGebra destekli etkinlikleri tasarlamaya yönelik bir kontrol listesi geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle ilgili literatür taraması yapılarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından oluşturulan taslak kontrol listesindeki maddelerin imla, noktalama, dil ve anlatım açısından uygunluğunun sağlanması amacıyla MEB’de çalışan 3 Türkçe öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Daha sonra kontrol listesinin kapsam ve yapı geçerliğini sağlamak amacıyla GME, GeoGebra ve etkinlik geliştirme alanlarında deneyimli 15 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda kontrol listesindeki maddelerinin geçerlik oranını hesaplamak için Lawshe Formülü kullanılmıştır. Bulgular kısmında kontrol listesine yapılan düzeltmeler detaylı bir şekilde verilmiştir. Kontrol listesinin kullanılabilirliğini ve işlevselliğini sınamak amacıyla, yedinci sınıf cebirsel ifadeler konusuna yönelik iki etkinlik geliştirilmiştir. Matematik öğretmenleri ve ilgili araştırmacıların geliştirilen kontrol listesini gerçekçi matematik eğitime dayalı ve GeoGebra destekli etkinlikleri geliştirmede bir rehber ve yönlendirici bir araç olarak kullanabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Gerçekçi Matematik Eğitimi, GeoGebra, Kontrol Listesi, Etkinlikler.

**Abstract.** The purpose of this study is to develop a checklist for designing activities based on realistic mathematics education (RME) and supported by GeoGebra. For this purpose, first of all, a pool of items was created by reviewing the relevant literature. Then, the draft checklist was presented to 3 Turkish teachers working in the Ministry of National Education in order to ensure the appropriateness of the items in terms of spelling, punctuation, language and expression. Then, in order to ensure the scope and structural validity of the checklist, it was presented to 15 experts experienced in the fields of RME, GeoGebra and activity development. In line with the opinions of the experts, the Lawshe Formula was used to calculate the validity rate of the items in the checklist. The corrections made to the checklist are given in detail in the findings section. In order to test the usability and functionality of the checklist, two activities were developed for the seventh grade algebraic expressions topic. It is thought that mathematics teachers and related researchers can use the developed checklist as a guide and guiding tool in developing activities based on realistic mathematics education and supported by GeoGebra.

**Keywords:** Realistic Mathematics Education, GeoGebra, Checklist, Activities.



## Extended Abstract

**Introduction.** Today, there is an increasing interest in mathematical activities in mathematics education research (Doyle, 1983; Gezer, 2023; Özmantar et al, 2010; Suzuki & Harnisch, 1995). The reason for this interest is that the importance of activities that affect the learning and teaching of mathematics has been recognized (Dede et al, 2020; Stein et al, 1996). In this context, the definition of activity, its importance, components and implementation are examined in many sub-dimensions (Dede et al, 2020). When the literature is examined for the concept of activity, many definitions have been made (Güzel, 2020; Özgen, 2017; Özgen ve Alkan, 2011; Uğurel ve Bukova-Güzel, 2010). Özmantar et al. (2010) define activity as “Educational activities that involve taking action using tools and resources that require students to take responsibility and actively participate, and that aim to produce a product aimed at certain gains or gains”. Doyle (1983) defines activity as “a product expected to be produced by students, the operations they are expected to perform to produce this product, and the resources provided to students in the process”.

**Method. Research design.** This research is structured in two stages. The first stage of the research was designed as the development of a measurement tool. The development stages of the checklist for designing activities based on realistic mathematics education and supported by GeoGebra were determined as follows: Reviewing the relevant literature, creating a draft form, receiving expert opinion, ensuring the validity of the draft form and creating the final form. In this research, a checklist was prepared for researchers who developed activities for RME theory, GeoGebra application or general activity criteria. In the second stage of the research, two activities were developed according to this checklist.

**Participants.** This research was conducted with 3 Professors, 4 Associate Professors, 2 Assistant Professors and 6 Doctorate-Master's degree teachers. The first stage of this research consists of academicians and teachers who have studies on mathematical activities (5 experts), who have developed activities or have studies in the field of RME (5 experts) and who have developed activities or have studies for GeoGebra (5 experts).

**Data Collection.** In order to evaluate the items in the draft checklist prepared by the researcher, feedback was received from experts and teachers. They were asked to express their opinions about the suitability (suitable and inappropriate) of each item in this draft form and to provide comprehensive explanations with their justifications.

**Checklist Development Process.** A checklist can be used to determine how well a product, performance, and behavior comply with the specified criteria (Yılmaz and Şad, 2022). It contains detailed information about the specified features of the product. In addition, the product's deficiencies can be determined thanks to the checklist. Checklists are evaluated as "suitable", "not suitable"; "yes", "no"; "yes", "not available" or 0-1. The "suitable" and "not suitable" options were used to evaluate the items of the checklist in this study.

**Data Analysis.** The theoretical foundations given in RME, GeoGebra and activity design were adopted as a framework in the data analysis of the research. Opinions of 15 experts were obtained to confirm the content validity of the checklist and to ensure its structural validity. In order to obtain the opinions of the experts on the checklist, options were prepared for them to state their opinions about each item being “appropriate” and “not appropriate”. In addition, if the expert stated that an



item was “not appropriate”, they were asked to write the reasoning for this opinion in the explanation section of the checklist. Thus, the content validity rate (CVR) of each item was calculated by evaluating the items of the checklist by the experts. The Lawshe technique was used to calculate the content validity rate (Lawshe, 1975). If the expert marks an item on the checklist as “appropriate”, 1 point is given. If the expert marks an item on the checklist as “not appropriate”, then 0 points are given. The content validity rate is expressed as the number of experts who gave a positive (appropriate) response to each item minus one of the total number (Lawshe, 1975). The content validity index (CVI) can be calculated by taking the average of the content validity rates of the items. In addition, if the content validity index is equal to or greater than the content validity rate, the content validity rate of the measurement tool is considered statistically significant (Lawshe, 1975).

**Findings. Findings regarding the validity of the checklist.** As a result of the opinions received from the expert group regarding the general effectiveness criteria of the checklist, arrangements were made for the items that were “not appropriate”. In addition, the content validity index (CVI) was found by taking the average of the content validity rates of the items. The CVI of the checklist was found to be .950. Therefore, it was determined that the content validity of the measurement tool was statistically significant.

**Explanations regarding the development of activities based on the checklist.** In this section, the before and after of two activity examples developed based on the checklist are given in detail in order to guide practitioners. The final versions of these two activities were used in the researcher's own doctoral thesis, "Design of GeoGebra-supported instruction based on realistic mathematics education for the subject of algebraic expressions and examination of its effect on the mathematical abstraction skills of secondary school students". These activities were applied to 7th grade secondary school students. The outcome of the first activity is "Recognizes a first-degree equation with one unknown and establishes a first-degree equation with one unknown appropriate for given real-life situations". The activity was prepared by taking this outcome into consideration.

**Discussion and Conclusion.** Activities have a central place and importance in mathematics education (Uğürel and Bukova-Güzel, 2010). It is necessary to focus on elements such as the development method, purposes, structure, and application method of the activities (Ersoy, 2006). Considering these features, a checklist was developed in the study. When an activity is to be developed according to the checklist, general criteria should be taken into consideration first. These general criteria have been mentioned in many studies (Baki, 2018; Suzuki & Harnisch, 1995; Yılmaz ve Şad, 2022). The general activity criteria mentioned in these studies were compiled and added to the checklist. Researchers who want to develop an activity in any subject of mathematics should take general activity criteria into consideration. The researcher primarily did so according to general criteria while developing two activities based on the checklist.

The researcher used the theoretical framework of RME to create the activity criteria of the checklist according to the RME theory. For this theoretical framework, several studies (Freudenthal, 1973; Streefland, 1991; Treffers, 1987; Van den Heuvel-Panhuizen, 2000; Zulkardi, 1999) were used. In addition, while determining the activity criteria, the items were prepared according to the educational design principles of the RME theory. As a matter of fact, Uça (2014) took the educational



design principles of the RME into consideration while developing the activities in his study with fifth-grade students. Therefore, the Uça (2014) study supports the preparation of the criteria items for this checklist for RME.

The framework developed by Trocki and Hollebrands (2018) was used to ensure that the activity criteria of the checklist were suitable for the dynamic geometry software. The Turkish adaptation of this framework was made and the activity criteria were determined. It has been determined that this framework has been used in different studies (Bozkurt ve Yiğit Koyunkaya, 2020; Demir, 2022; Demir ve Zengin, 2023; Tekin, 2023). This situation supports the criteria of the checklist. As a result, activity criteria suitable for both general, RME and dynamic geometry software have been prepared. It is thought that this checklist will facilitate researchers in the development of effective and qualified activities.

**Suggestions made based on the research results.** Researchers who want to develop activities in any subject of mathematics can develop their activities by taking into account the general activity criteria in this checklist.

Researchers who want to develop activities by adhering to RME theory can develop their activities by taking into account the activity criteria for RME theory in this checklist.

Researchers who want to develop activities suitable for GeoGebra can develop their activities based on the activity criteria for GeoGebra in this checklist.

Researchers who want to develop activities for both RME theory and GeoGebra application can develop them by considering the criteria of this checklist.

Activities have been developed on 7th grade algebraic expressions according to the activity criteria of this checklist. Activities can be developed by adhering to this checklist in different subjects of mathematics. This prepared checklist is generally aimed at mathematics, and the checklist can be developed by researchers for other disciplines.



## Giriş

Günümüzde matematik eğitimi araştırmalarında matematiksel etkinliklere artan bir ilgi görülmektedir (Doyle, 1983; Gezer, 2023; Özmantar vd, 2010; Suzuki & Harnisch, 1995). Bu ilginin sebebi, matematiğin öğrenimi ve öğretilmesini etkileyen etkinliklerin öneminin fark edilmiş olmasıdır (Dede vd, 2020: Stein vd, 1996). Bu kapsamda etkinliğin tanımı, önemi, bileşenleri ve uygulanması gibi birçok alt boyutta incelenmesi yapılmaktadır (Dede vd, 2020). Etkinlik kavramı için literatür incelendiğinde birçok tanım yapılmıştır (Güzel, 2020; Özgen, 2017; Özgen ve Alkan, 2011; Uğurel ve Bukova-Güzel, 2010). Özmantar ve diğerleri (2010) etkinliği, “Öğrencilerin sorumluluklar üstlenerek aktif katılımlarını gerektiren araç ve kaynak kullanarak eylem yapmayı içeren, sonuçta belirli kazanım ya da kazanımlara yönelik bir ürün ortaya koymayı amaçlayan, ilgi çekici ve merak uyandırıcı eğitsel çalışmalar” olarak tanımlamaktadır. Doyle (1983) ise etkinliği, “öğrenciler tarafından ortaya konması beklenen bir ürün, bu ürünü ortaya koymaları için yapmaları beklenen işlemler ve süreçte öğrencilere sağlanan kaynaklar” olarak tanımlamaktadır.

Araştırmalarda etkinlik tanımı gibi etkinliğin sahip olması gereken özellikler, kriterler veya bileşenler de incelenmektedir. Etkinliklerin sahip olması gereken birkaç genel özellik; dil ve anlatım (Özgen, 2021), öğrencilerin yaş ve eğitim düzeyi (Yılmaz ve Şad, 2022), öğrencilerin ön öğrenmeleri (Uğurel ve Bukova-Güzel 2010) göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenciler arasında etkileşimin sağlanması (Suzuki & Harnisch, 1995), iş birliğine yönlendirilmesi (Hitt, 2011), öğrencilerin derse aktif katılımlarının sağlanması (Tartan, 2023) gibi hususlar dikkate alınmalıdır. Bunun yanında etkinlikler sayesinde öğrencilerin matematiksel işlem (toplama, çıkarma, çarpma, bölme) becerilerini geliştirmeleri (Dede vd, 2020), öğrencilerin konu ile ilgili kavramları keşfetmeleri (MEB, 2018) sağlanmalıdır. Etkinliklerin genel özellikleri ile ilgili yapılan çalışmaların yanında başka bağlamlarla (teknoloji, matematik okuryazarlık vb.) ilgili çalışmalarda bulunmaktadır. Literatür çalışmaları incelendiğinde, etkinliklerin sınıflandırılması (Yeo, 2017), etkinliklerin özellikleri (Dede vd, 2020), etkinliklerin dinamik geometri yazılımı ile uygunluğu (Trocki & Hollebrands, 2018), etkinliklerin matematik okuryazarlığına uygunluğu (Özgen, 2021) gibi birçok araştırma yapılmıştır. Ancak etkinliklerin gerçekçi matematik eğitimi teorisine uygunluğu açısından herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı bu çalışmada GME teorisine uygun etkinlik geliştirme kriterleri belirlenmiştir.

Gerçekçi matematik eğitimi, Hollandalı matematikçi ve eğitimci Hans Freudenthal tarafından temeli atılan bir matematik eğitimi teorisidir (Van den Heuvel-Panhuizen, 2020). Freudenthal (1973) matematik öğrenmenin bir anlamlandırma süreci olduğunu ileri sürmüştür. Bundan dolayı öğrencilere matematiği öğretirken her yeni safhada anlamlandırmanın esas alınması gerekir (Treffers, 1987; De Lange, 1995). Freudenthal (1973) matematiğin bir insan aktivitesi olduğunu iddia etmiştir. Bu iddiayı destekleyen De Lange (1995) birey matematiği günlük hayatta kullanırken araştırabilmesi, akıl yürütebilmesi, fikirlerini paylaşabilmesi ve problemlerin gerçek bağlamlarını hesaba katabilmesidir. Freudenthal’a (2002) göre matematiğin gerçek hayat problemleri ile başladığını ve gerçek hayatın matematikselleştirildiğini daha sonra formal bilgiye ulaşılması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu yüzden hazırlanacak etkinliklerin GME’ye uygunluğunu belirlemek için GME’nin kuramsal çerçevesinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. GME teorisinin temel özellikleri; gerçek hayat problemleri,



materyal kullanımı, bilgiyi yapılandırma, etkileşim ve bilginin sarmal yapısıdır (Treffers, 1987). Temel ilkeleri ise aktivite, gerçeklik, seviye, birbiri ile ilişki, etkileşim ve rehberliktir (Van den Heuvel-Panhuizen, 2000). GME'ye göre ders materyalleri hazırlanırken; sınıf düzeyi, ders düzeyi ve kuramsal düzey dikkate alınmaktadır. (Streefland, 1991). GME teorisine göre ders planının tasarlanma ilkeleri ise hedefler, materyaller, etkinlikler ve değerlendirmeden oluşmaktadır (Zulkardi, 1999). Ayrıca GME teorisinin eğitsel tasarı ilkeleri; yönlendirilmiş yeniden keşfetme, sürecin yeniden keşfi (didaktik fenomenoloji) ve kendi kendine gelişen modellere yer verme ilkeleridir (Gravemeijer, 1994). GME teorisine göre etkinlikler tasarlandığında dikkate alınması gereken hususlardan biri bu eğitsel tasarı ilkeleridir (Uça, 2014).

GME teorisinin eğitsel tasarı ilkelerinden biri olan yönlendirilmiş yeniden keşfetme (guide reinvention) ilkesine göre tasarlanan bir etkinlik, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarını deneyimlemelerini ve informal çözümler üretmelerini sağlamalıdır (Freudenthal, 1983). Böylece öğrencilere matematiğin icat edilmesine benzer bir yöntemi ya da çalışmayı deneyimlemelerine imkan sağlamaktadır (Freudenthal, 1991; Kwon, 2002). Ayrıca öğrenciler süreç boyunca derste öğrendiği matematiği arkadaşları ile paylaşma fırsatını yakalamaktadır. GME teorisine göre hazırlanan etkinlikler sadece gerçek yaşam problemi ile ilgili değildir. Ayrıca etkinlik hayali bir durumdan veya gerçekmiş gibi gelebilen saf matematik probleminden de hazırlanabilir (Van den Heuvel-Panhuizen, 2020). Buradaki asıl amaç öğrencilerin matematikleştirmeyi gerçekleştirmeleri sağlamaktadır (Freudenthal, 1991).

Matematikleştirme (mathematical) yatay ve dikey olmak üzere iki süreçten oluşmaktadır (Treffers, 1993). Yatay matematikleştirme; öğrencilerin gerçek yaşam durumu ile ilgili bir problemi çeşitli yollarla formülize etme ya da görselleştirme, ilişkileri keşfetme ve matematiksel bir dile çevirme sürecidir. Dikey matematikleştirme ise, sembollerle çalışma ve mevcut matematiksel kavramlara ve formüllere ulaşma sürecidir. Başka bir ifade ile dikey matematikleştirme, matematiksel işlemler (modelleme, genelleme ve soyutlama) yapma sürecidir (Van den Heuvel-Panhuizen, 2020). Ayrıca bir formül içindeki yapıyı tekrar gösterme, matematiksel bir kavramı ispat etme, modelleri sadeleştirme ve düzeltme, matematiksel bir modeli formüle etme ve genelleme yapma süreci olarak da alınabilir (Treffers, 1993)

GME'nin eğitsel tasarı ilkelerinden biri olan didaktik fenomenolojiye (didactical phenomenology) göre tasarlanan etkinlik, matematiksel kavramı tanımlamaya destek olmalıdır. Ayrıca matematiksel konu ve kavramları birbiriyle ilişkilendirmelidir. Bunun yanında mevcut matematik konusunu diğer disiplinlerle ilişkilendirecek yönergeleri içermelidir (Freudenthal, 1983). Van den Heuvel-Panhuizen'e (2020) göre ise etkinlikler matematiksel kavramları düzenlemeye ve yapılandırmaya destek olması gerekmektedir.

Kendi kendine gelişen modeller (emergent models) ilkesine göre hazırlanan etkinlikler, matematiğin informal model (model of) ile formal model (model for) arasında geçişi kolaylaştırmalıdır (Van den Heuvel-Panhuizen & Wijers, 2005). Etkinlikler gerçek somut modellerden matematiksel kavramlara geçiş için uygun olmalıdır (Van den Heuvel-Panhuizen, 2020). Ayrıca etkinlikler öğrencilere modeller, grafikler, tablolar gibi matematiksel araçları inşa etmeyi sağlamalıdır. Modeller,



formal matematik bilgiden oluşturulmamaktadır. Bunun yerine öğrencilerin çözdükleri bağlamsal problemlerden oluşturulur (Van den Heuvel-Panhuizen & Wijers, 2005). GME teorisine göre matematikte son basamak formal bilgiye ulaşmadır (Treffers, 1993). Freudenthal'a (1983) göre matematikleştirme olarak belirlenen bu süreçte, öğrenci matematiksel bilgiye kendisi ulaşmaktadır. Bu matematiksel bilgiye ulaşmak için öğrencinin çalışabileceği ve denemeler yapabileceği bir ortamın hazırlanması gerekmektedir (MEB, 2018). Günümüzün teknolojik gelişmeleri göz önüne alındığında hazırlanan eğitim ortamının teknolojiden bağımsız olması düşünülmemektedir (Uzun Yazıcı, 2024) Matematiği öğrenmede günümüz eğitim teknolojilerinden yararlanmak önemlidir (Ünlüer, 2021). Nitekim GME teorisine göre öğrencilerin matematiksel problemleri çözmek için matematiksel araçları kullanmaları önerilmektedir (Van den Heuvel-Panhuizen & Drijvers, 2014). Bu kullanılan matematiksel araçlardan kasıt teknolojiden ve özelde ise dinamik matematik yazılımlardan yararlanmak olabilir. Eğitim teknolojilerinin başında dinamik geometri yazılımları (GeoGebra) gelmektedir. GeoGebra, Cabri gibi dinamik geometri yazılımları MEB'in eğitim programında ve okullarda işlenen matematik ders kitaplarında yer almaktadır (MEB, 2018).

Dinamik geometri yazılımları sayesinde oluşturulan şekillerin çeşitli dönüşümler altında taşınabilmesi, değiştirilebilmesi ve hareket ettirilebilmesidir (Demir ve Zengin, 2023; Koç Kök, 2024; Owusu, Bonyah & Arthur, 2023). Mariotti'ye (2014) göre şekiller özelliklerini koruyarak büyütülmesine, küçültülmesine veya dinamik noktalarının değiştirilmesine rağmen geometrik yapının özelliği değişmemektedir. Dinamik geometri yazılım araçlarını etkili kullanmak için bu yazılımlara uygun etkinliklerin hazırlanması önemlidir. Trocki ve Hollebrands (2018) yaptıkları çalışmada etkinliklerin dinamik geometri yazılımına uygunluğu açısından bir çerçeve geliştirmişlerdir. Bu çerçevede belirtilen etkinlik kriterleri öğrencilerin ilgili matematik programını kullanarak çizim, ölçme ve inşa etme gibi bileşenler yapabilir. Ayrıca öğrenciler ilgili matematik programını kullanarak konu kazanımlarına ait temsil edilen ilişkileri keşfederler (Winkler vd, 2021).

### **Araştırmanın amacı**

Etkinlikler ile ilgili literatür incelendiğinde, genel etkinlik kriterleri dikkate alınarak etkinliklerin geliştirilmesine yönelik birçok çalışmaya rastlanılmıştır (Aksu, 2022; Dede vd, 2020; Memiş, 2023; Özmantar vd, 2010). Ayrıca GME teorisine göre etkinlikleri geliştiren birçok çalışmaya rastlanılmıştır (Akar Karakaş, 2024; Ericek, 2020; Kabakçioğlu, 2023; Ödemiş, 2019; Sevim, 2019; Temur, 2023). Bu çalışmalar incelendiğinde etkinliklerin GME teorisine uygunluğu için uzman görüşü alma, ön uygulama, alan taraması gibi yöntemler ile geliştirilmeye çalışılmıştır. Ancak Türkiye'de GME teorisine yönelik etkinliklerin niteliğini ve etkililiğini belirlemeye yönelik bir ölçme aracına rastlanılmamıştır. Ayrıca etkinliklerin dinamik geometri yazılımına uygunluğu yönünden Türkiye'de bir çalışmanın olmadığı belirlenmiştir. Ancak yurtdışı literatür incelendiğinde, Trocki ve Hollebrands (2018) tarafından yapılan çalışmada etkinliklerin dinamik geometri yazılımına uygun olması ile ilgili bir çerçeve geliştirmişlerdir. Sonuç olarak matematik eğitimcilerinin hem genel, hem GME hem de dinamik geometri yazılımına uygun etkinlik kriterleri tasarımı için bir kılavuz ya da rehber ihtiyaçları olduğu görülmüştür. GME'ye dayalı ve GeoGebra destekli etkinlikleri tasarlamaya yönelik geliştirilen bir kontrol listesinin matematik eğitimcilerine rehber olacağı ve etkili, nitelikli etkinliklerin geliştirilmesine katkıları sunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın matematik eğitimi araştırmacılarına



katkı sağlayacağından önemli olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı bu araştırmanın amacı, gerçekçi matematik eğitime dayalı ve GeoGebra destekli etkinlikleri tasarlamaya yönelik bir kontrol listesini geliştirmektir.

## Yöntem

### Araştırma deseni

Bu araştırma iki aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Yapılan araştırmanın birinci aşaması bir ölçme aracının geliştirilmesi olarak desenlenmiştir. Gerçekçi matematik eğitime dayalı ve GeoGebra destekli etkinlikleri tasarlamaya yönelik kontrol listesinin geliştirme aşamaları şu şekilde belirlenmiştir: İlgili literatürü inceleme, taslak formu oluşturma, uzman görüşü alma, taslak formun geçerliğin sağlanması ve nihai formun oluşturulmasıdır. Bu çalışmada GME teorisine, GeoGebra uygulamasına veya genel etkinlik kriterlerine yönelik etkinlik geliştiren araştırmacılar için bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise bu kontrol listesine göre iki etkinlik geliştirilmiştir.

### Katılımcılar

Bu araştırma 3 Profesör, 4 Doçent, 2 Dr. Öğr. Görevlisi ve 6 Doktora-Yüksek Lisans öğretmeniyle yürütülmüştür. Bu araştırmanın birinci aşaması, matematiksel etkinlikler ile ilgili çalışmaları olan (5 uzman), GME alanında etkinlik geliştiren veya çalışmaları olan (5 uzman) ve GeoGebra'ya yönelik etkinlik geliştiren veya çalışmaları olan (5 uzman) akademisyen ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmacılara ait kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Kontrol listesini değerlendiren uzman kişilere ait kişisel bilgiler.

Alan	Uzman	Akademik Çalışmaları
Genel Etkinlik Kriterlerine Uygunluk	Genel Uzman 1	Matematiksel etkinlikler ile ilgili yayınlanmış çalışmaları vardır.
	Genel Uzman 2	Matematiksel etkinlikler ile ilgili yayınlanmış çalışmaları vardır.
	Genel Uzman 3	Yüksek lisans tezinde etkinlik geliştirmiştir.
	Genel Uzman 4	Yüksek lisans tezinde etkinlik geliştirmiştir.
	Genel Uzman 5	Yüksek lisans tezinde etkinlik geliştirmiştir.
GME Kriterlerine Uygunluk	GME Uzman 1	GME alanında yayınlanmış çalışmaları vardır.
	GME Uzman 2	GME alanında yayınlanmış çalışmaları vardır.
	GME Uzman 3	GME alanında yayınlanmış çalışmaları vardır.
	GME Uzman 4	GME alanında yayınlanmış çalışmaları vardır.
	GME Uzman 5	Yüksek lisans tezinde GME alanında etkinlik geliştirmiştir.





	GeoGebra Uzman 1	GeoGebra'ya yönelik yayınlanmış çalışmaları vardır.
Teknolojik	GeoGebra Uzman 2	GeoGebra'ya yönelik yayınlanmış çalışmaları vardır.
Eylem	GeoGebra Uzman 3	GeoGebra'ya yönelik yayınlanmış çalışmaları vardır.
Türlerine	GeoGebra Uzman 4	Yüksek lisans tezinde GeoGebra'ya yönelik etkinlik geliştirmiştir.
Uygunluk	GeoGebra Uzman 5	Yüksek lisans tezinde GeoGebra'ya yönelik etkinlik geliştirmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde her bir kritere ait uygunluğu değerlendirmek için 5 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman kişilerin GME, GeoGebra ve etkinlik geliştirme alanlarında deneyimli olmalarına yani bilimsel araştırmalara sahip bireyler olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmadaki katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. GME, GeoGebra ve etkinlik geliştirme alanlarında çalışma yapmış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Kontrol listesinin her bir maddesini geliştirirken en az 5 uzmanın görüşü alınmaktadır (Lawshe, 1975). Bu nedenle her bir etkinlik kriteri için 5 uzman belirlenmiştir. Ayrıca uzmanların araştırmaya katılımının zorunlu olmadığı ve gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Bu araştırma literatür taramasına ve uzman görüşlerine dayalı bir kontrol listesi geliştirme çalışması olduğu için etik kurul onayı alınması gerekmemektedir.

### Verilerin toplanması

Araştırmacı tarafından hazırlanan taslak kontrol listesindeki maddeleri değerlendirmek amacıyla uzman ve öğretmenlerden dönütler alınmıştır. Bu taslak formda yer alan her bir maddenin uygunluğu (uygun ve uygun değil) yönünden görüş bildirmeleri ve gerekçeleri ile birlikte kapsamlı açıklamalar yapmaları istenilmiştir.

### Kontrol listesinin geliştirilme süreci

Bir ürün, performans ve davranışın belirlenen ölçütlere ne kadar uyumlu olduğu kontrol listesi kullanılarak tespit edilebilir (Yılmaz ve Şad, 2022). Ürün ile ilgili belirlenen özelliklere ilişkin detaylı bilgileri içermektedir. Ayrıca kontrol listesi sayesinde ürünün eksik noktaları belirlenebilir. Kontrol listeleri “uygun”, “uygun değil”; “evet”, “hayır”; “var”, “yok” veya 0-1 şeklinde değerlendirilir. Bu çalışmadaki kontrol listesinin maddelerini değerlendirmek için “uygun” ve “uygun değil” seçenekleri kullanılmıştır.

Kontrol listesinin geliştirilebilmesi için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. İlgili literatür taranırken genel etkinlik kriterleri ile ilgili 9 madde belirlenmeye çalışılmıştır (Hitt, 2011; Özgen, 2021; Tartan, 2023; Uğurel ve Bukova-Güzel 2010). Etkinlik kriterleri 9 maddeden daha fazla alınabilirdi ancak maddelerin tekrara düşülmemesi için 9 madde ile sınırlandırılmıştır. Araştırmacı, GME teorisine göre etkinlik geliştirmek için GME alanında doktora yapmış 4 alan uzmanı ile görüşmüştür. GME'nin eğitsel tasarımı ilkeleri (yönlendirilmiş yeniden keşfetme, didaktik fenomenoloji ve kendi kendine gelişen modeller) göz önünde bulundurularak etkinlikler hazırlanabilir (Uça, 2014). Ardından araştırmacı GME'nin eğitsel tasarımı ilkelerini orijinal kaynaklardan inceleyerek kontrol listesinin taslak maddelerini oluşturmuştur (Freudenthal, 2002; Treffers, 1987; Van den Heuvel-Panhuizen, 2000). GME teorisinin kuramsal çerçevesine dayanarak 12 madde hazırlanmıştır Etkinliklerin dinamik



geometri yazılımına uygun olması ile ilgili 7 madde hazırlanmıştır (Trocki & Hollebrands, 2018). Bu hazırlanan taslak kontrol listesinin maddeleri imla, noktalama, dil ve anlatım yönünden uygunluğunun sağlanması için MEB’de çalışan 3 Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Öğretmenlerin verdiği birkaç dönüt olarak “etkinlik öğrencileri iş birliğine yönlendirmekte midir” yerine “etkinlik, öğrencileri iş birliği yapmaya yönlendirmekte midir” şeklinde değiştirilmiştir. Başka bir dönütte “etkinlik ile öğrencilerin matematiği keşfedecek bir problem içermekte midir” yerine “etkinlik, öğrencilerin matematiği keşfederek öğrenmesini sağlayacak bir problem içermekte midir” şeklinde değiştirilmiştir. Diğer bir dönütte “etkinlik sayesinde öğrencilerin ilgili matematik yazılımını kullanarak ölçüm yapmakta mıdır” yerine “etkinlik, öğrencilerin ilgili matematik yazılımını kullanarak ölçüm yapmasını gerektirmekte midir” şeklinde değiştirilmiştir. Bu şekilde öğretmenlerden gelen dönütler dikkate alınarak düzeltmeler yapılmıştır. Sonrasında kontrol listesinin kapsam ve yapı geçerliğini sağlamak amacıyla GME, GeoGebra ve etkinlik geliştirme alanlarında deneyimli 15 uzmana e-posta yolu ile taslak kontrol listesi gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler dikkate alınarak kontrol listesine düzeltmeler yapılmıştır. Kontrol listesine yönelik uzmanların yaptığı dönütler detaylı bir şekilde verilmiştir. Böylece kontrol listesine uygulama öncesi için son hali verilmiştir. Daha sonra bu hazırlanan kontrol listesine göre iki etkinlik geliştirilmiştir.

## Verilerin analizi

Araştırmanın veri analizinde GME, GeoGebra ve etkinlik tasarımında verilen kuramsal temeller çerçeve olarak benimsenmiştir. Kontrol listesinin kapsam geçerliliğinin teyit edilmesi ve yapı geçerliliğinin sağlanması için 15 uzmandan görüş alınmıştır. Uzman kişilerin kontrol listesine yönelik görüşlerini almak için her bir maddenin “uygun” ve “uygun değil” olduğu yönünde fikirlerini belirtmeleri için seçenekler hazırlanmıştır. Ayrıca uzman, bir maddenin “uygun değil” olduğunu belirtmişse kontrol listesinin açıklama kısmına bu görüşüne yönelik gerekçesini yazması istenilmiştir. Böylece uzmanların kontrol listesinin maddelerini değerlendirerek her bir maddenin kapsam geçerlilik oranı (KGO) hesaplanmıştır. Kapsam geçerlilik oranını hesaplamak amacıyla Lawshe tekniği kullanılmıştır (Lawshe, 1975). Uzman, kontrol listesindeki bir maddeyi “uygun” olarak işaretlerse 1 puan verilmektedir. Eğer uzman kontrol listesindeki bir maddeyi “uygun değil” olarak işaretlerse o zaman 0 puan verilmektedir. Kapsam geçerlilik oranı, her bir madde için olumlu (uygun) yanıt vermiş olan uzmanların sayısı, toplam sayısına oranının bir eksiği olarak ifade edilmektedir (Lawshe, 1975). Maddelerin kapsam geçerlilik oranlarının ortalaması alınarak kapsam geçerlilik indeksi (KGİ) hesaplanabilir. Ayrıca kapsam geçerlilik indeksi, kapsam geçerlilik oranına eşit ya da büyükse ölçme aracının kapsam geçerlilik oranı istatistiksel olarak anlamlı kabul edilir (Lawshe, 1975).

## Bulgular

### Kontrol listesinin geçerliliğine ilişkin bulgular

Kontrol listesinin genel etkinlik kriterlerine yönelik uzman grubundan alınan görüşler sonucunda “uygun değil” olan maddelere yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca maddelerin kapsam geçerlik oranlarının ortalaması alınarak kapsam geçerlik indeksi (KGİ) bulunmuştur. Lawshe formülü kullanarak kontrol listesinin KGİ .950 olarak bulunmuştur. Bu yüzden ölçme aracının kapsam Ericek, A., & Aydın, M. (2024). Gerçekçi matematik eğitimine dayalı ve GeoGebra destekli etkinlikleri geliştirmeye yönelik kontrol listesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2905-2927.*  
DOI: 10.51460/baebd.1550606



geçerliliği istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Genel etkinlik kriterlerine yönelik maddelerin kapsam geçerlik oranları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.  
Genel etkinlik kriterlerine yönelik maddelerin kapsam geçerlilik oranları

Maddeler	Etkinlik geliştirmeye yönelik genel kriterlere uygunluk	KGO
A 1	Etkinlik, dil ve anlatım yönünden öğrencilerin yaş ve eğitim düzeyine uygun mudur?	1
A 2	Etkinlik, bilişsel açıdan öğrencilerin yaş ve eğitim düzeyine uygun mudur?	1
A 3	Etkinlik, öğrencilerin ön öğrenmelerine uygun mudur?	1
A 4	Etkinlik, öğrenilen konunun kazanımlarına uygun mudur?	1
A 5	Etkinlik, öğrencilerin matematiksel iletişim, akıl yürütme, problem çözme ve modelleme gibi becerileri geliştirmekte midir?	.80
A 6	Etkinlik, öğrencileri iş birliği yapmaya yönlendirmekte midir?	1
A 7	Etkinlik, öğrenme ortamında öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamaya yönelik midir?	.80
A 8	Etkinlik, öğrencilerin matematiksel işlem (toplama, çıkarma, çarpma, bölme) becerilerini geliştirmesinde yol gösterici midir?	1
A 9	Etkinlik, öğrencilerin ilgili konu veya kavramı keşfetme, genelleme veya varsayımda bulunma vb sağlayacak yönergeler içermekte midir?	1

Tablo 2 incelendiğinde maddelerin kapsam geçerlik oranları yüksek bulunmuştur. KGO değeri 1 olan maddeler 5 uzmandan da kontrol listesinde bulunması yönünden “uygun” cevap vermişlerdir. Buna göre madde 1, 2, 3, 4, 6, 8 ve 9 uzman görüşlerine göre “uygun” bulunmuştur. Ancak 5 ve 7. maddelere birer uzman “uygun değil” olarak işaretlemiştir. Madde 5’e uzmanlardan bir kişi “Matematiksel iletişim bir süreç becerisi, neden sadece bu? Bu varsa neden akıl yürütme, temsil, problem çözme, modelleme yok? Diyelim ki iletişimi sağlamakta mıdır sorusunu sorduk bu çok genel bunun alt göstergelerinin sorgulanması gerekmez mi.” demiştir. Bu yüzden madde 5 öncesinde “etkinlik, öğrenciler arasında matematiksel iletişimi sağlamakta mıdır” iken sonrasında “etkinlik, öğrencilerin matematiksel iletişim, akıl yürütme, problem çözme ve modelleme gibi becerileri geliştirmekte midir” şeklinde revize edilmiştir. Madde 7’ye uzmanlardan bir kişi “uygun değil” cevabını vermiştir. Uzman açıklamasında “etkinlik, öğrenme ortamında öğrencilerin aktif katılımlarını sağlıyor mu” yerine “etkinlik, öğrenme ortamında öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamaya yönelik midir ...sağlayacak nitelikte midir” şeklinde dönüt vermiştir. Madde 7’ye düzeltme yapılarak son hali verilmiştir. Böylece madde 5 ve 7 için diğer uzmanlar ile görüşülmüş ve revize edilerek kontrol listesine dâhil edilmiştir.

Gerçekçi matematik eğitimi teorisine yönelik uzman grubundan alınan görüşler sonucunda “uygun değil” olan maddelere yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Her bir maddenin kapsam geçerlilik oranı hesaplandıktan sonra ortalaması alınarak kapsam geçerlik indeksi .950 olarak bulunmuştur. Bu yüzden ölçme aracının kapsam geçerliliği istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. GME teorisine yönelik maddelerin kapsam geçerlilik oranları Tablo 3’te verilmiştir.



Tablo 3.

GME teorisine yönelik maddelerin kapsam geçerlilik oranları

Maddeler	Gerçekçi matematik eğitimi prensiplerine uygunluk	KGO
B 1	Etkinlik, öğrencilerin günlük yaşamıyla ilişkili midir?	1
B 2	Etkinlik, öğrencilerin matematiği keşfederek öğrenmesini sağlayacak bir problem içermekte midir?	1
B 3	Etkinlik, öğrencilere kendi strateji ve keşiflerini birbirleriyle paylaşabilmelerini sağlamakta mıdır?	1
B 4	Etkinlik, öğrencileri gerçek yaşam dünyasından veya gerçek olmayan bir durumdan matematiğin semboller dünyasına götürmekte midir? ( <i>Yatay matematikleştirme</i> )	.80
B 5	Etkinlik, öğrencilerin problem çözerken informal bilgilerini kullanmalarını sağlamakta mıdır? ( <i>Yatay matematikleştirme</i> )	.80
B 6	Etkinlik, öğrencileri bir formül elde etmeye veya genelleme yapmaya yönlendirmekte midir? ( <i>Dikey matematikleştirme</i> )	1
B 7	Etkinlik, matematiksel araç, kavram veya ilişkiyi tanımlayacak bir problem içermekte midir?	1
B 8	Etkinlik, öğrencilere matematiksel kavramları birbirleriyle ilişkilendirmeye yönlendirmekte midir?	.80
B 9	Etkinlik, öğrencileri mevcut matematik konusunu diğer disiplinlerle ilişkilendirmeye yönlendirmekte midir?	1
B 10	Etkinlik, gerçek modellerden matematiksel kavramlara geçiş için uygun mu?	1
B 11	Etkinlik, öğrenciye modeller, grafikler, tablolar gibi matematiksel araçları inşa etmede yol gösterici nitelikte midir?	1
B 12	Etkinlik, öğrencinin informal ( <i>model of</i> ) bilgisini kullanarak formal ( <i>model for</i> ) modelleme yapmasını sağlamakta mıdır?	1

Tablo 3 incelendiğinde maddelerin kapsam geçerlik oranları yüksek bulunmuştur. KGO değeri 1 olan maddeler 1, 2, 3, 6, 7, 9, 10, 11 ve 12 uzman görüşlerine göre “uygun” bulunmuştur. Ancak 4, 5 ve 8. maddelere birer uzman “uygun değil” olarak işaretlemiştir. Bu nedenle madde 4 öncesinde “etkinlik, öğrencileri gerçek yaşam dünyasından veya gerçek olmayan bir durumdan matematiğin semboller dünyasına götürmekte midir” iken sonrasında “etkinlik, öğrencilerin gerçek yaşam dünyasından veya gerçek olmayan bir durumdan matematiğin semboller dünyasına götürüyor mu” şeklinde düzeltilmiştir. Madde 5 öncesinde “etkinlik, öğrencilerin problem çözerken informal bilgilerini kullanmalarını sağlamakta mıdır” iken sonrasında “Etkinlik, öğrencilerin problem çözerken informal bilgilerini kullanmasını sağlıyor mu” şeklinde revize edilmiştir. Madde 8 ise öncesinde “etkinlik, öğrencilere matematiksel kavramları birbirleriyle ilişkilendirmeye yönlendirmekte midir” iken sonrasında “etkinlik, öğrencileri matematiksel kavramları birbiriyle ilişkilendirmeye yönlendiriyor mu” şeklinde revize edilmiştir. Bu şekilde 4, 5 ve 8. maddeler için diğer uzmanlar ile görüşülmüş ve revize edilerek kontrol listesine dâhil edilmiştir.

Dinamik geometri yazılımına yönelik uzman grubundan alınan görüşler sonucunda “uygun değil” olan maddelere yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Her bir maddenin kapsam geçerlilik oranı Ericek, A., & Aydın, M. (2024). Gerçekçi matematik eğitimine dayalı ve GeoGebra destekli etkinlikleri geliştirmeye yönelik kontrol listesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2905-2927.  
DOI: 10.51460/baebd.1550606



hesaplandıktan sonra ortalaması alınarak kapsam geçerlik indeksi .940 olarak bulunmuştur. Bu yüzden ölçme aracının kapsam geçerliliği istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Dinamik geometri yazılımına yönelik maddelerin kapsam geçerlilik oranları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Dinamik geometri yazılımına yönelik maddelerin kapsam geçerlilik oranları

Maddeler	Teknolojik eylem türlerine uygunluk	KGO
A 1	Etkinlik, öğrencilerin ilgili matematik yazılımında çizim yapma, ölçme, sürüklenme ve manipülasyonlar gibi eylemleri gerçekleştirmeyi teşvik etmekte midir?	1
A 2	Etkinlik, öğrencilerin ilgili matematik yazılımını kullanarak çizim yapmasını gerektirmekte midir?	.80
A 3	Etkinlik, öğrencilerin ilgili matematik yazılımını kullanarak ölçüm yapmasını gerektirmekte midir?	1
A 4	Etkinlik, öğrencilerin ilgili matematik yazılımını kullanarak inşa etmeyi gerektirmekte midir?	1
A 5	Etkinlik, öğrencilerin ilgili matematik yazılımını kullanarak sürgü/sürüklenme veya diğer dinamik yönlerinin kullanılmasını gerektirmekte midir?	1
A 6	Etkinlik, öğrencilerin ilgili matematik yazılımını kullanarak matematiksel kavramlar arasında ilişki veya örüntünün fark edilmesini sağlamakta mıdır?	1
A 7	Etkinlik, öğrencilerin manipülasyonlar yoluyla şaşkınlıklarına ve böylelikle olağandışı durumların test edilmesiyle ortaya çıkabilecek temalardan da hareketle temsili ilişkilerin keşfedilmesine olanak sağlamakta mıdır?	.80

Tablo 4 incelendiğinde maddelerin kapsam geçerlik oranları yüksek bulunmuştur. KGO değeri 1 olan 1, 3, 4, 5 ve 6. maddeler uzman görüşlerine göre “uygun” bulunmuştur. Ancak 2 ve 7. maddelere birer uzman “uygun değil” olarak işaretlemiştir. Bu sebeple madde 2 öncesinde “etkinlik, öğrencileri ilgili matematik programını kullanarak çizim içinde çizim gerektiriyor mu” iken sonrasında “etkinlik, öğrencilerin ilgili matematik yazılımını kullanarak çizim yapmasını gerektirmekte midir” şeklinde revize edilmiştir. Madde 7 ise öncesinde “etkinlik, öğrencilerin ilgili matematik programını kullanarak konu kazanımlarına ait temsil edilen ilişkileri keşfetmesini sağlıyor mu” iken sonrasında “etkinlik, öğrencilerin manipülasyonlar yoluyla şaşkınlıklarına ve böylelikle olağandışı durumların test edilmesiyle ortaya çıkabilecek temalardan da hareketle temsili ilişkilerin keşfedilmesine olanak sağlamakta mıdır” şeklinde revize edilmiştir. Bu şekilde 2 ve 7. maddeler revize edilerek kontrol listesine dâhil edilmiştir.

### Kontrol listesine dayanarak etkinliklerin geliştirilmesiyle ilgili açıklamalar

Bu bölümde uygulamacılara rehber olması amacıyla kontrol listesine dayanarak geliştirilen iki etkinlik örneğinin öncesi ve sonrası detaylı bir şekilde verilmiştir. Araştırmacının kendi doktora tez çalışmasında bu iki etkinliğin son halleri kullanılmıştır. Bu etkinlikler ortaokul 7.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Birinci etkinliğin kazanımı “Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemi tanır ve verilen gerçek hayat durumlarına uygun birinci dereceden bir bilinmeyenli denklem kurar” şeklindedir. Bu

kazanım dikkate alınarak etkinlik hazırlanmıştır. Birinci etkinlik örneğinin öncesi ve sonrası Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.  
Birinci etkinlik örneğinin öncesi ve sonrası

### Etkinlik Öncesi

Harput Ulu Cami, Elazığ'da Fahrettin Karaaslan tarafından 1150-1157 yılları arasında yaptırılmış ulu camidir. Bu caminin minaresi eğri bir şekilde durmaktadır. Minarenin yapılışı ile ilgili iki tane görüş vardır: birincisi kalın gövdeli ve gittikçe daralarak inşa edilen bu minare bilinçli olarak eğri inşa edilmesi, ikincisi ise bir deprem sonrasında minare eğri bir şekilde dönüşmesidir.

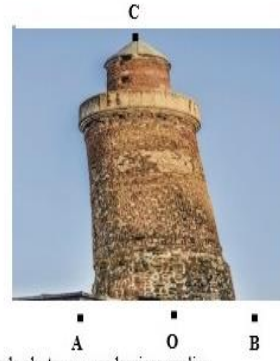


Harput Ulu Cami'nin yerle oluşturduğu açıları inceleyelim.

- GeoGebra'da doğru aracı kullanarak A, O ve B noktası üzerinden geçen bir doğru çiziniz.
- O noktasından minarenin tepesi olan C noktasına doğru bir ışın çiziniz.
- GeoGebra'da açı sekmesini kullanarak ışının doğru ile yaptığı her iki yöndeki açıları bulunuz.
- Işının doğru üzerindeki noktası sabit kalınarak hareket ettirdiğinizde açılarının toplamı arasındaki ilişkiyi açıklayınız.
- Sizde başka bir doğru çizerek ve doğrunun üzerindeki herhangi bir noktadan çizdiğiniz ışının oluşturduğu açılarının toplamı arasında nasıl bir ilişki var? Tartışınız. Bu ilişki hakkındaki varsayımınızı yazınız.

### Etkinlik Sonrası

Harput Ulu Cami, Elazığ'da Fahrettin Karaaslan tarafından 1150-1157 yılları arasında yaptırılmıştır. Bu caminin minaresi eğri bir şekilde durmaktadır. Minarenin yapılışı ile ilgili iki görüş vardır: birincisi kalın gövdeli ve gittikçe daralarak inşa edilen bu minare bilinçli olarak eğri inşa edilmesi, ikincisi ise bir deprem sonrasında minare eğri bir şekilde dönüşmesidir.



Harput Ulu Cami'nin yerle oluşturduğu açıları inceleyelim.

- GeoGebra'da doğru aracı kullanarak A, O ve B noktası üzerinden geçen bir doğru çiziniz.
- O noktasından minarenin tepesi olan C noktasına doğru bir ışın çiziniz.
- GeoGebra'da açı sekmesini kullanarak ışının doğru ile yaptığı her iki yöndeki açıları bulunuz.
- Işının doğru üzerindeki noktası sabit kalınarak hareket ettirdiğinizde açılarının toplamı arasındaki ilişkiyi açıklayınız.
- Sizde başka bir doğru çizerek ve doğrunun üzerindeki herhangi bir noktadan çizdiğiniz ışının oluşturduğu açılarının toplamı arasında nasıl bir ilişki var? Tartışınız. Bu ilişki hakkındaki varsayımınızı yazınız.
- Bir doğrunun üzerindeki herhangi bir noktadan çizilen ışının oluşturduğu açılardan birisi diğerinin 3 katı olduğuna göre, problemin çözümünü veren denklemi oluşturunuz. Denklemi nasıl oluşturduğunuzu açıklayınız.

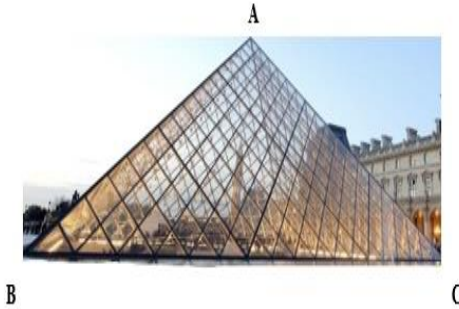
Tablo 5 incelendiğinde etkinliğin öncesi ve sonrası verilmiştir. Etkinliğin açıklama kısmının öncesinde "Harput Ulu Cami, Elazığ'da Fahrettin Karaaslan tarafından 1150-1157 yılları arasında yaptırılmış ulu camidir" iken sonrasında "Harput Ulu Cami, Elazığ'da Fahrettin Karaaslan tarafından 1150-1157 yılları arasında yaptırılmıştır" şeklinde değiştirilmiştir. Genel etkinlik kriterleri düşünüldüğünde, dil ve anlatım yönünden öğrencilerin yaş ve eğitim düzeyine uygun olmalıdır. GME teorisine göre etkinlik kriterleri incelendiğinde, etkinlikte matematiksel bilgi hazır bir şekilde verilmemiştir. Bu şekilde öğrencilerin matematiksel bilgiye kendilerinin ulaşılması sağlanmıştır. Etkinlik sonrasında "Bir doğrunun üzerindeki herhangi bir noktadan çizilen ışının oluşturduğu açılardan birisi diğerinin 3 katı olduğuna göre, problemin çözümünü veren denklemi oluşturunuz. Denklemi nasıl oluşturduğunuzu açıklayınız" şeklinde bir yönerge maddesi eklenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin GeoGebra uygulaması sayesinde keşfettiği matematiksel bilgiyi pekiştirmeleri

sağlanmıştır. Etkinliğin yönerge maddeleri incelendiğinde GeoGebra uygulamasına uygun olduğu düşünülmektedir. İkinci etkinlik örneğinin öncesi ve sonrası Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.  
İkinci etkinliğin örneğinin öncesi ve sonrası

### Etkinlik Öncesi

Fransa'nın başkenti Paris'te bulunan Louvre Müzesi dünyanın en büyük sanat müzesidir. Müzede yaklaşık 35000 kadar tarihi sanat eseri sergilenmektedir. Müzenin tabanı kare şeklinde ve her bir kenarı 35 metredir. Yapı 603 adet eşkenar dörtgen ve 70 tane üçgen şeklinde pencereden oluşmaktadır. 2022 yılında Dünya'nın en çok ziyaret edilen 10 müzesi listesinde Paris'in ünlü Louvre Müzesi birinci sırayı almıştır. Louvre Müzesi'ni ziyaret eden Cansu, ön yüzeydeki üçgenin iç açılarının toplamını kaç derece olduğunu merak etmiştir.

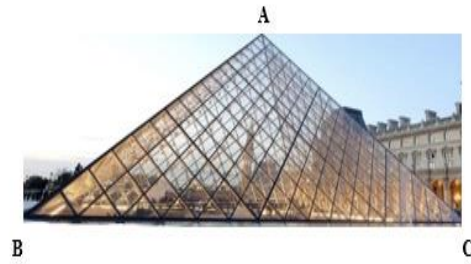


Sizce üçgenin iç açılarının toplamını Cansu nasıl bulabilir. Açıklayınız.

- GeoGebra'da nokta aracı seçerek müzenin A, B ve C noktalarının yerini belirleyiniz.
- Doğru parçası aracını kullanarak bu noktaları birleştiriniz. Çokgenin neye benzediğini açıklayınız.
- Açık sekmesini kullanarak her açının ölçün. Açık ölçüleri arasında bir ilişki belirleyebilir misiniz? Açık ölçüleri hakkında ne fark ediyorsunuz?
- Birçok farklı boyutta üçgen çizilebilir için A, B ve C köşelerini sürükleyin. Bir önceki varsayımınız doğru mu? Açıklayınız.
- Her hangi bir üçgenin iç açılarından ikisi 75 ve 43 ise diğer açı kaç derecedir?
- Bir üçgende büyük açı orta açıdan 10 derece fazladır. Orta açı da küçük açının 2 katının 10 fazladır. Bu durumda küçük açı kaç derecedir?

### Etkinlik Sonrası

Fransa'nın başkenti Paris'te bulunan Louvre Müzesi dünyanın en büyük sanat müzesidir. Müzede yaklaşık 35000 kadar tarihi sanat eseri sergilenmektedir. Müzenin tabanı kare şeklinde ve her bir kenarı 35 metredir. Yapı 603 adet eşkenar dörtgen ve 70 üçgen şeklinde pencereden oluşmaktadır. 2022 yılında Dünya'nın en çok ziyaret edilen 10 müzesi listesinde Paris'in ünlü Louvre Müzesi birinci sırayı almıştır. Louvre Müzesi'ni ziyaret eden Cansu, ön yüzeydeki üçgenin iç açılarının toplamını kaç derece olduğunu merak etmiştir.



Sizce üçgenin iç açılarının toplamını Cansu nasıl bulabilir. Açıklayınız.

- GeoGebra'da nokta aracı seçerek müzenin A, B ve C noktalarının yerini belirleyiniz.
- Doğru parçası aracını kullanarak bu noktaları birleştiriniz. Çokgenin neye benzediğini açıklayınız.
- Açık sekmesini kullanarak her açının ölçün. Açık ölçüleri arasında bir ilişki belirleyebilir misiniz? Açık ölçüleri hakkında ne fark ediyorsunuz?
- Birçok farklı boyutta üçgen çizilebilir için A, B ve C köşelerini sürükleyin. Bir önceki varsayımınız doğru mu? Açıklayınız.
- Her hangi bir üçgenin iç açılarından ikisi 75 ve 43 ise diğer açı kaç derecedir?
- Bir üçgende iç açıların ölçülerinden birisi 70 derece ise diğer iki açının toplamı kaç derecedir?
- Bir üçgende büyük açının ölçüsü orta açının ölçüsünün 3 katıdır. Orta açının ölçüsü ise küçük açının ölçüsünün 2 katıdır. Bu durumda küçük açının ölçüsü kaç derecedir?

Tablo 6 incelendiğinde ikinci etkinlik örneğinin öncesi ve sonrası verilmiştir. Etkinlik öncesinde "Bir üçgende büyük açı orta açıdan 10 derece fazladır. Orta açı da küçük açının 2 katının 10 fazladır. Bu durumda küçük açı kaç derecedir" iken sonrasında "Bir üçgende büyük açının ölçüsü orta açının ölçüsünün 3 katıdır. Orta açının ölçüsü ise küçük açının ölçüsünün 2 katıdır. Bu durumda küçük açının ölçüsü kaç derecedir" şeklinde değiştirilmiştir. Bu şekilde değiştirilmesinin nedeni etkinliğin daha sade ve öğrencilerin seviyelerine uygunluğu göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca etkinliğe "Bir



üçgende iç açılarının ölçülerinden birisi 70 derece ise diğer iki açının toplamı kaç derecedir” şeklinde yeni bir yönerge maddesi eklenmiştir. Öğrencilerin GeoGebra uygulaması sayesinde keşfettiği bilgiyi tekrardan kullanarak pekiştirmesi sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin keşfettiği bilgiyi daha iyi öğrenmesi sağlanmaktadır.

## Tartışma ve Sonuç

Matematik eğitiminde etkinlikler merkezi bir yere ve öneme sahiptir (Uğürel ve Bukova-Güzel, 2010). Etkinliklerin geliştirme biçimi, amaçları, yapısı, uygulama şekli gibi unsurlar üzerinde durulması gerekmektedir (Ersoy, 2006). Bu özellikler göz önünde bulundurularak araştırmada kontrol listesi geliştirilmiştir. Kontrol listesine göre etkinlik geliştirilmek istenildiğinde öncelikle genel kriterler dikkate alınmalıdır. Bu genel kriterler birçok çalışmada değinilmiştir (Baki, 2018; Suzuki & Harnisch, 1995; Yılmaz ve Şad, 2022). Bu çalışmalarda değinilen genel etkinlik kriterleri derlenerek kontrol listesine eklenmiştir. Matematiğin herhangi bir konusunda etkinlik geliştirmek isteyen araştırmacılar, genel etkinlik kriterlerini dikkate almalıdır (Uğürel ve Bukova-Güzel, 2010).

Araştırmacı kontrol listesinin GME teorisine göre etkinlik kriterlerini oluşturmak için GME'nin kuramsal çerçevesini kullanmıştır. Bu kuramsal çerçeve için birkaç çalışmadan (Freudenthal, 1973; Streefland, 1991; Treffers, 1987; Van den Heuvel-Panhuizen, 2000; Zulkardi, 1999) yararlanılmıştır. Ayrıca etkinlik kriterleri belirlenirken GME teorisinin eğitsel tasarımı ilkelerine göre maddeler hazırlanmıştır. Nitekim Uça (2014) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada etkinlikleri geliştirirken GME'nin eğitsel tasarımı ilkelerini göz önünde bulundurmıştır. Bundan dolayı Uça (2014) çalışması, bu kontrol listesinin GME yönelik kriter maddelerini hazırlamada destekler niteliktedir.

Kontrol listesinin etkinlik kriterlerinin dinamik geometri yazılımına uygunluğunun sağlanması için Trocki ve Hollebrands'ın (2018) yaptığı çerçeve kullanılmıştır. Bu çerçevenin Türkçe uyarlaması yapılarak etkinlik kriterleri belirlenmiştir. Bu çerçevenin farklı çalışmalarda kullanıldığı belirlenmiştir (Bozkurt ve Yiğit Koyunkaya, 2020; Demir, 2022; Demir ve Zengin, 2023; Tekin, 2023). Bu durum kontrol listesinin kriterlerini destekler niteliktedir. Sonuç olarak hem genel, hem GME hem de dinamik geometri yazılımına uygun etkinlik kriterleri hazırlanmıştır. Bu kontrol listesinin etkili ve nitelikli etkinliklerin geliştirilmesinde araştırmacılara kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

### Araştırma sonuçlarına bağlı kalınarak yapılan öneriler

Bu kontrol listesinin etkinlik kriterlerine göre 7.sınıf cebirsel ifadeler konusunda etkinlikler geliştirilmiştir. Matematiğin farklı konularında bu kontrol listesine bağlı kalınarak etkinlikler geliştirilebilir.

Bu kontrol listesinin etkinliklerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin ölçülmesi veya bu kontrol listenin farklı sınıf seviyelerinde nasıl etkiler yaratabileceği ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Bu hazırlanan kontrol listesi genel olarak matematik dersine yöneliktir, diğer disiplinlere göre de kontrol listesi araştırmacılar tarafından geliştirilebilir.





## Kaynakça

- Akar Karakaş, N. (2024). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının dağılım hakkında akıl yürütmelerinin geliştirilmesi. [Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aksu, N. (2022). GeoGebra destekli Acodesa metodu ile 7. sınıf öğrencilerinin çokgenler konusundaki matematiksel akıl yürütmelerinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Baki, A. (2018). *Matematiği Öğretme Bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, G. ve Yiğit Koyunkaya, M. (2020). Mikro öğretimden sınıf içi öğretime: Matematik öğretmeni adaylarının teknoloji destekli etkinliklerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. 11(3), 668-705.
- Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(2), 385-420.
- De Lange, J. (1995). Assesment: no change without problems. In T. A. Romberg (Ed.), *Reform in school mathematics and authentic assessment*. NY: *Sunny Press*. 87-172.
- Dede, Y., Doğan, M.F. ve Aslan Tutak, F. (2020) *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Demir, M. (2022). Acodesa metodu ile tasarlanan GeoGebra destekli öğrenme ortamında ortaokul öğrencilerinin üçgenler konusundaki matematiksel akıl yürütmelerinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, M. ve Zengin, Y. (2023). The effect of a technology-enhanced collaborative learning environment on secondary school students' mathematical reasoning: A mixed method design. *Education and Information Technologies*. 28(3), 23-39.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*. 53(2), 159-199.
- Ericek, A. (2020). Gerçekçi matematik eğitimi etkinlikleri ile tasarlanan öğretim sürecinde ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tam sayılarda problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ersoy, Y. (2006). İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler: amaç, içerik ve kazanımlar, *İlköğretim Online*, 5(1), 30-44.
- Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an Educational Task*. Dordrecht, The Netherlands.
- Freudenthal, H. (1983). *Didactical Phenomenology of Mathematical Structure*. Dordrecht The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Freudenthal, H. (1991). Thoughts on teaching mechanics didactical phenomenology of the concept of force. *Educational Studies in Mathematics*. 25(2), 71-87.
- Freudenthal, H. (2002). *Revisiting mathematics education*. China Lectures. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gezer, M. (2023). Ortaokul matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrenme stilleri bağlamında sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gravemeijer, K. (1994). Educational development and developmental research in mathematics education. *Journal for research in Mathematics Education*. 25(5), 443-471.



- Güzel, M. (2020). Matematiksel öğrenme etkinliklerinin tasarım ve uygulama niteliğinin değerlendirilmesi için bir model önerisi. [Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Hitt, F. (2011). Construction of mathematical knowledge using graphic calculators (CAS) in the mathematics classroom. *International Journal of Mathematical Education in Science*. 42(6), 723-735.
- Kabakçioğlu, E.B. (2023). Gerçekçi matematik eğitimi ve stem eğitim yaklaşımına göre matematik eğitiminin öğrencilerin matematik başarıları ve öğrenme kalıcılığına etkisi. [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Koç Kök, B. (2024). Kesirler konusunun öğretiminde GeoGebra yazılımı ile matematiksel modeller kullanımının 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve matematik tutumlarına etkisi. [Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kwon, O.N. (2002). Conceptualizing the realistic mathematics education approach in the teaching and learning of ordinary differential equations. *Education Resources Information Center*. 11(2), 143-150.
- Lawshe, C.H. (1975). "A quantitative approach to content validity." *Personnel Psychology*, 28(1), 563-575.
- Mariotti, M.A. (2014). Transforming images in a DGS: The semiotic potential of the dragging tool for introducing the notion of conditional statement. Rezat, S., Hattermann, M. & Peter-Koop, A. (Ed.). *In Transformation-A Fundamental Idea of Mathematics Education*. Ss. 168-186. Springer.
- Memiş, T. (2023). Ortaokul matematik öğretmenlerinin etkinlik süreçlerine dair değerlendirmeleri. [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim matematik dersi 1-5. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu (9-12.Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Owusu, R., Bonyah, E. & Arthur, Y.D. (2023). The effect of GeoGebra on university students' understanding of polar coordinates. *Cogent Education*. 10(21), 1-28.
- Ödemiş, F. (2019). Gerçekçi matematik eğitiminin 9.sınıf matematik dersi öğretiminde başarıya etkisi. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özgen, K. ve Alkan, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının öğrenme stiline göre etkinliklere yönelik tercih ve görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 41(1), 325-338.
- Özgen, K. (2017). Matematiksel öğrenme etkinliği türlerine yönelik kuramsal bir çalışma: fonksiyon kavramı örnekleme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17(3), 437-464.
- Özgen, K. (2021). Matematik okuryazarlığına yönelik soru tasarımında kontrol listesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 11(1), 259-298.
- Özmantar, M.F., Bozkurt, A., Demir, S., Bingölbali, E. ve Açıl, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin etkinlik kavramına ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30(1), 379-398.



- Sevim, H. (2019). Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımına göre tasarlanan öğrenme ortamlarının 6. sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi. [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Suzuki, K. & Harnisch, D.L. (1995). Measuring cognitive complexity: an analysis of performance-based assessment in *mathematics*. Paper presented at the 1995 Annual Meeting of the American Educational Research Association, CA, April 18-22, San Francisco.
- Stein, M.K., Grover, B.W. & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*. 33(2), 455-488.
- Streefland, L. (1991). *Realistic Mathematics Education in Primary Schools*. Freudenthal Institute. Utrecht University. The Netherlands: Kluwer Academics Publishers.
- Tartan, Y.S. (2023). Ortaokul matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin matematiksel ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tekin, M.O. (2023). Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin katı cisimler konusunda teknoloji destekli etkinlik tasarlama süreçlerinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Temur, F.D. (2023). Ortaokul öğrencilerinin matematikselleştirme süreçlerinin matematiksel modelleme problemleri aracılığıyla incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Treffers, A. (1987). *Three Dimensions- A Model of Goal and Theory Description in Mathematics Instruction*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Treffers, A. (1993). Wiskobas and freudenthal realistic mathematics education. *Educational Studies In Mathematics*. 25(1), 89-108.
- Trocki, A. & Hollebrands, K. (2018). The development of a framework for assessing dynamic geometry task quality. *Digital Experiences in Mathematics Education*. 4(2), 110-138.
- Uça, S. (2014). Öğrencilerin ondalık kesirleri anlamlandırmasında gerçekçi matematik eğitimi kullanımı: bir tasarım araştırması. [Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uğürel, I. ve Bukova-Güzel, E. (2010). Matematiksel öğrenme etkinlikleri üzerine bir tartışma ve kavramsal bir çerçeve önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 39(1), 333-347.
- Uzun Yazıcı, K. (2024). Dinamik geometri destekli ortamda ortaokul öğrencilerinin geometrik muhakemelerinin incelenmesi. [Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ünlüer, E. (2021). Geometri öğretimine teknolojinin entegrasyonu: ortaöğretim öğrencileri ile tasarım tabanlı bir araştırma. [Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. & Drijvers, P. (2014). Realistic mathematics education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education*. 521-534. Utrecht.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. & Wijers, M. (2005). Mathematics standards and curricula in the Netherlands. *The International Journal on Mathematics Education*. 37(4). 1-25.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2000). *Mathematics education in the Netherlands*. Utrecht: Utrecht University. The Netherlands.



- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2020). International reflections on the netherlands didactics of mathematics. Visions on and Experiences with Realistic Mathematics Education. Utrecht: Utrecht University. The Netherlands. Nord University, Bodø. Norway.
- Winkler, R., Söllner, M. & Leimeister, J.M. (2021). Enhancing problem-solving skills with smart personal assistant technology. *Computers and Education*. 165(3), 1-15.
- Yeo, J.B. (2017). Development of a framework to characterise the openness of mathematical tasks. *International Journal of Science and Mathematic Education*. 15(4), 175–191.
- Yılmaz, F. ve Şad, S.N. (2022). Matematik dersi için beceri temelli soru yazmaya yönelik bir kontrol listesi geliştirme çalışması. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(2), 363-395.
- Zulkardi, Z. (1999). How to design mathematics lessons based on the realistic approach. <https://repository.unsri.ac.id/6362/1/rme.html>.

**GERÇEKÇİ MATEMATİK EĞİTİMİNE DAYALI VE GEOGEBRA DESTEKLİ ETKİNLİKLERİ TASARLAMAYA YÖNELİK BİR KONTROL LİSTESİ**

Değerli Hocam;

Bu form ile Gerçekçi Matematik Eğitime dayalı ve GeoGebra destekli etkinlikleri tasarlamaya yönelik bir kontrol listesinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Kontrol listesinin değerlendirilmesinde, siz değerli hocalarımızın, uzman görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğer formdaki madde, belirtilen özelliği net olarak ölçmeye aday bir madde ise "Uygun " ve madde belirtilen özelliği temsil etmiyor ise "Uygun Değil" seçeneklerini işaretleyiniz. Araştırmaya yapacağınız katkılar için teşekkür ederiz.

ALİ ERİCEK

Maddeler		Uygun	Uygun Değil	Açıklama
<b>A- ETKİNLİK GELİŞTİRMEYE YÖNELİK GENEL KRİTERLERE UYGUNLUK</b>				
A 1	Etkinlik, dil ve anlatım yönünden öğrencilerin yaş ve eğitim düzeyine uygun mudur?			
A 2	Etkinlik, bilişsel açıdan öğrencilerin yaş ve eğitim düzeyine uygun mudur?			
A 3	Etkinlik, öğrencilerin ön öğrenmelerine uygun mudur?			
A 4	Etkinlik, öğrenilen konunun kazanımlarına uygun mudur?			
A 5	Etkinlik, öğrencilerin matematiksel iletişim, akıl yürütme, problem çözme ve modelleme gibi becerileri geliştirmekte midir?			
A 6	Etkinlik, öğrencileri iş birliği yapmaya yönlendirmekte midir?			
A 7	Etkinlik, öğrenme ortamında öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamakta mıdır?			
A 8	Etkinlik, öğrencilerin matematiksel işlem ( <i>toplama, çıkarma, çarpma, bölme</i> ) becerilerini geliştirmesinde yol gösterici midir?			
A 9	Etkinlik, öğrencilerin ilgili konu veya kavramı keşfetme, genelleme veya varsayımda bulunma vb. sağlayacak yönergeler içermekte midir?			
<b>B- GERÇEKÇİ MATEMATİK EĞİTİMİ PRENSİPLERİNE UYGUNLUK</b>				
<b>I. Yönlendirilmiş Yeniden Keşif ve Matematikleştirme</b>				
B 1	Etkinlik, öğrencilerin günlük yaşamları ile ilişkili midir?			
B 2	Etkinlik, öğrencilerin matematiği keşfederek öğrenmesini sağlayacak bir problem içermekte midir?			
B 3	Etkinlik, öğrencilere kendi strateji ve keşiflerini birbirleriyle paylaşabilmelerini sağlamakta mıdır?			
B 4	Etkinlik, öğrencileri gerçek yaşam dünyasından veya gerçek olmayan bir durumdan matematiğin semboller dünyasına götürmekte midir? ( <i>Yatay matematikleştirme</i> )			



B 5	Etkinlik, öğrencilerin problem çözerken informal bilgilerini kullanmalarını sağlamakta mıdır? ( <i>Yatay matematikleştirme</i> )			
B 6	Etkinlik, öğrencileri bir formül elde etmeye veya genelleme yapmaya yönlendirmekte midir? ( <i>Dikey matematikleştirme</i> )			

### Sayfa 11-2927 II- Sürecin Yeniden Keşfi (Didaktik Fenomenoloji)

B 7	Etkinlik, matematiksel araç, kavram veya ilişkiyi tanımlayacak bir problem içermekte midir?			
B 8	Etkinlik, öğrencilere matematiksel kavramları birbirleriyle ilişkilendirmeye yönlendirmekte midir?			
B 9	Etkinlik, öğrencileri mevcut matematik konusunu diğer disiplinlerle ilişkilendirmeye yönlendirmekte midir?			

### III. Kendi Kendine Gelişen Modellere Yer Verme

B 10	Etkinlik, gerçek modellerden matematiksel kavramlara geçiş için uygun mu?			
B 11	Etkinlik, öğrenciye modeller, grafikler, tablolar gibi matematiksel araçları inşa etmede yol gösterici nitelikte midir?			
B 12	Etkinlik, öğrencinin informal ( <i>model of</i> ) bilgisini kullanarak formal ( <i>model for</i> ) modelleme yapmasını sağlamakta mıdır?			

### C- TEKNOLOJİK EYLEM TÜRLERİNE UYGUNLUK

C 1	Etkinlik, öğrencilerin ilgili matematik yazılımında çizim yapma, ölçme, sürüklenme ve manipülasyonlar gibi eylemleri gerçekleştirmeyi teşvik etmekte midir?			
C 2	Etkinlik, öğrencilerin ilgili matematik yazılımını kullanarak çizim yapmasını gerektirmekte midir?			
C 3	Etkinlik, öğrencilerin ilgili matematik yazılımını kullanarak ölçüm yapmasını gerektirmekte midir?			
C 4	Etkinlik, öğrencilerin ilgili matematik yazılımını kullanarak inşa etmeyi gerektirmekte midir?			
C 5	Etkinlik, öğrencilerin ilgili matematik yazılımını kullanarak sürgü/sürüklenme veya diğer dinamik yönlerinin kullanılmasını gerektirmekte midir?			
C 6	Etkinlik, öğrencilerin ilgili matematik yazılımını kullanarak matematiksel kavramlar arasında ilişki veya örüntünün keşfedilmesini sağlayacak nitelikte midir?			
C 7	Etkinlik, öğrencilerin manipülasyonlar yoluyla şaşırmalarına ve böylelikle olağandışı durumların test edilmesiyle ortaya çıkabilecek temalardan da hareketle temsili ilişkilerin keşfedilmesine olanak sağlamakta mıdır?			


**Ekleme istediğiniz herhangi bir öneriniz (madde sayısı, kapsam geçerliliği vb.) varsa burada ifade edebilirsiniz.**




## Ortaokul Öğrencilerinin Etkin Vatandaşlık Kavramına İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

### Examining the Cognitive Structures of the Secondary School Students on Active Citizenship

Sayfa | 2928

Hülya GÖLGESİZ , Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi, hulya.golgesiz@ege.edu.tr

Yaser TUNÇ , Öğretmen, MEB, yasertuncyasertunc@gmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 26 Eylül 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 20 Kasım 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Gençlerin toplumsal konulara ilgisinin giderek azalmasının getirdiği kaygılarla 21 yüzyılda vatandaşlık eğitimi ve beraberinde etkin vatandaşlık kavramı gelişmekte olan ülkeler kadar gelişmiş ülkelerin eğitim politikalarında önem verdiği bir konu olmuştur. Ancak etkin vatandaşlık kavramından ne anlaşıldığına ilişkin pek çok ülkede öğretim programları, öğretmenler ve öğrenciler nezdinde kafa karışıklığının olduğu da bir gerçektir. Türkiye’de imparatorluktan ulus devlete geçiş ve yeni bir toplum inşası sorunu nedeniyle vatandaşlık eğitimine 20 yüzyıl başından itibaren önem verilmiştir. 1970’lerden itibaren ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler dersleri vatandaşlık eğitimi kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Güncel programlarda da etkin vatandaşlık öğrenme alanı olarak 4- 7 sınıflarda okutulan sosyal bilgiler dersinin içeriğine yerleştirilmiş durumdadır. Mevcut araştırmanın amacı kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla yedinci sınıf öğrencilerinin haklar ve sorumluluklar çerçevesinde etkin vatandaşlığa ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu İzmir’in farklı okul türlerinde öğrenim gören 277 yedinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Testte anahtar kategoriler olarak etkin vatandaşlık, vatandaş hakları ve vatandaşlık sorumlulukları yer almıştır. Öğrencilerin cevapları frekans tablosu ve kavram haritalarıyla gösterilmiş, kavramlar arasındaki kesişimler kesme noktası tekniği kullanılarak açıklanmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin etkin vatandaşlığı daha çok sorumluluklarla ilişkilendirdiklerini ve iyi insanı tanımlayan pasif vatandaşlık özellikleri ile açıkladıklarını ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Etkin Vatandaşlık, Vatandaşlık Eğitimi, Sosyal Bilgiler, Kelime İlişkilendirme Testi

**Abstract.** In the 21st century, with concerns about the declining interest of youth in social issues, citizenship education and the concept of active citizenship have become important topics in the educational policies of both developing and developed countries. However, it is also true that there is confusion regarding the understanding of active citizenship among curriculum, teachers, and students in many countries. In Turkey, citizenship education has been given importance since the early 20th century due to the transition from an empire to a nation-state and the challenge of building a new society. Starting from the 1970s, social studies courses at secondary school were structured to include citizenship education. In current curriculum, active citizenship is integrated into the content of social studies courses taught in grades 4-7. The aim of the current research is to examine the cognitive structures of seventh-grade students regarding active citizenship within the framework of rights and responsibilities through a word association test (WAT). The study group consists of 277 seventh-grade students from various types of schools in İzmir. Data were collected through a word association test, which included key categories such as ‘active citizenship’, ‘citizen rights’, and ‘citizenship responsibilities’. Students' responses were presented using frequency tables and concept maps. The intersections among concepts were explained using the cut-off point technique. The research indicates that students associate active citizenship more with responsibilities and primarily define it using passive citizenship characteristics that describe a good citizen.

**Keywords:** Active Citizenship, Citizenship Education, Social Studies, Word Association Test





## Extended Abstract

**Introduction.** There is no complete consensus on definitions related to the concept of active citizenship. Crick (2007), who accepts action and knowledge as the two basic components of active citizenship, argues that active citizens must know, understand, analyze, and act on public policies. Türe (2017) emphasizes the necessity of civil society organizations for the practice of active citizenship. Therefore, today, the concept of active citizenship is approached not just as loyalty to the state, compliance with laws, and possessing good citizenship traits, but as an understanding that requires accountability, rights advocacy, problem-solving, and especially participation.

Concerns about the declining interest of youth in social issues have made citizenship education a significant topic in the educational policies of both developing and developed countries in the 21st century. However, it is also true that there is confusion regarding the understanding of active citizenship among curriculum, teachers, and students in many countries (Nelson & Kerr, 2005). In Turkey, citizenship education has gained importance since the early 20th century due to the transition from an empire to a nation-state and the challenge of building a new society. Starting from the 1970s, social studies courses at elementary school level have been structured to include citizenship education. In current curriculum, active citizenship is integrated into the content of social studies courses taught in grades 4-7. Research reflecting the existence of issues regarding the concept of active citizenship in citizenship education in Turkey (Artemur Çimen & Bayhan, 2019; Gürel & Avcı, 2022; Ersoy, 2014; Ersoy, 2016; Eryılmaz, Bursa & Ersoy, 2018) indicates the need for further attention to this topic. The aim of this research is to examine the cognitive structures of seventh-grade students regarding active citizenship within the framework of rights and responsibilities through a word association test, based on a sample selected from İzmir Province.

**Method.** This research is a descriptive study designed according to Karasar's (2012) survey model. The study group consists of 277 seventh-grade students randomly selected from various middle schools in İzmir, considering gender distribution, and differing in success, socioeconomic background, and type. The data collection tool used in the study consists of two parts. The first part includes questions related to demographic information, while the second part contains the word association test (WAT). This test aims to examine students' cognitive structures regarding the concept of active citizenship within the framework of rights and responsibilities, featuring categories such as "active citizenship," "citizen rights," and "citizenship responsibilities." Students were asked to list responses that the key concepts on each page elicited and to produce sentences related to each key concept at the end of the page. The WAT, prepared by the researchers, was applied in June 2022-2023 Academic year, considering the completion of topics related to active citizenship. During the data analysis phase, frequency tables were used to create concept maps. The cut-off point (CP) technique developed by Bahar, Johnstone & Sutcliffe (1999) was utilized to create these concept maps, interpreting relationships and intersections among concepts based on CP values of 50 and above, 30 and above, 20 and above, and 10 and above for the responses in each category.

**Results.** When evaluating the results of WAT, it is evident that students' responses regarding the concept of active citizenship show a less homogeneous frequency distribution. Certain responses in the categories of citizen rights and responsibilities exhibited clustering. In the active citizenship



category, traits, that define a good person, like responsibility, respect, kindness, helpfulness, honesty, empathy, sensitivity, friendship, and love were most frequently mentioned. Legal obligations in citizenship characteristics such as voting, patriotism, obeying laws, serving, and military service were also included. In the citizen rights category, responses with a frequency of 10 or more included education, living, freedom, shelter, health, voting, nutrition, voting and being elected, justice, transportation, freedom of expression, rights, playing games, rights advocacy, privacy, clothing, immunity, and working. While this list covers many fundamental rights, it lacks clear responses regarding methods of citizens claiming those rights. Actions and traits representing citizenship responsibilities were listed as paying taxes, keeping the environment clean, voting, military service, being respectful, patriotism, working, environmentalism, obeying laws, education, helping, duty, responsibility, and not harming public property. Analysis of concept maps showed more intersecting responses between the categories of active citizenship and citizenship responsibilities. Key responses with a cut point of 10 or above included education, responsibility, paying taxes, environmentalism, patriotism, charity, cleanliness, service, military service, and obeying laws. There were very few intersecting responses between the citizen rights category and the others. The highest frequency response across all three categories in the concept map was "voting." This suggests that students equate political rights and responsibilities related to active citizenship primarily with voting, as evidenced by the much lower frequencies of responses like selection, political engagement, organization, and rights advocacy. When the cut point was adjusted to 10, "education" emerged as the second most associated concept across all three categories. The WAT also revealed the highest number of conceptual misconceptions and omissions related to active citizenship. Despite a high number of correct statements regarding citizen rights, the fewest misconceptions were found in the citizenship responsibilities category. Thus, results from the sentence construction part support the idea that students have considerable confusion regarding the concept of active citizenship.

**Discussion and Conclusion.** In the current study, the WAT results reveal that students are confused about the concept of active citizenship and associate it more with passive citizenship characteristics. The characteristics associated with active citizenship in the findings are consistent with the characteristics that define minimum level of citizenship by Westheimer and Kahne (2004) and McLaughlin (1992). The concept of active citizenship was associated with responsibilities rather than rights in the cognitive structures of the students. The responsibilities mentioned mostly refer to fulfilling legal citizenship obligations. High frequency responses were not observed regarding actions that require participation, such as cooperation with civil society, organizing, and knowing how to claim rights. At this point, the current study supports the findings of the study conducted by Eryılmaz, Bursa and Ersoy (2018:264) with students and teachers. Ersoy's (2014:14) finding in his research that social studies teachers do not have an active citizenship perception and Gürel and Avcı's (2022:1623) findings that the term strike is not even included in social studies textbooks and that democratic protest discourse is not included explain the findings of the current study. As a result, it is possible to say that the understanding of a participatory active citizenship, which is aware of the problems of the society in which it lives, contributes to the development and transformation of society by producing solutions to existing problems, and is present in various non-governmental organizations, is quite weak in the cognitive structures of the students.



## Giriş

Günümüzdeki modern anlamıyla vatandaş, belirli bir devlete tabi olan ve devletin belirlediği hak ve kurallar çerçevesinde yaşamını sürdüren bireydir. Bu bağlılık çoğu zaman hukuksal bir çerçevede tanımlansa da aslında vatandaş statüsündeki birey tabi olduğu devleti oluşturan topluluğun kültürel ve sosyolojik açıdan da bir parçası durumundadır. Bu anlamıyla vatandaşlık kavramının kökeni Antik Yunan'daki site mensupları olan "citizen"e kadar uzanmaktadır. Antik Yunan kent devletlerinde yaşayan insanların vatandaşlık statüsü elde etmesinin cinsiyet, iş, yaş ve ikamet süresi gibi etkenlere bağlı olduğu bilinmektedir. Diğer yandan bu dönemde de vatandaşlık statüsünü hak etmiş olan insanların devlet ile hak ve yükümlülükler çerçevesinde karşılıklı bir ilişkisi bulunmaktaydı. Vatandaşlık özellikleri ve vatandaşların devletlerle ilişkileri çağın ve toplumların özelliklerine göre farklılık göstermiştir. Siyasi ve toplumsal dönüşümlere bağlı olarak insan hak ve özgürlüklerindeki gelişmeler, vatandaşlık kavramının yeniden gözden geçirilmesine yol açmıştır. Vatandaşların devletle ilişkileri, hakları ve sorumlulukları yeniden tanımlanarak hukuksal güvencesi oluşturulmuştur. Ancak yine de günümüzde tüm dünyada geçerli tek bir vatandaşlık anlayışı olduğunu söylemek mümkün değildir. Toplumların kültürel ve sosyolojik yapıları, gelişmişlik düzeyleri ile devletlerin yönetim anlayışları vatandaşlık olgusunun içeriği için belirleyicidir.

Son dönemde oldukça önem kazanmış olan etkin vatandaşlık kavramı ile ilgili tanımlar genellikle felsefi ve siyasi bakış açılarına göre değişiklik gösterebilmektedir. Westheimer ve Kahne (2004) asgari vatandaşlık ölçütlerini kişisel olarak sorumluluk sahibi olmak, dürüstlük, yasalara saygılı olmak, topluluk bilincine sahip olmak şeklinde açıklarken daha ileri düzeydeki vatandaşları sosyal adalet odaklı vatandaşlar olarak tanımlar. Benzer bir bakış açısıyla McLaughin (1992) geleneksel anlamda yasalara uyma, oy kullanma, komşularına yardım etme davranışlarını vatandaşlığın en alt düzeyi olarak açıklarken daha katılımcı bir yaklaşım sergileme, toplumun karar verme sürecini sorgulama ve vatandaşlık koşullarının güçlenmesi için çalışma davranışlarını orta düzeyde vatandaşlık ölçütleri olarak tanımlar. Aynı görüşü paylaşan Kennedy (2004) ise sosyal değişim vatandaşlığı kavramını kullanmakta ve bu tür vatandaşların dilekçe verme, mektup yazma gibi düşünce bildirmeye yönelik faaliyetlerin yanı sıra; trafiği kapatma, duvara yazı yazma, bina işgali gibi gösterilerle karar verme süreçlerini etkilemeye yönelik etkinliklerde bulduklarını belirtmektedir. Crick (2007), eylem ve bilgiyi etkin vatandaşlığın iki temel bileşeni olarak belirlemiştir. Ona göre hayırseverlik yapmak etkin vatandaşlık kabul edilemez. Bu kişiler için iyi vatandaş tanımı kullanılabilir. Dolayısıyla kamu çalışmalarının gerekliliğini ve bunun için vatandaşların kamu politikalarını bilmeleri, anlamaları ve analiz etmeleri gerektiğini savunur.

Bireyin vatandaş olmaktan kaynaklı sahip olduğu haklara karşılık birtakım yükümlülükleri de bulunmaktadır. Siyasal katılım, ekonomik katılım, kamu hizmeti ve gönüllü çalışma ile içinde bulunduğu toplumun gelişmesine katkı sunma önemli yükümlülükler olarak görülmektedir. Özellikle BM teşkilatının kurulmasıyla sivil toplum örgütleri önem kazanmış ve etkin vatandaşlık sivil toplum örgütlenmesi ile hukuksal bir anlam kazanmıştır. Sivil toplum örgütleri etkin vatandaşlığın icrasında önemlidir. Böylece vatandaşlık kavramındaki devlete sadakat anlayışı zamanla hesap sorma, hak arama, çözüm üretme kavramlarını kapsar hale gelmiştir (Türe, 2017). Sonuç olarak "katılım" etkin vatandaşlık tanımında önemli bir unsurdur. Buradan hareketle etkin vatandaşların dâhil oldukları



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2928-2947.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2928-2947.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

toplumdaki problemleri tanımlama, problemlerle baş edebilme ve yaşam kalitelerini yükseltme sürecinde etkin olarak yer almaları için gerekli donanım ve olanaklara sahip olmaları beklenir (Sarıpek, 2016:87). Bu noktada etkin vatandaşlık eğitimi önemli bir işleve sahip olmuştur. Ross'un (2012:7) belirttiği gibi etkin vatandaşlığı kapsayan müfredatlar gençleri sosyal, politik ve çevresel konularla eleştirel bir şekilde ilgilenmelerini ve sivil etkinliklere katılan vatandaşlar olmalarını teşvik eder.

Vatandaşlık eğitimi Avrupa ülkelerinde 20. yüzyıl sonlarında bazı küresel gelişmelere bağlı olarak tartışılmaya başlanmış ve 21. yüzyılda pek çok ülkenin okul programlarında yer almıştır (Carroll, Child & Darlington, 2015:14). ABD, Kanada, Japonya ve Türkiye gibi devletlerde vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler dersi müfredatlarında yer almaktadır. Pek çok devlet bünyesinde okutulan sosyal bilgiler derslerinin çerçevesini belirlemede önemli bir kuruluş olan Ulusal Sosyal Bilimler Konseyi (NCSS, 2005), öğrencilere katılımcı bir demokraside vatandaşlık görevlerini yerine getirmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerin sosyal bilgiler öğretimi kapsamında verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Türkiye'de vatandaşlık kavramı 19. yüzyıl sonlarında batılılaşma hareketleriyle gelişme göstermiştir. Milliyetçilik hareketleriyle bağlantılı olarak 20. yüzyılda ulus devletin kuruluş süreci vatandaşlık eğitimini önemli hale getirmiştir. Bu anlamda II. Meşrutiyet Dönemi hem modern anlamda vatandaşlık kavramının inşa edilmesi hem de okullarda vatandaşlık eğitiminin uygulamaya konulması açısından önemli bir dönem olmuştur (Üstel, 2008:32). Zaman içerisinde vatandaşlık kavramı, vatandaşlık eğitiminin içeriği ve vatandaşlıkla ilişkili dersler değişim göstermiştir. Günümüzde "etkin vatandaşlık" sosyal bilgiler dersi programının öğrenme alanlarından biri durumundadır. Sarmal bir anlayışla dördüncü sınıftan başlayarak sekizinci sınıfa gelinceye kadar etkin vatandaşlık üzerinde durulmaktadır. 2024/2025 öğretim yılından itibaren okutulması planlanan yeni sosyal bilgiler öğretim programında etkin vatandaşlık bir öğrenme alanı olarak yer almazken vatandaşlık konuları başta yaşayan demokrasimiz olmak üzere öğrenme alanlarına serpiştirilmiş durumdadır.

Etkin vatandaşlık konusunun küresel boyutta önemli hale gelmesiyle Türkiye'nin de dâhil olduğu AB platformları ve süreçlerinde ortak bir vatandaşlık anlayışı geliştirme çabası hız kazanmıştır. Ancak etkin vatandaşlık konusunun eğitiminde dünyada ve Türkiye'de sorunların olduğu ve bu konuda bir iyileştirmeye ihtiyaç duyulduğu açıktır. Nelson ve Kerr'in (2005) 20 ülkeyi kapsayan çalışmaları etkin vatandaşlık teriminin pek çok ülkede net bir şekilde anlaşılmadığı ve tanımlanamadığını göstermektedir. Türkiye'de yapılan bazı araştırmalar da öğretmen ve öğrencilerde (Ersoy, 2014; Ersoy, 2016; Eryılmaz, Bursa & Ersoy, 2018) ders kitaplarında (Artemur Çimen & Bayhan, 2019; Gürel & Avcı, 2022) etkin vatandaşlık algısının sorunlu olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla okullarda etkin vatandaşlık eğitimine ilişkin mevcut durumu ortaya koyan daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Mevcut araştırmada 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim programıyla yetişmiş olan ortaokul öğrencilerinin etkin vatandaşlığa ilişkin nasıl bir bilişsel yapıya sahip oldukları sorgulanmaktadır.



2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yedi öğrenme alanının birisi olan “Etkin Vatandaşlık” dördüncü sınıftan itibaren sekizinci sınıfa gelinceye kadar her sınıf düzeyinde yer almaktadır. Etkin vatandaşlık öğrenme alanı kapsamında “...öğrencilerin, grup, kurum ve sosyal örgütlerin nasıl oluştuğunu; onları etkileyen ve kontrol eden mekanizmaları, bunların bireyleri ve kültürü nasıl etkileyip kontrol ettiklerini ve varlıklarını nasıl sürdürüp değiştirdiklerini bilmesi...” beklenmektedir. Bu çerçevede öğrencinin bir parçası olduğu toplum ve toplulukları tanıması, anayasal haklarını öğrenmesi ve ayrıca bunların gelişimine kendisinin nasıl bir katkı sağlayacağını ilişkin demokratik yolları bilmesi ve davranışa dönüştürmesi de hedeflenmektedir (MEB, 2018:11). Dolayısıyla program, etkin vatandaşlığı temelde bireyin içinde yaşadığı sosyal ve siyasal yapı içerisinde sahip olduğu hak ve özgürlükler ile bu yapının gelişimine katkı sunacak olan sorumluluklarının bilincinde olması gerektiği şeklinde bir anlayışla sunmaktadır. Bu doğrultuda mevcut öğretim programı çerçevesinde öğrencilerin etkin vatandaşlık kavramına ilişkin bilişsel yapılarını incelemek için vatandaşlık hakları ve sorumluluklarını nasıl kavradıklarına odaklanılmıştır. Mevcut araştırmanın temel sorusu “Ortaokul öğrencilerinin haklar ve sorumluluklar çerçevesinde etkin vatandaşlık ile ilgili bilişsel yapıları nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmanın amacı İzmir ilinden seçilen bir örneklemden hareketle kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla yedinci sınıf öğrencilerinin haklar ve sorumluluklar çerçevesinde etkin vatandaşlığa ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesidir. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır:

1. Ortaokul öğrencilerinin etkin vatandaşlık kavramına ilişkin bilişsel yapıları haklar ve sorumluluklar çerçevesinde nasıl şekillenmiştir?
2. Ortaokul öğrencilerinin etkin vatandaşlık, vatandaş hakları ve vatandaşlık sorumluluklarına ilişkin kavram yanılgıları nelerdir?

## Yöntem

Bu araştırma tarama modeline göre kurgulanmış betimleyici bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012:77). Bu doğrultuda öğrencilerinin etkin vatandaşlığa yönelik bilişsel yapılarını incelemeye uygun bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen test, okullarda etkin vatandaşlık öğrenme alanının tamamlanmış olması dikkate alınarak konuyla ilişkili herhangi bir ön çalışma yapılmaksızın yedinci sınıf öğrencilerine doğal ortamlarında uygulanmıştır.

## Çalışma grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırmada yaygın kullanılan “amaçlı örnekleme” tekniklerinden maksimum çeşitliliğe başvurulmuştur. Amaçlı örnekleme zengin bilgi içeren durumlar ve araştırmanın amacına yönelik merkezi önemdeki hususlar hakkında derinlemesine bilgi toplamak için elverişlidir (Patton, 2018:47). Maksimum çeşitliliğe başvurulmasının amacı görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 119). Araştırmanın yedinci sınıf öğrencileri ile yapılmasının temel nedeni öğrencilerin dört yıl boyunca sosyal bilgiler derslerinde etkin Gölgesiz, H. & Tunç, Y. (2024). Ortaokul öğrencilerinin etkin vatandaşlık kavramına ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2928-2947.*  
DOI: 10.51460/baebd.1556806



vatandaşlık öğrenme alanı kapsamındaki bilgi ve kazanımların tamamıyla karşılaşmış olmalarıdır. Diğer yandan ortaokulların merkezde, köyde, kenar semtlerde bulunması, özel okul, imam hatip okulu olması gibi özellikleri öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ve başarı düzeylerinde farklılık yaratacağı varsayımıyla çalışma grubunda farklı okullardan seçilen öğrencilere yer verilmiştir. Buna göre araştırmanın çalışma grubu, İzmir'in farklı ilçelerinde yer alan, başarı, sosyal ekonomik çevre ve tür olarak farklılık gösteren ortaokullardan cinsiyet dağılımı gözetilerek rastgele seçilmiş 277 yedinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 142'si (%51,26) kadın, 135'i ise (%48,74) erkektir. Okul türü olarak bakıldığında semt/mahalle ortaokullarında öğrenim gören 94, merkezi orta okullarda öğrenim gören 85 öğrenci bulunmaktadır. İzmir ili genelinde merkezi devlet okulları ile semt/mahalle okulları diğer okul türlerine göre sayısal olarak fazla olduğu gibi öğrenci barındırma kapasiteleri de oldukça fazladır. Bu nedenle çalışma grubunda %65'e yakın bir oran oluşturmaları anlaşılabilir bir durumdur. Çalışma grubunda özel ortaokulda öğrenim gören 56, resmi imam hatip ortaokulunda öğrenim gören 26 ve resmi köy ortaokulunda öğrenim gören 16 öğrenci bulunmaktadır. Bu okul türlerinin de il genelindeki sayıları ve öğrenci kapasitelerinin az olduğu düşünüldüğünde çalışma grubundaki temsiliyetleri uygun görünmektedir (Bak. Tablo 1).

Tablo 1.  
Çalışma grubunun demografik bilgileri

Okul türü	Kadın	Erkek	Toplam	%
Semt/mahalle ortaokulları	53	41	94	33,93
Merkezi ortaokullar	43	42	85	30,69
Özel ortaokullar	24	32	56	20,22
İmam hatip ortaokulu	15	11	26	9,38
Köy ortaokulu	7	9	16	5,78
Toplam	142	135	277	100

### Veri toplama araçları ve veri toplama süreci

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Demografik bilgilerin istendiği birinci bölümde katılımcı çeşitliliğini belirlemeye yönelik cinsiyet ve okul isimi bilgileri istenmiştir. İkinci bölüm ise Kelime İlişkilendirme Testinden (KİT) oluşmaktadır.

KİT bilişsel yapıyı ortaya koymak için kullanılan en eski veri toplama araçlarından biridir. Aynı zamanda olası kavram yanlışlarını belirlemeye de yardımcı olmaktadır. KİT aracılığıyla temel ve alt kavramlarla ilgili ortaya çıkarılan yanıt hiyerarşisinin örtüşme derecesi uyarıcı kelimenin anlamsal yakınlığının bir ölçüsü olarak (Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 1999:134) görülebilmektedir. Bu test aracılığıyla öğrencilerin etkin vatandaşlık kavramına ilişkin bilişsel yapıları haklar ve sorumluluklar çerçevesinde inceleneceği için testte "etkin vatandaşlık", "vatandaş hakları" ve "vatandaşlık sorumlulukları" kategorilerine yer verilmiştir. Aşağıda görüldüğü gibi düzenlenmiş olan testte belirlenmiş olan terimlerin her biri yeni bir sayfada alt alta çok kez yazılmıştır. Sayfanın en altında bulunan ilgili cümle kısmında ise katılımcının anahtar terimi kullanarak bir cümle kurması istenmiştir.



Etkin vatandaşlık.....  
Etkin vatandaşlık.....  
Etkin vatandaşlık.....  
Etkin vatandaşlık.....  
Etkin vatandaşlık.....  
Etkin vatandaşlık.....  
Etkin vatandaşlık.....  
Etkin vatandaşlık.....  
Etkin vatandaşlık.....  
Etkin vatandaşlık.....  
Etkin vatandaşlık.....  
İlgili Cümle.....

Şekil 1. KiT görseli

Araştırmacılar tarafından hazırlanan KiT, etkin vatandaşlık öğrenme alanına ilişkin konuların tamamlanması da göz önünde bulundurularak 2022/2023 öğretim yılının Haziran ayında araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Katılımcılara test ile ilgili bilgilendirme yapıldıktan sonra verilen süre içerisinde testi doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin her bir anahtar kavramla ilgili sözcük üretmeleri için 40 saniye, ilgili cümleyi oluşturmaları için de 20 saniye süre verilmiştir.

### Verilerin analizi

Veri toplama aracının demografik bilgiler bölümünde yer alan katılımcıların cinsiyet ve okul bilgileri incelenerek sayısal olarak tabloda gösterilmiştir (Tablo 1). Öğrencilerin testteki kavramlara ilişkin yanıtları ayrı ayrı incelendikten sonra kaçar defa tekrarladığını gösteren frekans tabloları oluşturulmuştur. Beş ve daha üzerinde tekrarlanan yanıtlara tabloda yer verilirken daha az tekrarlanan yanıtların toplam sayısı diğer başlığı altında verilmiştir.

Frekans tablolarından yararlanılarak kavram haritası oluşturulmuştur. Kavram haritalarının oluşturulmasında Bahar, Johnstone & Sutcliffe (1999) tarafından ortaya konan kesme noktası (KN) tekniğinden yararlanılmıştır. Buna göre her bir kategoride verilen yanıtlar için KN 50 ve üzeri, KN 30 ve üzeri, KN 20 ve üzeri ile KN 10 ve üzeri ait kavram haritaları ile kavramlar arasındaki ilişkiler ve kesişmeler gösterilerek yorumlanmıştır.

## Bulgular

### Ortaokul öğrencilerinin etkin vatandaşlık kavramına ilişkin bilişsel yapıları

Öğrencilerinin KiT aracılığıyla sorgulanan üç farklı kategoride vermiş oldukları yanıtlar ve frekans değerleri Tablo 2.'de yer almaktadır.

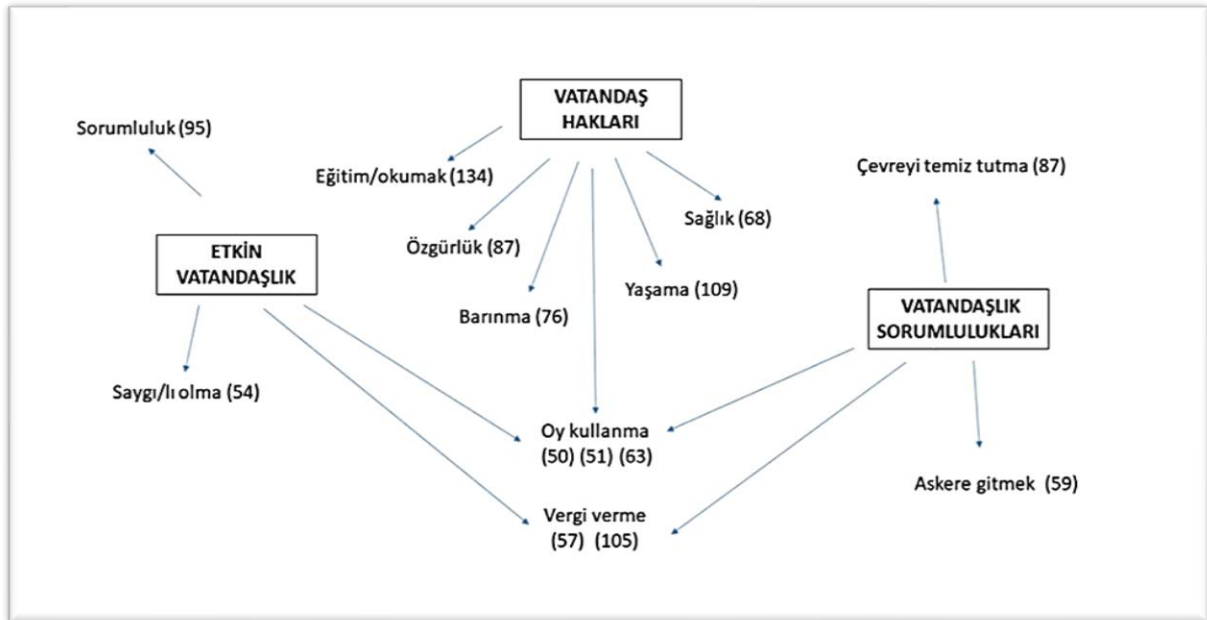
Tablo 2.  
Kavramlara ilişkin üretilen yanıtlar ve frekans değerleri

Etkin Vatandaşlık		Vatandaş Hakları		Vatandaşlık Sorumlulukları	
Yanıtlar	f	Yanıtlar	f	Yanıtlar	f
Sorumluluk sahibi	95	Eğitim/okumak	134	Vergi verme	105
Vergi verme	57	Yaşama	109	Çevreyi temiz tutma	87
Saygılı	54	Özgürlük	87	Oy kullanma	63
Oy kullanma	50	Barınma	76	Askere gitmek	59
Vatanseverlik	47	Sağlık/tedavi	68	Saygılı olma	46
Çevreci/ilik	35	Oy kullanma	51	Vatanseverlik	43
Yardım/sever	35	Beslenme	39	İş/Çalışmak	32
İyi insan/ İyilik	30	Seçme ve seçilme	36	Çevrecilik/doğayı koruma	31
Haklar	28	Adalet	34	Kurallara/kanunlara uyma	26
Kurallara/Kanunlara uyan	27	Seyahat/ulaşım	30	Eğitim/ Okula gitmek	21
Haklarını bilen/savunan	24	İfade Özgürlüğü	27	Yardım	20
Dürüst/güvenilir	21	Eşitlik	25	Görev/ödev	18
Vatandaşlık	20	Düşünce özgürlüğü	22	Sorumluluk	14
Hizmet	20	Haklar	18	Kamu malına zarar vermeme	11
Askere gitme	18	Seçilme	18	Hayvanları koruma	9
Bilinçli	17	Oyun oynama	14	Hakkını bilme/ savunma	9
Empati	17	Saygı	13	Düzenli	8
Arkadaşlık/dostluk	15	Hak arama/savunma	12	Aile/çocuk bakımı	8
Duyarlılık	13	Özel hayatın gizliliği	12	Dürüst/ahlaklı olmak	8
Toplum	13	Giyinme	10	Duyarlı olma	6
Eğitim /Okumak	12	Dokunulmazlık	10	Faturaları ödemek	6
Devlet	12	İş /Çalışmak	11	Zorunluluklar	6
Sevgi	12	Sorumluluk	9	Küfür/kavga etmemek	5
Etkin olmak/pasif olmamak	12	Yurttaşlık	9	Kamu güvenliğini tehdit etmeme/suç işlememe	5
Temiz/yerleri kirletmeyen	10	Gezme/eğlenme	9	Etkin vatandaş	5
Adil/adaletli	10	Güvenlik	8	Bilinçli olma	5
Hukuk/yasa	10	Çocuk hakları	8	Odanı/yatağını toplama	5
Sosyal	9	Hizmet alma	8	Ders çalışmak	5
Bilgili/eğitilmiş	9	Kadın hakları	7	Özgürlük	5
Birey	9	Temiz çevre	6		
Milliyetçilik	9	Kurallar	5		
Özgürlük	8	Mülk edinme	5		
Girişimci/katılımcı	8	Dilekçe verme	5		
Cumhuriyet	8				
Demokrasi	7				
Düşünceli	6				
Mutlu/güler yüzlü	6				
Belediye	6				
Zarar vermeme	5				



Atatürkçü	5		
Seçilme	5		
Üretken	5		
Diğer	135	120	115
Toplam	954	1037	786

Tablo 2 incelendiğinde etkin vatandaşlık kategorisinde frekanslar farklı kavramlara dağılmış durumdadır. Sorumluluk, frekans değeri en yüksek olan yanıttır. Bir sonraki yanıttan itibaren frekans değeri yaklaşık 40 puanlık bir düşüş yaşanmış ve belirli yanıtlarda yoğunlaşmanın olmadığı heterojen bir dağılım ortaya çıkmıştır. Bu kategoride belirli kavramlarda yoğunlaşmayarak çok sayıda farklı yanıt üretilmiş olması, düşük frekanslı ve diğer yanıtların fazla olması öğrencilerin etkin vatandaşlık kavramına ilişkin kararsızlığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. En fazla yanıt vatandaş hakları kategorisinde üretilmiş olsa da belirli kavramlarda yığılmalar görülmektedir. Vatandaşlık sorumlulukları kategorisindeki yanıtlar diğerlerine göre daha azdır. Etkin vatandaşlık kategorisindeki yanıtlar sorumluluk ağırlıklı ve vatandaşlık niteliklerinden ziyade iyilik, yardımseverlik, dürüstlük, empati kurma gibi insani özellikleri ifade eden kavramlardır. Vatandaşlık hakları kategorisinde çoğunlukla eğitim, yaşama, barınma, özgürlük, sağlık, siyaset gibi en temel halkalara yer verilirken vatandaşlık sorumlulukları ile ilişkili yanıtlarda günlük yaşamda bilinen temel sorumluluklara odaklanılmıştır. Etkin vatandaşlıkla ilişkili kavramların frekans haritalarına belirli kesme noktaları baz alınarak aşağıda yer verilmiştir (Bak. Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4, Şekil 5).

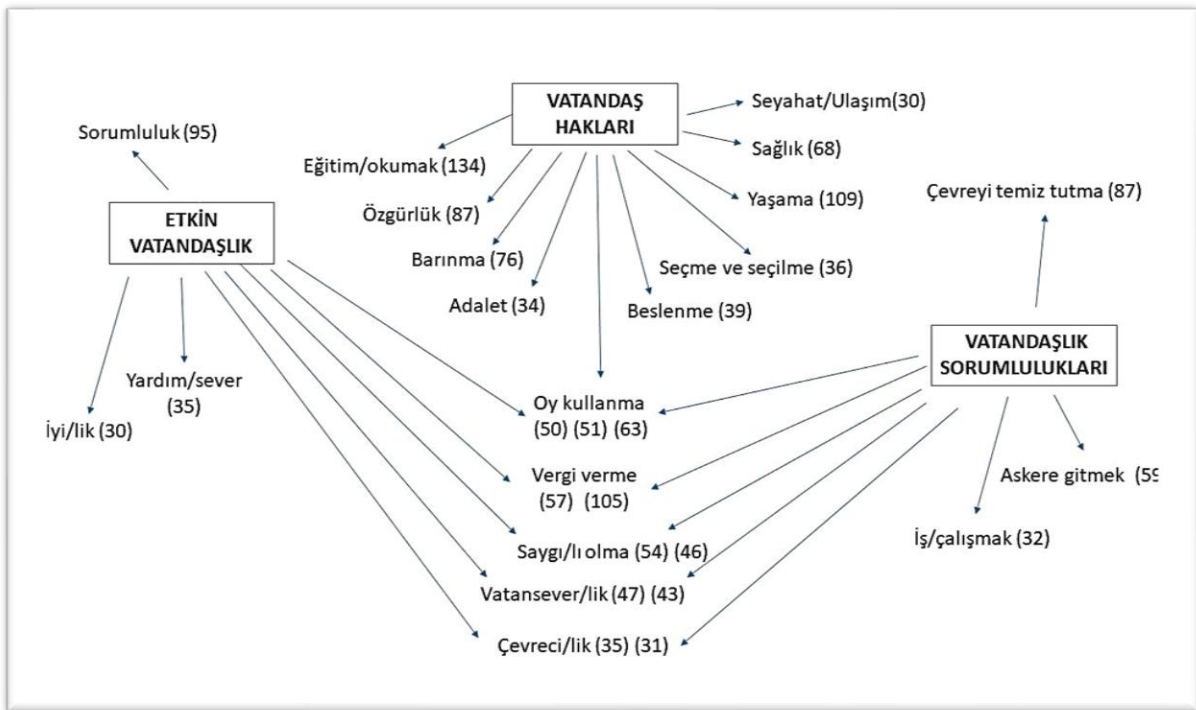


Şekil 2 Anahtar kavramlara ilişkin frekans haritası KN 50 ve üzeri

KN 50 ve üzerini gösteren kavram haritasında (Şekil 2) oy kullanma, üç kategorinin kesişen eylemidir. Vergi verme ise etkin vatandaşlık ve vatandaşlık sorumlulukları kategorilerinin kesişen

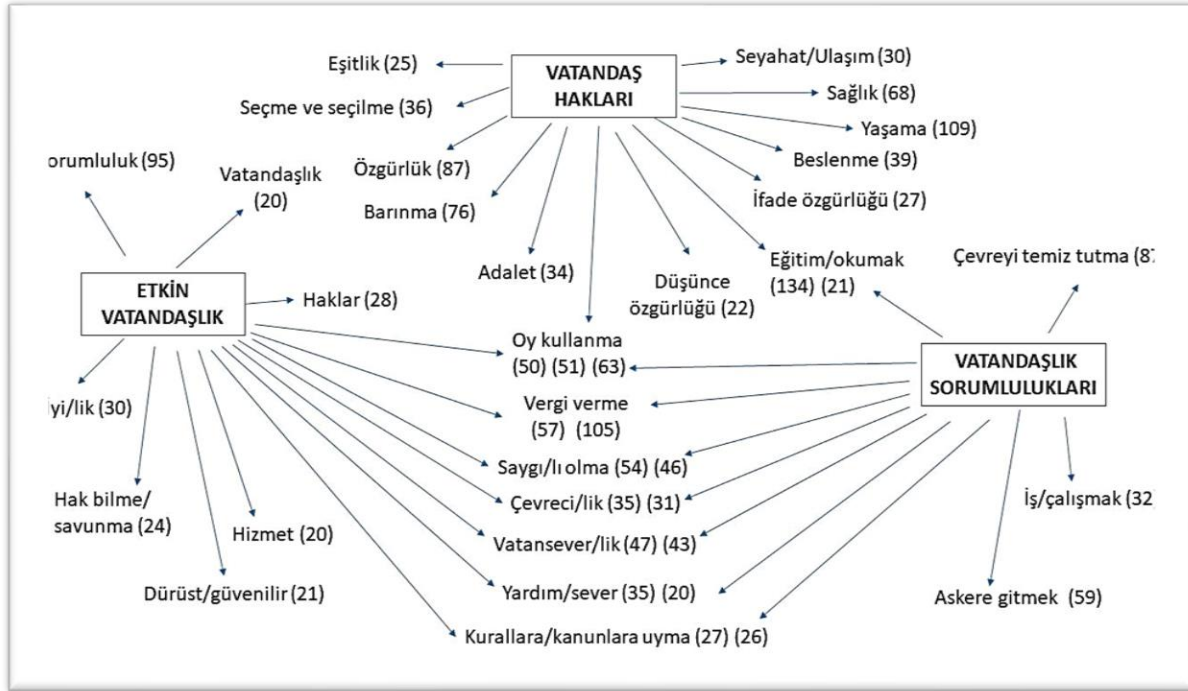
eylemi olarak görülmektedir. Etkin vatandaşlık özellikleri konusunda öğrenci yanıtları sorumluluk, vergi verme, saygılı olma ve oy kullanma konularında yoğunlaşırken vatandaşlık sorumlulukları konusunda vergi verme, çevreyi temiz tutma, oy kullanma ve askere gitme görülmektedir. Vatandaşlık hakları kategorisinde yaşama, eğitim alma, özgürlük, barınma, sağlık ve siyaset gibi haklara ilişkin frekansların yüksek olması, öğrencilerin bilişsel yapılarının vatandaşlık hakları konusunda daha iyi durumda olduğunun göstergesidir.

Sayfa | 2939



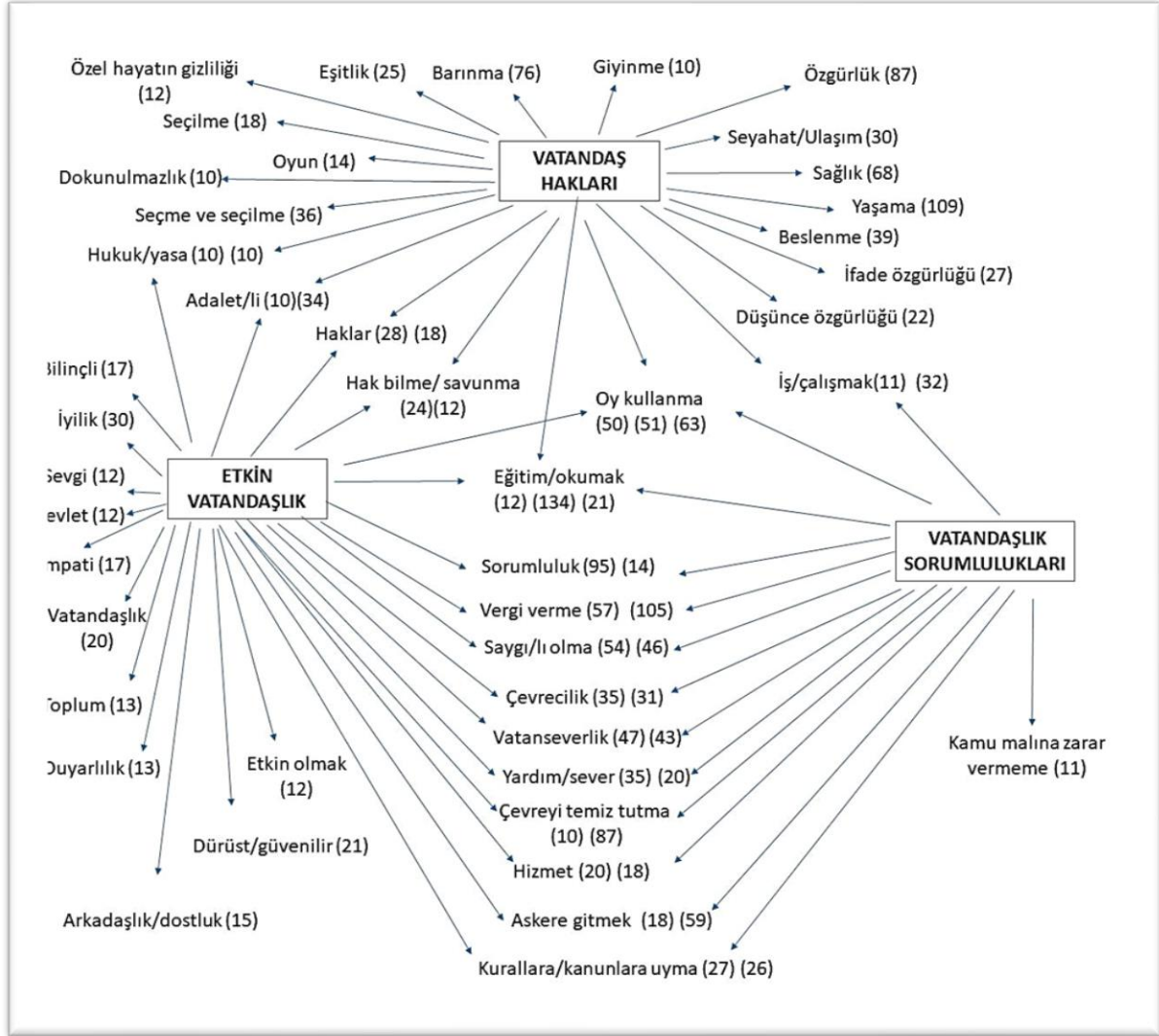
Şekil 3. Anahtar kavramlara ilişkin frekans haritası KN 30 ve üzeri

Şekil 3’de görüldüğü üzere KN 30 ve üzeri olarak alındığında her üç kategoride de yeni özellikler ortaya çıkmıştır. Vatandaş hakları ile ilişkilendirilen kavramlara beslenme, seçme ve seçilme, seyahat ve adaletin eklenmesiyle diğer ikisine göre daha fazla artış görülmüştür. Vatandaşlık sorumluluklarına “çalışmak” eklenmiştir. Etkin vatandaşlık ve vatandaşlık sorumlulukları kategorilerinde kesişen yanıtlar da çoğalmıştır. Oy kullanma ve vergi verme yanıtlarına saygı, vatanserverlik ve çevrecilik kavramları eklenmiştir. Bu haritadaki kesişimler öğrencilerin bilişsel yapılarındaki etkin vatandaşlık algısının daha çok vatandaşlık sorumlulukları çerçevesinde şekillendiğini göstermektedir.



Şekil 4. Anahtar kavramlara ilişkin frekans haritası KN 20 ve üzeri

KN 20'ye indirildiğinde vatandaş hakları kategorisindeki yanıtların kapsamında eşitlik, düşünce özgürlüğü, ifade özgürlüğünün eklenmesiyle genişleme görülmektedir (Şekil 4). Etkin vatandaşlık konusunda da haklar, hak savunuculuğu, güvenilirlik, hizmet gibi yeni kavramlar ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra çok da bir anlam ifade etmeyen "vatandaşlık" kavramı görülmüştür. Etkin vatandaşlık ve vatandaş hakları arasındaki kesişme "oy kullanma" ile sınırlı kalırken hem etkin vatandaşlık hem de vatandaşlık sorumlulukları kategorisindeki yanıtlara yardımseverlik ve kurallara/kanunlara uyma eklenmiştir. Eğitim kavramı vatandaş hakları kategorisinin en yüksek frekanslı yanıtı iken KN 20'ye indirildiğinde vatandaşlık sorumluluklarıyla da ilişkilendirilmiştir.



Şekil 5. Anahtar kavramlara ilişkin frekans haritası KN 10 ve üzeri

KN 10'a indirildiğinde etkin vatandaşlık kategorisinde bilinçli, adalet, devlet, empati, hukuk, duyarlılık, etkin olmak, dostluk gibi yanıtların frekanslarının yükseldiği görülmektedir. Vatandaş hakları kategorisinde öğrencilerin çalışmak, hukuk, oyun, dokunulmazlık, özel hayatın gizliliği, seçilme, giyinme gibi yeni haklarda yoğunlaştığı görülmüştür. Vatandaşlık sorumluluklarına ise "sorumluluk" ile "kamu malına zarar vermeme" davranışı eklenmiştir. KN 10'a çekildiğinde "eğitim" ve "oy kullanma" her üç kategorinin kesişen kavramı olmuştur. Etkin vatandaşlık ve vatandaş hakları kategorilerinde adalet, hukuk/yasa ve hak arama; vatandaş hakları ve vatandaşlık sorumlulukları kategorilerinde "çalışmak"; etkin vatandaşlık ve vatandaşlık sorumlulukları kategorilerinde ise askere gitmek, çevreyi temiz tutmak, sorumluluk yeni kesişen kavramlardır. Kavram haritası genel olarak değerlendirildiğinde en fazla kesişmenin etkin vatandaşlık ve vatandaşlık sorumlulukları kategorileri



arasında olduğu bununla birlikte en az kesişmenin vatandaş hakları ile vatandaşlık sorumlulukları arasında olduğu anlaşılmaktadır.

### Ortaokul öğrencilerinin etkin vatandaşlık, vatandaş hakları ve vatandaşlık sorumluluklarına ilişkin kavram yanılgıları

Sayfa | 2942

Öğrencilerinin etkin vatandaşlık, vatandaş hakları ve vatandaşlık sorumluluklarına ilişkin kurmuş oldukları cümleler incelenerek kavramı doğru açıklayan, kavramı tam olarak açıklamayan, kavram yanılgısı içeren cümleler ile bu kısmı boş bırakan öğrencilerin sayıları (N) Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te gösterilmiş ayrıca örnek cümlelere de yer verilmiştir.

Tablo 3.

Etkin vatandaşlık kategorisinde yer alan ilgili cümleye verilen yanıtlar

Anahtar Kavram	Etkin Vatandaşlık	N
Kavramı doğru açıklayan cümle örnekleri	<i>"Etkin vatandaşlık bilinçli vatandaşın etkili çözümler bulmasıdır."</i> <i>"Etkin vatandaşlar haklarını ve sorumluluklarını bilen bireylerdir"</i>	47
Kavramı tam olarak açıklanmayan cümle örnekleri	<i>"Etkin vatandaş olmak çok önemlidir."</i> <i>"Ahmet çok etkin bir vatandaş"</i>	74
Kavram yanılgısı içeren cümle örnekleri	<i>"Etkin vatandaşlık dürüstlüktür."</i> <i>"Saygılı, görgülü ve merhametli vatandaş"</i>	77
Boş bırakılan		79
<b>Toplam</b>		<b>277</b>

Tablo 3 incelendiğinde etkin vatandaşlık kavramıyla ilgili 277 öğrenciden sadece 47'si bilimsel açıdan kavramı doğru açıklayabilecek türde cümle kurabilmiştir. Kavramı tam olarak açıklamadığı için doğru veya yanlış olduğu anlaşılamayan ve kavram yanılgısı içeren cümlelerin sayıları ile boş bırakılma sayısı yaklaşık olarak eşit bir dağılım göstermektedir.

Tablo 4.

Vatandaş hakları kategorisinde yer alan ilgili cümleye verilen yanıtlar

Anahtar Kavram	Vatandaş Hakları	N
Kavramı doğru açıklayan cümle örnekleri	<i>"Vatandaşlık haklarımız anayasa tarafından güvence altına alınmıştır."</i> <i>"Kapsamlı vatandaşlık hakları ülkenin gelişmiş olduğunu gösterir"</i>	108
Kavramı tam olarak açıklanmayan cümle örnekleri	<i>"Bugün okulda vatandaş hakları konusunu işledik."</i> <i>"Vatandaş hakları bizim için önemlidir."</i>	89
Kavram yanılgısı içeren cümle örnekleri	<i>"Yabancı ülkeleri sevgi ile karşılamaktır."</i> <i>"Her vatandaşın sevgiye ihtiyacı var."</i>	40
Boş bırakılan		40
<b>Toplam</b>		<b>277</b>



Tablo 4'teki vatandaş hakları kategorisinde üretilmiş olan cümlelere bakıldığında kavramı doğru açıklayan cümlelerin etkin vatandaşlıktan saha fazla olduğu ve toplam yanıtlara göre yarıya yakın bir oran oluşturduğu görülmektedir. Kavram yanılığı içeren cümlelerin sayısı ile boş bırakılma sayısı da hem genel toplama hem de etkin vatandaşlık kavramına oranla daha düşüktür.

Tablo 5.

Vatandaşlık sorumlulukları kategorisinde yer alan ilgili cümleye verilen yanıtlar

Anahtar Kavram	Vatandaşlık Sorumlulukları	N
Kavramı doğru açıklayan cümle örnekleri	"Oy verme, vergi ödeme ve eğitim sorumluluğu vatandaşlık sorumluluklarıdır." "Vatandaşlık sorumlulukları belli bir vatanda yaşayan insanların yapması gereken görevlerdir."	84
Kavramı tam olarak açıklanmayan cümle örnekleri	"Vatandaşlık sorumlulukları yapılması gereken bir şeydir." "Vatandaş sorumluluklarını yerine getirmelidir."	114
Kavram yanılığı içeren cümle örnekleri	"Her şeye saygı duymaktır." "Vatandaş sorumluluğu kişinin kendine karşı sorumluluklarıdır."	29
Boş bırakılan		50
<b>Toplam</b>		<b>277</b>

Vatandaşlık sorumlulukları kategorisindeki ilgili cümlelerin sayılarını gösteren Tablo 5 incelendiğinde kavramın doğru olup olmadığının tam olarak anlaşamadığı cümlelerin daha fazla kurulduğu görülmektedir. Kavram yanılığı içeren cümlelerin oranı diğer iki kavrama göre daha az iken kavramı doğru açıklayan cümle sayısı 84, boş bırakılan test sayısı ise 50'dir. Bu durumda en fazla kavram yanılığı içeren cümlelerin ve boş bırakılma oranının etkin vatandaşlık kavramında olduğu görülmektedir. Vatandaş hakları kategorisinde doğru cümle sayısı yüksek olmasına karşın, en az sayıda kavram yanılığı içeren cümlelerin vatandaşlık sorumlulukları kategorisinde olduğu anlaşılmaktadır.

## Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık kavramına ilişkin bilişsel yapıları vatandaş hakları ve sorumlulukları çerçevesinde incelenmiştir. Öğrencilerin KİT aracılığıyla etkin vatandaşlık kavramına verdikleri yanıtlar incelendiğinde en çok sorumluluk sahibi ve saygılı olma; vergi verme; oy kullanma ve vatanseverlik özelliklerinin vurgulandığı görülmektedir. Daha az da olsa çevreyi koruma; yardımseverlik; iyi insan olma; haklarını bilme; kanun ve kurallara uyma; dürüstlük; hizmet etme; askerlik görevini yapma; dostluk; duyarlılık; empati kurma; bilinçli olma; eğitilmiş olma; sevgi; temizlik ve adil olma öğrencilerin yanıtlarının yoğunlaştığı diğer etkin vatandaşlık özellikleridir. Öğrencilerin bilişsel yapılarında "etkin vatandaşlık" kavramıyla ilişkili olarak ortaya çıkan özellikler aslında Westheimer ve Kahne'nin (2004) asgari vatandaşlık tanımlaması ve McLaughlin'in (1992) en alt düzey vatandaşlık özellikleri ile uyumlu görünmektedir. Vatandaşlık eğitiminde hakkını bilmek, kullanmak, korumak ve geliştirmek; sorumluluklarını öğrenmek ve yerine getirmek; vatanseverlik, toplumsal değerler, eşitlik ve adalet gibi kavramların önemli olduğu bir gerçektir.

Gölgesiz, H. & Tunç, Y. (2024). Ortaokul öğrencilerinin etkin vatandaşlık kavramına ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2928-2947.

DOI: 10.51460/baebd.1556806



Demokratik toplumlarda bütün bunlara ek olarak etkin, etkili ve katılımcı olmak da beklenmektedir (Hablemitoğlu & Özmete, 2012: 52). Ancak mevcut araştırmada katılımcı bir etkin vatandaşlığın göstergesi olarak kabul edebileceğimiz özellikler olarak bilinçli olma, haklarını savunma ve çevrecilik yanıtları görülmüş olsa da frekansları oldukça düşüktür. Diğer yandan etkin vatandaşlık kategorisinde en yüksek frekansa sahip olan “sorumluluk” kavramının ise bir değer olarak sosyal bilgiler ve diğer ders kitaplarında çok vurgulandığına ilişkin araştırmalar vardır (Karasu Avcı & Faiz, 2018). Ancak sorumluluk kavramının kapsamının ne olduğu da burada önem taşımaktadır.

Öğrencilerin vatandaş hakları konusundaki bilişsel yapıları incelendiğinde diğer kavramlara göre daha yüksek bir oranda belirli yanıtlarda yoğunlaşmalar olduğu görülmektedir. Eğitim, yaşama, özgürlük, barınma, sağlık, oy kullanma, beslenme gibi temel hakların frekansları yüksektir. Daha az da olsa yanıtlarda seçme ve seçilme, adalet, seyahat, ifade özgürlüğü, eşitlik, düşünce özgürlüğü, oyun oynama, hakkını arama, özel hayatın gizliliği, dokunulmazlık, giyinmek ve çalışmak gibi vatandaşlık hakları da yer almaktadır. Bu yanıtların genel olarak Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (MEB, 2018:18) etkin vatandaşlık öğrenme alanı kapsamında üzerinde durulan temel haklarla uyumlu olduğu ve öğrencilerin temel hakları bildikleri anlaşılmaktadır. Vatandaşlık sorumluluklarına ilişkin öğrencilerin bilişsel yapıları incelendiğinde ise vergi verme, oy kullanma, askere gitme, vatanseverlik gibi temel vatandaşlık görevleri olarak görülen eylemlerin frekanslarının yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca temizlik, çevrecilik, saygı, yardımlaşma, sorumluluk gibi değerler de vatandaşlık sorumlulukları çerçevesinde öne çıkmaktadır.

Her üç kategorinin kavram haritaları ve kesişen alt kavramları incelendiğinde en yüksek frekanslı yanıtın “oy kullanma” olduğu görülmektedir. Seçme ve seçilme, örgütlenme, hak arama gibi yanıtların çok daha aşağılarda bulunması öğrencilerin etkin vatandaşlık kapsamında siyasal hak ve sorumluluğu oy kullanmaya indirgediklerini göstermektedir. KN 10’a çekildiğinde her üç kategoriyle de ilişkilendirilmiş olan ikinci kesişen kavram “eğitim”dir. Bu durumu ise öğrenci olmaları ve okul ortamında bulunmaları ile açıklamak olanaklıdır. Üç kategoride en fazla kesişme etkin vatandaşlık ve vatandaşlık sorumlulukları kategorileri arasında olmuştur. Oy kullanma ve vergi vermeden başlayarak KN aşağı çekildikçe saygı, vatanseverlik, çevrecilik, yardımseverlik, kanun ve kurallara uymak, askere gitmek, hizmet etmek, temizlik ve eğitim almak gibi özellikler ortaya çıkmaktadır. Etkin vatandaşlık ve vatandaş hakları kategorileri arasındaki kesişme daha azdır. Kavram haritaları, öğrencilerin bilişsel yapılarında etkin vatandaşlık kavramının haklardan ziyade sorumluluklarla bağdaştırıldığını; haklar ve sorumlulukların ise çoğunlukla pasif vatandaşlık özellikleri ve bazı değerlerle ilişkilendirildiği; sivil toplum ve örgütlenmeye ilişkin belirgin bir bakış açısının olmadığını göstermektedir. Eryılmaz, Bursa ve Ersoy’un (2018:264) çalışması mevcut araştırmanın bulgularına desteklemekte ve öğrencilerin etkin vatandaşlığı çoğunlukla iyi vatandaşlık özellikleri ile açıkladıklarını, STK’lara katılım ile ilişkilendiremediklerini, öğrenciler ve öğretmenlerde sivil toplum algısının yeterince gelişmediğini ortaya koymaktadır. Ersoy’un (2014:14) araştırmasında ortaya koyduğu sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkin vatandaşlık algısına sahip olmadıklarına ilişkin bulgusu ile Gürel ve Avcı’nın (2022:1623) sosyal bilgiler ders kitaplarında grev ifadesinin bile yer almadığı ve demokratik protesto söylemine yer verilmediği yönündeki saptamaları mevcut araştırmanın bulgularını açıklar niteliktedir. Yeni Zelanda’daki sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkin vatandaşlık ile ilgili bakış açısına odaklanan Wood, Taylor ve Atkins’in (2013:93) katılım ve sosyal eylem içeren bir etkin vatandaşlık algısının



düşük olduğunu ortaya koymuşlardır. O'Brien ve Smith'in (2011:33) farklı ülkelerden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık anlayışına yönelik saptamaları ile Albanesi'nin (2018:28) İtalyan ders kitaplarının etkin vatandaşlığı daha çok resmi haklar ve görevlerle açıkladığı, gençleri harekete geçirecek araçlara, alanlara ve fırsatlara sınırlı yer verdiği yönündeki sonuçları mevcut araştırmanın bulgularını desteklediği gibi bunun sadece Türkiye'ye özgü olmayan, küresel bir sorun olduğunu da göstermektedir.

Katılımcı vatandaşlık, vatandaşların insan halklarına ve demokratik değerlere saygılı olmasını, içinde bulunduğu topluma ve siyasal yaşama etkin olarak katılımını ifade etmektedir. Sosyal bilgiler öğretimi, öğrencilerin içinde buldukları çevreyi ve dünyayı analiz etmeleri, bu konuda akıl yürütmeleri, değerlendirme yapabilmeleri ve bir şeyler yaratabilmeleri için edindikleri bilgileri kullanmaları için durumlar sunmalıdır. Dolayısıyla işin anahtarı öğrencilerin içinde bulunduğu toplulukla ilişki kurmalarını sağlamaktır (Turner, 2020:1).

Öğrencilerin KİT'te anahtar kavramlarla ilgili kurmuş oldukları cümlelerde en fazla yanlış ve boş bırakmanın etkin vatandaşlık kategorisinde olduğu görülmektedir. Vatandaş hakları ve sorumlulukları konusunda daha az yanlış ve boş bırakma söz konusudur. Öğrencilerin her üç kategoride üretmiş oldukları cümlelerle ilgili sonuçların kavram haritalarının sunduğu verilerle uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin KİT'te yer alan anahtar kavramlarla ilişkilendikleri sözcükler ve kurmuş oldukları cümleler etkin vatandaşlık kavramına ilişkin kafa karışıklığının daha fazla olduğunu, kavramın daha çok pasif vatandaşlık özellikleri ile ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler temel vatandaşlık hakları konusunda bilgi sahibidir ancak vatandaşlık sorumlulukları kategorisindeki yanıtlar çoğunlukla etkin vatandaşlık kategorisi ile örtüşmekte ve yine sıradan kabul edilebilecek vatandaşlık sorumluluklarını kapsamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin bilişsel yapılarında, içinde yaşadığı toplumun sorunlarının bilincinde olan, mevcut sorunlara çözüm üretmek toplumun gelişimine ve dönüşümüne katkı sağlayan, çeşitli sivil toplum kuruluşlarında varlık gösteren katılımcı bir etkin vatandaşlık anlayışının oldukça zayıf olduğunu söylemek mümkündür.

Mevcut araştırmaya bulgularından yola çıkarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Etkin vatandaşlık kavramının toplumun sorunlarına ilgi duyan, çözüm üreten ve katılımcı vatandaşlık özelliklerini içerecek şekilde sosyal bilgiler öğretimi programı ve ders kitaplarında yer bulmasının sağlanması.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencileri- yaş özelliklerini de dikkate alarak- çeşitli bireysel ve toplumsal sorunlar bağlamında, demokratik kitle örgütleri ile bağ kurmalarını sağlayıcı etkinliklere teşvik etmesi.
- Yüzyılın Maarif Modeli kapsamında çıkarılan 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve hazırlanmakta olan yeni ders kitaplarında etkin vatandaşlıkla ilişkili kazanımları inceleyen araştırmaların yapılması.

Araştırma, Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Etik Kurulu'nun 3.5.2023 tarihli onayı ve İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 31.05.2023 tarihli izni ile yürütülmüştür.





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2928-2947.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2928-2947.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Albanesi, C. (2018). Citizenship education in Italian textbooks. How much space is there for Europe and active citizenship? *Journal of Social Science Education*, 17(2), 21-30.
- Artemur Çimen, C. ve Bayhan, S. (2019) Türkiye eğitim sisteminde demokratik değerler ve demokratik vatandaşlık: Ders kitapları, Elf (European Liberal Forum) Yayını (Rapor)
- Bahar, M., Johnstone H. & Sutcliffe, R. G. (1999) Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests, *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.
- Carroll, P., Child, S. & Darlington, E. (2015). Assessing active citizenship: An international perspective. *Research Matters*, 19. 14- 19.
- Crick, B. (2007). Citizenship: The political and the democratic. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 235-248.
- Ersoy, A. F. (2014). Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classroom. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 1-20.
- Ersoy, A.F. (2016). Social studies teachers' and students' perception of the citizenship and democracy education course, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(3), 67-83.
- Eryılmaz, Ö., Bursa, S., Ersoy, A. F. (2018). Social Studies Teachers' and Students' Perceptions of Active Citizenship and Non-Governmental Organisations, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 258-276.
- Gürel, D & Avcı, G. (2022). Social studies textbooks in Turkey in terms of citizenship and human rights: a critical discourse analysis. *International Journal of Curriculum and Instruction* 14(2), 1600-1628.
- Hablemitoğlu, Ş. & Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, (1)3, 39- 54.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Basım). Nobel Yayıncılık.
- Karasu Avcı, E. & Faiz, M. (2018). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları "etkin vatandaşlık" öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 1-21.
- Kennedy, K. (2004). Searching for citizenship values in an uncertain global environment. In: Lee WO, Grossman D, Kennedy K, vd. (Ed) *Citizenship Education in Asia and the Pacific: Concepts and Issues*. The University of Hong Kong, ss. 9–24.
- McLaughlin, T.H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education* 21, 235-50.
- MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4,5,6 ve 7. Sınıflar). *TC. Milli Eğitim Bakanlığı*, <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> Erişim Tarihi: 07.04.2024.
- NCSS (2005). National curriculum standards for social studies. *National Council for Social Studies*. <https://www.socialstudies.org/standards/national-curriculum-standards-social-studies-introduction>
- Nelson, J. and Kerr, D. (2005). International Review of Curriculum and Assessment Frameworks. *Active Citizenship: Definitions, Goals and Practices. Background Paper*. [http://www.inca.org.uk/pdf/Active\\_citizenship\\_background\\_paper.pdf](http://www.inca.org.uk/pdf/Active_citizenship_background_paper.pdf) Erişim Tarihi: 09.05.2024.
- O'Brien, J. L. & Smith, J. M. (2011). Elementary education students' perceptions of "good" citizenship, *Journal of Social Studies Education Research*, 2(1), 21-36.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. Baskı), Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir. Pegem Akademi.
- Ross, A. (2012). Education for active citizenship: Practices, policies and promises. *International Journal of Progressive Education*, 8(3), 7–14. <http://inased.org/ijpeci.htm>
- Sariipek, D. B. (2016) Sosyal vatandaşlık ve günümüzde yaşadığı dönüşüm: Aktif vatandaşlık, *Çalışma ve Toplum*, 2(9), 67-95.

Gölgesiz, H. & Tunç, Y. (2024). Ortaokul öğrencilerinin etkin vatandaşlık kavramına ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2928-2947.

DOI: 10.51460/baebd.1556806



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2928-2947.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2928-2947.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Stimmann Branson, M. (1998). The role of civic education. *The Community Network*.  
[https://civiced.org/papers/articles\\_role.html](https://civiced.org/papers/articles_role.html) Erişim Tarihi: 07.05.2024.
- Turner, S. (2020). Building active citizenship skills through community relationship. *Socialstudies.org*.  
<https://www.socialstudies.com/blog/building-active-citizens-through-community-relationships/#:~:text=Building%20active%20citizens%20involves%20a,to%20support%20a%20democratic%20society>. Erişim Tarihi: 06.09.2024.
- Türe, N. (2017). Değişen dünyada vatandaşlık. *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi, 5(10)*, 555-595.
- Üstel, F. (2008). *Makbul vatandaşın peşinde II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi* (3. Baskı). İletişim Yayınları.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal, 41(2)*, 237-269. DOI: 10.3102/00028312041002237
- Wood, B. E., Taylor, R. M. & Atkins, R. A. (2013). Fostering active citizenship through the New Zealand social studies curriculum: Teachers' perceptions and practices of social action New Zealand. *Journal of Educational Studies, 48(2)*, 84-98.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.




## “Oynarsan Barışırım”: 4-6 Yaş Çocukların Yakın Arkadaşlık Algılarını Keşfetmek

Sayfa | 2948

### “I'll Make Peace if You Play”: Exploring the Perceptions of Close Friendship in 4-6 Year-old Children

Aylin SOP , Doç. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, adursun@mehmetakif.edu.tr

Zeynep TOPCU BİLİR , Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, zeyneptopcubilir@gmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 11 Ocak 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 4 Aralık 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Bu araştırmanın amacı 4-6 yaş çocukların yakın arkadaşına yönelik algılarını keşfetmektir. Türkiye’de Burdur il merkezinde okul öncesi eğitime devam eden 25 çocuk ile yapılan görüşmeler sonucunda veriler elde edilmiştir. Çocuklarla birebir yapılan görüşme sırasında görüşmeyi derinleştirmek için çocuklardan en iyi arkadaşlarıyla kendilerini resmetmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler, genel amaç altında yakın arkadaşlığa ilişkin bakış açıları, çatışma ve çözüm yolları, yakın arkadaşlarla ilişkili ortamlar olmak üzere üç tema altında incelenmiştir. Sonuçlar, çocukların en iyi arkadaşlarını kendi cinsiyetleri ile kendilerine benzer ilgi ve özelliğe sahip çocuklardan seçtiklerini ve yaşça büyük çocukların en iyi arkadaşlarından daha fazla şefkat talep ettiklerini göstermektedir. Çocuklar yakın arkadaşlığı ise oyun oynama üzerinden tanımlamışlardır. Ayrıca küçük çocukların arkadaşlarıyla dramatik oyunlar tercih ettiği, yaş ilerledikçe ise hareketli oyunları tercih etme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Çocukların çatışma çözme stratejileri incelendiğinde, yaş ilerledikçe özür dilemenin çatışma çözümünde yeterli olduğu konusunda ortak bir anlayış ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları öfkeli ve saldırgan davranışların küçük çocukların arkadaşları ile ilişkilerinin bozulmasına sebep olduğunu göstermektedir. Bu araştırma, öğretmenlere ve ebeveynlere, çocukların sosyal beceri gelişimini desteklemek ve sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurmalarına yardımcı olmak amacıyla anne-baba veya öğretmen rehberliğinin önemini ortaya çıkarmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yakın arkadaşlık, Akran ilişkileri, Okul öncesi dönem

**Abstract.** This study aims to deeply explore 4-6-year-old children's perceptions of close friends. Data were obtained through interviews with 25 children attending preschool education in a city center in Turkey. During the one-to-one interviews with the children, the children were asked to draw pictures of themselves with their best friends in order to deepen the interview. The data obtained after the one-to-one interviews with the children were analyzed under three themes: (1) perceptions of close friendship, (2) conflict and resolution strategies, and (3) environments associated with best friends. The results show that children choose their best friends from both their own gender and children with similar interests and characteristics, and older children demand more affection from their best friends. Children defined close friendship as playing. In addition, it was determined that young children preferred dramatic play, while they tended to prefer physical activities as they got older. When the conflict resolution strategies among children were examined, it was observed that A shared understanding emerged that apologizing was sufficient for conflict resolution as children grew older. The results of the research suggest that angry and aggressive behavior can have a negative impact on young children's relationships with their friends. This study highlights the importance of parental or teacher guidance to foster children's social skill development and support the establishment of healthy friendships.

**Keywords:** Close friendships, Peer relationships, Preschool period



## Extended Abstract

**Introduction.** Friendship plays a crucial role in supporting the development of social skills, facilitating the establishment of new connections, and contributing to the understanding of social norms in early childhood. The support, care, and trust provided by friends significantly impact children's self-confidence. Recent studies emphasize the substantial influence of friendship relationships on children's multidimensional development. Research has shown that children who have friends generally have higher self-esteem, lower stress levels, a reduced risk of peer bullying, and are less likely to experience anxiety or depression.

Fostering friendships allows children to interact with a diverse group of people, enabling them to understand various emotional states from an early age and enriching their emotional and social experiences. Research suggests that children do not randomly choose their friends when exposed to peers with different characteristics. Instead, they tend to form genuine friendships with specific peers based on similarity. It is important to note that children often have closer friendships with peers who share similarities with them. This similarity may involve age, gender, or cultural background.

This study aims to explore the perceptions and expectations of 4-6-year-old children regarding close friendships. It also seeks to reveal conflict resolution methods and identify differences in children's perceptions of friendship based on their ages. The study addresses questions such as: How do children determine gender preferences when selecting best friends? How are children's perceptions of best friendship shaped? What activities do children enjoy the most with their best friends? How do children resolve problems encountered with their best friends? And what environments contribute to children making friends and how do these environments affect them?

**Method.** A qualitative case study design was adopted to explore preschool children's perceptions of close friendships. Data collection occurred in November 2023 during the 2023-2024 academic year. Participants included 25 children aged 4-6 from three preschools in a Turkish city. Data were gathered through a semi-structured interview form and the analysis of children's drawings. Eleven open-ended questions were utilized to solicit the children's opinions. In the second phase of the study, participants were tasked with describing a day spent with their close friends using the draw-write-tell technique. The data obtained from interviews, responses to each question, and the drawings created by the children were analyzed thematically and sub-thematically using the content analysis technique. As part of ensuring descriptive validity in the research, all information gathered during the data collection process was meticulously recorded on an individual basis.

**Results.** As a result of the research, it was observed that children's best friends were mostly of the same gender. Regardless of the age group, it was determined that children have similar expectations from their friends, and common interests are important. It was observed that friendship was characterized as a support mechanism for children as they got older. While describing close friendship, the children participating in the study emphasized prosocial behaviors such as playing, sharing, love, and having fun. When play preferences were analyzed according to age groups, it was observed that children in the four-year-old age group generally preferred dramatic play and physical activities, while children aged five and six mostly preferred physical activities such as hide-and-seek and catching. When the children's best friend drawings were analyzed, it was observed that they depicted the play



they played on the street, in the park, and in the garden. The findings of the study reveal that the processes of participation in cooperative play, being selected, or rejected cause sadness and disappointment in children. It was determined that the fact that their friends did not play with them triggered children's emotional reactions such as anger or disappointment. Upon examining the conflict resolution strategies of the children, it was found that four-year-olds suggested resolving the conflict through playing games, while five-year-olds suggested playing games and apologizing verbally. The majority of six-year-olds suggested resolving the conflict through verbal apologies.

**Discussion and Conclusion.** This study reveals the perceptions and expectations of 4-6-year-old children regarding close friendships, emphasizing the significant role of age and shared characteristics in shaping friendships. The findings indicate that children predominantly prefer same-gender friends, valuing shared interests and commonalities. As children grow older, their understanding of friendship evolves, transitioning from a focus on shared play to deeper aspects such as support and compassion. Conflict resolution strategies among children reflect this developmental progression. While younger children often resolve conflicts through play, older children increasingly utilize verbal strategies, such as apologizing. These findings align with the existing literature, which suggests that age is a critical factor in the development of social and emotional skills. Additionally, rejection by peers emerged as a source of emotional distress, highlighting the importance of fostering inclusive environments to mitigate feelings of anger or disappointment.

The study underscores the importance of positive friendship experiences in promoting emotional well-being and social skill development. Teachers and parents play a crucial role in guiding children toward healthy relationships. Encouraging free play and interactive activities in preschool settings can help strengthen friendships and enhance cooperative skills. Moreover, integrating emotional awareness and empathy training into early childhood education can support children in navigating social dynamics and resolving conflicts effectively.

These findings provide valuable insights for educators, parents, and researchers interested in the social development of young children. While the study focused on children's direct responses about friendship, future research could examine additional factors that influence these relationships, such as family dynamics, cultural differences, or the impact of digital play environments on peer interactions. Addressing these areas may further enhance our understanding of how early friendships shape children's social and emotional growth.



## Giriş

Arkadaş edinmek, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde önemli sosyal hedefler ve sosyal yeterlilik göstergesidir (Wang vd., 2019). Arkadaşlık ilişkileri, duygusal, sosyal ve bilişsel düzeyde etkileri olan, genellikle benzer özelliklere sahip bireyler arasında gelişir (Beyazkürk vd., 2007; Engdahl, 2002). Dunn (2004) arkadaşlığı, karşılıklık ve karşılıklı sevgi dahil olmak üzere her iki tarafça onaylanan, gönüllü bir ilişki olarak tanımlar. Erken çocukluk döneminden başlayarak, farklı yakın ilişkiler gelişimsel bir perspektiften ele alındığında, bireylerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir rol oynar (Schwartz-Mette vd., 2020). Bu bağlamda, Sullivan'ın Kişilerarası Psikiyatri Teorisi (1953), akranlarla ilişkilerin orta çocukluktan ergenliğe kadar giderek önem kazandığını ve empati ile perspektif alma becerilerinin yakın arkadaşlıklar aracılığıyla gelişebileceğini öne sürmektedir. Çağdaş çalışmalar da, arkadaşlıkların kalitesinin ve bu ilişkilerin sosyal etkileşim biçimlerinin çocuklar ve gençler için kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (Rubin vd., 2008). Ayrıca, iş birliğine dayalı ilişkiler yoluyla çocuklar, erken yaşlardan itibaren sosyal becerilerini geliştirir ve toplumsal normları öğrenirler. Bu tür sosyal etkileşimler, çocukların iç dünyasını zenginleştirerek, hem bireysel hem de toplumsal gelişimlerine katkı sağlar (Hortaçsu, 2002).

Dört yaş itibarıyla, çocuklar akran grupları içinde seçtikleri bazı arkadaşlarıyla daha yakın ve iş birliğine dayalı ilişkiler kurma yeteneğine sahiptirler. Erken yıllar, işbirlikçi oyun etkileşimleri ve olumlu akran ilişkileri vasıtasıyla anlamlı sosyal etkileşimlerin ve olumlu davranış kalıplarının gelişimine yönelik eşsiz bir fırsat sunmaktadır (Ladd, 2006; Marcone vd., 2015). Söz konusu etkileşimler, çocukların sosyal beceri setini zenginleştirmekle kalmayıp aynı zamanda duygusal zenginleşmeye de katkı sağlamaktadır. Ayrıca, arkadaşlık ilişkileri, toplumsal becerilerin gelişimini destekleyerek çocukların yeni arkadaşlıklar kurmasını kolaylaştırır ve toplumsal normları öğrenmelerine yardımcı olur (Domitrovich vd., 2017; Hortaçsu, 2002). Bu sosyal etkileşimler, çocukların sosyal yeterliliklerini artırarak değişimlere uyum sağlama becerisini geliştirir ve okul performansını olumlu yönde etkiler. Ayrıca, arkadaşları olan çocuklar, daha yüksek benlik saygısı, düşük stres seviyeleri ve daha az akran zorbalığı riski ile kaygı veya depresyon yaşama olasılığı göstermektedir (Denham, 2006; van Hoogdalem vd., 2013). Akran ilişkileri, çocuklara sundukları destek, bakım ve güven ile özgüvenlerini artırmada kritik bir rol oynar. Örneğin, Clark ve Ladd (2000), empatik davranış eğiliminin arkadaşlık sayısı, arkadaşlık kalitesi (daha fazla uyum ve daha az çatışma) ve akran kabulü ile pozitif ilişkili olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde, Sebanc (2003), olumlu sosyal davranışların arkadaş desteği ile güçlü bir bağlantıya sahip olduğunu vurgulamıştır.

En iyi arkadaşlık ilişkileri, arkadaş çiftinin özellikleri ve bireysel özellikleri içerir (Sebanc vd., 2007). Alan yazındaki araştırmalar, arkadaşlık ilişkilerinin gelişimini destekleyen faktörlerin yanı sıra bu ilişkileri engelleyebilecek çeşitli etkenlere de dikkat çekmektedir (Burton, 2001). Bu etkenler arasında cinsiyet, oyun davranışları, sosyal ve duygusal yeterlilikler ile sosyal beceriler yer almaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde, çocukların aynı cinsiyetten arkadaş edinme eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Gülay-Ogelman, 2018). Bu dönemde erkeklerin, kızlara kıyasla daha büyük gruplarla etkileşim kurarak daha fazla arkadaş edindiği gözlemlenmiştir (Benenson, 1994).



Anaokulu ortamları, çocukların ilk kez bir akran grubunun parçası olarak diğer çocuklarla düzenli etkileşimde buldukları önemli bağlardır. Bu ortamlar, çocukların arkadaşlık kurmayı öğrendiği, itibar kazandığı ve sosyal becerilerini geliştirdiği yerlerdir (Vlachou vd., 2011). Ayrıca bu ortamlar, çocukların duygusal bağa dayalı, kalıcı ikili ilişkiler kurmasını da desteklemektedir. Oyun arkadaşları, genellikle çocukların bu tür kalıcı ve anlamlı bağlar oluşturduğu kişiler arasında yer alır (BEAZİDOU Botsoglou, 2016). Duygusal bağlara dayalı arkadaşlıklar, çocukların birbirlerine karşı daha fazla olumlu davranış göstermesine, aralarındaki sevginin artmasına ve ilişkilerinin derinleşmesine katkı sağlar (Cranley-Gallagher, 2013). Akran kabulü de bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır. Çok sevilen çocukların, arkadaşlık tekliflerinin karşılıksız kalma olasılığı daha düşüktür; buna karşın dışlanan veya olumsuz geri dönüş alan çocuklar, uyumsuz davranışlar sergileme eğiliminde olabilir (Parker & Asher, 1993). Bununla birlikte, bireysel özellikler, anne-baba tutumları ve aile içi ilişkiler de çocukların arkadaşlık ilişkilerini etkileyen diğer önemli faktörler arasında yer alır. Örneğin, demokratik ebeveynlik tutumlarının, çocukların sosyal ilişkilerinde olumlu etkiler yarattığı görülmektedir (Marccone vd., 2015). Farklı özelliklere sahip pek çok akran ile karşılaşan çocuklar, arkadaşlarını tesadüfi bir şekilde seçmemektedirler. Bu akranlar içerisinde bir kısmı ile gerçek arkadaşlık ilişkisi kurmayı tercih etmektedirler. Bu seçimde rol oynayan faktörün benzerlik olduğu, çocukların kendilerine benzeyen akranlarla arkadaşlık ettikleri gözlenmektedir. Bu benzerlikler arasında yaş, cinsiyet, etnik köken, benzer ilgi alanları ve tercihler ile süreklilik en temel olanlardır (Beyazkürk vd, 2007; Sebanc vd., 2007). Küçük çocuklar, arkadaşlık kavramını daha büyük yaşta çocuklar kadar derinlemesine tanımlayamayabilirler. Örneğin, küçük çocuklar arkadaşlarını sadece birlikte oynadıkları akranlar olarak görebilirken, daha büyük çocuklar duygusal karşılıklılık, güven ve sadakat açısından arkadaşlarını daha derin bir şekilde tanımlarlar (Bigelow, 1977).

Küçük çocukların akran etkileşimlerinin olumlu olarak şekillenmesinde, eğitimcilerin rolü büyük önem taşımaktadır. Carter ve Nutbrown'un (2016) "Arkadaşlık Pedagojisi" kavramı, çocukların arkadaşlık ilişkilerine yönelik bakış açılarını ve gelişimlerini daha yakından inceleyerek, bu alanda eğitimcilerin etkili bir rol oynayabilecekleri bir çerçeve sunmaktadır. Arkadaşlık Pedagojisi' ne göre, çocuklar arasındaki sosyal etkileşimlere duyarlı olan eğitimciler, çocuklara sosyal ve duygusal becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirme fırsatı tanırlar. Bath (2009), eğitimcilerin duygusal anlayışa rehberlik etmelerinin ve çocukların ilgi alanları etrafında bağlantılar kurmalarını desteklemelerinin, yeni arkadaşlıkların oluşmasına önemli katkılar sunacağını savunur. Bu nedenle, çocuklar arasında ortak faaliyetler ve zaman içinde gerçekleşen etkileşimler aracılığıyla kurulan arkadaşlıkların temelini bu unsurlarla oluşturduğunu öne sürer. Benzer şekilde, Roberts-Holmes (2015), oyun ve işbirlikçi çalışma için ayrılan zamanın, duygusal ve sosyal yönlerini güçlendirmek için daha fazla fırsat anlamına geldiğini vurgulayarak, eğitimcilerin bu alanlara yönelik çaba harcamalarının önemini ifade etmektedir. Çocukların okul çağına geldiğinde, arkadaşlık becerileri genellikle diğer gelişim alanlarına göre daha az öncelikli görülebilmektedir (Hollingsworth & Buysse 2009). Ancak, son yıllarda yürütülen araştırmalar, arkadaşlık ilişkilerinin çocukların çok yönlü gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Denham, 2006; Hortaçsu, 2002; Marccone vd., 2015). Arkadaşlık ilişkilerinin artması, çocukların daha fazla kişiyle etkileşime girmelerini ve bu süreçte farklı duygu durumlarını anlamalarını sağlar, bu da duygusal ve sosyal deneyimlerini erken yaşlardan itibaren zenginleştirmektedir (Özyürek, 2017). Bu bağlamda, olumlu arkadaşlık ilişkilerinin çocuklar üzerindeki gelişimsel ve davranışsal etkileri göz önüne alındığında, arkadaşlık becerilerinin desteklenmesine ve arkadaşlık ilişkilerinin etkilerinin





detaylı bir şekilde incelenmesi önemli görülmektedir (İleri & Gültekin-Akduman, 2019; Öztürk & Kutlu, 2017).

Daha önceki tartışmalara dayanarak, alan yazında arkadaşlık becerileri ve ilişkileri üzerine yürütülmüş araştırmaların olduğu görülse de, çocukların gözünden arkadaşlığın dinamiklerini inceleyen çalışma sayısının az olduğu söylenebilir (Atış-Akyol & Güney-Karaman, 2020; Antonopoulou vd., 2021). Arkadaşlık ilişkileri üzerine yapılan araştırmalar, bu bağın çocukların sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki önemini ortaya koymakla birlikte, çocukların kendi bakış açılarıyla arkadaşlık kavramını nasıl anlamlandırdıklarına dair daha fazla keşfe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın temel amacı, 4-6 yaş grubundaki çocukların yakın arkadaşlık algılarını derinlemesine incelemektir. Çocukların yakın arkadaşlıklarına dair algıları, cinsiyet seçimleri, arkadaşlık tanımları, oyun tercihleri, çatışma çözme yöntemleri ve arkadaşlıkla ilişkili ortamlar gibi unsurlar üzerinden ele alınarak araştırmanın hedefi kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Çocukların yakın arkadaşlık algısını anlamak amacıyla aşağıdaki alt amaçlara odaklanılmıştır:

1. Çocuklar, yakın arkadaşlığı ilişkin bakış açıları nasıldır?
2. Çocuklar yakın arkadaşları ile en çok hangi aktiviteleri yapmaktan hoşlanmaktadır?
3. Çocuklar, çatışma anlarında hangi duygusal tepkileri göstermektedir?
4. Çocuklar, yakın arkadaşlarıyla çatışma durumlarını nasıl çözmektedir?
5. Çocuklar yakın arkadaşlıklarını en çok hangi ortamlarla ilişkilendirmektedir?

## Yöntem

4-6 yaş çocukların yakın arkadaşına ilişkin algıları incelenirken temel nitel araştırma deseninden yararlanılmıştır. Temel nitel araştırmaların amacı, insanların deneyimleri nasıl yorumladıklarını ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmaktır (Merriam & Tisdell, 2016). Bu çalışma ile de küçük çocukların yakın arkadaş kavramını nasıl deneyimlediği ve nasıl anlamlandırdığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Burdur ilinde okul öncesi eğitim almakta olan 25 çocuk oluşturmaktadır. Üç farklı okul öncesi kuruma devam eden 4-6 yaş grubu çocuklar tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen çocuklardan görüşmeye katılmaya gönüllü olan 25 çocuk (14 kız, 60%, 11 erkek 40%, ortalama= 5.2 yaş, SD=0.86, yaş aralığı=4-6) çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların 14'ü bir yıldır, 8'i iki yıldır okul öncesi eğitimi almakta olup 4 çocuk ise okul öncesi eğitime yeni başlamıştır.

## Veri toplama araçları

Çalışmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu yolu ile toplanmıştır. Çalışmanın hazırlık aşamasında araştırmacılar tarafından alan yazın taranarak hazırlanan sorular uzman görüşü için üç öğretim üyesine gönderilmiştir. Uzman görüşü sonrası gerekli düzeltmeler yapılarak hazırlanan form üzerinden bir okulda iki çocukla soruların anlaşılabilirliği için pilot çalışma yapılmıştır. Nihai hali 11 sorudan oluşan açık-uçlu sorular ile çocukların görüşleri alınmıştır. Çocuklarla görüşmeler esnasında çiz, yaz-anlat tekniği ile de çocukların yakın arkadaşlarıyla bir günlerini tasvir etmeleri istenmiştir. Bu teknik, çocuklara normalde kendi yetkinlik alanlarının ötesinde düşünülen konular hakkındaki düşüncelerini gösterme fırsatı verir (Mair & Kierans 2007). Herhangi bir kavrama yönelik algının ortaya çıkarılmaya



çalışıldığı araştırmalarda sıklıkla kullanılan çiz, yaz-anlat tekniği daha çocuk merkezli bir yaklaşımı yansıtan çizimlerin kullanımını içerir. Çocukların yakın arkadaşlarıyla kendilerini resmettikleri çizimleri sürecinde yöneltilen sorulara verdikleri cevapları kaydedilmiştir.

### Görüşme soruları

Çocukların arkadaşlık kavramlarını betimlemeleri için sözlü olarak “*en iyi arkadaşın var mı? Kaç tane en iyi arkadaşın var? En iyi arkadaş sence ne demek?*” gibi çocukların arkadaşlıklarının genel özelliklerine odaklanmak için tasarlanmış sorular sorulmuştur. Çocukların en iyi arkadaşlığı betimlemelerine destek olacak “*onunla en çok ne yapmaktan hoşlanırsın? Birlikte neler yaparsınız?*” soruları sorulmuştur. Çatışma soruları ise arkadaşlık kalitesinin olumsuz bileşenine değinmek için eklenmiştir. “*En iyi arkadaşına üzüldüğün ya da kızdığın zamanlar oluyor mu? Arkadaşın ne yaparsa üzülürsün? Arkadaşın ne yaparsa kızarsın? Peki, o ne yaptığınla onunla barışırsın? Ya da üzüntün/kızgınlığın gider?*” şeklinde sorular yöneltilmiştir. Son olarak çocukların arkadaşlık ilişkilerini ortam ile ilişkilendirip ilişkilendirmediğini ortaya koymak amacı ile “*Arkadaşlarınla genellikle nerelerde tanışırsın? Arkadaşlar sadece okullarda mı olur? Okuldan başka nerede arkadaşlarımız vardır?*” şeklinde sorular sorulmuştur. Ardından en iyi arkadaşınla ilgili bir resim çizer misin? Sorusu yöneltilmiştir.

### Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’ndan (Karar No: 2023/402) gerekli izinler alındıktan sonra ebeveynlerinden gönüllü katılım formu toplanan çocuklar ile araştırmacı görüşmeler yapmıştır. Araştırmada veriler 2023-2024 eğitim-öğretim yılı Kasım Ayı içerisinde toplanmıştır. Araştırmacı çocuklar ile sınıf içerisinde sessiz bir ortamda her bir çocuk ile yaklaşık 20 dakikalık görüşmelerini yapmıştır. Görüşmeler esnasında çocuklara yakın arkadaşlarıyla neler yapmaktan hoşlandıkları sorulmuş ve resmetmeleri istenmiştir. Çocuklar resimlerini çizerken araştırmacı çocuklara görüşme sorularını yöneltilmiş ve cevapları kaydetmiştir. Çocukların çizimleri içerik analizine dahil edilmemiştir. Çocukların çiz, yaz-anlat tekniği ile görüşmelerdeki cevapları düşüncelerini daha ayrıntılı ve özgürce ifade etmelerine yardımcı olmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu teknik ile çocukların sözel yanıtlarıyla sınırlı kalmayıp düşüncelerini görsel bir formda ifade etmelerine olanak tanıyarak, anlatım derinliğini arttırmak hedeflenmiştir. Resim çizme süreci çocukların düşüncelerini ifade etmede ilave bir yol sağlarken, aynı zamanda onların duygusal ve bilişsel yansımalarını daha derinlemesine incelememize de yardımcı olmuştur. Çizimler, çocukların kendi ifadeleriyle birleştirildiğinde görüşme sorularına daha kapsamlı yanıtlar sunulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile tema ve alt kategoriler halinde çözümlenmiştir.

### Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği

Araştırmanın betimsel geçerliliği kapsamında veri toplama sürecinde edinilen tüm bilgiler birebir kaydedilmiştir. Maxwell (1992) araştırmanın geçerliliği kapsamında “verilerin doğru şekilde aktarımını” ifade etmektedir. Araştırmanın güvenilirliği kapsamında iki farklı araştırmacı tarafından veriler temalaştırılmış, çeşitleme sağlanmış ve araştırmacıların temaları karşılaştırılarak nihai haline



birlikte karar verilmiştir. Elde edilen bulgular aktarılabirliği sağlamak amacıyla katılımcılardan alıntılar verilerek sunulmuştur. Araştırmaya katılan katılımcılar (C1), (C2), (C3) vb. şekilde isimlendirilmiştir.

## Bulgular

Sayfa | 2956

Çocukların yakın arkadaşlığa ilişkin algılarını keşfetmeyi amaçlayan bu çalışmada, elde edilen verilerden üç tema öne çıkmıştır. Bu temalar, çocukların yakın arkadaşlığa ilişkin bakış açıları, yakın arkadaşlıklarında karşılaştıkları çatışma durumları ve çözme yöntemleri, ayrıca arkadaşlık ile ilişkilendirilen ortamlardır.

### Çocukların yakın arkadaşlığa ilişkin bakış açıları

Bu tema, çocukların yakın arkadaşlık kavramını nasıl tanımladıklarını anlamayı amaçlamaktadır. Araştırmada, çocuklara yakın arkadaşlıklarını tanımlamaları için altı soru sorulmuş ve elde edilen yanıtlar üç ana kategori altında toplanmıştır: birinci kategori “cinsiyet tercihleridir”. Çocukların 9’u bir yakın arkadaşı olduğunu, 6’sı iki yakın arkadaşı olduğunu ve diğer çocuklar ise 3 ve daha fazla arkadaşı olduğunu belirtmiştir. Çocukların her üç yaş grubunda da çoğunlukla aynı cinsiyetten en iyi arkadaşı olduğunu söylemiştir. 4 yaş grubundaki kız çocukları n=5, 5 yaş grubunda n=4, 6 yaş grubunda ise n=4 aynı cinsiyet olduğu görülmektedir. Her iki cinsiyetten arkadaşı olduğunu ifade eden ise tek bir çocuk bulunmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların hepsi bir arkadaşı ve en az bir yakın arkadaşı olduğunu belirtmiştir.

İkinci kategori ise “yakın arkadaşlık betimlemeleri”dir. Çocukların yakın arkadaşlık kavramını tanımlarken kullandıkları ifade ve betimlemeler bu kategori altında toplanmıştır. Bu kategori, çocukların yakın arkadaşlık kavramını nasıl anlamlandırdıklarını ve arkadaşlık ilişkilerini nasıl algıladıklarını gösterir. Çocukların Yakın Arkadaşlık Betimlemeleri ise Tablo 1’de özet halinde sunulmuştur.

Üçüncü kategori ise “birlikte yapmaktan hoşlandıkları aktiviteler” olarak belirlenmiştir. Bu kategori, çocukların yakın arkadaşlarıyla birlikte yapmaktan hoşlandıkları aktiviteleri içermektedir. Çocukların sosyal etkileşimleri bağlamında arkadaşlarıyla paylaştıkları aktiviteler, arkadaşlık ilişkilerinin içeriğini anlamak açısından önemlidir. Bu kategoriye ilişkin kodlar ise Tablo 2’de sunulmuştur.

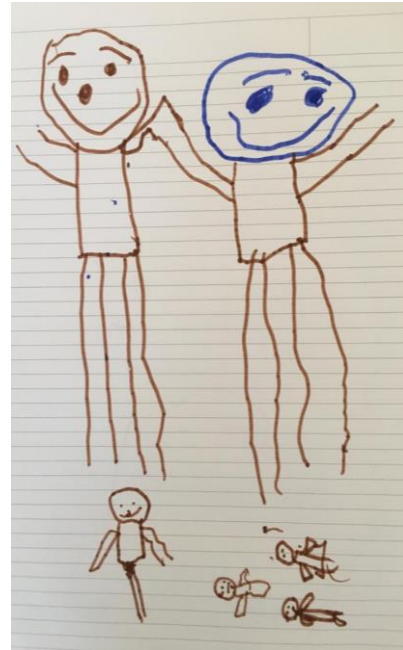
Tablo 1.

#### Çocukların yakın arkadaşlık betimlemeleri

Kategori	Yaş grubu	Kod	n	Katılımcı kodları
Yakın arkadaş	4 yaş	Oyun oynamaktır	4	C4, C13, C14, C21
		Paylaşmaktır	2	C9, C15
		Eğlenmektir	2	C4, C20
		Barışmaktır	1	C15
	5 yaş	Oyun oynamaktır	3	C1, C2, C10
		Sevgidir	2	C6, C24
			1	C2

	Güzelliktir	1	C16
	Küsmemektir	1	C5
	Paylaşmaktır	1	C24
	Mutlu olmaktır		
6 yaş	Oyun oynamaktır	4	C19, C8, C11, C22
	Sevgidir	3	C12, C17, C25
	İyiliktir	2	C3, C18
	Yardımlaşmadır	3	C7, C23
	Paylaşmaktır	2	C11, C23
	Eğlenmektir	1	C18
	Dinlemektir	1	C22
	Dostluktur	1	C19

Tablo 1 incelendiğinde çocukların yakın arkadaşlarını betimlerken her bir yaş grubunda çoğunlukla oyun oynamayı arkadaşlık olarak tanımlamışlardır. Çocukların yaşları yükseldikçe arkadaşlık tanımlarındaki farklılıkların arttığı gözlenmiştir. 4 yaş grubu çocuklar çoğunlukla arkadaşlığı oyun oynamak (n=4) olarak tanımlamışlardır. Örneğin C4 arkadaşlığı şu şekilde tanımlamıştır: “Benimle oyun oynayanlar benim arkadaşım olur, benimle eğlenceli vakit geçirirler.”



Şekil 1. C4'ün ve C2'nin arkadaşlık tasviri

Dört yaşındaki C4 Şekil 1'de arkadaşını anlatırken ve çizimlerken sadece bir arkadaşını diğerlerinden ayırt ediyor ve onun gitmesini, başkalarıyla oynamasını istemiyor. Onun için arkadaşlık birlikte oyun oynayabileceği, onu hiç bırakmayacağı, onunla mutlu olabileceği kişiler olarak tasvir ediyor.



5 yaş grubu çocuklar arkadaşlık betimlemelerini çeşitlendirerek oyun oynamak (n=2), sevgi (n=2), güzellik gibi tanımlamalardan bahsetmişlerdir. C2 yakın arkadaşlığı "güzellik" olarak ifade etmiş ve Şekil 1'deki resminde görüldüğü üzere kendine yakın hissettiği arkadaşının elini tuttuğunu şu sözlerle ifade etmiştir: "Dicle ve Beyza'yı çizdim. Onlar benim en iyi arkadaşlarım ama en çok Dicle'yi sevdiğim için Dicle'yle el ele tutuştuk". 6 yaş grubunda ise çocuklar oyun oynamak (n=4), sevgi (n=3), iyilik (n=2) ve paylaşma (n=2) olduğunu ifade etmişlerdir. 6 yaşındaki C12 yakın arkadaşlığı tasvir ederken "En iyi arkadaşım ile oyun oynuyorum diye kendimi çok mutlu hissediyorum." ifadesini kullanmıştır.

Çocukların arkadaşlığa ilişkin algılarını belirlemede birlikte yapmaktan hoşlandıkları aktivitelere ilişkin sorular sorulmuş ve çocuklar çoğunlukla arkadaşları ile oyun oynamaktan (n=16), oyuncak paylaşmaktan (n=3), resim yapmaktan (n=2), iyiliklerden (n=2), sürprizlerden (n=1) ve bahsetmişlerdir. Birlikte yapmaktan hoşlandıkları aktiviteler kategorisine ilişkin cevapları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

## Çocukların birlikte yapmaktan hoşlandıkları aktiviteler

Kategori	Yaş grubu	Kod	n	Katılımcı kodları
Aktiviteler	4 yaş	Dramatik oyunlar (evcilik, bebek, , dinozor, araba)	5	C4, C14, C20
		Hareketli oyunlar (kovalamaca, saklambaç, tırmanmak)	4	C4, C9, C15, C20
		Sanatsal aktiviteler (boya yapmak, resim yapmak, topraktan çamur yapmak)	3	C13, C15, C21
	5 yaş	Hareketli oyunlar (kovalamaca, saklambaç, seksek, yakan top, yerden yüksek)	10	C1, C2, C6, C16, C24
		Dramatik oyunlar (evcilik, bebek, araba)	5	C1, C2, C5, C16
		Sanatsal aktiviteler (boyama yapmak)	2	C6, C10
		Park oyunları (salıncakta sallanmak)	1	C10
		Bilgisayar oyunları	1	C1
	6 yaş	Hareketli oyunlar (kovalamaca, saklambaç, yerden yüksek, top)	9	C19, C3, C8, C11, C22, C12, C25, C7
		Dramatik oyunlar (evcilik, bebek, araba, askercilik, polis oyunları)	5	C18, C22, C17, C7
		Blok oyunları (blok yapmak, kule yapmak)	2	C7, C11
		Araçlı oyunlar (scooter sürmek)	2	C8, C25
		Zeka oyunları (satranç)	1	C1
		Manipülatif oyunlar (lego)	1	C23
Diğer (hayvanlarla oynamak, yaramazlık yapmak, çizgi film izlemek)		2	C19, C18, C22	

Tablo 2'de çocukların yanıtlarına bakıldığında 4 yaş grubu çocukların en çok dramatik oyunları (n=5), 5 yaş grubu çocukların (n=10) ve 6 yaş grubu çocukların (n=9) en çok hareketli oyunları tercih ettikleri görülmüştür. C22 arkadaşlarıyla en çok hareketli oyunlar oynamayı sevdiğini şu şekilde ifade etmiştir: "Koşmalı oyunlar oynadığımız için, koşarak ve hareketli oyunları oynadığım için seviyorum.". Dramatik oyunlar kodu altında C21 arkadaşlarıyla evcilik oynamayı sevdiğini ve resim yapmaktan hoşlandığını ifade etmiştir.



Şekil 2. C22 ve C21'in arkadaşlarıyla sevdiği oyunlar

C22 ise arkadaşlığı hareketli oyunlar ile ilişkilendirmiş ve şu şekilde ifade etmiştir: “Arkadaşım la çim halısında futbol oynuyoruz. Güneşli güzel bir gün ikimizde birbirimizle futbol oynadığımız için gülüyoruz.” C21 resmiyle ilgili arkadaşıyla en çok neler yapmayı sevdiğini şu şekilde ifade etmiştir: “Arkadaşım la sarılıyor. Gökkuşluğu, çiçekler, kelebekler, ağaçlar var.” C21 güzel resim çizdiği için yakın arkadaşıyla resim çizmekten ve evcilik oynamaktan hoşlandığını ifade etmiştir.

### Yakın arkadaşlığa ilişkin çatışma durumları ve çözme yöntemleri

Bu tema, çocukların yakın arkadaşlarıyla yaşadıkları çatışma durumlarını ve bu çatışmaları çözme yöntemlerini anlamayı amaçlamaktadır. Görüşmelerde çocuklara çatışma anında hissettikleri duygular, yaşadıkları anlaşmazlıklar ve bu durumları nasıl çözdüklerine dair dört soru sorulmuştur. Yanıtlar, üç ana kategori altında toplanmıştır: Duygusal tepkiler olarak üzüntü ve kızgınlık iki farklı kategori olarak ayrılmaktadır. Çocukların çatışma anında verdikleri duygusal tepkiler bu kategoriler altında incelenmiştir. Çocuklar, çatışma sırasında üzünlük, kızgınlık gibi duygular yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, çocukların yakın arkadaşlık ilişkilerinde duygusal tepkilerini nasıl ifade ettiklerini ve arkadaşlık bağlarını duygusal olarak nasıl deneyimlediklerini anlamak açısından önemlidir. Üçüncü kategori ise “çatışma çözme yöntemleri”dir. Bu kategori, çocukların çatışmaları nasıl çözdüklerine dair ifadeleri kapsamaktadır. Çocuklar, çatışmalarını bazen duygusal bir dille ifade ederken, bazen de sorun çözme yollarına dair stratejiler sunmuşlardır. Bu temaya ilişkin tüm kategoriler ve kodlar Tablo 3’te özetlenmiştir.

Arkadaşları ile çatışma durumları ile ilgili dört yaş grubu çocuklar çoğunlukla üzünlük ya da kızgınlık hissettiklerini (n=6), beş yaş grubu çocuklardan üçü çatışma yaşadıklarını, üçü yaşamadıklarını ve biri ise bazen çatışma yaşadıklarını belirtmişlerdir. Altı yaş grubu çocukların çoğunluğu çatışma yaşarken (n=8) bir kısmı yaşamadıklarını (n=3) ifade etmişlerdir. Bir örnek ifade olarak Ç23 çatışma yaşamadıklarını şu cümleyle ifade etmiştir “üzüntüm olmuyor neden olsun ki biz birbirimizi çok seviyoruz”. Ç22 ise “üç kişilik oyunlarda arkadaşım benimle az oynarsa üzülüyorum” şeklinde sıkıntı yaşadığı durumu özetlemiştir.

Çocukların çatışma çıkan durumlara ve çatışma sonrasında nasıl çözüm getirdiklerine dair cevapları Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3.  
Çocukların çatışma durumları ve çözme yöntemleri

Kategori	Yaş grubu	Kod	n	Katılımcı kodları
Üzüntü	4 yaş	Benimle oynamadığında	5	C4, C9, C13, C14
		Kişisel saygısızlık (itme-vurma)	4	C15, C20, C21
	5 yaş	Benimle oynamadığında	3	C1, C5, C16
		Kişisel saygısızlık (bağırma, vurma)	3	C6, C10, C16
		Bana küerse	2	C2, C24
	6 yaş	Benimle oynamadığında	6	C3, C12, C17, C7, C23
		Kişisel saygısızlık (itme-vurma)	3	C18, C22, C25
		Bana küerse	3	C8, C11
		Oyuncağımı alırsa	1	C19
Kızgınlık	4 yaş	Kişisel saygısızlık (kavga etmek, itme-vurma)	3	C9, C13, C15
		Benimle oynamadığında		
		Oyuncak paylaşmadığında	1	C4
	5 yaş	Yaramazlık yaptığında veya oyuncakımı kırdığında	1	C20
			2	C14, C21
		Kişisel saygısızlık (itme-vurma, yaptığı bir şeyi bozma)	3	C5, C10, C16
			2	C2, C6
		Oyuncağımı kırdığında		
	6 yaş	Benimle oynamadığında	1	C24
		Tabletini vermezse	1	C1
		Kişisel saygısızlık (itme-vurma, bağırma, kötü söz)	6	C3, C18, C11, C12, C25, C7
	Çatışma sonrası çözme yöntemleri	4 yaş	Başkalarıyla oynarsa	2
Beni sevmezse			1	C17
Oyuncağımı kırdığında veya izinsiz aldığımda			2	C8, C22
5 yaş		Oyuncağımı paylaşmazsa	1	C1
		Oyun oynarsa	4	C4, C9, C13, C15
		Özür dilerse	3	C14, C20, C21
		Sarılırsa	1	C15
6 yaş		Özür dilerse	3	C2, C6, C10
		Oyun oynarsa ve paylaşır	3	C5, C24, C1
		Hediye alırsa	2	C6, C16
6 yaş	Özür dilerse	8	C3, C18, C11, C12, C17, C25, C7	
	Sarılırsa	2	C15, C22	
	Konuşursa	1	C23	
	Oyuncağımı geri verirse	1	C19	
	Oyun oynarsa	1	C8	



Tablo 3 incelendiğinde tüm yaş gruplarındaki çocuklar benzer şekilde arkadaşları onlar ile oynamadıklarında üzüleceklerini ifade etmişlerdir. 4 yaş grubu çocuklar arkadaşları tarafından saygısızlığa uğradıklarında hem üzüntü (n=4) hem de kızgınlık duyacaklarını (n=3) belirtmişlerdir. Benzer şekilde beş grubu çocuklarda onları en çok üzecek veya kızdıracak davranışların itme/vurma, bağırma gibi kişisel saygısızlık içeren davranışlar olacağını söylemişlerdir. Beş yaşındaki Ç9 arkadaşının ona bağırınca üzülüğünü ağladığını söylemiştir. Altı yaş grubu çocuklar üzüntü ve kızgınlıklarını ifade etmek için daha fazla içerik sunmuşlardır. Arkadaşları oynamadığında üzüleceklerini (n=6), kişisel saygısızlık içeren davranışların ise çoğunlukla onları kızdıracığını (n=6) ifade etmişlerdir. Örneğin altı yaşındaki Ç17 üzüntüsünü şu şekilde ifade etmiştir: “Bazen arkadaşım dışarıda oynamak istiyor ben evde oynamak istiyorum. Beni dinlemeyip dışarı çıkınca üzülüyorum.”

Çatışma sonrası çözüm yöntemlerine bakıldığında dört yaş grubu çocuklar oyun oynarsa barışacaklarını ifade ederken, beş yaş ve altı yaş çocuklar ise genellikle arkadaşı özür dilerse barışacaklarını ifade etmişlerdir. Örneğin; C2 çatışma için üzüntüsünü şu şekilde ifade etmiştir: “En sevdiğim oyuncağımı ya da arabamı kırarsa çok üzülürüm.” Çatışma sonrasında arkadaşı özür dilerse üzüntüsünün geçeceğini ifade etmiştir. 6 yaş çocuklar genellikle özür dilemenin çatışma çözümü için yeterli bir ifade olduğunu söylemişlerdir. 4 ve 5 yaş grubu çocuklar için özür dilemenin yanı sıra oyun oynamaya devam etmenin de çatışma için bir çözüm yolu olduğu yönünde söylemler dikkat çekmektedir. Çocuklar bu tema altında ilişkili çizimlerde bulunmamışlar ve mutlu oldukları anları paylaşmışlardır.

#### Yakın arkadaşlıklar ile ilişkilendirilen ortamlar

Bu tema, çocukların yakın arkadaşlıklarını hangi fiziksel ve sosyal ortamlarla ilişkilendirdiklerini anlamayı amaçlamaktadır. Görüşmelerde çocuklara yakın arkadaşlarını hangi ortamlarda gördükleri ve bu ortamların arkadaşlıkları açısından ne anlama geldiğine dair üç soru sorulmuş; yanıtlar "Ortamlar" kategorisi altında çözümlenmiştir. Çocukların yakın arkadaşlık ilişkilerini ilişkilendirdikleri mekanlar bu kategori altında incelenmiştir. Bulgulara göre, dört yaş grubu çocuklar arkadaşlıklarını çoğunlukla park gibi dış mekanlarla ilişkilendirirken, beş ve altı yaş grubu çocuklar yakın arkadaşlıklarını daha çok okul ortamıyla ilişkilendirmiştir. Bu sonuç, çocukların yaş ilerledikçe sosyal bağlarını yapılandırdıkları ortamların değiştiğini göstermektedir. Bu tema, çocukların arkadaşlık ilişkilerinde kendilerini hangi ortamlarda rahat hissettiklerini ve yakınlık kurdukları yerlerin arkadaşlık deneyimlerini nasıl şekillendirdiğini anlamak açısından önem taşımaktadır. Çocukların verdikleri yanıtlar, Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4.

Çocukların yakın arkadaşlarını ilişkilendirdikleri ortamlar

Kategori	Yaş grubu	Kod	n	Katılımcı kodları
Ortamlar	4 yaş	Parkta	4	C13, C14, C15, C20
		Evde/misafirlikte	2	C20, C21
		Dışarda (yolda, sokakta)	2	C20, C21
		Okulda	1	C4



5 yaş	Okulda	4	C1, C6, C16, C24
	Parkta	3	C1, C5, C16
	Apartman/mahalle/komşu	3	C6, C16, C1
	Köyde	3	C2, C5, C10
6 yaş	Okulda	6	C11, C22, C12, C17, C23, C7
	Parkta	4	C3, C12, C19, C25
	Apartman/mahalle/komşu	2	C8, C19
	Evde/misafirlikte	2	C18 ,C23
	Köyde	1	C3

Tablo 4’te görüldüğü üzere çocukların arkadaş edindikleri ortamlar her yaş grubunda genellikle benzer kodlar altında toplanmıştır. Dört yaş grubu çocuklara bakıldığında dört farklı mekanda ve çoğunlukla parkta (n=4) arkadaş edindiklerini ifade etmişlerdir. C1 anaokuluna gitmesine rağmen yakın arkadaşlıkların parkta ve apartmanda olacağından bahsetmiş ve yakın arkadaşlıklar kurduğu ortamları şu şekilde ifade etmiştir: “Yakın arkadaşlar parkta olur bir de komşularımız vardır.” Ayrıca C1 arkadaşı ile bir gününü çizerken park temasını kullanmıştır. Benzer şekilde dört yaşında olan C2 yakın arkadaşların köyde ve misafirlikte olduğunu ifade etmiştir. Bu durum beş ve altı yaşın yanıtlarında farklılaşmıştır. Beş ve altı yaş grubu çocuklara bakıldığında çoğunlukta okulda arkadaş edindiklerini ifade etmişlerdir. Bulgular okul öncesi eğitime yeni başlayan çocukların “okul” ortamından daha az bahsettiklerini göstermektedir. Şekil 3’te de görüldüğü üzere C14 arkadaşıyla parkta oynadığını ifade etmiştir: “Yakın arkadaşım kum havuzunda parkta oynuyorum”, C4 ise arkadaşıyla okulda etkinlik yapmayı sevdiğini ifade eden ve dört yaş grubunda okul ortamını söyleyen tek çocuktur.



Şekil 3. C14 ve C4’ün arkadaşlarıyla oynamayı sevdiği ortamlar

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın temel amacı 4-6 yaş çocukların yakın arkadaşlığa ilişkin algılarını keşfetmektir. Çocukların yakın arkadaşlık algılarını keşfederken üç tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar yakın arkadaşlık ile ilgili bakış açıları, yakın arkadaşları ile yaşadıkları çatışma ve çözüm yolları ile arkadaşlık kurdukları



ortamlardır. Ayrıca araştırmanın bulguları doğrultusunda çocukların yaşlarına göre arkadaşlık algılarındaki farklılıkları da ortaya çıkmıştır. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmış ve görüşmeler esnasında çocukların en iyi arkadaşlarıyla bir günlerini çizdikleri resimler aracılığıyla daha ayrıntılı cevaplar vermelerine olanak sağlanmıştır.

Sayfa | 2963

Çocukların görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan çocukların en iyi arkadaşlarının çoğunlukla aynı cinsiyetten olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen sonuçlar, yaşlarına bakılmaksızın çocukların arkadaşlarından benzer beklentilere sahip olduklarını ve ortak ilgi alanlarının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Yaş ilerledikçe ise arkadaşlığın, çocuklar için bir destek mekanizması olarak nitelendirildiği göze çarpmaktadır. Örneğin, dört yaş grubundaki çocuklar genel olarak arkadaşlığı oyun oynamak ve eğlenmek gibi faaliyetlerle ilişkilendirirken, altı yaş grubundaki çocuklar ise arkadaşlık ilişkilerini iyilik yapmak ve yardımlaşmak gibi ihtiyaç duydukları durumlarda destekleyici özelliklere vurgu yaparak tanımlamışlardır. Bu durum, yaş ilerledikçe çocukların arkadaşlıktan şefkat beklentisinin arttığını göstermektedir. Alan yazın da okul öncesi dönem çocuklarının arkadaş tercihlerinde büyük oranla kendi hemcinslerini tercih ettiklerini gösteren farklı çalışmaların da olduğu görülmektedir (Antonopoulou vd., 2021; Gülay- Ogelman, 2018, Park & Park 2016; Wang vd., 2019). Benzer sonuçlar altı yaş grubu çocukların arkadaşlığı oyun, sevgi ve iyilik olarak kavramsallaştıran Atış-Akyol ve Güney- Kahraman'ın (2020) çalışmasında görülmektedir. Antonopoulou ve diğerleri (2022) yaşların ilerledikçe çocukların arkadaşlarından şefkat ve iyilik beklentilerinin arttığını özellikle 5. ve 6. Sınıfa devam eden çocukların sevgilerini açıkça ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Genel olarak mevcut çalışmaya katılan çocuklar yakın arkadaşlıkla ilgili oyun oynamak, paylaşmak, sevgi, eğlenmek gibi prososyal davranışlara vurgu yapmışlardır. Quinn & Hennessy (2010) okul öncesi çocukların karşılıklı ve ortak beklentili yakın arkadaşlıkları vurguladığı çalışmasında benzer sonuçlar bulunmuştur. Örneğin; Büyükbiçer ve Ulutaş (2018) çalışmalarında yakın arkadaşların aynı oyunları oynamaktan keyif aldıklarını bulmuşlardır. Bu bulgular literatür ile uyumlu sonuçlar göstermektedir. Çocukların aynı oyunları oynamaktan keyif alması için ortak zamanlara ihtiyaçları vardır. Oyun yoluyla farklı yeteneklere ve becerilere sahip çocuklar seçkisiz şekilde ortak etkinliklerde buluşurlar (Yıldırım, 2022). Küçük çocukların arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmek için okullarda oyun zamanları veya serbest zamanlar tek fırsat olabilir (Roberts- Holmes, 2015; Wang vd., 2019). Oyun ve arkadaşlığın bu derece iç içe olduğu bir gelişim sürecinde yapılandırılmamış oyun zamanları planlamak ve kendi kendilerine oyun oynamalarını destekleyerek öğrenme süreçlerine katkıda bulunmak, akran ilişkilerinin güçlenmesini destekleyebilir (Carter, & Nutbrown, 2016).

Mevcut çalışmada, çocukların yaş gruplarına göre oyun tercihleri konusunda önemli bulgular elde edilmiştir. Dört yaş grubundaki çocuklar genellikle dramatik oyunları tercih ederken, beş yaş ve üzerindeki çocuklar daha çok saklambaç, kovalamaca gibi hareketli oyunları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, çocukların en iyi arkadaşları ile bir günlerini tasvir ettikleri çizimler ile birlikte görüşme sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde; sokakta, parkta ve bahçede oynadıkları oyunlar görülmektedir. Daha büyük çocukların fiziksel olarak ilgi çekici ve sosyal olarak etkileşimli oyun biçimleri aradığını, buna karşılık daha küçük çocuklar genellikle hayal gücü gerektiren senaryolar ve rol yapma içeren dramatik oyunları tercih etme eğiliminde olduğu söylenebilir. Bu bulgular, alan yazındaki daha önce yürütülen farklı çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sapsağlam (2018) tarafından yapılan bir araştırma, çocukların oyun tercihlerinin yaşlarına göre değiştiğini ortaya koymuş, küçük yaş



gruplarındaki çocukların geleneksel oyunları tercih ettiğini, ancak yaş büyüdükçe elektronik araçlarla oynanan online oyunlara ilgi gösterdiklerini belirtmiştir. Atış-Akyol ve Güney-Kahraman (2020) ise çalışmalarında okul öncesi çocukların çoğunlukla sokakta oynanan hareketli oyunları tercih ettiğini tespit etmişlerdir. Çocukların farklı oyun türlerine yönelik tercihlerini anlamak, gelişim aşamaları ve sosyal etkileşimleri hakkında fikir verebilir. Mevcut çalışma bulguları dijital oyunlar popülerlik kazanırken geleneksel açık hava oyunlarının çocukların eğlence aktivitelerinin hayati bir bileşeni olmaya devam ettiğini göstermektedir.

Dört yaş grubu çocukların daha çok animizm ve hayal gücü gelişimi ile birlikte -miş gibi oyunları tercih etmeleri kendinden beklenen rolleri içselleştirmelerine, çevrelerini tanıyarak sosyal olarak uyum sağlamalarına destek olabilir (Ertabak vd., 2023). Ayrıca, sosyal -miş gibi oyunların çocukların sosyal davranışlarını ve olumlu akran ilişkilerini desteklediği bulgusu da Jaggy vd. (2023) tarafından yapılan bir araştırmada vurgulanmıştır. Bu durum, küçük çocukların dramatik oyunları tercih etmelerinin, sosyal ilişkilerin yeni oluşmaya başladığı yaşlarda ve toplumsal rollerin kazanılması sürecinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak bu çalışma kapsamında küçük çocukların dramatik oyunları tercih etmeleri okul öncesi eğitim ortamlarındaki serbest zamanın çocukların kişisel ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre esneklik sağlayarak, arkadaşlık ilişkilerinin güçlenmesine katkı sağlayabileceği ve öğretmenlerin bu serbest oyun saatlerini arkadaşlık ilişkilerini desteklemek için bir fırsata dönüştürebileceği konusunda önemli çıkarımlar sunmaktadır (Aras, 2016). Dahası, çocukların oyun aktivitelerini seçmede özerkliği çok önemlidir; tercih ettikleri oyun biçimlerini seçme özgürlüğü verildiğinde, çocuklar daha yüksek düzeyde duygusal iyilik hali ve katılım göstermektedirler (Armstrong vd., 2019). Bu zamanların arkadaşlık ilişkilerinin güçlenmesinde değerli olduğu göz önünde bulundurularak öğretmenlerin serbest oyun saatlerini arkadaşlık ilişkileri için fırsata dönüştürülmesi önemli görülmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, arkadaşlarıyla yaşadıkları olumsuz deneyimleri ya da çatışmalı duygu durumlarını ifade ederlerken her yaş grubunda benzer cevaplar vermişlerdir. Örneğin, "Arkadaşın ne yaparsa üzülürsün?" sorusuna çoğu çocuk, "Benimle oynamadığında" veya "Benim yerime başkası ile oynadığında" gibi cevaplar vermiştir. Bu durum, çocukların akran grupları içerisinde kendilerine yakın buldukları arkadaşları ile gözle görülmeyen bir oyun alanı oluşturduklarını ve bu alanı işaretlemenin, en yakın arkadaşlar ve diğerleri arasındaki ayırım çizgisini belirlemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Papadopoulou, 2016). Araştırmalar, okul öncesi çocukların akranları tarafından reddedildiğinde, bu durumun çocukların sosyal gruba ait olmalarını engelleyen ve duygusal sıkıntı yaratan bir kaygı duygusu uyandırdığını göstermektedir (Nergaard, 2020). Mevcut çalışma, birlikte oyuna katılım, seçilme veya reddedilme süreçlerinin çocuklarda üzüntü ve hayal kırıklığına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Çocuklar, arkadaşlarının kendileriyle oynamamasının öfke veya hayal kırıklığı gibi duygusal tepkileri tetiklediğini belirtmişlerdir. Çoğu çocuk, arkadaşlarının kendileriyle oynamamasının öfke veya hayal kırıklığı gibi duygusal tepkileri tetiklediğini belirtmiştir. Bu sonuçlar, çocukların arkadaşlık ilişkilerinin duygusal yönünün önemini göstermektedir. Akran reddine maruz kalan çocuklar, bu durumu kişisel yetersizlikleri olarak değerlendirebilmekte ve bu nedenle de çeşitli problemler yaşayabilmektedir (Beyazkürk vd., 2007). Arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan olumlu veya olumsuz deneyimlerin, çocukların duygusal refahını etkileyebileceği göz önünde bulundurulup çocukların olumlu arkadaşlık deneyimlerini desteklemek için duygusal farkındalık ve empati



eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri çocuklar için anlamlı sosyal deneyimler organize etmek için sınıfta önemli rol oynar. Öğretmenler, çocukları, benzer ilgi alanlarına sahip akranları ile ilişkilerde duygu, arkadaşlık, güven, destek ve istikrarla meşgul olmaları için müzakere etmeye, açıklamaya ve ortak eyleme katılmaya teşvik etmelidir (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2010; Krone & Yu, 2019).

Sayfa | 2965

Araştırmaya katılan tüm yaş grubundaki çocuklar, özellikle "kişisel saygısızlık" olarak nitelendirilen itme, vurma veya kötü söz söylemenin arkadaşlarıyla çatışma yaşamalarına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumda çocuklar, arkadaşlarına kızdıklarını ya da küstüklerini ifade etmişlerdir. Çocukların ifadeleri incelendiğinde, bu soruyu sadece yakın arkadaşlıkları için değil, aynı zamanda tüm arkadaşlık ilişkilerindeki tavırları olarak değerlendirdikleri gözlemlenmiştir. Okul öncesi dönemde arkadaşlıklarında yüksek düzeyde sıcaklık algılayan çocuklar, daha istikrarlı akran ilişkileri ve okula uyum gösterirken düşük düzeyde davranış sorunları ve yüksek düzeyde benlik saygısına sahiptir (Verschueren vd., 2001). Swit ve Harty (2023) kızgın duyguların erken çocukluk döneminde saldırgan davranışları arttıran güçlü bir yordayıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Çocukların duygu durumu ile ilgili bu bilgi, öğretmenlerin çocukların arkadaşlık becerilerini desteklemek için çocuklara kazandırmaları gereken becerileri de ortaya koymaktadır. Çocukların özdenetim, duygu yönetimi gibi sosyal becerilerini desteklemek, çocukların akranları tarafından kabul edilme ve olumlu arkadaşlık ilişkileri sürdürmelerine yardımcı olabilir. Erken yaşlardan itibaren uygulanan sosyal beceri eğitiminin çocukların topluma uyumu, akran ilişkileri, problem çözme ve oyun becerileri, okuldaki sosyal ilişkileri ve akademik becerilerini desteklediğini (Rockhill vd, 2009; Özyürek, 2017) ortaya koymuştur. Bu nedenle, çocukların sosyal becerilerinin erken dönemlerden itibaren desteklenmesi ve eğitilmesi, onların sağlıklı ve olumlu arkadaşlık ilişkileri geliştirmelerine ve duygusal refahlarını artırmalarına yardımcı olabilir.

Okul öncesi çocukların çatışma çözme yöntemleri incelendiğinde dört yaş grubu çocukların oyun oynayarak, beş grubu çocukların oyun oynayarak ve sözel olarak özür dileyerek, altı yaş grubu çocukların çoğunluğu ise sözel yolla özür dileyerek çatışmanın çözüme ulaşabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonuçlar, çocukların yaşlarına göre çatışma çözme yöntemlerinde bir gelişim gösterdiğini yansıtmaktadır. Chen vd. (2001) tarafından yapılan bir çalışma beş yaşındaki çocukların, üç yaşındaki çocuklara kıyasla çatışma çözüm önerilerini daha ayrıntılı ve sözel bir şekilde ifade ettiklerini, bu süreçte sosyal ve bilişsel açıdan bilgi kazandıklarını belirtmiştir. Altı yaş grubundaki çocukların çoğunluğunun çatışmaları sözel yolla çözmeye eğilim göstermesi, sosyal gelişimle birlikte dostane çatışma çözüm yollarının tercih edilme eğilimini yansıtabilir. Bu durum, çocukların yaşları ilerledikçe sosyal yeterliliklerinin arttığı ve çatışma çözümünde daha olumlu ve etkili stratejiler kullanma eğiliminde olduklarını düşündürülebilir. Çatışma çözme eğitimlerinin erken çocukluk eğitimine entegre edilmesinin, çocukların öz düzenlemelerini ve sosyal davranışlarını geliştirdiği ve böylece zorbalık ve şiddet vakalarını azalttığı görülmüştür (Yang vd., 2021). Sonuç olarak, çocukların fiziksel yöntemler yerine duygularını sözel olarak ifade etmelerini teşvik eden sınıf içi uygulamaların önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Vestal & Jones (2004) araştırmalarında küçük çocukların sosyo-duygusal beceriler, çatışma çözme becerileri ve barış eğitimi konusunda eğitilmiş bir öğretmen tarafından bir çatışma çözme müfredatına maruz bırakıldığında, kişilerarası sorunları çözme becerilerinde önemli kazanımlar



olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, okul öncesi dönemde çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine odaklı müfredatlar ve eğitim programları geliştirmek için önemli bir adım olabilir.

## Öneriler

Sayfa | 2966

Çalışma sonucunda 4-6 yaş çocukların yakın arkadaşlık ilişkilerine önem verdikleri, kendi ilgilerine benzer özellikteki akranları ile daha yakın arkadaşlık kurdukları ve yakın arkadaşları ile daha çok oyun oynamayı tercih ettikleri görülmüştür. Bu bulgular, öğretmenlere çocuklara daha fazla birlikte zaman geçirebilecekleri, oyunlar kurabilecekleri ve kendi sorunlarını çözebilecekleri fırsatlar sunmaları için yönlendirmelerde bulunma gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin, çocukların benzer ilgi alanlarına sahip arkadaşlarıyla etkileşimde bulunmalarına olanak tanıyan kritik alanlar etkin bir biçimde kullanılabilir.

Çalışmanın bulguları, küçük çocukların yakın arkadaşlık ilişkilerini desteklemek amacıyla öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerle sosyal ve duygusal becerileri geliştirmelerinin önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, hazırladıkları eğitim planlarına sosyal ve duygusal becerileri destekleyici etkinlikleri entegre ederek, öğrencilerin bu alanlardaki gelişimlerini teşvik edebilirler. Bu bağlamda, öğretmenlerin yalnızca bireysel etkinliklere değil, aynı zamanda küçük grup çalışmaları gibi kolektif etkinliklere de yer vermesi, çocukların işbirliği ve birlikte çalışma yeteneklerini güçlendirebilir. Bu tür etkinlikler, çocukların hem arkadaşlık ilişkilerini derinleştirmelerine hem de sosyal etkileşim becerilerini pekiştirmelerine katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla, eğitim planlarının bu doğrultuda tasarlanması, çocukların sosyal uyum süreçlerini kolaylaştıracaktır.

Öğretmenler kadar ebeveynlerin tutumları da çocukların arkadaşlık becerileri üzerinde etkilidir. Hem eğitimciler hem de ebeveynler çocukların arkadaşları ile yaşadıkları çatışma durumlarında kendi aralarında çözüm bulmaları için fırsat tanımaları, kendi aralarında çözüm bulamadıklarında onlara rehberlik edebilirler. Araştırma bulguları, küçük çocukların yakın arkadaşlıklarının öfke ve saldırganlık gibi olumsuz davranışlardan etkilendiğini göstermektedir. Bu nedenle, davranış sorunları ortaya çıkarabilecek durumlar için önleyici programların uygulanması, daha yüksek kalitede sosyal ilişkiler ve daha sağlıklı bir sınıf iklimi oluşturmak adına önemli görülmektedir. Bu çalışma çocuklara sorulan arkadaşlığa yönelik sorulara verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır. Gelecekteki çalışmalarda, çocukların arkadaşlık becerileri üzerinde etkili olan faktörlerin daha geniş bir perspektiften incelenmesi, çocukların farklı beceri ve davranışlarının arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisinin araştırılması önerilmektedir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2948-2969.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2948-2969.  
Araştırma Makalesi / Research Paper

## Kaynakça

- Antonopoulou, K., Xanthou, E. ve Kouvava, S. (2021) Best friendship relationships: how are they perceived by primary school children in Greece?, *Education 3-13*,(50)8, 1018-1030. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2021.1929379>
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: A phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7) 1173–1184, <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Armstrong, G., Maitland, C., Lester, L., Trost, S., Trapp, G., Boruff, B., ... ve Christian, H. (2019). Associations between the home yard and preschoolers' outdoor play and physical activity. *Public Health Research ve Practice*, 29(1). <https://doi.org/10.17061/phrp2911907>
- Atış-Akyol, N. ve Güney-Karaman, N. (2020). En iyi arkadaşın kim? Okul öncesi kurumda arkadaş ilişkileri. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2391-2400. <http://dx.doi.org/10.24106/kefdergi.692753>
- Bath, C. (2009). *Learning to Belong: Exploring Young Children's Participation at the Start of School*. Routledge.
- Beazidou, E. ve Botsoglou, K. (2016). Peer acceptance and friendship in early childhood: The conceptual distinctions between them. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1615–1631. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1117077>
- Benenson, J. F. (1994). Ages four to six years: Changes in the structures of play networks of girls and boys. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(4), 478–487.
- Beyazkürk, D., Anliak, S. ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13-26.
- Bigelow, B. J. (1977). Children's friendship expectations: A cognitive developmental study. *Child Development*, 48, 246–253.
- Burton, C. B. (2001). *Children's peer relationships*. ERIC Publications.
- Büyükbıçer E. ve Ulutaş İ. (2018). *Yakın arkadaşı olan okul öncesi çocukların duygusal farkındalıklarının incelenmesi*. 1. Uluslararası eğitimde Yeni Yaklaşımlar Kongresi Bildiri Özet Kitabı, Sf. 535, 11-18 Mayıs 2018, İstanbul.
- Carter, C. ve Nutbrown, C. (2016). A Pedagogy of Friendship: young children's friendships and how schools can support them. *International Journal of Early Years Education*, 24(4), 395-413. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1189813>
- Chen, D.W., Fein, G.G., Killen, M. ve Tam, H. (2001). Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education and Development*, 12(4), 523–544. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1204\\_3](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1204_3)
- Cranley-Gallagher, K. (2013). Guiding children's friendship development. *Young Children*, 26-32.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, Special Issue: Measurement of school Readiness*, 17, 57-89.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. ve Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships. The beginnings of intimacy*. Oxford: Blackwell Publishing
- Engdahl, I. (2012). Doing friendship during the second year of life in a Swedish preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 83-98.
- Ertabak, S., Atay, E., Aral, N., Güneş, L.G. ve Tosun, S. (2023). Okul öncesi dönemde oyun becerileri ve sosyal duygusal gelişim arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 16(94), 25-38.
- Gülây-Ogelman, H. (2018). *Yaşamın ilk yıllarında sosyal beceriler*. Eğiten Kitap.
- Hännikäinen, M. ve Rasku-Puttonen, H. (2010). Building children's sense of community in a day care centre through small groups in play. *Early Years*, 37(2), 126–142.

Sop, A. ve Topcu Bilir, Z. (2024). "Oynarsan Barışırım": 4-6 Yaş Çocukların Yakın Arkadaşlık Algılarını Keşfetmek. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2948-2969.  
DOI.10.51460/baebd.1418402



- Hollingsworth, H. L. ve Buysse, V. (2009). Establishing friendships in early childhood inclusive settings: what roles do parents and teachers play? *Journal of Early Intervention*, 31(4), 287–307. <https://doi.org/10.1177/1053815109352659>
- Hortaçsu, N. (2002). *Çocuklukta ilişkiler: Ana-baba, kardeş ve arkadaşlar*. İmge Yayınevi
- İleri, G., ve Gültekin- Akduman, G. (2019). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile zorba ve kurban çocuk davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Journal of International Social Research*, 12(64), 581-587.
- Jaggy, A. K., Kalkusch, I., Bossi, C. B., Weiss, B., Sticca, F. ve Perren, S. (2023). The impact of social pretend play on preschoolers' social development: Results of an experimental study. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 13-25. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.012>
- Krone, M. W. ve Yu, S. (2019). Promoting friendship development in inclusive early childhood classrooms: A literature review. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(2),183-193. <https://doi.org/10.20489/intjecse.670477>
- Ladd, G. W. (2006). Peer Rejection, Aggressive or Withdrawn Behavior, and Psychological Maladjustment from Ages 5 to 12: An Examination of Four Predictive Models. *Child Development*, 77, 822-846. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00905.x>
- Mair, M., ve Kierans, C. (2007). Descriptions as data: Developing techniques to elicit descriptive materials in social research. *Visual studies*, 22(2), 120-136. <https://doi.org/10.1080/14725860701507057>
- Marcone, R., Caputo, A. ve della Monica, C. (2015) Friendship competence in kindergarten and primary school children. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(4), 412-428, <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1031215>
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–300. <https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (4<sup>th</sup> Edition). Jossey-Bass.
- Nergaard, K. (2020). “I want to join the play”. Young children’s wants and needs of empathy when experiencing peer rejections in ECEC. *Early Years*,42(4-5), 406-419. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1744531>
- Öztürk, N. ve Kutlu, M. (2017). Arkadaşlık becerisi psiko-eğitiminin 9-12 yaş arası öğrencilerin arkadaşlık niteliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 397-413. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7030>
- Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocukların duyguları tanıma ile duyguları yönetme ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişki, *Akademik Bakış Dergisi*, 59, 128-140.
- Papadopoulou, M. (2016). The ‘space’ of friendship: young children's understandings and expressions of friendship in a reception class, *Early Child Development and Care*, 186(10), 1544-1558. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1111879>
- Park, M. H. ve Park, K. J. (2016). Stability in friendship patterns among kindergarteners: A short-term longitudinal study. *Korean Journal of Child Studies*, 37(1), 73–82
- Parker, J. G. ve Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611–621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Quinn, M. ve Hennessy, E. (2010). Peer relationships across the preschool to school transition. *Early Education and Development Publication*, 21(6), 37–41. <https://doi.org/10.1080/104092809.03329013>
- Roberts-Holmes, G. (2015). The datafication of early years pedagogy: If the teaching is good, the data should be good and if there's bad teaching, there is bad data. *Journal of Education Policy*, 30(3), 302–315. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.924561>
- Rockhill, C. M., Vander Stoep, A., McCauley, E. ve Katon, W. J. (2009). Social competence and social support as mediators between comorbid depressive and conduct problems and functional outcomes in middle school children. *Journal of Adolescence*, 32(3), 535–553. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.011>
- Sop, A. ve Topcu Bilir, Z. (2024). “Oynarsan Barışırım”: 4-6 Yaş Çocukların Yakın Arkadaşlık Algılarını Keşfetmek. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2948-2969.  
DOI.10.51460/baebd.1418402



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2948-2969.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2948-2969.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Rubin, K.H., Bukowski, W. ve Parker, J.G. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon ve N. Eisenberg (Eds.) *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 619–700). Wiley
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135.
- Schwartz-Mette, R. A., Shankman, J., Dueweke, A. R., Borowski, S. ve Rose, A. J. (2020). Relations of friendship experiences with depressive symptoms and loneliness in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(8), 664. <https://doi.org/10.1037/bul0000239>
- Sebanc, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12(2), 249–268. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00232>
- Sebanc, A. M., Kearns, K. T., Hernandez, M. D. ve Galvin, K. B. (2007). Predicting having a best friend in young children: Individual characteristics and friendship features. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 168(1), 81–95. <https://doi.org/10.3200/GNTP.168.1.81-96>
- Swit, C.S. ve Harty, S.C. (2023). Normative beliefs and aggression: The mediating roles of empathy and anger. *Child Psychiatry Hum Dev* <https://doi.org/10.1007/s10578-023-01558-1>
- van Hoogdalem, A. G., Singer, E., Eek, A. ve Heesbeen, D. (2013). Friendship in young children: Construction of a behavioural sociometric method. *Journal of Early Childhood Research*, 11(3), 236-247.
- Verschueren, K., Buyck, P. ve Marcoen, A. (2001). Self-representations and socioemotional competence in young children: A 3-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 37(1), 126-134.
- Vestal, A. ve Jones, N. A. (2004) Peace building and conflict resolution in preschool children. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/02568540409595060>
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K. ve Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3), 329–358.
- Wang, Y., Palonen, T., Hurme, T. R. ve Kinos, J. (2019). Do you want to play with me today? Friendship stability among preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 170-184. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579545>
- Yang, W., Peh, J. ve Ng, S. (2021). Early childhood teacher research and social-emotional learning: implications for the development of culturally sensitive curriculum in singapore. *Policy Futures in Education*, 19(2), 197-215. <https://doi.org/10.1177/1478210320983499>
- Yıldırım, Z. (2022). *Oyun temelli öğrenmenin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.






## Sınıf Öğretmenleri Açısından Okul Gezilerinin Barındırdığı Riskler

### Risks of School Trips for Primary School Teachers

Sayfa | 2970

Nida BAYINDIR , Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, nida.bayindir@ogu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 27 Mayıs 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 10 Aralık 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Öğrencilerin bilgi, görgü, becerilerini geliştirmek ve müfredat kazanımlarını pekiştirmek için okul gezileri düzenlenir. Okul gezileri öğrencilere farklı öğrenme ortamları sunar. Ancak öğrencileri okul dışına çıkarmak için belli yolları izlemek gerekmektedir. Çünkü onları dışarıda bekleyen pek çok olası riskler mevcuttur. Araştırmanın amacı; okul gezilerinin barındırdığı risklere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırma sınıf öğretmenlerinin okul gezilerine ilişkin görüşleri ve olası risklere ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek açısından önem taşımaktadır. Araştırmaya 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Eskişehir il merkezinde görev yapan 12 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış veri toplama aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği ile yorumlanmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenler en çok öğrenci yönetimi ve ihtiyaçları konusunda sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunlar; öğrenci takibi, öğrencilerin temel ihtiyaçlarının giderilmesi, kaybolmalar veya gruptan ayrılmalar, gezi düzenine uyulmaması ve gözetim yetersizlikleridir. Öğretmenlerin yaşadıkları bir diğer sorun ise gezi izin ve onaylarında olmaktadır. Öğretmenler daha çok kurumsal önlemler almaktadır. Aldıkları kişisel hazırlık ve önlem ise gezi deneyimlerine bağlı olmaktadır. Öğretmenlerin okul gezileri konusunda interdisipliner (hukuki, idari, yol güvenliği, sağlık ve ilkyardım, gezi/müze rehberliği vb) bir şekilde eğitilmeleri, gezi öncesi uygulamaları gereken prosedürleri eksiksiz olarak tamamlamalarında idari desteğin verilmesi, gezi süresince gezi ve öğrenme verimliliği için akademik desteğin sağlanması, gezi takip sisteminin kurulması, gezi esnasında yaşanacak olumsuzluklara müdahale konusunda uzman desteğinin sağlanacağı yönetsel sistemlerin geliştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul gezileri, gezi riskleri, sınıf öğretmeni.

**Abstract.** School trips are organized to develop students' knowledge and skills. School trips offer students different learning environments. However, it is necessary to follow certain official procedures to take students out of school. Because many possible dangers are waiting for them outside. The study aims to determine the opinions of classroom teachers about the risks of school trips. The research is important in terms of determining the opinions of classroom teachers about field trips and their level of awareness about possible risks. Twelve primary school teachers working in Eskişehir City Center in the 2nd semester of the 2023-2024 academic year participated in the study. Case study design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The research data were collected through semi-structured data collection developed by the researcher and through the easy accessibility method, one of the purposeful sampling methods. The data were interpreted with descriptive analysis technique. According to the findings of the study, teachers had the most problems with student management and needs. These problems are student follow-up, basic needs and their fulfilment, getting lost or leaving the group, non-compliance with the excursion order and inadequate supervision. Another problem experienced by teachers is in permissions and approvals. Teachers mostly take institutional measures.

**Keywords:** School trips, risks, primary school teacher.



## Extended Abstract

**Introduction.** The personal preparation and precautions they take depend on their field trip experiences. It is recommended that teachers should be trained on field trips in an interdisciplinary manner (legal, administrative, road safety, health and first aid, excursion/museum guidance, etc.), administrative support should be provided to complete the procedures they need to complete before the trip, academic support should be provided for the trip and learning efficiency during the trip, a trip tracking system should be established, and administrative systems should be developed to provide expert support in intervening in case of problems during the trip.

In the lifelong education process, the main objectives of school trips are for students to participate in every phase of learning, to associate the information they learn with real lives, to form their social lives, and to learn new permanent and meaningful information. Through school trips, students acquire new knowledge with interest and motivation, discover different areas of interest, acquire new skills, and acquire different life experiences. Organizing and implementing school field trips is quite difficult and risky for students and parents, as well as for the teachers who take on this responsibility. The precautions that can be taken at the planning stage are determined by rules and regulations and formalized in written permissions. However, the variables in the excursion process and the risks posed by the age and experience of the children are very high. This study is important in terms of the risks of field trips for primary school students, teachers' perspectives on field trips and the precautions they take regarding the field trips.

**Method.** In the study aiming to determine the opinions of primary school teachers about the risks of field trips, a case study from qualitative research methods was used. The study group of the research consists of 12 volunteer primary school teachers working in public schools affiliated with the Ministry of National Education in Eskişehir district centre in the 2023-2024 academic year. In the sampling of the teachers to participate in the study, the method of easy accessibility, which provides the research opportunity, was used. The research was conducted with a semi-structured interview technique. In the preparation of the interview form, related researches were examined, and a question pool was created. After the data collection was completed, participant confirmation was obtained on the interview form and participant confidentiality was emphasized. The descriptive analysis technique was used to prepare themes and coding before the analysis and to provide summarization and interpretation. Before the research, the interview form was tested with a pre-application, and then it was made ready for the actual application and its confirmability was ensured. For this purpose, the raw data obtained during the study process are kept confidential. In addition, voluntary participation of the participants was ensured, and personal confidentiality principles were adhered to.

**Results.** Within the scope of student management and needs, there are problems and potential risks related to the follow-up of students, meeting their basic needs, getting lost and leaving the group, trip organization and lack of supervision. The precautions taken against trip risks consist of 2 sub-themes: personal and institutional precautions. Institutional precautions include participation and permission documents, health and safety training, pre-trip preparations and plans, established communication network, supervisors and escorts, while personal precautions include experiential preparedness for

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2970-2984.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2970-2984.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



the trip, knowing the needs of students and making preparations, organizing communication, safety awareness, emergency planning and first aid competence.

**Discussion and Conclusion.** According to the results of the study, teachers had the most problems with student management and needs. These problems include student follow-up, meeting basic needs (such as eating, drinking and toileting), getting lost or getting separated from the group, not following the excursion order and lack of supervision. Another problem experienced by teachers is permissions and approvals. It is recommended that teachers should be trained in an interdisciplinary way on field trips, that expert support should be provided to complete the procedures required before the trip, that academic support should be provided for the trip, and that the teacher's burden should be reduced regarding the common problems experienced on trips (paperwork, responsibility, supervision, security, etc.).



## Giriş

Okul gezileri; öğrencilerin çok yönlü olarak gelişmesini hedefleyen, onların yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayan okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan resmi, planlı bir etkinlik ve yaparak yaşayarak öğrenmeye yönelik bir öğretim yöntemidir. Eğitim hem okulda hem de çevrede devam etmektedir. Okul gezileri ile çevrenin eğitim fırsatları da değerlendirilmiş olmaktadır. Okul, içinde gerçekleştirilen planlı eğitim öğretim faaliyetleri okul dışı etkinliklerle desteklenmekte öğrencilerin öğrenme isteği arttırılmak istenmekte, öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sunulmaktadır. Öğrenciler okul dışı gezilerle okuldan ayrılarak farklı ortamları eğitim amaçlı olarak kullanmaktadırlar. Milli Eğitim Programı'nda da (MEB, 2023) kazanımlar doğrultusunda yapılacak etkinliklerle okul ve yaşam arasında bağlantı kurulmasına özen gösterilmesi teşvik edilmektedir. 21. Yüzyıl becerileri kapsamında artık öğrencilerin daha aktif olduğu, yaşam boyu öğrenmenin teşvik edildiği, yeni beceriler edinmelerinin desteklendiği, öğrenmelerin kalıcılığı için yaparak ve yaşayarak öğrenme yaşantılarına daha fazla ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Yıldırım vd, 2022).

Yaşam boyu devam eden eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenmenin her aşamasına katılması, öğrendikleri bilgileri gerçek yaşantılarla ilişkilendirmesi, sosyal hayatlarını şekillendirmeleri, kalıcı ve anlamlı yeni bilgiler öğrenmeleri okul gezilerinin temel amaçları arasında yer almaktadır (Duman, 2022, Yurtdakal ve Karakaş, 2021). Okul gezileri ile öğrenciler, merak ve motivasyonla yeni bilgiler edinmekte, farklı ilgi alanlarını keşfedebilmekte, yeni beceriler kazanabilmekte, farklı yaşam deneyimleri kazanmaktadır. Okul gezileri ile öğrenciler, gerçek yaşantı ve durumlarla karşılaşmakta ve benzersiz öğrenme fırsatları yakalamaktadırlar. İlk elden bilgiler edinmekte, gözlem yapmakta, oyunlar oynamakta, sorular sorarak yeni bilgiler öğrenmekte, kendi öğrenme hızlarına göre bilişsel yönden gelişmektedirler. Bu ortamlar; müzeler, hayvanat bahçeleri, gezi ve doğa etkinlikleri, sergiler, bilim merkezleri, milli parklar, ören yerleri, endüstriyel kuruluşlar, sanat merkezleri, kurum ve kuruluşlar olabilmektedir (Öner ve Öztürk, 2019). Okul gezileri ile gerçekleşecek öğretim etkinliklerinin yararlı olması öğretmenin süreci doğru şekilde planlaması ile mümkün olmaktadır. Bu planlama, çocuklara; araştırma, problem çözme, sorgulama ve değerlendirme fırsatı sunarak onların öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak açısından önemli bir işleve sahiptir. Bu açıdan okul gezileri, gezi, gözlem ve inceleme boyutunda değerlendirilmektedir (Şengül, 2022). Eğitsel bir gezide gözlemler yapılmalı, gözlenen olaylar ders kazanımları ile ilişkilendirilmeli ve sonrasında olaylar ve nesnelere daha derin bir bakış açısı kazandırmak için çok boyutlu olarak incelenmelidir (Alkan ve Bülbül, 2024) Gezinin amacına göre nereye gezi düzenleneceği, hangi gün ve saatte gidileceği, kaç öğrenci ve gözlemcinin olacağı, hangi resmi prosedürlerin izleneceği, acil durum rotaları, acil durum ekipleri, lojistik olarak yolculuğun ayarlanması, kalkış, varış ve konaklanacak yerlerin belirlenmesi, trafik ve hava durumunun alınması, rehberlerin ve sorumlu kişilerin bilgilendirilmesi, gezi esnasında uyulacak kuralların takip edilmesi, ihtiyaç duyulacak eşyaların tedariki, gezi sonrası izlenimlerin belirtilmesi, raporlanması gerekmektedir. Bu nedenle niçin gezi yapılacağı, hangi amaçlara ulaşılacağı, gezinin nasıl planlanacağı ve gezi sonrası kazanımların neler olacağı gezi öz yeterliğine ve uzmanlığına sahip öğretmenlere bağlı olmaktadır. Okul gezilerinin düzenlenmesi ve uygulanması en zor olan dönem ilköğretim dönemidir. Bunun için okul gezisi düzenleyen sınıf öğretmenin daha dikkatli ve özenli olması gerekmektedir (Demir ve Çetin, 2022, Taytaş, 2022).



Okul gezilerinin eğitimsel boyutu üzerin birçok çalışma yapılmıştır. Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik olarak yapıldığı ifade edilen bu çalışmalar; öğretmen ve öğretmen adayları (Balkan ve Atabek, 2010, Bozdoğan, 2015, Güler, 2011, Tatar ve Bağrıyanık, 2012), ve öğrenciler (Bozdoğan, 2015) üzerine yoğunlaşmaktadır. Literatürdeki çalışmalar, öğretmenlerin okul gezilerine ve okuldışı öğrenmeye olumlu baktıklarını fakat genellikle bu ortamları tercih etmediklerini göstermektedir (Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Bunun nedenlerinin öğretmenlerin alan gezileri ile ilgili yeterli bilgiye (Güler, 2011) ve özyeterliliğe sahip olmaması ve gezi kaynaklı kaygı düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır (Bozdoğan, 2015). Bunun yanında öğretmenlerin gezi öncesi ve gezi anı rehberlik yapmadaki yetersizliği (Thomas, 2010), buna ek olarak öğretmenlerin zaman, maliyet, sorumluluk ve bürokratik işleri de önemli bir sorun olarak gördükleri (Bozdoğan, 2015) belirtilmiştir. Okul gezilerini düzenlemek ve gerçekleştirmek öğrenciler, veliler, okul idaresi ve öğretmenler için belli riskler taşıyabilmektedir. Planlama aşamasında alınabilecek önlemler kural ve yönetmeliklerce belirlenmiş ve yazılı izinler haline getirilmiştir. Ancak, gezi sürecindeki değişkenler ile çocukların yaşı ve deneyimleri itibariyle oluşturdukları riskler çok fazladır. Çocukların durumlar arasındaki bağlantıları hızlı algılayamadıkları, tehlikeleri ön göremedikleri, hız ve mesafeyi tahminde güçlükler yaşadıkları, dikkat çekici uyarılarla dikkatlerinin çabucak dağılabildiği, dürtüsel olarak grup baskısıyla hareket ettikleri ortaya konmuştur (Kahraman, vd., 2024). Gezi alanı ve yolundan kaynaklanan bir takım sağlık ve güvenlik sorunları da oluşabilmektedir. Güvenlik riskleri, sağlık sorunları, sağlık durumu, acil durumlar, beslenme ve su kalitesi, ulaşım güvenliği, sosyal ve psikolojik riskler, eksik kalan izinler ve onaylar, yetişkin gözetimi yetersizliği, mali yönetim, özel gereksinim ve ihtiyaçlar vb. önceden kestirmek mümkün olmayan durumlar geziyi riskli hale getirebilmektedir. Okul gezileri ile yapılmış pek çok araştırma bulunurken okul gezilerinin barındırdığı riskler ve bu riskler karşısında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür (Demir, 2007, Ergün ve Aslan, 2023, Karbeyaz vd, 2023, Saraç, 2017). Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul gezilerinin barındırdığı risklerin tespiti ve bu olası riskler karşısında sınıf öğretmenlerinin izledikleri yolların belirlenmesini kapsamaktadır. Araştırma, okul gezilerinin ilköğrencileri için barındırdığı riskler ve öğretmenlerin okul gezilerine bakış açıları ile geziye ilişkin aldıkları önlemler açısından önem taşımaktadır. Araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

- 1-Okul gezilerinde sıkça yaşanan riskler nelerdir?
- 2-Okul gezilerinde risk kaynaklarına ilişkin hangi önlemler alınmaktadır?

## Yöntem

### Araştırma modeli

Sınıf öğretmenlerinin okul gezilerinin barındırdıkları risklere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması, doğal ortamda katılımcılarla yüz yüze etkileşime girerek, olay veya durumu farklı bakış açıları ile değerlendirmeye imkân tanımaktadır. Durum çalışmaları; yaşanan olayları betimleyen, açıklayan ve araştırmacının duruma ilişkin birden çok bakış açısını toplayıp, rapor etmesine olanak tanıyan araştırma desendir (Yin, 2011, Creswell, 2014). Bu desenin seçilme nedeni; sınıf öğretmenlerinin okul gezilerine bakış açıları ve olası riskli durumlar hakkındaki tutum ve görüşlerinin alınmak istenmesidir.



## Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilçe merkezinde MEB'e bağlı resmi okullarda görev yapan gönüllü 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2014, Baltacı, 2018). Ölçüt, gezi yaptırmış sınıf öğretmenlerdir. Araştırma, örneklemdaki sınıf öğretmenleri sınırlıdır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Öğrenim düzeyi	Mesleki kıdem	Kaçıncı sınıfı okuttuğu
Ö1	Erkek	Lisans	21 yıl üstü	2.
Ö2	Erkek	Lisans	21 yıl ve üstü	1.
Ö3	Erkek	Lisans	11-15 yıl	2.
Ö4	Kadın	Lisans	1-5 yıl	3.
Ö5	Erkek	Lisans	21 yıl ve üstü	4.
Ö6	Kadın		11-15 yıl	4.
Ö7	Kadın	Lisans	16-20 yıl	3.
Ö8	Kadın	Yüksek lisans	6-10 yıl	3.
Ö9	Kadın	Lisans	6-10 yıl	2.
Ö10	Erkek	Lisans	21 yıl ve üstü	2.
Ö11	Kadın	Yüksek Lisans	6-10 yıl	1.
Ö12	Kadın	Lisans	1-5 yıl	1.

Araştırmaya 5 erkek 7 kadın öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin 2'si yüksek lisans 10'u lisans mezunudur. 2 öğretmen 1-5 yıl, 3 öğretmen 6-10 yıl, 2 öğretmen 11-15 yıl, 1 öğretmen 16-20 yıl 4 öğretmen ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 3'ü 1. Sınıfı, 4'ü 2. Sınıfı, 3'ü 3. Sınıfı, 2'si 4. Sınıfı okutmaktadır.

## Verilerin toplanması

Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme tekniği, yaygın kullanılan, katılımcıların görüşlerini bire bir aktarabildiği ve kendilerini rahatça ifade edebildiği bir tekniktir. Görüşmenin amacı, katılımcının durum karşısındaki bakış açısını anlamaktır. Nitel



araştırmalarda kullanılan görüşme formları, kişilerin herhangi bir durum ya da olguya yönelik duygu ve düşüncelerini anlamaya yöneliktir (Creswell, 2014). Görüşme formun hazırlanmasında bir soru havuzu oluşturulmuştur. Araştırma amacına uygun olarak hazırlanan sorular iki sınıf eğitimi alan uzmanı ve iki sınıf öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Alınan geri dönütler sonrasında konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı düşünülen bazı sorular eklenmiş ve bazı ifadeler düzeltilmiştir. Sorular katılımcıların herhangi bir yönlendirme olmadan doğrudan konu ile ilgili görüşlerine yönelik olarak sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlere araştırmanın ve uygulamanın amacı ile ilgili bilgi verilmiş ve gönüllü katılımları sağlanmıştır. Veri toplama süreci bittikten sonra görüşme formu üzerinde katılımcı teyidi alınmış ve katılımcı gizliliğine önem verilmiştir. Görüşme formu, öğretmenler tarafından ortalama 20-30 dk. içerisinde tamamlanmıştır.

### Verilerin analizi

Görüşme formu ile elde edilen veriler her katılımcı için ayrı numaralandırılarak sıralanmıştır. Temaların ve kodlamaların analiz öncesinde hazırlanması, özetleme ve yorum imkânı tanınması açısından içerik analiz tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda birikimli frekans analizi yapılmıştır. Bu analizin amacı; elde edilen verilerin araştırma kapsamındaki kavram ve ilişkilere ulaşılmasını sağlamaktır. Bunun için, öncelikle ifadelerden çıkarılan alıntılar kodlanmıştır. Elde edilen kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplanmış ve durumu betimleyici temalar geliştirilmiştir. Temalar araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Belirlenen temaların mevcut başka araştırmalarla karşılaştırılması ve tartışılması sonucu analitik temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın inanılabilirliğini sağlamak için bulgularda anlamlı ilişkiler kurularak tablolar oluşturulmuştur. Elde edilen görüşme dökümlerinin öğretmenlerin düşüncelerini doğru temsil edip etmediğini göstermesi için verilen yanıtlar katılımcı öğretmenlere gösterilerek teyit ettirilmiştir. Araştırmanın dış geçerliği için katılımcılara araştırma ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Araştırma öncesinde görüşme formu ön uygulama ile test edilmiş ve sonrasında asıl uygulamaya hazır hale getirilerek teyit edilebilirliği sağlanmıştır. Bu amaçla çalışma süreci içinde elde edilen ham veriler saklı tutulmaktadır. Ayrıca katılımcıların gönüllü katılımı sağlanmış ve kişisel gizlilik esaslarına bağlı kalınmıştır.

### Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmenlere, onların okul gezilerine tutumlarına ve gezi kaynaklı risklerin neler olabileceğine dair görüşlerine ilişkin sorular sorulmuştur. Analizler tablo 2'de yer almaktadır.



Tablo 2.  
Öğretmenlere göre okul gezilerinde yaşanan sorunlar ve olası riskler

Tema	Alt tema	Kod	f	
Sıkça yaşanan sorunlar ve riskler	Öğrenci yönetimi ve ihtiyaçları	Öğrenci takibi	8	
		Temel ihtiyaçlar	8	
		Gezi düzenine uyum ve gözetim yetersizlikleri	7	
		Kaybolma ve ayrılma	6	
		Çevre duyarlılığı ve uyumlu hareket edememe	Araç bakımı ve konforu	4
		Hava koşulları	3	
		Yol güvenliği	2	
		Ulaşım planı ve güzergâh	2	
	İzin ve onaylar		Eksik ve geç izin	7
			Eksik ve yanlış bilgi içermesi	5
			Veli iletişim problemleri	3
	Mali yönetim		Katılım ücretleri ve bütçe aşımı	4
			Ekstra harcamalar	3
			İptal ve geri ödemeler, borçlanma ve tahsilat	2
	Sağlık durumu		Kronik sağlık sorunları	4
Acil sağlık durumları			4	
Araç veya yaya kazaları			3	
Gezi risklerine yönelik alınan önlemler	Kurumsal önlemler	Katılım formları ve izni belgeleri	12	
		İletişim	6	
		Gözetmen veya refakatçiler	4	
		Gezi ön hazırlıkları ve gezi planlamaları	3	
		Sağlık ve güvenlik eğitimi	2	
	Kişisel önlemler		Öğrenci ihtiyaçlarına göre plan yapma	8
			Geziye hazırlıklı olma	6
			İletişim ve organizasyon	2
			Güvenlik bilinci	2
			Acil durum planı	2
	İlk yardım yetkinliği	1		

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlere göre okul gezilerinde sıkça yaşanan ve risk olabilecek durumlar öğrenci yönetimi ve ihtiyaçları, ulaşım ve güvenlik, izin ve onaylar, mali yönetim, sağlık durumu olmak üzere 5 alt temadan oluşmaktadır. Öğrenci yönetimi ve ihtiyaçları kapsamında; öğrencilerin takibi, temel ihtiyaçlarının giderilmesi, kaybolmalar ve gruptan ayrılmalar, gezi düzeni ve gözetim yetersizliklerine ilişkin sorunlar ve olası riskler (n=29) yaşanmaktadır. Yaşanan çevre duyarlılığı ve birlikte hareket edememe ise; daha çok hava koşulları, yol güvenliği veya ulaşımın aksamaması, araç bakımı ve konforu, ulaşım planı ve güzergâhta (n=11) yaşanmaktadır. İzin ve onaylar bir diğer gezi sorunu ve risktir. Eksik ve geç gelen izinler, izinlerin eksik veya yanlış bilgi içermesi, veli iletişim sorunları (n=15) izin ve onaylar alt temasında en çok yaşanan sorunlardır. Okul gezilerinde yaşanan bir diğer sorun ve risk ise mali yönetimdir. Katılım ücretleri ve bütçe aşımaları, ekstra harcamalar, iptaller ve geri ödemeler, borçlanmalar ve tahsilat (n=9) geziyi mali olarak riske sokabilmektedir. Gezi esnasındaki



sağlık durumuda yaşanan ciddi sorunlardandır. Öğrencilerin kronik sağlık sorunları, gezi sırasında gelişen acil sağlık durumları ve müdahale yolları, araç veya yayadan kaynaklanan kaza ve tehlikeler (n=11) gezi güvenliğini riske atabilmektedir.

Gezi risklerine karşı alınan önlemler ise kişisel ve kurumsal önlemler olmak üzere 2 alt temadan oluşmaktadır. Kurumsal önlemler; katılım ve izin belgeleri, sağlık ve güvenlik eğitimi, gezi ön hazırlıkları ve planları, kurulan iletişim ağı, gözetmen ve refakatçileri (n=27), kişisel önlemler ise; geziye deneyimsel olarak hazırlıklı olma, öğrenci ihtiyaçlarını bilerek ihtiyaç hazırlığı yapma, iletişimi organize etme, güvenlik bilinci, acil durum planı yapma ve ilk yardım (n=21) yetkinliğidir.

Bu tespitlere ilişkin bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö10-Okul gezilerinde öğrencilerin takibini yapmak işimizi zorlaştırmaktadır. Öğrencinin bir ihtiyacının olması ve diğer öğrencileri bırakıp onunla ilgilenmek ayrıca bir sorundur. Grup olarak öğrencileri kontrol edebilmek ve her bir öğrenciye ulaşabilmek ciddi bir zaman kaybı. (Öğrenci yönetimi ve ihtiyaçları)

Ö4-Okul gezilerinde öğrencilerin kaybolması, düşüp yaralanmaları, kalabalık gruplarda kontrol zorlukları en çok karşılaştığımız durumlardır. (Sağlık durumu)

Ö1-Okul gezilerinde en sık rastlanan sorun gezi sırasındaki düzenin bozulması ve kişisel eşyaların kaybedilmesidir. (Öğrenci yönetimi ve ihtiyaçları)

Ö3-İlkokullarda en sık rastlanan sorun tuvalet ihtiyacının her yerde karşılanamaması ve hijyen koşullarının her zaman uygun olmaması. (Öğrenci yönetimi ve ihtiyaçları)

Ö7-Öğrencilerin yabancılarla iletişim kurması, gruptan ayrılmaları veya kaybolmaları önemli bir sorundur. (Öğrenci yönetimi ve ihtiyaçları)

Ö9-Öğrencilerin mutlaka kemerlerini takmaları gerekmektedir. Öğrencilerin kaybolması riskine karşılık aynı gezi elbisesi giydirilebilir. Gezi kuralları gitmeden önce oluşturulabilir. (Ulaşım ve güvenlik)

Ö6-Görevli öğretmen sayısının artırılması, öğrencilere tanımlayıcı bilgilerin olduğu kartların takılması, gezi ve gezi düzeni hakkında öğretmen, veli ve öğrencilere detaylı açıklamalar yapılması alınması zorunlu önlemlerdir. (Kurumsal önlemler)

Ö2-Kişisel olarak ayrı bir önlem almamaktayım. (Kişisel önlemler)

Ö12- Geziden önce öğrencileri belli gruplara ayırarak belli uyarılarda bulunmak, uyulacak kuralları geziden hemen önce hatırlatmak ve gezi sırasında kuralları uygulamam. Bence her öğretmen kendi grubunun temel ihtiyaçlarını kontrol etmelidir. (Kişisel önlemler)

Ö11-Okul gezilerine giderken aldığım kişisel önlem yanımda ıslak mendil, yara bandı ve bol miktarda su oluyor. Ayrıca velilerden çocuklar için ek giysi koymalarını istiyorum. (Kişisel önlemler)

Ö8-Otobüste her çocuğun emniyet kemerini taktığından emin olurum. Gözüm her zaman üzerlerinde olur. Başka şeylerle ilgilenmem. (Çevre duyarlılığı ve birlikte hareket edememe)

Ö5-Öğrencilerin gidilen yerdeki eşyalara zarar vermeleri, gezi mekânını kirletmeleri, ortamın düzenini bozmaları sorun yaratabilmektedir. (Çevre duyarlılığı ve birlikte hareket edememe)

Ö7-Velilerden izin belgesi almak sorun olabiliyor. Ücreti belirlemek, para toplamak öğretmene fazladan yük oluyor. Gezide kullanılacak araçlar eski olabiliyor. Gezi sırasında öğrencilerin ihtiyaçları hiç bitmiyor. Su, tuvalet, yiyecek vb. Gezi çok kalabalıkça öğrenciyi kontrol etmede sorunlar yaşıyor. (Mali yönetim)



*Ö10-Öğrenci veli izinleri ayrı bir sorun. Tamamıyla öğretmen takip ediyor. Okul idaresi bütün sorumluluğu öğretmene bırakıyor. (İzin ve onaylar)*

*Ö3-Okul gezilerinde kişisel olarak aldığım önlem, gezi alanını önceden görmek ve yetkililerle konuşmaktır. Bence gezi esnasında izlenecek yolun iyi planlanması, karşılaşılabilecek durumların düşünülmesi ve öğrencilerin özel durumlarına dikkat edilmesi gerekmektedir. En büyük risk kaynağı bence güvenlidir. (Kişisel önlemler)*

Bulgulara dayalı olarak araştırmaya katılan öğretmenler okul gezilerinde sıkla yaşanan sorunların başında öğrenci yönetimi ve ihtiyaçlarının geldiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunu izinler ve onay sorunları izlemektedir. Öğretmenler, okul gezi risklerini önlemek için daha çok kurumsal önlemler almaktadır. Kişisel önlemler alan öğretmenler ise deneyimlerine dayalı olarak öğrenci ihtiyaçlarını bilme ve giderme amaçlı olarak geziye hazırlanmaktadır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin okul gezilerinin barındırdığı risklere ilişkin yaşadıkları sorunlar ve aldıkları önlemler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler en çok öğrenci yönetimi ve ihtiyaçları konusunda sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunlar; öğrenci takibi, temel ihtiyaçların (yeme, içme ve tuvalet gibi) giderilmesi, kaybolmalar veya gruptan ayrılmalar, gezi düzenine uyulmaması ve gözetim yetersizlikleridir. Öğretmenlerin yaşadıkları bir diğer sorun ise izin ve onaylarda olmaktadır. Arslan ve Ergün'ün (2023), Kutlu, (2019), Eroğlu, (2008) araştırmalarında öğretmenlerin izinler ve resmi prosedürler konusunda yalnız bırakıldıklarını düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin okul dışı etkinliklerde karşılaştıkları sorunların başında okul yönetimine dayalı sorunlar gelmektedir. Bu sorunlar, okul yönetiminin gezi riskini almak istememesi ve öğretmeni maddi ve manevi olarak desteklememesi olarak ifade edilmiştir. Bir diğer okul yönetimi kaynaklı sorun ise, izin vermemek için evrak yükü, takibi ve sorumluluğun tamamen öğretmene verilmesidir. Öğretmenler okul gezilerinde pek çok sorun yaşayabilmektedirler. Bu sorunlar, öğrenci yönetimi, ulaşım, maliyet, izin ve sağlık durumu olabilmektedir. Yapılmış araştırmalar bu sorunların ortak olduğu yönündedir. Öğretmen kaynaklı nedenlerin başında güvenlik kaygısı, öğrenci disiplin sorunları, sorumluluğun öğretmene bırakılması, maddi sorunlar yer almaktadır (Akgül ve Arabacı, 2020, Bozdoğan, 2015, Çetinkaya, 2022, Demirtaş ve Çayır, 2021, Gülen, 2021, Gürsoy, 2018, Karadoğan, 2016, Karbeyaz ve Kurt, 2020, Kır vd, 2021, Ocak ve Korkmaz, 2018, Öz, 2015, Tatar ve Bağrıyanık, 2012, Topçu, 2017, Ürey ve Kaymakçı, 2020, Yaşar, 2021, Yıldırım ve Efendioğlu, 2023). Bu araştırmanın bulguları ile diğer araştırmanın bulgularına göre okul dışı etkinliklerde en çok karşılaşılan sorunların okul yönetimi tarafından yetersiz destek verilmesi olduğu söylenebilir. Bunun haricinde Demir (2007)'in aktardığına göre; sınıf öğretmenlerin çoğu olası riskler nedeniyle okul gezisi düzenlemek istememektedir.

Öğretmenler, okul gezilerine yönelik olarak kurumsal ve deneyimlerine bağlı olarak bireysel önlemler almaktadır. Öğretmenlerin kişisel olarak aldıkları önlemler deneyimlerinden kaynaklı olarak öğrencilerin temel ihtiyaçlarına göre yaptıkları hazırlıklardır. Öğretmenler en çok öğrencilerin kontrolü ve temel ihtiyaçlarını karşılanmasında, izin prosedürlerinde riskli durumlar olabileceğini belirtmişlerdir. Bu durumda öğrenci kontrolüne ilişkin planlamaların yapılması, alınması gereken izinlerin ve gerekli

Bayındır, N. (2024). Sınıf öğretmenleri açısından okul gezilerinin barındırdığı riskler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2970-2984.*  
DOI: 10.51460/baebd.1490656

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2970-2984.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2970-2984.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



prosedürlerin eksiksiz olarak tamamlamalarında uzman desteğinin verilmesi, gezi amaçlarına yönelik akademik desteğin sağlanması, gezilerde yaşanan ortak sorunlara ilişkin (evrak, sorumluluk, gözetmen, güvenlik vb) öğretmenin yükünün hafifletilmesi, öğretmenlerin geziden kaynaklanan kaygı durumlarının belirlenip, çözümlenmesi, tarihsel gezilerinde rehberlik hizmetinin alınması, gezi esnasında yaşanacak olumsuzluklara müdahale konusunda uzman desteğinin sağlanacağı yönetsel sistemlerin kurulması, gezi takip sisteminin kurulması, gezi deneyimi olan öğretmenlerin gezi deneyimi az öğretmenlere yönelik destek mekanizmalarının düzenlenmesi, öğretmenlere gezi öncesi ve sonrası alacakları kurumsal ve özel önlemlere ilişkin eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2970-2984.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2970-2984.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Akgül, G., D., & Arabacı, S. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi, 3(2)*, 276-291.
- Alkan, D. (2023). *Okul dışı öğrenme ortamlarının etkili kullanılmasında okul yöneticilerinin rolü*, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Edirne.
- Alkan, D., & Bülbül, T. (2024). Okul dışı öğrenme ortamlarının etkili kullanılmasında okul yöneticilerinin rolü. *Trakya Eğitim Dergisi, 14(2)*, 534-551. <https://doi.org/10.24315/tred.1258622>
- Balkan, K., F., & Atabek, Y., E. (2010). Sınıf duvarlarının ötesinde fen eğitimi: Rüzgâr santraline teknik Gezi. *International Online Journal of Educational Sciences, 2(1)*, 225-243.
- 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.
- Bakioğlu, B., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde Kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 5(1)*, 80-94
- Bozdoğan, A., E. (2015). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 9(1)*, 111-129.
- Çetinkaya, M. (2022). *Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan uygulamaların etkililiğinin meta analiz yöntemiyle incelenmesi*, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu.
- Creswell, J.W. (2014). *Araştırma deseni*. S.B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Eğiten.
- Demir, E., & Çetin, F. (2022). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42(2)*, 1443-1461.
- Demir, K., M. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının gözlem gezisi yöntemine bakış açılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(3)*, 83-98.
- Demirtaş, S., & Çayır N., A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin sınıf dışı eğitim etkinlikleri projesine yönelik deneyimleri üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim, 46(208)*, 1-30.
- Duman, M. (2022). Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik algıları, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli.
- Ergün, P., & Aslan, H. (2023). Okul dışı sosyal etkinliklerde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 8(2)*, 1-13.
- Eroğlu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki sosyal kulüp çalışmalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Elmadağ ilçesi örneği)* Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara.
- Ertuğrul, A., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Kayseri Bilim Merkezi. *Social Sciences Research Journal, 9(2)*, 107-116.
- Gülen, G. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde okul bahçelerini kullanma durumlarının incelenmesi: Tokat ili örneği*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Tokat.
- Güler, A. (2011). Planlı bir müze gezisinin ilköğretim öğrencilerinin tutumuna etkisi. *İlköğretim Online, 10(1)*, 169-179.
- Gürsoy, G. (2018). Fen Öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. *Electronic Turkish Studies, 13(11)*, 623-649.
- Kahraman, G., Ö., Yazgan, E., Sökmez, D. ve Karagöz, M.(2024). Okul öncesi çocuğa sahip annelerin oyunda risk alma toleranslarının çocuğun mizacı ve çocuğa ait değişkenler bağlamında incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(2)*, 454-466. doi:10.33206/mjss.1219041
- Karadoğan, S. (2016). Eğitimde sınıf-okul dışı öğrenme uygulamaları ve yaşanan sorunlar, [https://www.researchgate.net/publication/311886016\\_EGITIMDE\\_SINIF-OKUL\\_DISI\\_OGRENME\\_UYGULAMALARI\\_VE\\_YASANAN\\_SORUNLAR](https://www.researchgate.net/publication/311886016_EGITIMDE_SINIF-OKUL_DISI_OGRENME_UYGULAMALARI_VE_YASANAN_SORUNLAR) adresinden erişilmiştir



- Karbeyazı, A., & Kurt, M. (2020). The views of classroom teachers for use of out-of-school learning environments in life studies course. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 4(1), 79-93
- Karbeyaz, A., Sönmezışık, M., Doğan, E., Sayılır, H., Öztürk, M. & Gürkan, Y. (2023). Hayat bilgisi dersinde yer alan kazanımların okul dışı öğrenme ortamları açısından incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(114), 8199- 8208.
- Kır, H., Kalfaoğlu, M., & Aksu, H. (2021). Matematik öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 8(1), 59-76.
- Kutlu A., N. (2019). Üstün yetenekli çocuklara yönelik okul dışı öğretim uygulamaları hakkında öğretmen algıları. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 144-165
- MEB, (2023). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1263> adresinden erişilmiştir.
- Ocak, İ., & Korkmaz Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 18-38.
- Öner, G., & Öztürk, M. (2019). Okul dışı öğrenme ve öğretim mekânları olarak bilim merkezleri Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1109-1135. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555135>
- Öz, G. (2015). *Öğretim yöntemlerinden gezi gözlem ve inceleme metodunun uygulanmasında ortaya çıkan problemlere ilişkin öğretmen görüşleri*, İstanbul Aydın Üniversitesi, İşletme Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. 3. Baskıdan Çeviri. Bütün, M & Demir, S. B. (Edt.), Ankara: Pegem Akademi.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yapılan Araştırmalar: İçerik Analizi Çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Şengül, A. (2022). *Okulöncesi öğretmenlerinin alan gezisi hakkındaki görüşleri ve uygulamaları*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli.
- Tatar, N., & Bağrıyanık, K., B. (2012). Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Taytaş, İ. (2022). Okullarda gerçekleştirilen okul gezilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 2(2), 389-425.
- Thomas, G. (2010). Facilitator, teacher, or leader? managing conflicting roles in outdoor education, [https://www.researchgate.net/publication/312663656\\_Facilitator\\_Teacher\\_or\\_Leader\\_Managing\\_Conflicting\\_Roles\\_in\\_Outdoor\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/312663656_Facilitator_Teacher_or_Leader_Managing_Conflicting_Roles_in_Outdoor_Education) adresinden erişilmiştir.
- Topçu, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: Öğretmen adayları ile fenomenolojik bir çalışma. *International Education Studies*, 10(7), 1-17.
- Ürey, M., & Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 7-32.
- Yaşar Ç., B. (2021). *Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okul dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri*, Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Yıldırım, R., Utkugün, C., & Yurtseven, R. (2022). *Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları*, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13(6), 28-44. DOI: <https://doi.org/10.19160/eijer.1159560>
- Yıldırım, N., T., & Efendioğlu, A. (2023). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenlemeye yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1-26.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S., & Bektaş, F. (2021). İlkokul öğrencilerinin okul yolunda karşılaşabileceği risklerin belirlenmesi. *AÇÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 82-104.
- Bayındır, N. (2024). Sınıf öğretmenleri açısından okul gezilerinin barındırdığı riskler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2970-2984.  
DOI: 10.51460/baebd.1490656

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2970-2984.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2970-2984.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*




- Yılmaz, S. B., & Durdukoca, Ş., F. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenme uygulamalarına yönelik ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14(4)*, 365-385.
- Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research* (3. bs.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. [https://www.researchgate.net/publication/31849692\\_Applications\\_of\\_Case\\_Study\\_Research\\_RK\\_Yin](https://www.researchgate.net/publication/31849692_Applications_of_Case_Study_Research_RK_Yin) adresinden erişilmiştir.
- Yurtdakal, K., & Karakaş, H. (2021). Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenleyebilme öz yeterlilikleri. *HAYEF: Journal of Education, 18(2)*, 295-322.




## Okul Ortamında Öğretmenlerin İlk Yardım Öz Yeterliklerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

### An Examination of Teachers' First Aid Self-efficacy in the School Environment

Sayfa | 2985

Mehmet Fatih KARACABEY , Doç. Dr., Harran Üniversitesi, karacabeyakademi@gmail.com

Ramazan ÖZKUL , Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, ramazanozkul@harran.edu.tr

Emine İNCEBAY , Öğretmen, MEB, eozdemr.06@gmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 29 Eylül 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 10 Aralık 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024

<sup>1</sup> 30-31 Ağustos 2024 tarihinde "1. Uluslararası Gaziantep Bilimsel Araştırmalar ve İnovasyon Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Karacabey, M. F., Özkul, R. & İncebay, E. (2024). Okul ortamında öğretmenlerin ilk yardım öz yeterliklerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2985-3003.

DOI: 10.51460/baebd.1557661





**Öz.** Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterliklerinin belirlenen bağımsız değişkenlere göre incelenmesidir. Çalışmanın evreni 2023-2024 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerde (Karaköprü-Haliliye) görev yapmakta olan 11320 öğretmendir. Araştırmanın örnekleme, evrenden tabakalı örneklem ile seçilen toplam 406 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, İlk Yardım Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterlilikleri çeşitli demografik değişkenlere göre bağımsız örneklem t-testi, ANOVA testleriyle incelenmiştir. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları katılımcıların ilk yardım öz-yeterliklerinin cinsiyet, kıdem, branş, okul kademesi ve alınan ilk yardım eğitimi sayısı açısından farklılaştığını göstermiştir. Araştırmanın sonucunda; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden, kıdemi fazla olanların az olanlardan, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin sayısal ve sözel branşlardan, yetenek dersi öğretmenlerinin diğer tüm branşlardan, ilkökul kademesinde çalışan öğretmenlerin diğer kademelerde çalışan öğretmenlerden, ilk yardım ile ilgili fazla eğitim alanların az eğitim alanlardan ilk yardım öz yeterliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim durumu bağımsız değişkeninde bir farklılaşma gözlenmemiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlere belirli aralıklarla ilk yardım eğitimleri verilmesi, verilen eğitimlerin etkililiğini arttırmak için hem teorik hem de uygulamalı olması gerektiği önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İlk Yardım, Öğretmen, İlk Yardım Öz-Yeterliği.

**Abstract.** The aim of this study is to examine teachers' first aid self-efficacy according to specified independent variables. The population of the study consists of 11,320 teachers working in the central districts of Şanlıurfa (Karaköprü-Haliliye) during the 2023-2024 academic year. The sample of the research consists of 406 teachers selected from the population using stratified sampling. The data collection tools used in the study were the Demographic Information Form and the First Aid Self-Efficacy Scale. In line with the purpose of the study, teachers' first aid self-efficacy was examined according to various demographic variables using independent sample t-tests and ANOVA tests. SPSS software was used for data analysis. The findings of the research showed that the first aid self-efficacy of the participants differed in terms of gender, seniority, branch, school level, and the number of first aid trainings received. The results of the study revealed that male teachers had higher first aid self-efficacy than female teachers, teachers with more seniority had higher self-efficacy than those with less seniority, classroom and preschool teachers had higher self-efficacy than those in quantitative and verbal branches, and elective course teachers had higher self-efficacy than teachers of other branches. Additionally, teachers working at the primary school level had higher first aid self-efficacy than those working at other levels, and those who had received more first aid training had higher self-efficacy than those who had received less training. No difference was observed in the independent variable of educational status. Based on the results obtained from the study, it is recommended that teachers be given first aid training at regular intervals and that these trainings should be both theoretical and practical to increase their effectiveness.

**Keywords:** First Aid, Teacher, First Aid Self-Efficacy.



## Extended Abstract

**Introduction.** The school represents the most significant step a child takes in terms of socialization after the family. Socialization enables an individual to learn the rules of their environment (Karaboğa, 2018). While the school environment imparts many positive attributes, children may encounter negative situations during the adaptation process due to the excitement, activity, and playfulness associated with their age (Akçay & Yıldırım, 2018). In this socialization process, the first person to guide the child is the teacher. Teaching is a profession that requires specialization (National Education Basic Law, 1973; 5101). Teachers may need to intervene when students experience injuries or health issues until medical personnel arrive. Timely and effective intervention can be life-saving (Büyükkayacı Duman et al., 2013). This is because the incidents encountered are not always simple injuries. Therefore, it is essential for teachers to possess adequate first aid knowledge and self-efficacy (Göktaş, 2022). A review of the literature reveals that most studies have focused on the first aid knowledge and self-efficacy of classroom and physical education teachers. This study, however, aims to include all types of teachers and investigate the relationship between teachers' first aid knowledge and their self-efficacy in applying this knowledge. "The study seeks to examine the first aid self-efficacy and knowledge levels of teachers across various subjects. It investigates how teachers' first aid knowledge and self-efficacy vary according to different variables and the relationships between these variables." Numerous incidents such as foreign body ingestion, collisions, bleeding, blows, epileptic seizures, limb amputation, bone fractures, electric shocks, and insect stings occur within the school environment. These situations highlight the necessity for teachers to have adequate knowledge for first aid practices. In this context, our research is significant for determining teachers' first aid self-efficacy and taking necessary measures based on the findings.

**Method.** A survey was conducted to assess the level of first aid knowledge among teachers. The study included 11,320 teachers working in the central districts of Şanlıurfa province, specifically Karaköprü and Haliliye. A stratified sampling method was used to select 406 teachers from this population, with proportional representation from each educational region. Among the participants, 35.7% were female and 64.3% were male. Data was collected using the First Aid Self-Efficacy Scale, which consists of 25 items in a 9-point Likert-type format. The study also examined demographic characteristics such as gender, branch, seniority, years of service, school level, and educational status. "The means and standard deviations of the participants' responses were calculated to understand the overall characteristics of the data set. Additionally, t-tests and ANOVA were used to determine differences between groups." Understanding these demographic details and differences between groups is important in interpreting the research results.

**Results.** The first sub-problem of the research is expressed as "What is the level of teachers' first aid self-efficacy?" "The scores of the participants on the First Aid Self-Efficacy Scale" ranged between 1.00 and 9.00, with an average of 5.21 (SD = 1.96). This score corresponds to "Moderately Agree" on the scale. The second sub-problem of the research is expressed as "Is there a difference in first aid self-efficacy between male and female teachers?" The analysis results indicate that male teachers have higher first aid self-efficacy levels than female teachers. The third sub-problem of the research is expressed as "Is there a difference in first aid self-efficacy based on teachers' education levels?" The



data in the table show that the education level variable does not cause any significant difference in first aid self-efficacy. The fourth sub-problem of the research is expressed as "Is there a difference in first aid self-efficacy based on teachers' seniority?" The findings indicate a significant difference concerning the seniority variable. The fifth sub-problem of the research is expressed as "Is there a difference in first aid self-efficacy based on teachers' branches?" The results show a significant difference concerning the branch variable. The sixth sub-problem of the research is expressed as "Is there a difference in first aid self-efficacy based on the school level at which teachers work?" The findings indicate a significant difference concerning the school level variable. The seventh sub-problem of the research is expressed as "Is there a difference in first aid self-efficacy based on the number of first aid trainings teachers have received?" The results show a significant difference concerning the number of first aid trainings received.

**Discussion and Conclusion.** This study examined teachers' self-efficacy in first aid and found that it varied based on factors such as gender, professional seniority, branch, school level, and the number of first aid trainings received. Other studies also found that teachers' first aid knowledge levels were generally moderate, indicating that many teachers have inadequate knowledge and lack training in first aid. "Teachers' and students' first aid knowledge levels were found to be generally low in other studies as well." A study conducted to assess teachers' first aid knowledge levels, attitudes towards training, and the problems they face revealed that teachers' first aid knowledge scores were generally low. Based on these findings, recommendations were developed.

- Increase Mandatory Training: Mandatory first aid training for all teachers should be increased. When teachers are trained, students are indirectly educated as well.
- Increase the Number of Trainings: Considering that the number of trainings received increases first aid self-efficacy, increasing the number of trainings would be beneficial.
- Repeat Trainings: Repeating first aid training at regular intervals prevents the information from being forgotten and ensures that learning is permanent.



## Giriş

Okul, çocuğun aileden sonra sosyalleşme adına attığı en büyük adımdır. Sosyalleşme, bireyin bulunduğu ortamın kurallarını öğrenmesini sağlar (Karaboğa, 2018). Okul ortamı, bireye birçok olumlu özellik kazandırmakla birlikte, bu yeni ortama adaptasyon sürecinde çocuklar bazen yaşlarının getirdiği heyecan, hareketlilik ve oyun oynama isteği nedeniyle olumsuz durumlarla da karşılaşabilirler (Akçay ve Yıldırım, 2018). Bu sosyalleşme sürecinde çocuğa rehberlik edecek ilk kişi öğretmendir. Öğretmenlik, uzmanlık gerektiren bir meslektir (Resmi Gazete, 1973, 2024). Öğretmenler, öğrencilerinin yaşadığı yaralanma veya sağlık problemleri gibi olumsuz durumlarla karşılaştıklarında, sağlık personeli gelene kadar müdahale etmek zorunda kalabilirler. Zamanında yapılan etkili müdahaleler, yerinde bir ilk yardım, hayat kurtarır (Büyükkayacı Duman vd., 2013). Çünkü karşılaşılan olaylar her zaman basit yaralanmalar olmayabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin yeterli ilk yardım bilgisine ve öz-yeterliğe sahip olması gerekir (Göktaş, 2022).

Tüm kurumlarda yirmi personelden biri, riskli işyerlerinde ise on personelden birinin ilk yardım eğitimi alması zorunludur (İlkyardım Yönetmeliği, 2002). Milli Eğitim Bakanlığı, tüm öğretmenlere zorunlu ilk yardım eğitimi vermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ilk yardım bilgilerini uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin ilk yardım eğitimi almış olmalarına rağmen, acil durumlarda soğukkanlılıklarını koruyamamalarının, bu bilgiyi etkili bir şekilde uygulamalarını zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Öz-yeterlik, bireyin kendi yapabileceklerine olan inancıyla ilgili olup, özgüvenle yakından ilişkilidir (Göktaş, 2022). Okullarda uzuv kopmaları, kemik kırıkları, ve ağızdan vücuda cisim kaçması gibi ciddi durumlar sıkça yaşanabilmektedir. Bu tür durumlarda, öğretmenlerin sakin kalarak aldıkları ilk yardım eğitimini uygulayabilmeleri için yeterli özgüvene sahip olmaları gerekir.

İlk yardım, acil tıbbi yardım uygulanmadan önce olay yerindeki kişiler tarafından yapılan ilk müdahale ve tedavi girişimidir (Cuttle vd., 2009). Bir başka tanıma göre ilk yardım, ani hastalık, kaza, yaralanma, afet, zehirlenme, boğulma gibi durumlarda, tıbbi yardım gelene kadar veya hastaneye ulaştırılana kadar hastanın mevcut durumunu korumak ve kazazede hayata döndürmek için yapılan ilk müdahalelerdir (Kocatürk, 2007).

İlk yardımın amacı şunlardır:

- Ölümcül vakaları veya ani durumlarda zarar gören kazazede sayısını en aza indirmek (Göktaş, 2022).
- Ölüm riskini ortadan kaldırmak.
- Hayati işlevlerin devam etmesini sağlamak.
- Müdahale edilen kişinin durumunun kötüleşmesini önlemek (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2006).

İlk yardımın önemi ölçüsünde, ilk yardımı uygulayacak kişinin belirli bir bilgi düzeyine ve bu bilgiyi uygulayabilecek öz-yeterliliğe sahip olması gerekir. İlk yardım yapacak kişilerin sahip olması gereken bazı özellikler şunlardır (Temel İlk Yardım Uygulamaları Eğitim Kitabı, 2012):

- İnsan anatomisi ve fizyolojisi hakkında temel bilgilere sahip olmak.
- Öncelikle bireysel güvenliğini sağlamak.



- Sakin, soğukkanlı, özgüvenli ve hızlı olmak.
- Kazazedenin ve olay yerindekilerin güvenliğini korumak.
- Olay yerindeki diğer bireyleri yönlendirerek iş birliği yapabilmek.
- Yüksek iletişim yeteneğine sahip olmak.
- Durumu en hızlı şekilde yetkili birimlere (112) haber vermek.

İlk yardımın insanlık tarihi kadar eski olduğu düşünülse de ilk olarak nerede ve hangi zaman diliminde kullanıldığına dair kesin bir bilgi bulunmamaktadır. İlk insanlarda açık yaraları yapraklarla kapatmak veya hipotermik insanları mağaralara taşımak ilkel ilk yardım yöntemleri olarak kabul edilebilir. İlk yardım kavramı ilk kez İngiltere'de "St. John İlk Yardım Teşkilatı" tarafından kullanılmıştır (Tabak ve Somyürek, 2008). Esmach Schleswig, ilk yardım eğitiminin öncüsü olarak kabul edilmektedir. "Yaralılara İlk Yardım" ve "Savaş Alanında İlk Yardım" adlı eserleri, ilk yardım eğitiminin temellerini oluşturmuştur. Ayrıca, 1863 yılında İsviçre'de kurulan Kızıl Haç'ın üyeleri arasında yer almıştır. İlk yardımın kurumsallaşması ise 1877 yılında İngiltere'de "Acil Yardım" kuruluşunun sertifikalı eğitimler vererek bu alanda yetkin personel yetiştirmesiyle başlamıştır. Bu gelişmeler, ilk yardım kavramının İngiltere'de resmi olarak kullanılmasını sağlamıştır (Selçuk, 2021). Bunun yanı sıra, 1966 yılında Ulusal Bilimler Akademisi, ilk yardım sisteminin temelini oluşturan düzenlemeleri hayata geçirmiştir (Özdoğan vd., 2006).

Türk acil hizmetlerinin gelişimi, 1909 yılında Hilal-i Ahmer'in yeniden düzenlenmesiyle başlamış, 1923 yılında "Türkiye Hilal-i Ahmer Cemiyeti" olarak değiştirilmiştir. Mustafa Kemal Atatürk, 28 Nisan 1935'te derneğin adını Kızılay olarak değiştirmiştir (Duruyürek, 2011). 1986 öncesinde Türkiye'de acil sağlık hizmetleri (ASH) yalnızca hastane odaklı bir yapıya sahipti. Ancak, 1986 yılında üç büyük ilde "077 Hızır Acil Servisi" adı verilen sistem devreye alınmıştır. Günümüzde ise ülke genelinde hizmet veren 112 Acil Servis, acil yaşam zincirinin tüm aşamalarını kapsayarak kapsamlı bir sağlık hizmeti sunmaktadır (Erbay, 2017).

İlk yardımın ABC'si, yaşamı korumak için öncelik verilmesi gereken üç temel adımdan oluşur (Coşkun, 2004):

- "A (Airway): Havayolu açıklığının sağlanması."
- "B (Breathing): Solunumun sağlanması."
- "C (Circulation): Dolaşımın sağlanması."

Kazalardan sonra, ölümlerin %10'u ilk 5 dakika içinde ve %50'si ilk yarım saat içinde meydana gelmektedir (Uskun vd., 2008). Bu istatistikler, olay yerinde zamanında ve doğru bir şekilde yapılan ilk yardımın ne kadar hayati olduğunu gösterir. Bilinçli kişilerin yaptığı ilk yardım, tıbbi müdahale ekiplerinin işini kolaylaştırır ve hastanın hayatta kalma şansını artırır (Göktaş, 2022).

Okullarda öğrencilerin yaralanmaları veya hayatlarını kaybetmeleri çeşitli sebeplerle gerçekleşmektedir. Bu sebepler arasında kasıtlı veya kasıtlı olmayan yaralanmalar, ilkokula uyum sürecinde dikkatsizlik sonucu oluşan kazalar, trafik kazaları, yaralanmalar ve akran zorbalığı bulunmaktadır (Özcebe, 2003). Araştırmalara göre, 14 yaş ve altındaki çocukların her yıl %10 ila %25'i dikkatsizlik sonucu okul veya çevresinde yaralanmaktadır (NSKC, 2004; Spicer vd., 2002). Avrupa'da



toplam yaralanmaların %65'i spor faaliyetleri, okul, ev veya aktivitelerde meydana gelmektedir. 14 yaş ve altındaki 1639 çocuk yaralanma sonucu hayatını kaybetmiştir. Ülkemizde ise bu tür yaralanmalar sonucu ölüm oranı %9,77'dir (EuroSafe, 2016). Türkiye'de, 0-4 yaş grubunda kazalarla çocuk ölümleri açısından 5. sırada, 5-14 yaş grubunda ise 1. sırada yer almaktadır (Bertan vd., 1995). Türkiye'deki 7-14 yaş grubundaki çocukların %14,3'ü en az bir kez kaza geçirmiş veya yaralanmıştır. En sık görülen kaza türleri oyun oynarken yaralanma (%4,7), kayma-düşme (%3,9) ve okulda diğer yaralanmalar (%2,8) olarak bildirilmiştir (Dönmez vd., 2018). Okul ortamında öğrencilerin %41,2'sinin kaza geçirdiği ve kazaların %63'ünün bina içinde, %43,7'sinin teneffüs sırasında, %37'sinin ise bina dışında gerçekleştiği bulunmuştur. En sık görülen kaza türü düz zeminden düşme (%22,4) ve kayma (%12) olarak belirlenmiştir. Bu kazaların %37,4'ü incinme ve burkulma ile sonuçlanmıştır. Kazaların %48,8'i dikkatsizlik, %73,6'sı beton zemin, %79,1'i kuru yüzey ve %91,3'ü kasıtsız olarak gerçekleşmiştir (Eraslan ve Aycan, 2008).

Okul ortamında en sık görülen kaza türleri düşmeler (Unni vd., 2012; WHO, 2020), elektrik çarpmaları (Berksoy ve Yazıcı, 2019; Rabban vd., 1997), yanıklar (Ayker, 2021; Selçuk, 2021), hava yolu tıkanıklığı (Oğuz vd., 2000; Rodriguez vd., 2012), kırık, çıkık ve burkulmalar (Göktaş, 2022), kesici-delici alet yaralanmaları (Ayker, 2021), zehirlenmeler (İnan vd., 2011; Kocatürk, 2007) şeklindedir.

Alanyazın incelendiğinde daha çok sınıf öğretmenlerinin ve beden eğitimi öğretmenlerinin ilk yardım bilgisi ve öz-yeterliği üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışma ise tüm öğretmenleri dahil ederek, öğretmenlerin ilk yardım bilgisi ve bu bilgiyi uygulama öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, tüm branşlardaki öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterliklerini ve bilgi düzeylerini incelemeyi hedeflemektedir. Araştırmada, öğretmenlerin ilk yardım bilgileri ve öz-yeterliklerinin hangi değişkenlere göre farklılaştığı ve hangi değişkenlerle ilişkili olduğu araştırılmıştır. Okul içinde yabancı cisim yutma, çarpma, kanama, vurma, epilepsi nöbeti, uzuv kopmaları, kemik kırılmaları, elektrik çarpması, arı ve böcek sokması gibi birçok olay yaşanmaktadır. Bu durumlar, öğretmenlerin ilk yardım uygulamaları açısından yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, araştırmamız öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterliklerinin belirlenmesi ve bulgular doğrultusunda gerekli tedbirlerin alınması açısından önem taşımaktadır. Çalışmanın amacı, öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterliklerinin belirlenen bağımsız değişkenlerle ilişkisini ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır:

1. "Öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterlikleri ne düzeydedir?"
2. "Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ilk yardım öz-yeterlikleri arasında fark var mıdır?"
3. "Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre ilk yardım öz-yeterlikleri arasında fark var mıdır?"
4. "Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ilk yardım öz-yeterlikleri arasında fark var mıdır?"
5. "Öğretmenlerin branşlarına göre ilk yardım öz-yeterlikleri arasında fark var mıdır?"
6. "Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre ilk yardım öz-yeterlikleri arasında fark var mıdır?"
7. "Öğretmenlerin aldığı ilk yardım eğitimi sayısına göre ilk yardım öz-yeterlikleri arasında fark var mıdır?"



## Yöntem

Yöntem bölümünde; çalışmanın yapısı, çalışmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

Sayfa | 2992

### Araştırmanın modeli

Nicel araştırma türüne örnek olan mevcut çalışmada öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterliklerini belirlerken betimsel nitelikte tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli; araştırılan durumu olduğu biçimde ve nesnel bir biçimde ortaya koymaktadır (Büyüköztürk vd., 2010; Karasar, 2009).

### Evren ve örneklem

Çalışmanın evrenini Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Karaköprü ve Haliliye) görev yapan toplam 11.320 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise bu evrenden tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 406 öğretmenden oluşmaktadır. Tabakalı örnekleme yönteminde, evrendeki her alt grubun (tabakanın) örnekleme doğru şekilde temsil edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, tabakalar belirlenirken Şanlıurfa ilindeki eğitim bölgeleri dikkate alınmış ve her eğitim bölgesinde bulunan öğretmenlerin sayısına göre örnekleme dahil edilecek öğretmen sayısı belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü Neuman'ın (2010: 351) çalışmasına dayandırılmıştır. Neuman, %95 güven aralığında 10.000 kişilik bir evren için 385 kişilik bir örneklemin yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda, 11.320 kişilik evrenden 406 öğretmen seçilmiştir. Tabaka sayısı ve her tabakadaki kişi sayısı, eğitim bölgelerindeki öğretmen sayıları oranında belirlenmiş olup, her bir bölgeden orantılı bir şekilde örneklem alınmıştır.

### Veri toplama araçları

Mevcut çalışma kapsamında veri toplamak için İlk Yardım Öz-Yeterliği Ölçeği kullanılmıştır. İlk Yardım Öz-Yeterliği Ölçeği, Gülmez Dağ ve Çapa Aydın (2015) tarafından öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterliklerini ölçmeye yönelik geliştirilmiş 25 maddelik 9'lu Likert (1: Yetersiz↔ 9: Çok yeterli) ölçeğidir. İki faktörlü bir yapıya sahip olan İlk Yardım Öz-Yeterliği Ölçeğinde; ilki Yaşamsal destek ilk yardım öz-yeterliği alt-boyutudur, bu boyutta 17 madde bulunmaktadır (ör, "Hasta/yaralı ve çevredekiler için güvenli bir ortam oluşturabilirim", madde 1). Temel ilk yardım öz-yeterliği ise ölçeğin ikinci alt-boyutu, 8 maddeden oluşmaktadır (ör, "Hasta/yaralının endişelerini giderebilirim", madde 2). Ölçeğin orijinalinde Cronbach Alpha katsayısı .98 elde edilmiştir. Araştırmacılarla iletişime geçilip ilgili ölçeğin kullanım izinleri alınmıştır. Mevcut çalışmanın verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde toplanmıştır. Çalışma için Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan (27.09.2024 tarih ve 373791 sayı) gerekli izin alınmıştır. Çalışmada kullanılması planlanan veri toplama aracı çevrimiçi bir platform (Google Form) aracılığıyla hazırlanmıştır. Okullardaki yetkililere ulaşılarak çalışmanın bağlantısı (linki) ulaştırılmış ve öğretmenlerin çalışmaya katılımı sağlanmıştır.



## Verilerin analizi

Araştırma, katılımcıların cinsiyet, branş, kıdem, hizmet süresi, görev yaptıkları okul kademesi ve öğrenim durumu gibi demografik özelliklerini incelemiştir. Bu bilgiler, araştırma sonuçlarının hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini ve bu farklılıkların nedenlerini anlamak için önemlidir. Verilerin ilk aşamasında, katılımcıların yanıtlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar, veri setinin genel özelliklerini anlamak ve araştırma sorularına cevap bulmak için temel bir adımdır. Araştırma, gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek için t-testi ve ANOVA (tek yönlü varyans analizi) yöntemlerini kullanmıştır. t-testi, iki grup arasındaki ortalama farklılıkların anlamlı olup olmadığını kontrol ederken, ANOVA birden fazla grubun ortalamalarını karşılaştırır. Bu analizler, gruplar arasındaki farklılıkları anlamak ve bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için önemlidir. Anlamlı farklılıklar bulunduğunda, bu farkların hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Verilerin normallik testi sonuçlarına göre (Skewness: .180 ve Kurtosis: .850), veriler normal dağılım göstermektedir. Ayrıca, İlk Yardım Öz-Yeterliği Ölçeği'nin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha)  $\alpha=.85$  olarak hesaplanmıştır.

## Bulgular

Bulgular bölümünde öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterliklerine yönelik betimsel sonuçlar, gruplar arası karşılaştırma sonuçları tablolar ve yorumları ile birlikte belirtilmiştir.

### Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler

Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1' de belirtilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Değişken	Gruplar	f	(%)
Cinsiyet	Erkek	261	64,3
	Kadın	145	35,7
İlk yardım ile ilgili alınan eğitim sayısı	0	113	27,8
	1	169	41,6
	2	75	18,5
	3	49	12,1
Mesleki Kıdem (Yıl)	1-5	173	42,6
	6-10	72	17,7
	11-15	55	13,5
	16-20	50	12,3
	21 +	56	13,8
Branş	Okulöncesi	52	12,8
	Sınıf Öğretmeni	112	27,6
	Sayısal Branşlar	68	16,7
	Sözel Branşlar	136	33,5





	Yetenek Dersleri	38	9,4
Okul Kademesi	Okul Öncesi	43	10,6
	İlkokul	129	31,8
	Ortaokul	129	31,8
	Lise	105	25,9
Öğrenim Durumu	Lisans	357	87,9
	Lisansüstü	49	12,1
Toplam		406	100

Tablo 1'e bakıldığında; mevcut çalışmaya katılan 406 öğretmenin 145'i kadın (%35,7), 261'i ise erkektir (%64,3). Katılımcıların kıdemine bakıldığında 173'ü (%42,6) 0-5 yıl, 72'si (%17,7) 6-10 yıl, 55'i (%13,5) 11-15 yıl, 50'si (%12,3) 16-20 yıl, 56'sı (%13,8) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların öğrenim durumuna bakıldığında 357'si (%87,9) lisans, 49'u (%12,1) yüksek lisans mezunudur. Katılımcılardan 113 kişi (%27,8) ilk yardım ile ilgili hiç eğitim almamıştır. Bunun yanında katılımcıların 169'u (% 41,6) ilk yardım ile ilgili bir eğitime katılmıştır, 75'i (%18,5) ilk yardım ile ilgili iki eğitime almıştır, 49'u (%12,1) ise ilk yardım ile ilgili üç eğitim almıştır. Katılımcıların branşlarına bakıldığında 52'si (%12,8) okul öncesi öğretmeni, 112'si (%27,6) sınıf öğretmeni, 68'i (%16,7) sayısal branşlar, 136'sı (%33,5) sözel branşlar, 38'i ise (%9,4) yetenek derslerine giren branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcıların okul kademelerine bakıldığında 43'ü (%10,6) okul öncesi, 129'u (%31,8) ilkokul, 129'u (%31,8) ortaokul, 105'i (%25,9) ise lise kademesinde olduğu görülmüştür. Bu sayısal verilere bakıldığında öğretmenlerin ilkokul ve ortaokul kademesinde eşit frekans gösterdiği görülmüştür.

### Öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterlik düzeyleri

Araştırmanın ilk alt problemi "Öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterlikleri ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda katılımcıların ilk yardım öz-yeterliklerine ilişkin betimsel bilgiler ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2.

İlk Yardım Öz-Yeterliği Ölçeği Betimsel İstatistikleri

	N	Min	Max	X	Ss
İlk Yardım Öz-Yeterlik Ölçeği	406	1,00	9,00	5,21	1,96

İlk Yardım Öz-Yeterliği ölçeğine ilişkin katılımcı puanlarının 1.00 ve 9.00 arasında değiştiği, ortalamalarının 5.21 (Ss= 1.96) olduğu görülmektedir. Bu puanın da ölçekte karşılığı "Orta Düzeyde Katılıyorum" şeklindedir.

### Öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ilk yardım öz-yeterlikleri arasında fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda elde edilen verilerin analizinde t-testi kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.



Tablo 3.

İlk yardım öz-yeterliği ölçeği cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	P
İlk Yardım Öz-	K	261	4,82	1,89	404	-5,65	,000*
Yeterlik	E	145	5,92	1,88	298,395	-5,66	,000*

Sayfa | 2995 p&lt;0.05\*

Analiz sonucunda kadın ( $X = 4.82$ ,  $Ss = 1.89$ ) ve erkek ( $X=5.92$ ,  $Ss= 1.88$ ) öğretmen grupları arasında ilk yardım öz-yeterlik düzeyi açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Analiz sonucuna göre erkek öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterlik düzeylerinin kadın öğretmenlerden yüksek çıktığı görülmüştür. Bunun sebebi olarak birçok yorum yapılabilir. İlk olarak toplumdaki cinsiyet rolleri düşünüldüğünde erkeklerin koruyup kollayıcı olarak görülmesi ve bu role adapte olarak yetiştirilmeleri bir etkindir. İkinci olarak erkeklerin fiziksel olarak daha güçlü olması ve bunun sonucunda güç gerektiren (heimlich manevrası vb.) ilk yardım uygulamalarında daha başarılı olabilirler. Üçüncü olarak yapılabilecek bir diğer yorum ise erkeklerin duygusal açıdan olaylara karşı daha soğukkanlı davranabilmeleri sonucu ilk yardım öz yeterliği analiz sonucunun daha yüksek çıktığı düşünülebilir.

### Öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumu

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre ilk yardım öz-yeterlikleri arasında fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda elde edilen verilerin analizinde t-testi kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

İlk Yardım Öz-Yeterliği Ölçeği Öğrenim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Ölçek	ÖğrenimDurumu	N	X	Ss	Sd	t	p
İlk Yardım	Lisans	357	5,18	1,92	404	-0,77	0,440
Öz-Yeterlik	Lisansüstü	49	5,41	2,25	58,004	-0,69	0,495

p&lt;0.05\*

Analiz sonucunda lisans ( $X = 5.18$ ,  $SD = 1.92$ ) ve lisansüstü ( $X =5.41$ ,  $SD = 2.25$ ) öğretmen grupları arasında ilk yardım öz-yeterlik düzeyi yönünden anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ( $p>0.05$ ). Tablodaki veriler incelendiğinde öğrenim durumu değişkeninin ilk yardım öz yeterliği üzerinde herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığını göstermektedir.

### Öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşma durumu

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin kıdemlerine göre ilk yardım öz-yeterlikleri arasında fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda elde edilen verilerin analizinde ANOVA kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.  
İlk Yardım Öz-Yeterliği Ölçeği Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Kıdem(Yıl)	N	X	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
İlk Yardım Öz-Yeterlik	A)1-5	173	4,84	1,81	4	5,77	,000*	C-A, C-B D-A E-A, E-B
	B)6-10	72	4,89	2,05	401			
	C)11-15	55	5,65	2,16	405			
	D)16-20	50	5,52	1,59				
	E) 21+	56	6,04	2,06				

p&lt;0.05\*

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F=5.77, p<.05). Katılımcıların aritmetik ortalamalarına bakıldığında; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (X=4.84), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (X=4.89), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (X=5.65) ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (X=5.52), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere (X=6.04) kıyasla daha düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, daha az kıdeme sahip olanlara göre ilk yardım öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (X=4.89), 1-5 yıl kıdeme sahip olanlardan (X=4.84) daha yüksek bir ortalamaya sahip olması ve 11-15 yıl kıdeme sahip olanların (X=5.65), 6-10 yıl kıdeme sahip olanlara (X=4.89) göre daha yüksek sonuçlar alması, mesleki kıdem arttıkça ilk yardım öz yeterlik düzeyinin de arttığını işaret etmektedir.

### Öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterlik düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşma durumu

Araştırmanın beşinci alt problemi "Öğretmenlerin branşlarına göre ilk yardım öz-yeterlikleri arasında fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda elde edilen verilerin analizinde ANOVA kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.  
İlk Yardım Öz-Yeterliği Ölçeği Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Branş	N	X	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
İlk Yardım Öz-Yeterlik	A)Okulöncesi	52	5,63	2,04	4	9,38	,000*	A-C, A-D B-C, B-D E-B, E-C, E-D
	B)Sınıf öğretmenliği	112	5,54	1,77	401			
	C)Sayısal branşlar	68	4,45	1,90	405			
	D)Sözel branşlar	136	4,83	1,87				
	E) Yetenek dersleri	38	6,39	1,98				

p<0.05\*, (Sayısal branşlar: Matematik, fen bilimleri ağırlıklı dersler; Sözel branşlar: Türkçe ve sosyal bilimler ağırlıklı dersler; Yetenek dersleri: Beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik, teknoloji ve tasarım gibi dersler)

Tablo 6'daki bulgulara bakıldığında, katılımcıların branş değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (F=9.38, p<.05). Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin (X =5.63), sayısal (X =4.45) ve sözel (4.83) branşlara göre ilk yardım öz yeterliğinin daha yüksek çıktığı gözlemlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin (X =5.54) de sayısal (X =4.45) ve sözel (4.83) branşlara göre verilerinin yüksek çıktığı görülmüştür. Hem okul öncesi hem de

Karacabey, M. F., Özkul, R. & İncebay, E. (2024). Okul ortamında öğretmenlerin ilk yardım öz yeterliklerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 2985-3003.

DOI: 10.51460/baebd.1557661



sınıf öğretmenlerinin sayısal ve sözel branşlardan ilk yardım öz yeterliğinin yüksek çıkmıştır. Küçük yaş gruplarında daha fazla kaza durumları ile karşılaşılmasından dolayı öğretmenlerinin de bu durumlara karşı ilk yardım öz yeterliklerinin geliştiği bu sebeple sayısal verilerinin daha yüksek çıktığı yorumu yapılabilir. Yetenek dersleri ( $X = 6.39$ ) öğretmenlerinin verilerine bakıldığında diğer tüm branşlardan yüksek çıktığı görülmüştür. Burada beden eğitimi öğretmenlerinin payının önemli olduğu söylenebilir. Beden eğitimi dersi fiziksel aktivite gerektirdiği için kazalarla karşılaşma riski diğer branşlara göre çok daha yüksektir. Bu sebeple lisans dönemi ve sonrasında beden eğitimi öğretmenlerine ilk yardım eğitimleri verilmektedir. İlk yardım öz yeterliklerinin de bu sebeple geliştiği ifade edilebilir.

### Öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterlik düzeylerinin okul kademesi değişkenine göre farklılaşma durumu

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre ilk yardım öz-yeterlikleri arasında fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda elde edilen verilerin analizinde ANOVA kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

İlk Yardım Öz-Yeterliği Ölçeği Okul Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Okul Kademesi	N	X	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
İlk Yardım Öz-Yeterlik	A)Okulöncesi	43	5,55	2,13	3	3,30	,020*	B-C, B-D
	B)İlkokul	129	5,56	1,76	402			
	C)Ortaokul	129	4,90	2,02	405			
	D)Lise	105	5,03	1,97				

$p < 0.05^*$

Tablo 7’deki bulgular incelendiğinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $F=3.30$ ,  $p < .05$ ). Analiz sonuçları incelendiğinde ilkokul kademesinde ( $X = 5.56$ ) çalışan öğretmenlerin, ortaokul ( $X = 4.90$ ) ve lise ( $X = 5.03$ ) kademesinde çalışan öğretmenlere göre sayısal verilerinin daha yüksek çıktığını görmekteyiz. Bu verilere bakıldığında küçük yaş grubunda çalışan öğretmenlerin ilk yardım öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Küçük yaşta kaza ve yaralanmalara sık rastlanmasından dolayı ilkokul kademesi öğretmenlerinin de bu yönde ilk yardım öz yeterliğinin geliştiği yorumu yapılabilir.

### Öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterlik düzeylerinin alınan eğitim sayısı değişkenine göre farklılaşma durumu

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmenlerin ilk yardım ile ilgili aldıkları eğitim sayısına göre ilk yardım öz-yeterlikleri arasında fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda elde edilen verilerin analizinde ANOVA kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.



Tablo 8.

İlk Yardım Öz-Yeterliği Ölçeği Alınan Eğitim Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Eğitim Sayısı	N	X	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
İlk Yardım	A)0	113	3,98	1,66	3	40,38	,000*	
Öz-Yeterlik	B)1	169	5,19	1,77	402			B-A
	C)2	75	6,03	1,62	405			C-A, C-B
	D)3+	49	6,89	1,87				D-A, D-B, D-C

p&lt;0.05\*

Tablo 8'deki bulgular incelendiğinde, anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (F=3.30, p<.05). Analiz sonuçları incelendiğinde ilk yardım ile ilgili üç ve üzeri eğitim alan (X =6.89) öğretmenlerin; iki eğitim alan (X =6.03), tek eğitim alan (X =5.19) ve hiç eğitim almayan (X =3.98) öğretmenlere göre ilk yardım öz yeterliklerinin daha yüksek çıktığı görülmüştür. İki eğitim alan (X =6.03) öğretmenlerin; tek eğitim alan (X =5.19) ve hiç eğitim almayan (X =3.98) öğretmenlere göre ilk yardım öz yeterliklerinin daha yüksek çıktığı görülmüştür. Tek eğitim alan (X =5.19) öğretmenlerin ise hiç eğitim almayan (X =3.98) öğretmenlere göre ilk yardım öz yeterliklerinin daha yüksek çıktığı görülmüştür. Öncelikle bu veriler bize öğretmenlerin ölçeği içtenlikle ve doğru bir şekilde cevapladıklarını göstermektedir. Alınan eğitim sayısı ile ilk yardım öz yeterliğinin doğru orantılı olduğu söylenebilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterlikleri çeşitli faktörler açısından incelendi. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterliklerinin cinsiyet, mesleki kıdem, branş, okul kademesi ve aldıkları ilk yardım eğitimi sayısına göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Ancak, öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Başhan (2018) yaptığı çalışmasında 22 yaş üstü 2563 kişi arasında üniversite mezunu olanların ilk yardım öz-yeterliklerinin yaş, cinsiyet, ilk yardım eğitimi alma durumu, eğitimin zamanı ve tekniklerine göre farklılık gösterdiğini belirlemiştir.

Öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özpulat ve Sivri (2013) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenin ilk yardım bilgi düzeyinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Yine benzer sonuç Adib-Hajbaghery ve Kamrava (2019) öğretmenlerin %9,7'si kendi ilk yardım bilgilerini orta düzeyde olarak değerlendirmiştir. Genel olarak, öğretmenlerin çoğunun ilk yardım konusunda yetersiz bilgiye sahip olduğu ve çoğunun herhangi bir eğitim almadığı sonucuna varılmıştır. Yapılan çalışmalar, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ilk yardım bilgi düzeyinin genellikle düşük olduğunu göstermektedir (Dereli vd., 2010; Erkan ve Göz, 2006). Nayir ve diğerleri (2011) öğretmenlerin ilk yardım bilgi düzeylerini ölçmek, ilk yardım eğitimlerine yönelik tutumlarını belirlemek ve karşılaştıkları sorunları incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin ilk yardım bilgi puanlarının genel olarak düşük olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada katılımcıların ilk yardım eğitimi almasına rağmen %13'ünün ilk yardım bilgisinin düşük olduğu belirlenmiştir (Joseph



vd., 2015). Özkul ve Dönmez (2023) öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının "az yeterli" düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, erkek öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterlikleri, kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Gülmez Dağ (2018) çalışmasında, öğretmenlerin karmaşık ilk yardım durumlarında kendilerine güvenmediklerini göstermiştir. Ancak, gönüllü olarak ilk yardım eğitimlerine katılan öğretmenler daha yetkin olduklarını belirtmiştir. Ayrıca, erkek öğretmenler ani yaralanma ve hastalık durumlarında ilk yardım müdahalesi başlatma konusunda daha yetkin hissettiklerini ifade etmiştir. Eğlence ve diğerlerinin (2007) yaptığı çalışmada ise kadın öğretmenlerin ilk yardım bilgi puanları erkek öğretmenlerden daha yüksektir.

Öğretmenlerin öğrenim durumu açısından ilk yardım öz-yeterliği incelendiğinde, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenler lisansüstü programlara özellikle kendi alanları ve eğitim bilimleri alanında ilgi göstermektedir. Bu bağlamda herhangi bir ilk yardıma yönelik ders almamaları bu sonucu neden olmuş olabilir. Erkan ve Göz (2006) öğretmenlerin %68'inin daha önce ilk yardım eğitimi almadığını belirlemiştir. Eksik bilgilerinin farkında olan öğretmenler, eğitim ihtiyaçlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu eksikliklerin tüm branşlarda yaygın olduğunu gözlemleyerek, öğretmen yetiştirme programlarında uygulamalı ilk yardım dersleri verilmesini önermişlerdir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre ilk yardım öz-yeterliklerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterlikleri, daha düşük kıdeme sahip öğretmenlerden yüksek çıkmıştır. Bu sonuç kıdem arttıkça ilk yardım öz-yeterliğinin de arttığını göstermektedir. Saruhan ve diğerleri (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerde yaş arttıkça ilk yardım bilgi puanlarının arttığını belirlemiştir. Uşaklı ve Cengiz (2001) sınıf öğretmenlerinin ilk yardım bilgi seviyelerini araştırmıştır. Öğretmenlerin %92'sinin ilk yardım bilgisi başarılı bulunmuştur. Ancak, kıdemli öğretmenlerin ilk yardım bilgi seviyelerinin düştüğü görülmüştür.

Branşlara göre yapılan incelemede de anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin ilk yardım öz-yeterlikleri, sayısal ve sözel branşlardan daha yüksektir. Ayrıca, yetenek dersi öğretmenlerinin ilk yardım öz-yeterlikleri, sınıf öğretmenleri ile sayısal ve sözel branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya benzer olarak, Aydınlik'ın (2019) İstanbul'da yaptığı araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin %92,4'ünün okulda ilk yardım gerektiren durumlarla karşılaştığı belirtilmiştir. Bu sık karşılaşma durumu, ilk yardım öz-yeterliğini artıran bir etken olarak değerlendirilebilir. Şahin (2011) çalışmasında beden eğitimi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin ilk yardım bilgi düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler genel olarak yeterince ilk yardım bilgisine sahip değildir. Ayrıca, bilgiye sahip olsalar bile deneyimleri sınırlıdır. Ancak, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre ilk yardım konusunda daha bilgili ve deneyimli olduğu bulunmuştur.

Okul kademesi açısından incelendiğinde de anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin ilk yardım öz-yeterlikleri, ortaokul ve lise öğretmenlerinden daha yüksektir. Sönmez ve diğerleri (2014) okul öncesi öğretmenlerinin ilk yardım bilgilerinin yetersiz olduğunu ve verilen ilk yardım eğitiminin kalitesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Faydalı ve diğerleri (2018) çalışmasında,



6-15 yaş arası çocukları eğiten öğretmenlerin %45,3'ünün ilk yardıma aşına olduğunu belirtmiştir. Ancak, öğretmenlerin yalnızca %23,0'ü yeterli bilgiye sahip olduklarını ifade etmiştir.

İlk yardım ile ilgili alınan eğitim sayısına göre de anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Üç ve daha fazla eğitim almış öğretmenlerin ilk yardım öz-yeterlikleri, daha az eğitim alan öğretmenlerden yüksektir. Bu, eğitim sayısı arttıkça ilk yardım öz-yeterliğinin de arttığını göstermektedir. Benzer bir çalışmada, uygulamalı ve teorik ilk yardım eğitimi alan katılımcıların bilgi seviyesinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Yetiş ve Gürbüz, 2018). Aktaş ve diğerlerinin (2019) yaptığı bir çalışmada, öğretmenlerin %64,7'sinin ilk yardım eğitimi aldığı belirtilmiş, fakat öğretmenlerin sadece %20'sinin sürücü kurslarında ilk yardım eğitimi aldığı ifade edilmiştir. Bu bulgular, alınan eğitim sayısının ilk yardım öz-yeterliğini artırdığını doğrulayan sonuçlarımızla uyumludur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Zorunlu Eğitimlerin Artırılması: Tüm öğretmenlere yönelik zorunlu ilk yardım eğitimleri artırılmalıdır. Öğretmenler eğitildiğinde, öğrenciler de dolaylı olarak eğitilmiş olur.
- Eğitim Sayısının Artırılması: Alınan eğitim sayısının ilk yardım öz-yeterliğini artırdığı göz önünde bulundurularak, eğitimlerin sayısını artırmak faydalı olacaktır.
- Eğitimlerin Tekrarlanması: İlk yardım eğitiminin belirli aralıklarla tekrarlanması, bilgilerin unutulmasını önler ve öğrenmenin kalıcı olmasını sağlar.
- Eğitim Etkinliklerinin Artırılması: Toplumun ilk yardım öz-yeterliği ile aynı oranda gelişir. Bu seviyeyi artırmak için ilk yardım eğitimlerine daha fazla önem verilmeli ve bu kapsamda etkinlikler düzenlenmelidir.
- Farkındalık Çalışmaları: İlk yardım hakkında toplumda farkındalık artırmak için kamu spotları ve televizyon programları kullanılabilir. Bu tür çalışmalar, halkın konu hakkında daha fazla bilgi sahibi olmasını sağlayabilir.
- Nitel Çalışmalar Yapılması: Bu çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır. Ancak, öğretmenlerin ilk yardım bilgi düzeyini daha detaylı incelemek için yarı yapılandırılmış görüşme formları ile nitel araştırmalar yapılabilir.
- Kapsamlı Araştırmalar: Bu çalışmada sadece Şanlıurfa ilindeki öğretmenler incelenmiştir. Türkiye genelinde yapılacak bir araştırma ile tüm öğretmenlerin ilk yardım bilgi düzeyleri ve öz-yeterlikleri belirlenebilir. Bu, eğitimlerin etkili bir şekilde düzenlenmesine yardımcı olabilir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 2985-3003.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 2985-3003.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Adib-Hajbaghery, M., & Kamrava, Z. (2019). Iranian teachers' knowledge about first aid in the school environment. *Chinese Journal of Traumatology*, 22(4), 240-245.  
<https://doi.org/10.1016/j.cjtee.2019.02.003>
- Akçay, D. & Yıldırım, A. (2018). Çocukların okul ortamında kaza geçirme ve güvenlik tedbirlerine yönelik ebeveyn davranışlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 11(1), 48-55.
- Aktaş, B., Yılmaz, M., Dereli, F., & Sarı, H. Y. (2019). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin ilk yardım bilgi düzeyi. *Journal of Academic Research in Nursing*, 5(1), 17-22.
- Aydınlık, C. (2019). *İstanbul'un Bağcılar ilçesinde çalışmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin ilk yardım bilgi düzeylerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ayker, B. B. (2021). *Afetlerde hassas gruplarda yer alan 0-8 yaş aralığındaki çocuklara ilk müdahalede bulunacak anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin afet ve pediatrik ilk yardım bilgi tutum ve düzeyleri: Gümüşhane ili örneği*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afet Yönetimi Anabilim Dalı.
- Başhan, Z. (2018). *Üniversite mezunu bireylerin acil durumlarda ve afetlerde ilk yardıma ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Berksoy, E. A., & Yazıcı, S. (2019). Elektrik hasarlı çocukların klinik, demografik özellikleri ve klinik sonucunu etkileyen faktörler: Tek merkezli pediatrik acil klinik deneyimi. *Bull Leg Med*.  
<https://www.adlitipbulteni.com/atb/article/view/1271>
- Bertan, M., Çakır, B., & Güler, Ç. (1995). Halk sağlığı yönünden kazalar. *Halk sağlığı temel bilgiler*. Güneş.
- Büyükkayacı Duman, N., Koçak, C., & Sözen, C. (2013). Üniversite öğrencilerinin ilk yardım bilgi düzeyleri ve bunu etkileyen faktörler. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 57-70.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Coşkun, C. (2004). *Çankırı-Eldivan ilçe merkezinde 0-14 yaşlar arasında çocuğu olan annelerin ilk yardım bilgi düzeyleri ve ilk yardım gerektiren durumların sıklığı*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Cuttle, L., Pearn, J., McMillan, J. R., & Kimble, R. M. (2009). A review of first aid treatments for burn injuries. *Burns*, 35(6), 768-775.
- Dereli, F., Turasay, N., Özçelik, H., (2010). Muğla iki no'lu sağlık ocağı bölgesinde yaşayan 0-6 yaş çocuğu olan annelerin ilkyardım konusundaki bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Taf Prev Med Bull*, 9, 217-224
- Dönmez, H., Çalışkan, C., Arberk, K. O., Ünlü, H., Küçük, Biçer, B., & Özcebe H. (2018). Türkiye'de 7-14 yaş grubu çocuklarda yaralanmalara ilişkin bir değerlendirme. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 12(4), 236-242.  
doi: 10.12956/tjpd.2018.332
- Duruyürek, B. (2011). *İlk yardım el kitabı* (9. Baskı). Matsa Basımevi.
- Eğlence, R., Şimşek, N., & Güven, Ş. D. (2007). *Nevşehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilk yardım konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. XI. Ulusal Halk Sağlığı Kongre Kitabı, Sayfa: 370.
- Eraslan, R., & Ayçan, S. (2008). Bir ilköğretim okulu ikinci kademe öğrencilerinde okul kazası görülme sıklığının incelenmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 2(1), 8-18.
- Erbay, H. (2017). Türkiye'de hastane öncesi acil sağlık hizmetlerinin numarası niçin 112? *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi*, 7(1), 28-32.
- Erkan, M., & Göz, F. (2006). Öğretmenlerin ilk yardım konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Journal Of Anatolia Nursing And Health Sciences*, 9(4), 63-68.
- EuroSafe, (2016). Injuries in the European Union. Summary of injury statistics for the years 2012-2014.
- Karacabey, M. F., Özkul, R. & İncebay, E. (2024). Okul ortamında öğretmenlerin ilk yardım öz yeterliklerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2985-3003.  
DOI: 10.51460/baebd.1557661





- <http://www.eurosafe.eu.com/key-actions/injury-data/reports>
- Faydalı, S., Küçük, S., & Yeşilyurt, M. (2018). Incidents that require first aid in schools: Can teachers give first aid? *Disaster Medicine and Public Health Preparedness, 13*(3), 1-7. <https://doi.org/10.1017/dmp.2018.66>
- Göktaş, A. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin ilk yardım öz-yeterliklerinin ve ilk yardım bilgi düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anadalı.
- Gülmez Dağ, G. (2018). Are tomorrow's teachers ready to save lives in cases of emergency? *Elementary Education Online, 18*(2), 893–902. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562071>
- Gülmez Dağ, G., & Çapa Aydın, Y. (2015). *Development and validation of first aid self- efficacy scale. Paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER), Budapest, Hungary.*
- İlk Yardım Yönetmeliği. (2022). Resmi Gazete Tarih: 22.05.2002, Sayı: 24762(değişiklik resmi gazete 18.03.200 Sayı:2540).
- Joseph, N., Narayanan, T., Bin Zakaria, S., Nair, A. V., Belayutham, L., Subramanian, A. M., & Gopakumar, K. G. (2015). Awareness, attitudes and practices of first aid among school teachers in Mangalore, South India. *Journal of Primary Health Care, 7*(4), 274281. <https://doi.org/10.1071/HC15274>
- Karaboğa, M. T. (2018). Üniversite öğrencilerinin bir sosyalleşme alanı olarak sosyal medya hakkındaki görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(3), 912-936.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Nobel.
- Kocatürk, C. (2007). *Yeni klavuza göre düzenlenmiş ilk yardım el kitabı*(Dördüncü baskı).TumerEğitimYayıncılık.
- Nayir, T., Uskun, E., Türkoğlu, H., Uzun, E., Öztürk, M., & Kişioğlu, N. (2011). Isparta il merkezinde görevli öğretmenlerin ilkyardım bilgi düzeyleri ve tutumları. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi, 18*(4), 123-127.
- Neuman, W. L. (2011). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson.
- NSKC, Suggested Citation. (2004). *National Safe Kids Campaign (NSKC). School injury fact sheet*. NSKC.
- Oğuz, F., Çıtak, A., Ünüvar, E., & Sıdal, M. (2000). Airway foreign bodies in childhood. *International journal of pediatric otorhinolaryngology, 52*(1), 11-16.
- Özcebe, H. (2003). *Güvenli toplumlar*. Türk belediyeçilik sempozyumu. Ankara, 61-71.
- Özdoğan, M., Ağalar, F., Eryılmaz, M., & Özel, G. (2006). Travma olgularında hastane öncesi yaşam desteği seçimi: temel ve ileri yaşam desteği. *Ulusal Travma Acil Cerrahi Dergisi, 12*(2), 87-94.
- Özkul, R., & Dönmez, B. (2023). Analysis of the relationship between teachers' self-efficacy perception, classroom management concern and pupil control ideologies. *Hacettepe University Journal of Education, 38*(1), 102-120. doi: 10.16986/HUJE.2022.475
- Özpulat, Ö., & Bilgen Sivri, B. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilk yardım bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi, 1*(2). 69-83.
- Rabban, J. T., Blair, J. A., Rosen, C. L., Adler, J. N., & Sheridan, R. L. (1997). Mechanisms of pediatric electrical injury. New implications for product safety and injury prevention. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 151*(7), 696–700. <https://doi.org/10.1001/archpedi.1997.02170440058010>
- Resmî Gazete. (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. Resmî Gazete (Sayı: 14574).
- Resmî Gazete. (2024). *7528 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, madde 7*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm>
- Rodríguez, H., Passali, G. C., Gregori, D., Chinski, A., Tiscornia, C., Botto, H.,...Cuestas, G. (2012). Management of foreign bodies in the airway and oesophagus. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 76*, 84-91.
- Saruhan, Ç., Saruhan, R., Yıldırım, C., & Ovayolu, N. (2018). Gaziantep ili devlet ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ilk yardım uygulamalarına ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 8*(1/2), 36- 46.
- Selçuk (2021). *Fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilk yardım bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen
- Karacabey, M. F., Özkul, R. & İncebay, E. (2024). Okul ortamında öğretmenlerin ilk yardım öz yeterliklerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(3), 2985-3003.  
DOI: 10.51460/baebd.1557661



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 2985-3003.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 2985-3003.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı.


- Somyürek, H. İ., & Tabak, R.S. (2005). *Hemşireler için temel ilk yardım ve acil bakım*. Palme.
- Sönmez, Y., Uskun, E., & Pehlivan, A. (2014). Knowledge levels of pre-school teachers related with basic first-aid practices, Isparta sample. *Turk Pediatri Arsivi, 49(3)*, 238-246. <https://doi.org/10.5152/tpa.2014.158>
- Şahin, A. (2011). *Karaman il merkezindeki beden eğitimi öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin ilk yardım konusundaki bilgi düzeylerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Unni, P., Locklair, M. R., Morrow, S. E., & Estrada, C. (2012). Age variability in pediatric injuries from falls. *The American Journal of Emergency Medicine, 30(8)*, 1457-1460.
- Uskun, E., Alptekin, F., Öztürk, M., & Kişioğlu, A.N. (2008). Ev hanımlarının ev kazalarını önlemeye yönelik tutum ve davranışları ile ev kazalarına yönelik ilk yardım bilgi düzeyleri. *Ulusal Travma Acil Cerrahi Dergisi, 14(1)*, 46-52.
- Uşaklı, H., & Cengiz, N. (2001). Uşak il merkezinde görevli sınıf öğretmenlerinin ilk yardım bilgi seviyelerinin araştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi, 2*, 24-26.
- World Health Organization. (2020). <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/falls>
- Yetiş, G., & Gürbüz, P. (2018). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin ilkyardım bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi, 6(2)*, 64-76.




## İlköğretim İkinci Kademe Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi: Türkiye, Kanada, Finlandiya Örneği

Sayfa | 3004

### Comparative Review of Primary Education Second Level Guidance Programs: The Example of Turkey, Canada and Finland

Ayşe ELİTOK KESİCİ , Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, aelitok@adu.edu.tr

Demet DUMAN , Doktora Öğrencisi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, pd.demetduman@gmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 1 Ekim 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 10 Aralık 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Bu araştırmayla Türkiye, Kanada (Alberta Eyaleti) ve Finlandiya (Turku Eyaleti) ilköğretim ikinci kademe kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının karşılaştırmalı incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada rehberlik programları; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğeleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmada yatay yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmanın deseni tarama modelinde olup veriler nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri için ülkeler seçilirken amaçlı ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hedef ögesi açısından üç ülkenin benzer ve farklı özellikleri vardır. İçerik ögesi açısından Türkiye ile Kanada (Alberta Eyaleti) gelişim alanları ve içerikleri benzerlik gösterirken Finlandiya (Turku Eyaleti) farklılık göstermiştir. Türkiye sosyal-duyuşsal alanda, Kanada kariyer gelişim alanında yoğunlaşmıştır. Finlandiya rehberliği derslerin içerisine dahil etmiştir. Öğrenme-öğretme ögesi açısından Türkiye'nin etkinlik kılavuzu olduğu, diğer iki ülkenin bir kılavuz kullanmadığı saptanmıştır. Ayrıca öğrenme-öğretme ögesinde Türkiye'de etkinlik, kazanım, öğrenci gelişim alanlarına; Kanada'da (Alberta Eyaleti) uygulamaların sistematik yapıldığı etkinliklere; Finlandiya'da (Turku Eyaleti) ise öğrenci merkezli, veli iletişimine sıklıkla ağırlık verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme-değerlendirme ögesi açısından üç ülkede öğrencinin merkeze alındığı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bu araştırma iki ülkenin birer eyaleti ve Türkiye ile sınırlıdır, başka ülkelerin ele alındığı rehberlik programlarının karşılaştırması yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Rehberlik Programı, Karşılaştırmalı Eğitim, Türkiye, Kanada, Finlandiya.

**Abstract.** The aim of this study was to examine the guidance programmes of Turkey, Canada (Alberta province) and Finland (Turku province). In the study, guidance programmes were compared in terms of objectives, content, learning-teaching and assessment-evaluation elements. For the design of this research, which is a horizontal approach from comparative education approaches, survey model from qualitative research methods and document analysis method for data analysis were preferred. Purposive criterion sampling method was used to select the countries for the data of the study. According to the results of the research, it was seen that all three countries have both similar and different concepts in terms of the target element. In terms of the content element, Turkey and Canada (Alberta province) had similar development areas and contents, while Finland (Turku province) differed from these two countries. Turkey concentrated on the social-affective domain, while Canada concentrated on the career development domain. Finland was found to include guidance in the courses. In terms of the learning-teaching component, it was found that Turkey had an activity guide, while the other two countries did not use such a guide. In addition, in the learning-teaching element, it was concluded that in Turkey, activities, learning outcomes and student development areas were emphasised; in Canada, activities in which practices were systematic; and in Finland, a student-centred process in which parent communication was frequently carried out. In terms of measurement and evaluation elements, it was concluded that in all three countries, comparisons of guidance programmes in other countries can be made.

**Keywords:** Guidance Program, Program Comparison, Turkey, Canada, Finland.



## Extended Abstract

**Introduction.** Comprehensive developmental guidance programme is a programme that emerged as a result of the reaction to the traditional approach model with the understanding that development is a whole. Comparative education is defined as a science in which education systems applied in different societies and in different periods are evaluated together or separately from many aspects and their similar and different aspects are revealed and useful inferences can be made (Demirel, 2012). Turkey and Canada have similar and different aspects in terms of factors such as cultural structure, welfare level, studies on education and the form of government (Ergün, 2023; Nijizeki, 2005; Terzi, Tekinalp, & Leuwerke, 2011). Finland, on the other hand, is among the developed societies that value education, especially human beings, and have reaped the fruits of this (Uncu, 2020). As a result of the literature review, it was seen that there were not enough studies on the comparison of comprehensive developmental guidance programmes of these three countries. Based on the second level guidance programmes of three countries, the question ‘What are the similarities and differences (in terms of four elements) of the second level guidance programmes of Turkey, Canada (Alberta province) and Finland (Turku province)?’ constitutes the problem statement of the research. The aim of this study was to examine the guidance programmes of Turkey, Canada (Alberta province) and Finland (Turku province).

**Method.** Turkey, Alberta province of Canada and Turku province of Finland were considered in the research. The guidance programmes of these countries at the secondary school level were accepted as documents and primary and secondary sources for these documents were accessed for the research. The parts of these sources related to the guidance programme were compared in the context of four elements. Horizontal approach from comparative education approaches was used in the research. The research was analysed by document analysis, one of the qualitative research techniques. Purposive criterion sampling method was used to select countries for the data of the study.

**Results.** It was observed that the target element of the guidance programme of Turkey and the guidance course of Finland (Turku province) was to increase students’ awareness of learning development processes and lifelong learning. According to the results of the content component of the research, Turkey and Canada (Alberta province) had similar development areas, while Finland (Turku province) had diversity in development areas. According to the results of the learning-teaching element of the research, it was seen that Turkey has an activity guide and the concepts of activity, outcome, student development area and active participation, and thinking skills such as ‘While developing activities, attention is paid to factors such as school, school environment, students, etc. and ‘Strengthening students’ development areas are at the forefront. It is not seen that this activity guide, which is available in Turkey, is available in Canada (Alberta province) and Finland (Turku province). In the assessment-evaluation component of the study, it was concluded that all three countries used similar assessment tools such as student self-assessment, checklists, diaries, observation, evaluation, portfolios, anecdotal records, guidance practices that encourage, direct, and provide feedback to students.

**Discussion and Conclusion.** In Canada’s (Alberta province) guidance programmes, these concepts mentioned in the other two countries were not encountered. In addition, the target element of Turkey



and Canada (Alberta province) showed similarities in concepts such as communication skills, empathy, positive character, values. However, there was no item in the guidance curriculum of Finland (Turku province) to represent this similarity. While Turkey and Canada (Alberta province) included goal items such as helping students to achieve the necessary adaptation to the environment and social order, teaching coping skills in the face of problems, and keeping their psychological well-being at a high level, Finland (Turku province) did not have a statement for the guidance curriculum. In all three countries, raising awareness in students' academic choices that will affect their future lives and ensuring the development of their affective potential were among the target elements. In addition, unlike the other two countries, Canada (Alberta province) included stakeholder support and providing necessary guidance services to the students and parents in need in the target element of the research.

Turkey emphasised social-affective development in terms of content. Canada (Alberta province), on the other hand, concentrated its content on career development. In Finland's (Turku province) development areas, unlike these two countries, thinking skills, cultural awareness, self-care skills, competence in communication technologies, working life and entrepreneurship, and making their future active and sustainable were emphasised.

Canada (Alberta province) showed a systematic approach to practices in the learning-teaching element with items such as 'Practices progress in detail from the beginning to the end of the process (Ergün, 2023)' and 'Relevant and meaningful applied learning experiences are developed. Finland (Turku province) is similar to the other two countries only in terms of the ability of counsellors to make their own choice in the selection of learning methods. In the learning-teaching element of Finland (Turku province), it was concluded that every student has the right to guidance, vocational guidance is applied, reading support is provided, support and short support education is provided, special education, cooperation and communication with parents are frequently carried out.

Apart from these, Finland (Turku province) differs from the other two countries in the measurement and evaluation section by the fact that students are not graded in counselling. As a result, in terms of objectives, content, learning-teaching and assessment-evaluation elements, there were similarities and differences in the three countries. It can be said that the differences between them are generally due to the way they are expressed and the approaches of the countries to the guidance programme. There are not many studies in the literature related to this research. In this context, considering that education is a whole with guidance, it can be suggested to increase the number of studies that can be done related to this research. In addition, a comparison of the guidance programmes of other countries can be made.



## Giriş

### Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı

Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı, gelişimin bir bütün olduğu anlayışıyla geleneksel yaklaşımlı modele tepkinin sonucu ortaya çıkan bir programdır. Bu programın ortaya çıkmasında bir değişim süreci vardır. Bu program için öncelikle Dinkmeyer ile Caldwell (1970) "Gelişimsel Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Kapsamlı Bir Okul Modeli" adındaki çalışmayı ortaya atmıştır. Daha sonra 1987 yılında Myrick'in ve 1988 yılında Gysbers'in yazdıkları kitaplar ile rehberlik programında düzenlemeye gidilmiş ve bu programın gelişim odaklı bütüncül olarak yapılandırılması sağlanmıştır (Doğan, 2000; Terzi, Ergüner-Tekinalp ve Luwerke, 2011; Wittmer, 1993). Türkiye'de ise bu şekilde bir ihtiyacın olduğu 1990-2000 yılları arasında anlaşılmiş ve 2000'li yıllarda kapsamlı rehberlik programına yönelik düzenleme yapılmıştır. Bu düzenlemelerin içerisinde özellikle ilköğretim ikinci kademedede, 2005 yılında rehberlik ile sosyal faaliyetlerin yapılması amacıyla haftalık hazırlanan ders çizelgesinde bu dersler için zorunlu saat oluşturulmuştur. Zorunlu saat düzenini ayarlayabilmek için program hazırlama yoluna gidilmiştir (Erkan, Kaya ve Altun, 2007). İlköğretim anaokulundan ortaöğretim 12. sınıfa kadar sistemli bir şekilde öğrencilerin gelişimine özen gösterilerek hazırlanan bu program 2006-2007 eğitim-öğretim yıllarında faaliyete geçmiştir. Uygulanan kapsamlı gelişimsel rehberlik programının özellikleri şunlardır (Nazlı, 2005):

- Öğrencinin gelişimi ön plandadır.
- Hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme öğelerinden oluşan rehberlik programı, tamamen program odaklı çalışmaktadır.
- Krize yönelik olmanın dışında gelişimsel/önleyici eğitim temelini içerir.
- Eğitim-öğretim yılının başından sonuna tüm sürecini kapsar.

Kapsamlı gelişimsel rehberlik programının çerçevesinin oluşmasında belirli ilkeler bulunmaktadır. Bunlar (Myrick, 1997):

- Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur ve rehberlik hizmeti bütün öğrenciler için geçerlidir.
- Program organize edilmiş, planlanmış bir yapıya sahiptir.
- Programın hem ardışık hem de esnek bir özelliği vardır.
- Eğitim sisteminde tamamlayıcı bir görev görür.
- Tüm okul paydaşlarının katılımını gerekli kılar.
- Öğrencilerin kalıcı ve verimli öğrenmelerini sağlamayı hedefler.
- Bireysel-grupla veya kısa süreli danışma gibi bazı konularda alanda yetkin okul psikolojik danışmanları ile program uygulanır.

Kapsamlı gelişimsel rehberlik programının üç unsuru, dört bileşeni ve dört aşaması bulunmaktadır. Tablo 1'de bu bilgilere yer verilmiştir.



Tablo 1.

Kapsamlı gelişimsel rehberlik programının unsurları, bileşenleri, aşamaları

Unsurları	Bileşenleri	Aşamaları
1.İçerik	1. Rehberlik programı	1. Plan
2.Programın yapısı	2. Bireysel planlama	2. Tasarım
3.Kaynaklar a. İnsanla ilgili b. Finansla ilgili c. Politikayla ilgili	3. Müdahale hizmeti	3. Uygulama
	4. Sistem destekleri	4. Değerlendirme

Tablo 1’de yer alan unsurlardan içerik, programda öğrencilerin uygulama sonucunda kazanmaları istenilen yeterliliklerdir. Unsurlardan ikincisi olan programın yapısı ise içerisinde bileşenleri bulundurmaktadır. Aynı zamanda bu unsorda programın yapısı ve bileşenleri için zamansal planlamada yapılmaktadır. Son unsur olan kaynaklarda da programın uygulanması için yararlanılan insani, maddi, siyasi kaynaklar yer alır (Erkan, 2017; Can, 2002; Gybers ve Henderson, 2006). Programın planlama aşaması, programın geliştirmesi için ilerideki adımlara hazırlanma sürecidir. Tasarım aşamasında, öğrencilerin ihtiyaçları ile yeterlilikleri belirlenir. Uygulama aşaması ise yapılacak faaliyetler için planın yapıldığı, araç-gereçlerin hazırlandığı, paydaşların süreçten haberdar edildiği ve çalışma takviminin oluşturulduğu aşamadır. Değerlendirme aşamasında da programın girdi-çıkı kontrolü yapılarak etkililiği hakkında kaniya varılır ve gerekirse programda düzenleme süreci başlatılır (Erkan, 2017).

Sistemli olan bu kapsamlı gelişimsel rehberlik programının kademelerinin gelişim özelliklerine uygunluk göstermesi gerekir. Bu uygunluğun eğitim ile rehberlik arasında sağlanması da önemlidir. Varış’a (1995) göre bilgi içerikli, eğitim programında yoğunluk gösteren, bazı okullarda becerileri açığa çıkaracak uygulamalara yer verildiği, tüm bu bilgi ile becerilerin kazandırılmasında programın hedef ve planı doğrultusunda oluşturulması öğretim programlarıyla gerçekleşmektedir. Dolayısıyla hem öğrencilerin gelişimi hem de eğitim kazanımları için öğretim programının “nasıl?” sorusunu dikkate alarak, rehberlik programındaki strateji, yöntem-teknik, uygulama, değerlendirme gibi noktalara odaklanılması gerekir. Rehberlik öğretim programlarında ise eğitsel, kişisel ve mesleki rehberlik hizmetlerinin hepsinin dahil edildiği, ergenlik öncesi hızlı değişim süreçlerinin yaşandığı ilköğretim ikinci kademenin rehberlik programının başka ülkelerde nasıl işlediğini görmek önemlidir. Bunun için diğer ülke öğretim programlarının karşılaştırılması gerekir.

### Karşılaştırmalı eğitim

Ülkelere ait eğitim sistemleri farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar karşılaştırmalı eğitimi incelenmesi gereken bir alan olarak ortaya çıkartmıştır (Özbaş ve Safi, 2022). Bu alanla özellikle gelişmiş bir ülke seviyesine ulaşmak hedeflenmiştir. Bu sayede, hem gelişmekte olan ülkeler hem de gelişmiş ülkeler geleceğe yönelik bir fikir edinebilir, birbirlerinin inceledikleri eğitim sistemlerindeki eksik yanları bulup, düzeltebilir ve var olan eğitim sistemlerini ileri seviyelere çıkartabilir (Ergün, 2023). Bu bağlamda, karşılaştırmalı eğitim, farklı toplumlarda ve farklı dönemlerde uygulanan eğitim sistemlerinin birlikte ya da ayrı bir şekilde birçok açıdan değerlendirilerek benzer ve farklı yönlerinin

Elitok Kesici, A. ve Duman, D. (2024). İlköğretim ikinci kademe kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının karşılaştırmalı incelenmesi: Türkiye, Kanada, Finlandiya örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3004-3028.





ortaya konduğu, faydalı çıkarımların yapılabildiği bir bilim olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2012). Dolayısıyla, bu çalışmada Türkiye, Kanada (Alberta Eyaleti) ve Finlandiya (Turku Eyaleti) kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarını karşılaştırmak amacıyla seçilen ülkeler olmuştur. Bu iki ülke de uluslararası Pisa sınavlarında başarı öğrenci başarısı ve mutluluk düzeyi açısından üst sıralarda yer alan ülkelerdir. Türkiye ise bu sınavlarda OECD ülkeleri ortalamasının altında kalmaktadır. Türkiye ile Kanada karşılaştırıldığında, kültürel yapı, refah düzeyi, eğitim ve yönetim biçimi gibi faktörler açısından benzer ve farklı oldukları yönler bulunmaktadır (Ergün, 2023; Niizeki, 2005; Terzi, Tekinalp ve Leuwerke, 2011). Finlandiya ise eğitime özellikle de insana değer veren ve bunun meyvelerini almış, gelişmiş toplumlar arasındadır (Uncu, 2020). Alan yazın incelemesi sonucunda, bu üç ülkenin kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının karşılaştırılmasına dair çalışmaların yeterince yer almadığı görülmüştür. Bu sebeple, araştırmanın rehberlik alanındaki eksikliklerin ve gelişimlerin ortaya konması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, Finlandiya'nın kapsayıcı okul programına değinilmiş ve üç ülkenin de ilköğretim ikinci kademe rehberlik programları açıklanmıştır. Programlar açıklanırken Tablo 2'de yer alan sitelerdeki birincil ve ikincil kaynaklardan yararlanılmıştır (bkz. s.11).

Aşağıdaki paragraflarda ele alınan üç ülkenin ilgili rehberlik programlarının özellikleri kısaca tanıtılmaktadır.

### **Türkiye kapsamlı gelişimsel rehberlik programı**

Türkiye'de kapsamlı gelişimsel rehberlik programı uygulanmaktadır. İlköğretim rehberlik programına Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan sınıf rehberlik programından ulaşılar (Nazlı,2011). Bu programda okul öncesi, ilköğretim ikinci kademe/ ortaokul ve ortaöğretim/ lise sınıf rehberlik programları birlikte verilmiştir. Her kademe ayrı başlık altında ele alınmıştır. Programın içerisinde sınıf rehberlik programının amacı, vizyonu, misyonu, değerleri, kök değerler ve karakter güçleri, özellikleri, temel ilkeleri, uygulanmasında dikkat edilmesi gereken ilkeleri, yapısı ve kademelere-sınıflara göre kazanımları yer almaktadır. İlköğretim ikinci kademe için 5., 6., 7. ve 8. sınıf rehberlik programı kazanımları bulunmaktadır. Programın hedefleri; akademik, kariyer, sosyal duygusal gelişim alanlarıdır. Her gelişim alanı altında içeriğe götürecek yeterlilikler belirlenmiştir. Akademik gelişim alanı 3; kariyer gelişim alanı 3; sosyal duygusal gelişim alanı 5 yeterlilikten oluşmaktadır. Bu yeterlilikler için gerekli olan kazanım sayıları ile işlenecek hafta sayısına aynı programın içinde yer verilirken kazanımların detaylı gösterimi için ayrı bir Excel dosyası hazırlanmıştır. Tüm alanların toplam kazanım sayısına bakıldığında 5. sınıf düzeyinde 35; 6. sınıf düzeyinde 34; 7. sınıf düzeyinde 34; 8. sınıf düzeyinde 31 tane kazanım olduğu görülmektedir. Kazanımlar her sınıf düzeyi için 36 hafta içerisinde işlenir. Programda 5. sınıf "Kariyer hazırlığı"; 6. sınıf "Okula ve okulun çevresine uyum" ile "Kariyer planlama"; 7. sınıf "Kariyer planlama" yeterlilikleri için kazanım yazılmamıştır. 8. sınıfta tüm yeterliliklerde kazanım vardır. Öğretme-öğrenme için ilköğretim ikinci kademe sınıf rehberlik etkinlikleri cilt halinde kitap yayınlanmıştır. Kitaptaki bu örnek etkinlikler her sınıf düzeyine her hafta olacak şekilde hazırlanmıştır. Programın ölçme-değerlendirme aşaması yönetmelikte rehber öğretmenin görev ve sorumluluklarında belirtilmiştir. Ölçme-değerlendirme için ihtiyaç halinde aile, öğrenci ve okul paydaşlarına eğitsel program, grup rehberliği yapılabilmektedir. Buna ek olarak, öğrencilere bireyi tanıma, tarama, eğitsel değerlendirme, tanılama-yönlendirme amacıyla psikolojik ölçme araçları kullanılmaktadır. Kullanılan formlar ve ölçme araçları bireyi tanıma ve sistem formları şeklinde form haritası olarak MEB'in

Elitok Kesici, A. ve Duman, D. (2024). İlköğretim ikinci kademe kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının karşılaştırmalı incelenmesi: Türkiye, Kanada, Finlandiya örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3004-3028.*

DOI. 10.51460/baebd.1526246



sayfasında sunulmuştur. Sonuçların değerlendirilmesi yapıldıktan sonra ise gerektiğinde sevk işlemine başvurulabilmektedir.

### **Kanada (Alberta Eyaleti) kapsamlı gelişimsel rehberlik programı**

Sayfa | 3011

Merkeziyetçi anlayıştan uzak bir yapısı olan Kanada'nın tarih, yapı, strateji gibi özellikleri bütüncül şekilde incelenmesi zorlaşırken (Çetin, 2023; OECD, 2001) bu durum ülkenin programı için de geçerli olmuştur. Ülkede özellikle de okuldan okula farklılık göstermesinden dolayı rehberlik programı için ortak bir yol gösterici belge bulunmamaktadır. Ülkenin rehberlik programı ile ilgili incelenen kademe düzeyine dair ulaşılan bilgiler araştırmanın sınırlılığıdır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda ikinci öğretim kademesi 5'ten 9'a kadar olan Alberta Eyaleti'nde, kapsamlı gelişimsel rehberlik programı uygulanmaktadır. Rehberlik programında eğitim, kariyer, kişisel/sosyal gelişim alanları bulunmaktadır. Bu alanlar kendi içinde yeterlilikleri ele almıştır. İçerik olarak kariyer gelişim alanında yoğunlaşmıştır. Kazanımlara bazı derslerin programlarında yer verilmiştir. Veliler için de öğrencilerin alınan eğitim sonrasında neler kazanacaklarını belirten her sınıf düzeyine yönelik kılavuz yayınlanmıştır. Öğrenme-öğretme süreci için programın içinde birkaç örnek verilmiş olsa da buna yönelik bir yazılı kaynağa rastlanılamamıştır. Ölçme-değerlendirme sürecinde açık kontrol listeleri, kapalı kontrol listeleri, rubrikler vb. gibi araçlardan yararlanılmaktadır. Programda bu araçlar ile ilgili kısa bilgiler verilmiştir. Bunlara ek olarak kariyer ve yaşam yönetimi (KVY) (CALM-career and life management), kariyer ve teknoloji temelleri (KTT) (CTF-career and technology fundamentals), bilgi ve istihdam edilebilirlik, kampüs dışı eğitim gibi bazı kurs programları vardır. Bu programlar ayrı bir eğitim kılavuzu ile ele alınmıştır. Bunların içerisinde KTT programı özel olarak ayrı bir belgede açıklanmıştır. 14 öğrenme çıktısı olan bu programın amacı ise öğrencilerin ilgi ve tutumlarını dikkate alarak kariyer fırsatlarını, mesleki alanlarını belirlemelerine yardımcı olmaktır.

### **Finlandiya (Turku Eyaleti) kapsayıcı okul programı**

Finlandiya öğrencileri arasında herhangi bir ayrıma gitmeden, halka açık, ekonomik açıdan finanse edilmiş kapsayıcı bir okul sistemini kurmayı hedefleyen bir stratejiyi benimsemektedir. Derslerde gösterilen derslerde kapsayıcı özel eğitim ve düşük başarıyı azaltmak için eğitici çaba tipik Nordik eğitim sistemine benzemektedir (URL-1, 2023). Uygulanan bu programda 7 yaşından 16 yaşına kadar zorunlu eğitimin verildiği, Finlandiya'daki öğrencilerin %99'unun eğitimlerini başarılı bir şekilde tamamladığı, 7, 8 ve 9. sınıfları alan uzmanlarının eğittiği bir sistemdir (Dorji, 2023). Ayrıca bu program hem kapsayıcı ve sürdürülebilir bir yaşam tarzını hem de büyümeyi içeren bir öğretimi savunmaktadır. Aynı zamanda Finlandiya'nın Milli Eğitim Bakanı bu başarıyı okullara ticarethane olarak bakmadıklarını ve tüm öğrencilerle ayrı ayrı özen gösterilmesinin etkili olduğunu vurgulamıştır (METIC, 2022). Bu durum programlarının içeriğine de yansımıştır.

Kapsamlı gelişimsel rehberlik programının etkileri olan, öğrencinin zamanında ve gerekli olan rehberliği almasına önem veren Finlandiya'nın Turku Eyaleti'nde ilköğretim ikinci kademesi 7, 8, ve 9. sınıftan oluşmaktadır. Turku Eyaleti'nde rehberlik programından tüm öğrenciler faydalanabilmektedir. Bu rehberlik programı ilköğretimin ikinci kademesinde ayrı bir ders şeklinde öğrencilere psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenleri tarafından verilmektedir. Rehberlik belediyeye özgü, okula özgü

Elitok Kesici, A. ve Duman, D. (2024). İlköğretim ikinci kademe kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının karşılaştırmalı incelenmesi: Türkiye, Kanada, Finlandiya örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3004-3028.

DOI. 10.51460/baebd.1526246



ve ev-okul iş birliğine dayalı olarak ayrılmaktadır. Belediyeye özgü rehberlik planında öğrencilerin ev ve okulun rehberlik konusundaki iş birliğini, temel eğitim akabinde olan çalışma süreci için daha fazla rehberlik almasını, çalışma ortamındaki iş birliğini, çalışma hayatını tanıması ile ilgili düzenlemelerden oluşan planı kapsamaktadır. Burada rehberlik planı hedeflerinin gerçekleştirilmesi sistematik bir şekilde incelenmektedir. Ayrıca belediyeye özgü rehberlik programına, okula özgü programda da yer verilmektedir. Rehberliğin belediyeye özgü program boyutunda çalışma sorumlulukları, çalışma hayatını öğrenme gibi belediye düzeyi ele alınırken okula özgü boyutta rehberliğin okula uygun şekilde nasıl düzenlendiği ele alınmaktadır. Ev-okul iş birliğine dayalı rehberlik ise öğrencilerin eğitim-öğretimden eşit yararlanabilmeleri, kendilerini keşfetmeleri için belediye tarafından desteğin verildiği rehberliktir. Öğrenme öğretme sürecinde etkinlikler multidisipliner iş birliği şeklinde gerçekleşmektedir. Bu süreçte okullar ile belediye arasında eşgüdümün sağlanması gerekmektedir. Bu eşgüdümün gerçekleşmesinde iş birliğini sağlayanlar: kariyer alanındaki danışmanlar, temel eğitimdeki psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenleri ve bu eğitim sonrasında eğitim programındaki danışmanlardır. Bilhassa temel eğitim sırasında ve sonrasında sağlanan rehberlik hem bilgilendirme hem de ziyaretler yapılarak uygulanmaktadır. Ayrıca programda öğrencilerin mesleklere, çalışma hayatına dair bilgi edinmeleri ön planda yer almaktadır. Bunun için programa girişimcilik eğitimi, şirket gibi kuruluşlara ziyaretler ve TET (Work-Life Familiarization Periods- İş Yaşamına Tanıtım Dönemleri) haftaları eklenmiştir. Öğrencilere bu eğitimleri vererek, eğitim ve kariyer seçimlerinde yardımcı olmak istenmiştir. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenler iş-yaşam ortaklığını dijital bir ağ ile yürütmektedir. Programda öğrencilere geliştirilmiş kişisel rehberlik sunulmaktadır. Öğrencilerin bireysel sürecinin başlangıcı ile ihtiyaçları ön plandadır. Özellikle 8. ve 9. Sınıf öğrencilerine daha fazla çalışma becerisi edinme ve bu konudaki fırsatlara ulaşabilme ile ilgili yönlendirme için ek rehberlik sağlanarak, öğrencilerin bireysel rehberlik ihtiyaçları karşılanır. Bu rehberlik yoğun, kişisel ve diğer rehberliklerin verildiği, öğrenciye özgü kişisel çalışma planının hazırlandığı bir süreci kapsar. Rehber öğretmenler, öğrencilere geliştirilmiş bireysel rehberlik sunmak amacıyla belediye ile ortak, kişiselleştirilmiş izleme planı geliştirmektedirler ve güncelleme işlemini yapmaktadırlar.

Finlandiya'nın Turku Eyaleti'nde "Rehberlik Yolu (Guidance Pathway)" ifadesi ile temel eğitim sonrasında rehberlik faaliyetlerine daha fazla yoğunluk verilmektedir. Özellikle de ileri düzeyde eğitim için rehberlik faaliyetleri ortaokulun başında başlamaktadır. Bu süreçte de temel eğitim ve sonrasında rehber öğretmenler arasında iş birliği yapılmaktadır. Öğrencilere yönelik okul deneyleri, eğitim kurumlarına yapılan ziyaretler bu işbirliğindeki hizmetlere verilen örneklerdendir. Program kapsamında öğrencilerin ortaokuldan liseye geçiş aşamasında başvuru sürecinin okullarla birlikte ortak yürütülmesi, başvuru sonuçlarının açıklanmasından sonra liseye yerleşmelerin sağlanması gibi rehberlik faaliyetleri de yapılmaktadır. İleri eğitime yerleşemeyen öğrencilere ise kariyer danışmanı eşliğinde verilecek rehberlik kararlaştırılmaktadır. Programda öğrencilerin ilköğretim sonrasındaki eğitim almaya başladıkları süreç takip edilmektedir. Ayrıca tüm bu ileri eğitime yerleşme ve başlama ile ilgili bilgiler ve VALPAS (Monitoring and Guidance System for Transitions in Education- Eğitime Geçiş Süreçleri İzleme ve Rehberlik Süreçleri)sistemi merkezde toplanmaktadır.

Yukarıdaki paragraflarda ele alınan üç ülkenin rehberlik programları sonrasında bu aşamada araştırmanın problemine ve alt problemlerine geçiş yapılmıştır.



Bu araştırmanın amacı Türkiye, Kanada (Alberta Eyaleti) ve Finlandiya (Turku Eyaleti) ilköğretim ikinci kademe rehberlik programının (programın dört ögesi açısından) benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaktır. Üç ülkenin ilköğretim ikinci kademe rehberlik programlarından yola çıkıldığında “Türkiye, Kanada (Alberta Eyaleti) ve Finlandiya (Turku Eyaleti) ilköğretim ikinci kademe rehberlik programının (programın dört ögesi açısından) benzerlik ve farklılıkları nelerdir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu soruya ulaşabilmek adına aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

- Türkiye, Kanada (Alberta Eyaleti) ve Finlandiya (Turku Eyaleti) ilköğretim ikinci kademe rehberlik programlarının hedefleri arasındaki benzer ve farklı yönler nelerdir?
- Türkiye, Kanada (Alberta Eyaleti) ve Finlandiya (Turku Eyaleti) ilköğretim ikinci kademe rehberlik programlarının içerikleri arasındaki benzer ve farklı yönler nelerdir?
- Türkiye, Kanada (Alberta Eyaleti) ve Finlandiya (Turku Eyaleti) ilköğretim ikinci kademe rehberlik programlarının öğrenme- öğretim süreçleri arasındaki benzer ve farklı yönler nelerdir?
- Türkiye, Kanada (Alberta Eyaleti) ve Finlandiya (Turku Eyaleti) ilköğretim ikinci kademe rehberlik programlarının ölçme-değerlendirme yöntemleri arasındaki benzer ve farklı yönler nelerdir?

## Yöntem

Araştırmada Türkiye, Kanada'nın Alberta Eyaleti ve Finlandiya'nın Turku Eyaleti ele alınmıştır. Bu ülkelerin ortaokul kademesine ait rehberlik programları dokümanları bu araştırma için birincil ve ikincil kaynaklar olmuştur. Araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz çalışmalarının temel amacı sistematik bir tarama sonucu belirli bir kuramsal çerçevede elde edilen bulguları yorumlamak, düzenlemek ve okuyucuya sunmaktır. Bu doğrultuda kuramsal bir çerçeve belirlenir, veriler sistematik bir şekilde toplanır, elde edilen veriler temalarına göre gruplanır ve sonunda neden sonuç ilişkisi kurularak yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Ulaşılan bu kaynakların rehberlik programı ile ilgili kısımları dört öge bağlamında karşılaştırılmıştır. Araştırmada karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yatay yaklaşım kullanılmıştır. Yatay yaklaşımda eğitim sistemlerindeki tüm boyutlar tek tek ele alınıp o döneme ait tüm değişkenler yan yana getirilerek farklılıklar ve benzerlikler tespit edilmeye çalışılır (Şahin, 2007). Araştırmanın deseni tarama modelinde olup veriler nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri için Türkiye ve iki ülkenin eyaletleri seçilirken amaçlı ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Balcı (2006) doküman kaynaklarını birincil ve ikincil olarak sınıflamaktadır. Kişinin kendisi tarafından aktarılanlar birincil kaynak iken başkası tarafından aktarılanlar ise ikincil kaynak boyutundadır. Bu araştırmada üç ülkenin hem birincil hem de ikincil kaynaklarından yararlanılmıştır. Kaynakların araştırma amacına uygun olan özelliklerini belirlemek amacıyla verilerinin toplanmasına (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019) ve bu kaynakların mevcut durumunda herhangi bir değişiklik yapmadan betimleme işleminin gerçekleşmesine (Karasar, 1998) tarama modeli denilmektedir. Bu araştırmada ulaşılan kaynaklarda bilgi değişikliğine yol açmayacak şekilde betimleme yapılmasına dikkat edilmiştir. Yatay, dikey, problem çözme, örnek olay, tanımlayıcı, açıklayıcı ve değerlendirici şeklinde yaklaşımlara ayrılan sınıflamalar genellikle karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılmaktadır (Çubukçu, Yılmaz ve İnci, 2016; Tanrısevdi, Kiral ve Çomruk, 2022). Bu araştırmada ise karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yatay yaklaşım tercih edilmiştir. Yatay yaklaşım ile eğitim sistemlerindeki tüm boyutlar o döneme ait değişkenlerle yan yana getirilerek benzerlikleri ve Elitok Kesici, A. ve Duman, D. (2024). İlköğretim ikinci kademe kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının karşılaştırmalı incelenmesi: Türkiye, Kanada, Finlandiya örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3004-3028.*

farklılıkları ortaya konmaya çalışılır (Çubukçu ve diğ., 2016; Demirel, 2000; Karaer, 2016; Türkoğlu, 1998; Ültanır, 2000). Bu çalışmada üç ülkenin ilköğretim ikinci kademe rehberlik programı ile ilgili ulaşılan kaynaklar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Daha sonra üç ülkenin karşılaştırılması hedeflenen programdaki dört özgecinin benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konmuştur.

Sayfa | 3014

Böylelikle, araştırma kapsamına uygun ülkelerin tespit edilmesi, bu ülkelerin rehberlik programlarının birincil ve bu programlara ilişkin belgelerin de ikincil kaynak olarak araştırmanın veri setini oluşturması ardından da gerekli kontrolün ve sorgulamanın yapılması, son olarak da analizin gerçekleştirilmesiyle tamamlanan tüm bu süreç karşılaştırmalı eğitim boyutuna giren nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizine girmektedir (Özkan, 2019). Yapılan araştırma süreci Şekil 1’de görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Veri Toplama Süreci ve Analizi

### Ülkelerin belirlenmesi

Bu çalışmada, kapsamlı rehberlik programını benimseyen Türkiye ile karşılaştırma yapmak amacıyla kapsamlı rehberlik programının Amerika kıtasından Kanada’nın Alberta Eyaleti ve kapsayıcı okul programını kullanan İskandinav ülkelerinden Finlandiya’nın Turku Eyaleti seçilmiştir. Bu seçim yapılırken amaçlı ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Ölçütler:

1. Ülkelerin kapsamlı rehberlik programını içerecek şekilde bir yapıyı barındırması (Türkiye ile Kanada’nın Alberta Eyaleti’nde kapsamlı rehberlik programının ve Finlandiya’nın Turku Eyaleti’nde kapsayıcı okul programının kullanılıyor olması).
2. Bu üç ülkenin de aynı çalışmada benzer bir konuda yer almamış olması (Türkiye, Kanada’nın Alberta Eyaleti ve Finlandiya’nın Turku Eyaleti’nin üçünün bir arada karşılaştırılmamış olması; bu üç ülkenin hem rehberlik programlarının hem de bu programların ilköğretim düzeylerinin karşılaştırılmamış olması).

### Verilerin toplanması ve analizi

Bu çalışmada, üç ülkenin rehberlik programı ile ilgili birincil ve ikincil kaynakların toplandığı siteler Tablo 2’de verilmiştir.



Tablo 2.

Türkiye, Kanada (Alberta Eyaleti) ve Finlandiya (Turku Eyaleti) Rehberlik Programı için Ulaşılan Birincil ve İkincil Kaynakların İnternet Siteleri

Ülkeler	Birincil-İkincil Kaynaklara Ulaşılan Siteler
<b>Türkiye</b>	<a href="https://orgm.meb.gov.tr/">https://orgm.meb.gov.tr/</a> (URL 2)
<b>Kanada (Alberta Eyaleti)</b>	<a href="https://www.alberta.ca/education">https://www.alberta.ca/education</a> (URL 3) <a href="https://education.alberta.ca/topic-search/?searchMode=3">https://education.alberta.ca/topic-search/?searchMode=3</a> (URL 4) <a href="https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet">https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet</a> (URL 5) <a href="https://blog.edu.turku.fi/ops2016/files/2015/04/Luku-15-7-9lk.pdf">https://blog.edu.turku.fi/ops2016/files/2015/04/Luku-15-7-9lk.pdf</a> (URL 6)
<b>Finlandiya (Turku Eyaleti)</b>	<a href="https://www.infofinland.fi/tr/education/vocational-education-and-training">https://www.infofinland.fi/tr/education/vocational-education-and-training</a> (URL 7) <a href="https://www.icesturkey.com/finlandiya-egitim-sistemi-ve-basarisinin-sirlari">https://www.icesturkey.com/finlandiya-egitim-sistemi-ve-basarisinin-sirlari</a> (URL 8)

Araştırmanın analizinde veri setini oluşturan Türkiye, Kanada ve Finlandiya'nın ilköğretim ikinci kademe rehberlik programları ile ilgili bilgiler programın dört ögesi olan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme açısından karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için verilerin en güncel hali olmasına özen gösterilmiş, kaynaklar uzman incelemesine sunulmuş (Eğitim programları ve öğretim alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından incelenmiş), yabancı kaynakların çevirileri de iki çevirmen tarafından kontrol edilmiştir. Ayrıca araştırmanın Kanada (Alberta Eyaleti) ile ilgili kaynakları için Alberta'da yaşayan bir eğitimle iletişime geçilmiştir.

## Bulgular

### Türkiye, Kanada ve Finlandiya ikinci kademe rehberlik programının öğeleri

Üç ülkenin ikinci kademe rehberlik programının öğeler açısından karşılaştırılması Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Türkiye, Kanada ve Finlandiya İkinci Kademe Rehberlik Programının Öğelere İlişkin Karşılaştırılması

Ögeler	Türkiye	Kanada	Finlandiya
<b>Hedef</b>	X	X	X
<b>İçerik</b>	X	X	X
<b>Öğretme-Öğrenme Süreci</b>	X	-	-
<b>Ölçme-Değerlendirme</b>	X	X	X

Elitok Kesici, A. ve Duman, D. (2024). İlköğretim ikinci kademe kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının karşılaştırmalı incelenmesi: Türkiye, Kanada, Finlandiya örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 3004-3028.

DOI. 10.51460/baebd.1526246



Tablo 3'te görüldüğü üzere Türkiye, Kanada (Alberta Eyaleti) ve Finlandiya (Turku Eyaleti) rehberlik programlarında hedef, içerik ve ölçme-değerlendirme öğelerine yer verildiği tespit edilmiştir. Ancak Kanada (Alberta Eyaleti) ve Finlandiya (Turku Eyaleti) rehberlik programlarında Türkiye'nin rehberlik etkinlik kılavuzu gibi öğrenme-öğretme süreçlerinin ele alındığı bir doküman bulunmamaktadır.

### Hedef boyutu

Üç ülkenin ikinci kademe rehberlik programının hedef ögesi açısından karşılaştırılması Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Türkiye, Kanada ve Finlandiya İkinci Kademe Rehberlik Programı Hedef Ögesi: Okul Rehberlik Programının Hedefleri

Türkiye	Kanada	Finlandiya
1. Öğrencinin kendisini keşfetmesinde öğrenme yaşantılarından yararlanmasını sağlamak,	1. Kişilerarası etkileşimde öğrencinin iletişim becerilerini geliştirmek,	1. Öğrencinin öğrenme sürecine yardımcı olmak,
2. İletişim kurmada empati yeteneklerini ve kendilerinde birden fazla olumlu karakter özelliklerini geliştirmek,	2. Öğrenci gelişiminde akademik, sosyal ve duyuşsal potansiyelin en üst düzeyde gerçekleşmesini sağlamak,	2. Seçimlerinin hem çalışma hem de geleceklerini etkileyeceği farkındalığını kazandırmak,
3. Ait olduğu çevreye, topluma uyum göstermelerini sağlamak,	3. Öğrencinin mezun olduktan sonra hem istihdam hem de toplum beklentilerine göre yetişmelerinde uygun olan bilgi, beceri, tutum, başarı ölçütlerini sağlamaları yönünde yetiştirmek,	3. Öğrencilerin ileriki mesleki sürecine dair bilgi edinmelerini ve bu konuda oluşabilecek yeterlilik ihtiyaçlarına yönelik bakış açılarını genişletmelerini sağlamak.
4. Problem karşısında çözme kabiliyetine sahip olmalarını ve karar vermede zorlanmamalarını sağlamak,	4. Eğitsel, mesleki, kişisel alanlarında ortaya çıkan ve gelişimi engelleyici nitelikteki problemler karşısında öğrenciye başa çıkma yollarında yardımcı olmak,	
5. Ders, dal/alan, meslek seçiminde kendine uygun olana yönelmek,	5. Her türlü ihtiyaç anında paydaş desteğini, yardımını almak,	
6. Hem akademik hem de kariyer planlama yapmalarına yardımcı olmak,		

Elitok Kesici, A. ve Duman, D. (2024). İlköğretim ikinci kademe kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının karşılaştırmalı incelenmesi: Türkiye, Kanada, Finlandiya örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 3004-3028.



7. Yaşam boyu öğrenme felsefesini benimsemelerine destek olmak,
  8. Üretmenin çalışmakla olduğu bilincini benimsemelerini sağlamak,
  9. Öğrencinin hayat şartlarında psikolojik olarak iyi oluşunun yüksek düzeyde olmasına destek olmak,
  10. Öğrencinin yetişmesinde kök değerlerine göre geliştirmeye çalışmak.
6. İhtiyaç duyan öğrenci ve veliye uygun hizmetleri sunmak.

Tablo 4 incelendiğinde, Türkiye'nin okul rehberlik programının hedef ögesindeki 1, 7 ve 8. maddeler ile Finlandiya'nın (Turku Eyaleti) okul rehberlik programının 1. maddesindeki hedef ögesi benzerlik göstermektedir. Bu benzerlik gösteren maddelerle öğrencilerin öğrenme gelişim süreçlerini, yaşam boyu öğrenme ile ilgili farkındalıklarını arttırmak hedeflendiği görülmektedir. Kanada'nın (Alberta Eyaleti) okul rehberlik programının hedef ögelerinde bu kavramlara yönelik hedef ifadesine rastlanmamıştır. Ayrıca Türkiye'nin 2 ve 10. maddelerinin, Kanada'nın (Alberta Eyaleti) 1. maddesiyle benzerlik olduğu ancak Finlandiya'nın (Turku Eyaleti) hedef ögelerinde bu benzerliği temsil eden maddenin olmadığı görülmüştür. Benzer olan maddelerin ise öğrencilerin iletişim becerileri üzerine olup, öğrencide empati, olumlu karakter, kök değerleri geliştirmek hedeflenmiştir. Aynı zamanda Türkiye ve Kanada (Alberta Eyaleti) rehberlik programının hedefleri arasında 3. maddeleri benzerlik taşımaktadır. Finlandiya'nın (Turku Eyaleti) rehberlik programı hedeflerinde bu maddeye yakın hedef bulunamamıştır. Benzerlik gösteren hedefler öğrencilerin çevre ve toplum düzenine uyum gösterebilecekleri gerekli olan bazı ölçütleri sağlamalarına yardımcı olmaya yöneliktir. Rehberlik programında öğrencilerin problemler karşısında başa çıkma becerilerini öğrenmelerine, iyi oluş düzeylerini arttırmalarına yönelik maddeler Türkiye'nin 4 ve 9. maddesi ile Kanada'nın (Alberta Eyaleti) 4. maddesinde benzer olarak yer almaktadır. Ancak istenilen hedef ile ilgili Finlandiya (Turku Eyaleti) bu benzerliği sağlamamaktadır. Son olarak, Türkiye'nin 5 ve 6. maddeleri, Kanada'nın (Alberta Eyaleti) 2. maddesi ve Finlandiya'nın (Turku Eyaleti) 2 ve 3. maddeleri öğrencilerin akademik gelişimleri ile kariyer planlamaları üzerine şekillenmiştir. Kanada (Alberta Eyaleti) diğer iki ülkenin dışında paydaş desteği, ihtiyaç duyan öğrenci ile veliye gerekli rehberlik hizmeti sunma gibi hedeflere de programda yer vermektedir.

### **İçerik boyutu**

Türkiye'nin ikinci kademe rehberlik programında hedef ögesi gelişim alanlarına göre içerik belirlenmiştir. Bunlara ait bilgiler Tablo 5'te ifade edilmiştir.

Elitok Kesici, A. ve Duman, D. (2024). İlköğretim ikinci kademe kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının karşılaştırmalı incelenmesi: Türkiye, Kanada, Finlandiya örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3004-3028.

DOI. 10.51460/baebd.1526246



Tablo 5.  
Türkiye'nin İkinci Kademe Rehberlik Programı İçerik Ögesi

Gelişim Alanları	İçerikler
<b>Akademik Gelişim</b>	Okula ve okulun çevresine uyum Eğitsel planlama ve başarı Akademik anlayış ve sorumluluk
<b>Kariyer Gelişimi</b>	Kariyer farkındalığı Kariyer hazırlığı Kariyer planlama
<b>Sosyal Duygusal Gelişim</b>	Kişisel güvenliğini sağlama Benlik farkındalığı Kişilerarası beceriler Duyguları anlama ve yönetme Karar verme

Türkiye'nin rehberlik programında akademik, kariyer ve sosyal duygusal gelişim öğrencilerin gelişim alanlarını oluşturmaktadır. Akademik gelişim alanı “okula ve okulun çevresine uyum, eğitsel planlama ve başarı, akademik anlayış ve sorumluluk”; Kariyer gelişim alanı “kariyer farkındalığı, hazırlığı ve planlama”; Sosyal duygusal gelişim alanı ise “kişisel güvenliğini sağlama, benlik farkındalığı, kişilerarası beceriler, duyguları anlama ve yönetme, karar verme” gibi öğrencilere kazandırılması istenen içerikler belirlenmiştir.

Tablo 6.  
Kanada'nın İkinci Kademe Rehberlik Programı İçerik Ögesi

Gelişim Alanları	İçerikler
<b>Eğitim</b>	Kurs alma üzerine danışmanlık Program için plan oluşturmak Eğitim sisteminde öğrencilerin yollarını keşfetmelerini sağlayacak becerileri kazandırmak
<b>Kariyer</b>	Lise sonrası doğrudan eğitim programları, kurum ya da iş gücüne giriş yapmalarını sağlamak Kişisel farkındalığı oluşturmak, öz değerlendirme yaptırmak Kişisel hedefler koymak Hedefler doğrultusunda ilerlemek Geleceğe dönük plan yapmalarını etkileyen istek, öğrenme çıktısı gibi faktörleri bilmeyi sağlamak
<b>Kişisel/ Sosyal</b>	Kendilerini daha fazla kabul etmelerinde destek olmak Problemler karşısında başa çıkma becerilerini kazandırmak İşbirlikli etkileşimi sağlamak Kariyer, madde bağımlılığı, AIDS gibi konularda bilgilendirmek

Tablo 6'da görüldüğü üzere Kanada'nın (Alberta Eyaleti) rehberlik programı gelişim alanları eğitim, kariyer ve kişisel/sosyal alanlardan oluşmuştur. İçeriklerinin eğitim gelişim alanında “kurs alma üzerine danışmanlık, program için plan oluşturmak, eğitim sisteminde öğrencilerin yollarını keşfetmelerini sağlayacak becerileri kazandırmak” yer almaktadır. Kariyer gelişim alanında “lise sonrası



doğrudan eğitim programları, kurum ya da iş gücüne giriş yapmalarını sağlamak, kişisel farkındalığı oluşturmak, öz değerlendirme yaptırmak, kişisel hedefler koymak, hedefler doğrultusunda ilerlemek, geleceğe dönük plan yapmalarını etkileyen istek, öğrenme çıktısı gibi faktörleri bilmeyi sağlamak” yer almaktadır. Kişisel/sosyal gelişim alanında ise “kendilerini daha fazla kabul etmelerinde destek olmak, problem karşısında başa çıkma becerilerini kazandırmak, işbirlikli etkileşimi sağlamak, kariyer, madde bağımlılığı, AIDS gibi konularda bilgilendirmek” olduğu görülmüştür.

Tablo 7.  
Finlandiya'nın İkinci Kademe Rehberlik Programı İçerik Ögesi

Gelişim Alanları	İçerik (Rehberlik İçerikli Dersler)
*Düşünme ve Öğrenmeyi Öğrenme	*Ana dil ve edebiyat dersinde rehberlik, farklılaştırma ve destek
*Kültürel Yeterlilik, Etkileşim ve İfade	*Hayata bakış bilgisinde rehberlik, farklılaştırma ve destek
*Kişisel Bakım ve Günlük Beceriler	*Görsel sanatlarda rehberlik, destek ve farklılaştırma
*Bilgi ve İletişim Teknolojisi Yetkinliği	*Ev içinde rehberlik, farklılaştırma ve destek
*Çalışma Hayatı Becerileri ve Girişimcilik	*Öğrenci rehberliğinde desteğe ihtiyaç duyanların denetimi, gelişmiş kişisel öğrenci rehberliği
*Katılım, Etkileme ve Sürdürülebilir	
*Bir Gelecek İnşa Etme	

Finlandiya'nın (Turku Eyaleti) programında düşünme ve öğrenmeyi öğrenme, kültürel yeterlilik, etkileşim ve ifade, kişisel bakım ve günlük beceriler, bilgi ve iletişim teknolojisi yetkinliği, çalışma hayatı becerileri ve girişimcilik, katılım, etkileme ve sürdürülebilir bir gelecek inşa etme gibi gelişim alanları belirlenmiştir. Ayrıca programda bu gelişim alanlarından yararlanan ve rehberlik içerikli bazı dersler yer almıştır. Tablo 7'de bunlar “ana dil ve edebiyat dersinde rehberlik, farklılaştırma ve destek, hayata bakış bilgisinde rehberlik, farklılaştırma ve destek, görsel sanatlarda rehberlik, destek ve farklılaştırma, ev içinde rehberlik, farklılaştırma ve destek, öğrenci rehberliğinde desteğe ihtiyaç duyanların denetimi, gelişmiş kişisel öğrenci rehberliği” şeklindedir.

Sonuç olarak, Türkiye'nin ve Kanada'nın (Alberta Eyaleti) rehberlik program gelişim alanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu benzerlik Türkiye'nin akademik gelişim alanı ile Kanada'nın (Alberta Eyaleti) eğitim gelişim alanı; her iki ülkenin (Türkiye ve Kanada;Alberta Eyaleti) kariyer gelişim alanlarında; Türkiye'nin sosyal duygusal gelişim alanı ile Kanada'nın (Alberta Eyaleti) kişisel/sosyal gelişim alanı yönünde olmuştur. Finlandiya'nın (Turku Eyaleti) gelişim alanları bu iki ülkeye göre farklılık göstermektedir. Finlandiya'nın (Turku Eyaleti) bu gelişim alanları öğrencilerin düşünme becerileri, kültürel farkındalıkları, öz bakım becerileri, iletişim teknolojilerindeki yetkinliği, çalışma hayatı ile girişimcilikleri, geleceklerini aktif ve sürdürülebilir hale getirme yoğunlaştığı saptanmıştır.

Tablo 7'de üç ülkenin rehberlik programının içerik ögesi karşılaştırıldığında, Türkiye ile Kanada'nın (Alberta Eyaleti) benzer konulara yoğunlaştığı görülmektedir. Sadece Türkiye'nin bu içerikleri genel bir başlık olarak ifadelendirdiği, Kanada'nın (Alberta Eyaleti) ise başlıkları biraz daha açık bir şekilde ifadelendirdiği görülmüştür. Finlandiya (Turku Eyaleti) ise rehberliği derslerin içeriği ile harmanlama yöntemine gitmiştir. Bu bağlamda, Finlandiya (Turku Eyaleti) içeriği ele alış şekliyle diğer iki ülkeden farklılık göstermektedir.



## Öğretme-öğrenme süreci ögesi

Türkiye, Kanada ve Finlandiya ikinci kademe rehberlik programının öğretme-öğrenme süreci ögesi karşılaştırılması Tablo 8.'de yer almaktadır.

Sayfa | 3020

Tablo 8.

Türkiye, Kanada ve Finlandiya İkinci Kademe Rehberlik Programı Öğretme-Öğrenme Süreci Ögesi

Ülkeler	Türkiye	Kanada	Finlandiya
<b>Etkinlikleri ele alırları</b>	1.Etkinlik kılavuzu var.	1.Etkinlik kılavuzu yok.	1.Her öğrenci rehberlik hakkına sahiptir.
	2.Örnek etkinlikler mevcuttur.	2.İlgili ve anlamlı uygulamalı öğrenme deneyimleri geliştirilir.	2.Danışmanlar kendi yöntemlerini seçerler ve danışman eğitim malzemelerini kendi isteğine göre tercih edebilir.
	3.Dijital sınıf rehberlik etkinlikleri platformu (DİSREP) bulunur.	3.PDR uygulamalarında temel sorumluluk psikolojik danışmanlardır.	3.Meslek rehberliği verilir.
	4.Özgün etkinlikler tasarlanabilir.	4.Uygulamalar sürecin başından sonuna kadar detaylı bir şekilde ilerler.	4.Okuma desteği verilir.
	5.Grup rehberliği içeren etkinlikler yoğunluktadır.	5.Doğrudan öğrenci-öğretmen etkileşimi sağlanır ve denetimi gerçekleştirir.	5.Devam eğitimi sağlar.
	6.Etkinlikler geliştirilirken okul, okulun çevresi, öğrenci vb. etkenlere dikkat edilir.	6.Öğrencilerle ilgili etkinlikleri ve başka faaliyetleri içerir.	6.Psikologlar ile öğrenci danışmanları sorunlara karşı iş birliği yaparlar.
	7.Kazanımlar temel alınır.		7.Kısa destek öğretim uygulamaları verilir.
	8.Öğrencilerin gelişim alanlarını güçlendirmek amaçlanır.		8.Öğrenmede ya da konsantre olmakta güçlük çeken öğrencilere özel öğretim uygulanır.
	9.Öğrenci aktif katılımına yöneliktir.		9.Özel öğretim sınıfları normal sınıflara göre daha küçüktür.
	10.Yansıtıcı düşünme ile hayal kurmaya destek olur (MEB, 2021).		10.Sık sık veli iletişimi kurulur.

Türkiye'nin rehberlik programının öğrenme-öğretme ögesine bakıldığında etkinlik, kazanım, öğrenci gelişim alanı ve aktif katılımı, düşünme becerisi kavramları ön planda olduğu görülmektedir. Etkinlik ile ilgili kavramlara 1., 2., 3., 4., 5. ve 6. maddeleri yer vermiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde

Elitok Kesici, A. ve Duman, D. (2024). İlköğretim ikinci kademe kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının karşılaştırmalı incelenmesi: Türkiye, Kanada, Finlandiya örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3004-3028.

DOI. 10.51460/baebd.1526246



kazanım ile ilgili 7. madde; öğrenci gelişim alanı ile ilgili 8. madde; öğrenci aktif katılımı ile ilgili 9. madde; düşünme beceri ile ilgili ise 10. madde içerisinde ele alınmıştır.

Kanada'nın (Alberta Eyaleti) ise etkinlik kılavuzunun olmadığı görülmüştür. Bu durum Finlandiya (Turku Eyaleti) için de geçerlidir. Ancak Türkiye'de örnek etkinliklerin yer aldığı bir kılavuz yayınlanmıştır. Kanada'nın (Alberta Eyaleti) öğrenme öğretme ögesinde uygulamalara sistematik bir şekilde yaklaştığını 4. maddesinden; ilgili, anlamlı ve çeşitli etkinliklerin yapıldığını 2. ve 6. maddelerden; süreçte temel sorumluluğun psikolojik danışmana ait olduğunu ve öğretmenin öğrenci ile etkileşiminin de gerçekleştiği 3. ve 5. maddelerden anlaşılmaktadır.

Finlandiya (Turku Eyaleti) diğer iki ülkedeki öğrenme-öğretme ögesi ile farklılaşmaktadır. Sadece öğrenme yöntemlerinin seçiminde psikolojik danışmanların özgür oldukları konusunda Türkiye'nin 4. Maddesi ile Kanada'nın 3. maddesi ve Finlandiya'nın 2. Maddesi benzerlik göstermektedir. Bunun dışında, Finlandiya(Turku Eyaleti)'da, her öğrencinin rehberliğe sahip olduğunun, mesleki rehberliğin uygulandığının, okuma desteğinin sağlandığının, destek ve kısa destek eğitiminin verildiğinin, özel eğitim, iş birliği ve veliyle iletişimin sık sık yapıldığına yoğun bir şekilde programda yer verildiği görülmüştür. Özetle, Türkiye etkinlikleri, Kanada (Alberta Eyaleti) psikolojik danışmanın temel sorumlu olması ve uygulamaları, Finlandiya (Turku Eyaleti)'nın ise psikolojik hak, iş birliği, destek ve özel eğitim, veli iletişimi konularına yoğunlaştıkları görülmektedir.

### Ölçme-değerlendirme ögesi

Türkiye, Kanada ve Finlandiya ikinci kademe rehberlik programının ölçme-değerlendirme ögesi açısından karşılaştırılması Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Türkiye, Kanada ve Finlandiya İkinci Kademe Rehberlik Programının Ölçme-Değerlendirme Ögesi

Ülkeler	Türkiye	Kanada	Finlandiya
<b>Etkinlik sonrası ölçme-değerlendirme</b>	1.Amaca ulaşma düzeyini belirlemek. *Kendini değerlendirme ölçekleri, kontrol listeleri, anket vs. 2.Kazanımlara yönelik öğrencilere ödevler vermek. *poster veya proje hazırlama, röportaj yapma, günlük tutma vb. 3.Hem aile hem de öğretmeni süreç içerisinde bulundurmak.	1.Danışman ya da öğretmenin gözlemlerini sayısal veya sözel (evet, hayır vb.) olarak ölçütler üzerinde belirtmesi. *Kapalı kontrol listeleri 2.Danışman ya da öğretmenin gözlemlerini ölçütler üzerinde belirtmesi ve yorum yapması. *Açık kontrol listeleri 3.Performans düzeyimi belirlemek. *Rubrikler	1.Öğrenci rehberliğinde notlandırma yapılmaz. 2.Öğrencilerin değerlendirmesi, öz değerlendirme ile farklı rehberlik eylemlerinin ön planda olduğu, öğrenciyi teşvik edici, yönlendirici, dönüt içeren bir biçimlendirici değerlendirmeyi kapsar. 3.Öğrencilere kendini tanıma, seçimlerine ve kararlarına olan etkisinin

Elitok Kesici, A. ve Duman, D. (2024). İlköğretim ikinci kademe kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının karşılaştırmalı incelenmesi: Türkiye, Kanada, Finlandiya örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3004-3028.

DOI. 10.51460/baebd.1526246



*öğrenciyi gözlemek, değerlendirme yapmak vb.	4.Performans gözlemleri sonucunda ortaya çıkan yetkinliklere dair notlar almak. *Anekdot kayıtları.	farkına varması adına rehberlik uygulanır.
	5.Öğrencinin yetkin olma durumunu kendisinin değerlendirmesi. *Öz bildirim anketleri	4.Öğrencilere öz değerlendirme yöntem ve araçlarının altında yatan bilgilerin farkına varmaları sağlanır ve bu bilgilerin kendi kariyer planlamalarında kullanılması için değerlendirilir.
	6.*Konferanslar, akran konferansları, liderliğini öğrencinin yaptığı konferanslar	
	7.*Anketler	
	8.Öğrencinin yaşamına dair bir yönü ele alarak haftalık olarak günlük tutması. *Cuma dosyaları	
	9.*Öğrenme günlükleri	
	10.*Portfolyo	

Rehberlikte ölçme-değerlendirme açısından Tablo 9 incelendiğinde Türkiye'nin 1. maddesi ile Kanada'nın (Alberta Eyaleti) 1, 2, 3, 5 ve 7. Maddeleri ve Finlandiya'nın (Turku Eyaleti) 2. maddesi benzerlik göstermektedir. Bu maddelere bakıldığında öğrencilere yönelik öz değerlendirme, kontrol listeleri, anket, rubrik, öz bildirim anketleri vb. yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca Türkiye'nin 2. maddesi ile Kanada'nın (Alberta Eyaleti) 6, 8 ve 9. maddeleri ve Finlandiya'nın (Turku Eyaleti) 3. maddesi benzerlik taşıyan maddeler olarak saptanmıştır. Bu maddeler poster veya proje hazırlama, röportaj yapma, günlük tutma, konferanslar, Cuma dosyaları (haftalık faaliyetleri üzerine öğrenci çalışması), rehberlik vb. öğrencinin kazanımlarını güçlendirmek için verilen yöntem ve teknikler olarak tercih edilmektedir. Bu teknikleri Finlandiya (Turku Eyaleti) programda bu şekilde yer vermemiştir ve diğer iki ülke ile burada ayrılmaktadır. Bunun dışında Türkiye'nin 3. maddesi ile Kanada'nın (Alberta Eyaleti) 4 ve 10. maddeleri ve Finlandiya'nın (Turku Eyaleti) 4. maddesi benzerdir. Bu benzerliği taşıyan maddeler öğrenciyi gözleme, değerlendirme yapma, anekdot kayıtları, portfolyo, öğrencilerin anketlerle ilgili farkındalıklarını artırma ve bu bağlamda kariyer planlamalarında değerlendirme yapmalarını sağlama vb. yöntem ve tekniklerden oluşmaktadır. Bunlara ek olarak, diğer ülkelerden farklı olarak Finlandiya (Turku Eyaleti) rehberlik programında ölçme-değerlendirme kısmı için "öğrenci rehberliğinde notlandırmanın olmadığı" belirtilmiştir.



## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye'nin rehberlik programı ile Finlandiya'nın (Turku Eyaleti) rehberlik dersinin hedef ögesinin öğrencilerin öğrenme gelişim süreçleri, yaşam boyu öğrenme ile ilgili farkındalıklarını arttırmaya dönük olduğu görülmüştür. Kanada'nın (Alberta Eyaleti) rehberlik ile ilgili programlarında hedef ögesi açısından diğer iki ülkede bahsedilen bu kavramlara rastlanmamıştır. Bu farklılığın sebebi olarak Kanada'nın (Alberta Eyaleti) 2024 yılı ile birlikte ilköğretim ikinci kademe rehberlik hedeflerini "beden eğitimi ve sağlıklı yaşam" eğitimi bağlamında fiziksel, sosyal, duyuşsal, manevi, çevre, finans, entelektüel, mesleki boyutları bütüncül bir şekilde kazandırmaya çalışması (URL 9) gösterilebilir. Finlandiya'nın (Turku Eyaleti) ise eğitim politikasında 2040'a kadar dayanan bir hedef oluşturulmuş ve bu hedeflerin yaşam boyu öğrenmeyi de içine alacak şekilde sürdürülebilir bir gelecek amacı doğrultusunda rapor hazırlanmıştır (Finnish Government, 2021). Ayrıca Türkiye ve Kanada'nın (Alberta eyaleti) hedef ögesi iletişim becerileri, empati, olumlu karakter, değerler gibi kavramlarda benzerlik göstermiştir. Ancak Finlandiya'nın (Turku Eyaleti) rehberlik ders programı kapsamında bu benzerliği temsil edecek madde bulunmamıştır. Öğrencilerin çevre ve toplum düzeni için gerekli uyumu sağlamaları konusunda yardımcı olma, problemler karşısında başa çıkma becerilerini öğretme, psikolojik iyi oluşlarını yüksek düzeyde tutma gibi hedef ögelerine Türkiye ve Kanada (Alberta eyaleti) ülkelerinde yer verilirken, Finlandiya'nın (Turku Eyaletinde) ise rehberlik dersi programı için yönelik ifade bulunmamıştır. Aslında "World Happiness Report" un Finlandiya'yı ardı ardına dünyanın en mutlu ülkesi seçmesi ve Dorling ve Koljonen (2023) gibi bazı araştırmacıların bu ülkenin mutluluk sebebini araştırması Finlandiya'da psikolojik iyi oluşun sağlandığını her ne kadar göstermiş olsa da sadece ifade olarak hedef ögesinde bu kavrama yer verilmediği söylenebilir. Üç ülkenin de öğrencilerin ileriki hayatlarını etkileyecek olan akademik seçimlerinde farkındalık kazandırmak ve duyuşsal potansiyellerinin gelişmesini sağlamak hedef ögeleri arasında yer almıştır. Bunların dışında, araştırmanın hedef ögesinde Kanada (Alberta eyaleti) diğer iki ülkeden farklı olarak paydaş desteği, ihtiyaç duyan öğrenci ile veliye gerekli rehberlik hizmeti sunma konularına yer vermiştir.

Araştırmanın içerik ögesi sonuçlarına göre, Türkiye, Kanada (Alberta Eyaleti) benzer gelişim alanlarına sahipken, Finlandiya (Turku Eyaleti) gelişim alanlarında çeşitlilik görülmüştür. Türkiye içerik olarak sosyal-duyuşsal gelişim alanına ağırlık vermiştir. Bu durum yapılan bazı çalışmalarda Türkiye'de ilköğretim düzeyinde sosyal-duyuşsal alanda gelişimin sağlanması (Çubukçu ve Gültekin, 2006) ve kariyer gelişim alanı ile bütüncül bir şekilde geliştirilmesi konusunda amacın olmasının önemli olduğu (Karacan-Özdemir ve Bacanlı, 2020) vurgulanmıştır. Kanada (Alberta Eyaleti) ise kariyer gelişim alanında içeriği yoğunlaştırmıştır. Özellikle Kanada'da öğrencilere eğitim verecek kişilerin mesleki gelişimleri için yaşam boyu öğrenmelerinin teşvik edilmesi (Çetin, 2023), bu rehberlik programında kariyer gelişimle ilgili içeriklere önem vermelerini açıklar niteliktedir. Kanada'da kariyer gelişimi üzerine finansal desteğin olması ve bu alanda gelişimlerin sağlanması için hem kuruluşların hem de hükümetin yardımcı olması (Oshurkevych ve Potikha, 2018), bu araştırma sonucuna paralel olmuştur. Finlandiya'nın (Turku Eyaleti) gelişim alanlarında ise bu iki ülkeden farklı olarak düşünme becerileri, kültürel farkındalık, öz bakım becerileri, iletişim teknolojilerindeki yetkinlik, çalışma hayatı ile girişimcilik, geleceklerini aktif ve sürdürülebilir hale getirme üzerinde yoğunluk gösterildiği sonucuna varılmıştır. Ataseven (2022), içerisinde Finlandiya ve Türkiye'nin de olduğu ülkelerin ilköğretim programları ve girişimcilik uygulamalarını ele aldığı araştırmasında, Finlandiya'da girişimcilik yönünde uygulamalı deneyim elde

Elitok Kesici, A. ve Duman, D. (2024). İlköğretim ikinci kademe kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının karşılaştırmalı incelenmesi: Türkiye, Kanada, Finlandiya örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3004-3028.

DOI. 10.51460/baebd.1526246



edilecek strateji ile eylem çalışmalarının geliştirildiği, Türkiye de ise eğitim-öğretim, gençlik alanında kazanımların hazırlandığı ancak uygulamaların yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda Finlandiya (Turku Eyaleti) psikolojik danışmanlık ve rehberliği ele aldığı gibi, rehberliği derslerin içeriğine yerleştirerek, harmanlama yöntemine de gitmiştir. Bu durum da Finlandiya (Turku Eyaleti) rehberlik içeriğini ele alış şekliyle de diğer iki ülkeden farklılık göstermiştir. Bu şekilde bir yol izleyen Finlandiya (Turku Eyaleti) öğrenme sürecinde pedagojik gelişmeyi okul atmosferiyle birlikte dikkate alarak, öğrencilerin bilgi edinmelerini sağlamayı ve kendilerini geliştirmelerine katkıda bulunmayı hedeflemektedir (Finnish National Agency for Education (FNAE), 2020). Bu bağlamda öğrenme-öğretme öğeleri de ülkelerin hedef ve içeriklerine uygun olmak durumundadır.

Araştırmanın öğrenme-öğretme ögesine sonuçlarına göre Türkiye'nin etkinlik kılavuzu olduğu ve "Etkinlikler geliştirilirken okul, okulun çevresi, öğrenci vb. etkenlere dikkat edilir (Madde 6)." ile "Öğrencilerin gelişim alanlarını güçlendirmek (Madde 8)" gibi etkinlik, kazanım, öğrenci gelişim alanı ve aktif katılımı, düşünme becerisi kavramlarının ön planda yer aldığı görülmüştür. Türkiye'de olan bu etkinlik kılavuzunun Kanada (Alberta Eyaleti) ve Finlandiya (Turku eyaleti) ülkelerinde yer verildiği görülmemektedir. Kanada (Alberta Eyaleti) "Uygulamalar sürecin başından sonuna kadar detaylı bir şekilde ilerler (Ergün, 2023)" ile "İlgili ve anlamlı uygulamalı öğrenme deneyimleri geliştirilir." gibi maddeleriyle öğrenme-öğretme ögesinde uygulamalara sistematik şekilde yaklaştığını göstermiştir. Finlandiya (Turku Eyaleti) diğer iki ülke ile sadece öğrenme yöntemlerinin seçiminde psikolojik danışmanlarının istedikleri seçimi yapabilmeleri konusunda benzerlik göstermektedir. Finlandiya'nın (Turku Eyaleti) öğrenme-öğretme ögesinde ise her öğrencinin rehberlik hakkının olduğu, mesleki rehberlik uygulandığı, okuma desteğinin sağlandığı, destek ve kısa destek eğitiminin verildiği, özel eğitim, iş birliği ve veliyle iletişimin üzerine yoğunlaştığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın öğrenme-öğretme ögesi sonucunda da görüldüğü üzere, Finlandiya'nın (Turku Eyaleti), öğrencinin merkezde olduğu uygulamaları ön planda tuttuğu (Dorji, 2023) görülmektedir.

Araştırmanın ölçme-değerlendirme ögesinde ise üç ülkenin de öğrenci öz değerlendirmesi, kontrol listeleri, günlük tutma, gözlemlene, değerlendirme yapma, portfolyo, anekdot kayıtları, öğrenciyi teşvik edici, yöneltici, dönüt içeren rehberlik uygulamaları gibi benzer ölçme araçlarının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunların dışında, Finlandiya (Turku Eyaleti) öğrencilerin rehberlikte notlandırma gibi bir durumunun olmadığını ölçme değerlendirme kısmında ele almasıyla diğer iki ülkeden ayrılmıştır. Bunun sebebi olarak Finlandiya'nın ölçme değerlendirmede bütüncül şekilde öğrenci gelişimine katkı sağlayan, içsel motivasyonu artıran yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencinin hem öğrenmesine hem de büyümesine önem vermesi (Dorji, 2023; Kelly, Merry ve Gonzalez, 2018) örnek gösterilebilir.

Taşgın ve Gerez-Taşgın (2023) gelişmiş ülkelerin programları ile Türkiye'de uygulanan programlar karşılaştırıldığında, teorik olarak benzer olduğu uygulanış yönünden farklılık gösterdiği ifade etmiştir. Bu uygulamadaki farklılık eğitimdeki mutluluk düzeylerine de yansımış olması kaçınılmaz bir gerçektir. Buna örnek "World Happiness Report" sonuçları verilebilir. Birleşmiş Milletlerin (BM) 2023 yılında dünyanın en mutlu ülkelerini yayınladığı ve 150 ülkenin mutluluk düzeyinin değerlendirildiği "World Happiness Report" adlı raporunda Türkiye'nin ilk 100'e giremediği ancak 2022 raporuna göre 112. sıradan 106. sıraya geldiği ve 6 basamak yükseldiği görülmüştür. Kanada ise dünyanın en mutlu

Elitok Kesici, A. ve Duman, D. (2024). İlköğretim ikinci kademe kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının karşılaştırmalı incelenmesi: Türkiye, Kanada, Finlandiya örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3004-3028.*

DOI. 10.51460/baebd.1526246



ülkeleri arasında 13. Sırada yer almaktadır. Bu raporda Finlandiya son 6 yıldır 1. sırada olmayı başarmıştır (Euronews, 2023). Her ülkenin mutluluk seviyesinin yüksek olması önemlidir. Rehberlik programlarının dört ögesinin de buna göre şekillendirilmesi ülkelerin eğitimine katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak her üç ülkede hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme öğeleri açısından birbirine benzer yanları olduğu gibi farklılık gösteren yanları da olmuştur. Aralarında görülen farklılıkların ise genellikle ifade edilme şekillerinden, ülkelerin rehberlik programına yaklaşımlarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu araştırma ile ilgili alan yazında çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda alan yazın için ülkelerin rehberlik programına yer vermelerini karşılaştırmak önemli görülmüştür. Ayrıca eğitimin rehberlikle bir bütün olduğu göz önünde tutulunca bu araştırma ile ilgili yapılabilecek çalışmaların artırılması önerilebilir. Ayrıca başka ülkelerin ele alındığı rehberlik programlarının karşılaştırması yapılabilir.





## Kaynakça

- Ataseven, U. (2022). *Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye Eğitim Sisteminde İlkokul Öğretim Programları ile Eğitim-Öğretim Uygulamalarının Girişimcilik Becerisi Açısından Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, B., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (27. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, G. (2002). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, Y. (2023). Kanada Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemleri. AS. Saracaloğlu (Ed.), *Dünya ülkelerinden örneklerle karşılaştırmalı eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemlerine bakış II* içinde (1. baskı, 325-350). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çubukçu, Z., Yılmaz, B. Y. & İnci, T. (2016). "Karşılaştırmalı Eğitim Programları Araştırma Eğilimlerinin Belirlenmesi-Bir İçerik Analizi". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1): 446-468.
- Çubukçu, Z. & Gültekin, M. (2006). "İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler". *Bilgi*, 37. : 155-174.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dinkmeyer, D. & Caldwell, E. (1970). *Developmental counseling and guidance: A comprehensive school approach*. McGraw-Hill.
- Doğan, S. (2000). "Okul Rehberliği ve Danışmanlığı Alanında Çağdaş Bir Yaklaşım: Kapsamlı Rehberlik Program Modeli". *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2(13): 56-64.
- Dorji, K. (2023). "Comparing Examination Modes in Finland and Bhutan's Education System and Suggestions for Improvement". *International Journal of Qualitative Research*, 3(1): 71-83.  
<https://doi.org/10.47540/ijqr.v3i1.949>
- Dorling, D. & Koljonen A. (2023). *Finntopia: What we can learn from the world's happiest country*.  
<https://doi.org/10.1017/9781788212175>
- Ergün, K. (2023). *Türkiye ile Kanada Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erkan, S. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlikte program geliştirme* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkan, S., Kaya, O. & Altun, E. (2007). Rehberlikte program geliştirme seminer notları. [Program Development in Guidance Seminar Manuel]. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Euronews. (2023, Mart 21). *Dünya'nın en mutlu ülkeleri: 6 basamak yükselen Türkiye 137 ülke arasında 106. oldu*. Euronews.  
<https://tr.euronews.com/2023/03/21dunyanin-en-mutlu-ulkeleri-6-basamak-yukselen-turkiye-137-ulke-arasinda-106-oldu>
- Finnish Government. (2021). *Education Policy Report of the Finnish Government*. Helsinki, Finland. 64.  
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-927-4>
- Finnish National Agency for Education (FNAE). (2020). *National core curriculum for primary and lower secondary (basic) education*.  
<https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>
- Gysbers, N. C. & Henderson, P. (2006). *Developing & managing your school guidance & counseling program* (5<sup>th</sup> ed.). American Counseling Association.  
<https://ismailsunny.files.wordpress.com/2017/07/developing-and-managing-your-sc-norman-c-gysbers.pdf>
- Karacan-Özdemir, N. & Bacanlı, F. (2020). "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Kariyer Gelişimi: Öğretmen ve Psikolojik Danışman Rollerini". *Millî Eğitim Dergisi*, 49(226): 323-344.
- Elitok Kesici, A. ve Duman, D. (2024). İlköğretim ikinci kademe kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının karşılaştırmalı incelenmesi: Türkiye, Kanada, Finlandiya örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3004-3028.  
DOI. 10.51460/baebd.1526246



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3004-3028.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3004-3028.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Karaer, G. (2016). "İlköğretim Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi: Türkiye ve Estonya Örneği". Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi, 1(1): 55-76.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi* (8. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kelly, K., Merry, J. & Gonzalez, M. (2018). Trust, Collaboration, and Well-Being: Lessons Learned from Finland. SRATE Journal, 27(2): 34-39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1186140.pdf>
- MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2021). Ortaokul Sınıf Rehberlik Etkinlikleri (1-2 Cilt). [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/03012045\\_ORTAOKUL\\_SINIF\\_REHBERLYK\\_ETKYNLYKLERI\\_YYY.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/03012045_ORTAOKUL_SINIF_REHBERLYK_ETKYNLYKLERI_YYY.pdf)
- METIC (Finlandiya Göçmenlik Hizmetleri). (2022). Finlandiya eğitim sistemi. <https://finlandiyagocmenlikhizmetleri.com/finlandiyayasam/finlandiya-egitim-sistemi/>
- Myrick, R. D. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. Educational Media. [https://www.academia.edu/37786184/Dev\\_lopmental\\_Guidance\\_and\\_Counseling\\_A\\_Practical\\_Approach\\_Fifth\\_Edition](https://www.academia.edu/37786184/Dev_lopmental_Guidance_and_Counseling_A_Practical_Approach_Fifth_Edition)
- Nazlı, S. (2005). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programları* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nazlı, S. (2011). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programları* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Niizeki, S. (2005). School Counselling in Canada and Japan. (Unpublished master's thesis). Simon Fraser University, in The Faculty of Education.
- OECD (2001). *New School Management Approaches*, Center for Education Research and Innovation, Paris: Head of Publications Service, 2001.
- Oshurkevych, N. & Potikha, Z. (2018). Current state and problems of vocational guidance of young people in Ukraine and Canada. *Continuing Professional Education: Theory and Practice (Series: Pedagogical Sciences)*, 3(4): 121-126. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018.3-4.121126>
- Özerbaş, M. A. & Safi, B. N. (2022). "İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi". *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1): 63-80.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786/052417272232>
- Taşgın & Gerez-Taşgın (2023). Finlandiya Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemleri. AS. Saracaloğlu (Ed.), *Dünya Ülkelerinden Örneklerle Karşılaştırmalı Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemlerine Bakış I* içinde (1. baskı, 1047-1093). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahin, Ç. (2007). 1979 ile 2006 Yılları Arası Türkiye'deki Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (2), 138-156.
- Tanrısevdi, F., Kırıl, B. & Çomruk, M. (2022). "Türkiye ve Arnavutluk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması". *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 1(2): 1-16.
- Terzi, Ş., Tekinalp, B. E. & Leuwerke, W. (2011). Psikolojik Danışmanların Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Modeline Dayalı Olarak Geliştirilen Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programını Değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1): 51-60.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim, dünya ülkelerinden örneklerle* (1. baskı). Adana: Baki Kitabevi.
- Uncu, U. (2020). *İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü: Finlandiya Örneği ve Türkiye İçin Çıkarımlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- URL- 1. [https://tr.wikipedia.org/wiki/Finlandiya%27da\\_e%C4%9Fitim](https://tr.wikipedia.org/wiki/Finlandiya%27da_e%C4%9Fitim) adresinden 27.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- URL- 2. <https://orgm.meb.gov.tr/> adresinden 27.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- URL- 3. <https://www.alberta.ca/education> adresinden 29.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- URL- 4. <https://education.alberta.ca/topic-search/?searchMode=3> adresinden 29.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- URL- 5. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> adresinden 29.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- URL- 6. <https://blog.edu.turku.fi/ops2016/files/2015/04/Luku-15-7-9lk.pdf> adresinden 29.11.2023 tarihinde
- Elitok Kesici, A. ve Duman, D. (2024). İlköğretim ikinci kademe kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının karşılaştırmalı incelenmesi: Türkiye, Kanada, Finlandiya örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3004-3028.
- DOI. 10.51460/baebd.1526246

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3004-3028.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3004-3028.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



erişilmiştir.

URL- 7. <https://www.infofinland.fi/tr/education/vocational-education-and-training> adresinden 29.11.2023 tarihinde erişilmiştir.

URL- 8. <https://www.icesturkey.com/finlandiya-egitim-sistemi-ve-basarisinin-sirlari> adresinden 29.11.2023 tarihinde erişilmiştir.

URL- 9. <https://curriculum.learnalberta.ca/curriculum/en/s/pde> adresinden 01.01.2024 tarihinde erişilmiştir.

Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi*. Ankara: Eylül Yayınları.

Varış, F. (1995). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.


Wittmer, J. (1993). Developmental School Counseling: History, Reconceptualization and Implementation Strategies. In J. Wittmer (Eds.), *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategies* (pp. 2-11). Minneapolis, MN: Educational Media. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*.



## Okuma Güçlüğü'nün Çözümüne Yönelik Destek Eğitim Odası Modeli: Bir Eylem Araştırması

### Support Education Room Model for the Solution of Reading Difficulties: An Action Research

Sayfa | 3028

Mehmet Fatih BİRGÜL , Doktora Öğrencisi, Siirt Üniversitesi, MEB, fthbrgl26@gmail.com

Erhan AKIN , Prof. Dr., Siirt Üniversitesi, erhanakin49@hotmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 5 Ekim 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 10 Aralık 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Bu araştırma, okuma güçlüğüne gidermede destek eğitim odası modelinin ve bu süreçte kullanılan akıcı okuma stratejilerinin etkisini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, özel öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş ve okuma güçlüğü çeken bir 7. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasıyla yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak yanlış analizi envanteri, ses kayıtları, araştırmacı günlükleri ve okuma metinleri kullanılmıştır. Yapılan ön değerlendirmelerde katılımcının okuma ve anlama becerisinin “Yanlış Analizi Envanteri”ne göre endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu veriler temel alınarak uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen 40 saatlik eylem planı, destek eğitim odasında bire bir uygulama ile Tekrarlayıcı Okuma, Yankılayıcı (Eko) Okuma, 3P (Pause, Prompt, Praise – Duraksama, Yönlendirme, Övgü) Metodu ve Eşli Okuma Yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda katılımcının okuma sırasında yaptığı hata sayılarında belirgin azalmalar görülmüş, okuma ve anlama becerilerinde ise ilerlemeler kaydedilmiştir. Ayrıca uygulama öncesi endişe düzeyinde olan okuma ve anlama becerisi uygulama sonrasında öğretim düzeyine yükselmiştir. Araştırmanın sonuçları, destek eğitim odası kapsamında katılımcıya özgün hazırlanan ve akıcı okuma stratejileriyle desteklenen eylem planının okuma güçlüğüne gidermede olumlu katkılar sunabileceğini göstermektedir. Literatürdeki ilgili araştırmaların bulguları da bu çalışmada ulaşılan sonuçlarını desteklemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma güçlüğü, destek eğitim odası, okuma ve anlama becerisi, akıcı okuma stratejileri.

**Abstract.** This study was conducted to evaluate the support education room model in eliminating reading difficulties and the effect of reading fluency strategies used in this process. The research was conducted with a 7th grade student who was diagnosed with a specific learning disability and had reading difficulties. In the study, which was conducted with action research, one of the qualitative research methods, the data collection tools used were the Error Analysis Inventory, audio recordings, researcher's diaries and reading texts. In the preliminary evaluations, it was determined that the participant's reading and comprehension skills were at the level of concern according to the error analysis inventory. Based on this data, a 40-hour action plan developed in line with expert opinions was implemented in the support education room with one-to-one application using Repetitive Reading, Echo Reading, 3P (Pause, Prompt, Praise) Method and Paired Reading Method. As a result of the implementation, significant decreases were observed in the number of errors made by the participant during reading, and progress was made in reading and comprehension skills. In addition, the reading and comprehension skills, which were at the level of concern before the application, increased to the level of instruction after the application. The results of the study show that an action plan prepared specifically for the participant within the scope of the support training room and supported by fluent reading strategies can make positive contributions to eliminating reading difficulties. The findings of related studies in the literature also support the results of this study.

**Keywords:** Reading difficulties, support training room, reading and comprehension skills, fluent reading strategies.



## Extended Abstract

**Introduction.** Reading disability refers to the cognitive and linguistic difficulties an individual encounters in their ability to perceive, interpret and read written texts fluently. This situation is seen as a serious learning disability that directly affects students' academic success. Students with reading disability; Due to problems in word recognition, phonation, meaning-making and reading speed, they make mistakes in the reading process and have difficulty understanding what they read, and are negatively affected by this situation.

Fluent reading is reading that is done accurately, quickly and meaningfully. Fluent reading, which is the basic element of an effective reading process, includes quickly recognizing words and grasping the meaning of the text and reading without hesitation without making any mistakes. Individuals with insufficient fluent reading skills have difficulty understanding the text, and this negatively affects their overall academic success. For this reason, effective methods have been developed to eliminate reading disability and fluent reading strategies have been at the center of this process.

Fluent reading strategies aim to improve students' reading speed, accuracy and meaning-making skills by focusing on different stages of the reading process. The environments in which fluent reading strategies are applied vary according to students' different learning styles. While group readings and individual activities in the classroom support the learning process under the guidance of the teacher, support education rooms contribute to the strengthening of independent reading skills by providing a quiet environment. In addition, support education rooms create an environment that supports the development of fluent reading skills by developing special programs and strategies for the individual needs of students with reading difficulties.

Support education room is a learning environment where special education is provided for the individual needs of students with reading difficulties. In these rooms, students are given one-on-one or small group education to develop various skills. The systematic application of fluent reading strategies in the support education room plays an important role in overcoming these difficulties of students with reading difficulties. In the support education room where fluent reading strategies are applied, a special reading plan is created by taking into account the student's individual development level. This plan is shaped according to the student's needs and the texts are selected according to the student's level. For example, while repetitive reading is applied to increase reading speed, echoing reading can be preferred to minimize reading errors.

Reading programs implemented in the support education room aim to continuously monitor the student's progress in reading skills. During this process, the student's reading speed, accuracy and comprehension skills are regularly evaluated and changes are made to the program according to the needs. At the same time, homework and reading tasks are given to students to help them gain reading habits, and the process is supported.

As a result, applying fluent reading strategies in the support education room for students with reading difficulties is an effective approach to developing reading skills. These strategies help students overcome obstacles in the reading process, while also increasing their self-confidence and reading motivation, making a positive contribution to their academic success and paving the way for them to be more successful in their educational lives.



**Method.** This study was designed as an action research aiming to determine the effects of the Repeater, Echo, 3P (PPP) Model and Paired Reading methods in order to eliminate the reading and comprehension problems of a 7th grade student diagnosed with learning disability and taking Turkish lessons in the support education room. The student participating in the study is a 13-year-old male student diagnosed with mild mental retardation. Error Analysis Inventory, reading texts, researcher diary and audio recordings were used in data collection. The fact that the participant made various errors during reading necessitated the use of different reading methods together. Therefore, the Repeater, Echo, 3P Model and Paired Reading methods were applied in the study for two weeks each and a total of 40 hours and 8-week action plan was created.

**Results.** The research findings show that the repetitive reading method significantly reduces reading times, reduces the number of errors and increases word recognition percentage. In addition, when the echoing reading method was applied, a significant decrease in the participants' text reading times and a remarkable decrease in the number of errors were observed. As a result of the application of the paired reading method, the participants' text reading times were shortened, the number of errors decreased and their reading performance increased from the "anxiety" level to the "teaching" level. In addition, as a result of the applications carried out using the 3P Method, a significant decrease was achieved in the participants' text reading time and the number of errors. These findings show the effectiveness of each reading technique and its positive effects on the students' reading skills.

**Discussion and Conclusion.** In this study, the fluent reading strategies (Repetitive Reading, 3P Method, Echo Reading and Paired Reading) used in the action plan prepared to be implemented in the support education room increased the participant's reading and comprehension skills from the anxiety level to the teaching level. It also significantly reduced the participant's number of errors. Other study findings similar to the results of this study also show that fluent reading strategies can be used as an important tool in improving the fluent reading skills of students with reading difficulties in general. Therefore, it is recommended that fluent reading strategies be evaluated in more comprehensive studies and used to improve the reading skills of students with reading difficulties.



## Giriş

Eğitim, bireylerin potansiyellerini keşfetmeleri, geliştirmeleri ve topluma katkıda bulunmaları için kritik bir öneme sahiptir. Nitekim eğitim sürecinin temel amacı, bireylerin bilgi ve becerilerini zenginleştirerek onları daha donanımlı ve yetkin hâle getirmektir (Çalık ve Sezgin, 2005). Bununla birlikte her öğrencinin öğrenme hızı, ilgi alanı, güçlü ve zayıf yönleri farklıdır. Bu nedenle tek tip bir eğitim modeliyle tüm öğrencilere aynı şekilde yaklaşmak, bazı öğrencilerin ihtiyaçlarını göz ardı etmek anlamına gelir. Özellikle dezavantajlı olarak adlandırılan gruptaki bireyler, genellikle ekonomik, sosyal, kültür ve sağlık gibi çeşitli faktörler nedeniyle eğitimde daha zorlu koşullarla karşılaşmaktadır (Bilgin ve Erbuğ, 2021). Bu gruptaki bireylerin farklı özellik ve ihtiyaçlarına göre düzenlenen adil ve kapsayıcı eğitim planlamaları, fırsat eşitliğinin temininde önemli bir rol oynar (Tomlinson, 2007). Her bireyin potansiyelini en iyi şekilde kullanmasına olanak tanıyan bu yaklaşım, eğitim alanındaki eşitsizliklerin azaltılmasına da katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Fırsat eşitliği, Millî Eğitim Bakanlığının eğitim ve öğretim programlarını yapılandırırken dikkate aldığı ilkelerin başında gelmektedir. Nitekim 20. Millî Eğitim Şûrası Kararları kapsamında yer alan “Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için öncelikle destek eğitim odaları olmak üzere tüm eğitim ortamında sunulan hizmetler evrensel tasarım ilkeleri dikkate alınarak geliştirilmeli ve materyal açısından da zenginleştirilmelidir” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021) maddesi özel gereksinimli öğrencilerin eğitim olanaklarını iyileştirmeyi ve geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu noktada eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına ve gelişimlerine uygun olarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları hazırlanmaktadır. Öğrenci merkezli hazırlanan bu planların uygulandığı ortamların başında destek eğitim odaları gelmektedir.

### Destek eğitim odası

Destek eğitim odası, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim alabilmelerini sağlamak amacıyla yetersizlik türü ve yetenek alanlarına uygun özel araç-gereçler ve materyallerle donatılmış bir eğitim ortamıdır. Bu odaların açılması, kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi uygulanan okul ve kurumlarda zorunludur. Özel eğitim gereksinimi olan veya özel yetenekli öğrencilerin eğitim hizmetlerinden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlamak ve potansiyellerini geliştirmek, bu odaların en önemli hedeflerindedir (MEB, 2015).

Türkiye’de okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde tam zamanlı kaynaştırma eğitimi gören öğrenciler için destek eğitim odaları, il ve ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun önerisiyle il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından açılmaktadır (Yazıcıoğlu, 2020). Öğrencilerin bireysel eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapılandırılan destek eğitim odaları, ihtiyaç duyulan hizmeti sunmak için oluşturulan bir komisyon tarafından yönetilmektedir. Komisyon, okul öğretmenlerinin yanı sıra özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve alan öğretmenleri gibi çeşitli uzmanlık alanlarına sahip eğitimcilerden oluşmaktadır. Gerekliğinde Rehberlik Araştırma Merkezinde görevli özel eğitim öğretmenleri veya diğer okullardan öğretmenler de görevlendirilebilmektedir (MEB, 2015).

Destek eğitim odaları, öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve hızlarına uygun çalışma imkânı sunarak çok yönlü gelişimlerini olumlu bir şekilde destekler (Gürgür vd., 2012). Ayrıca bu odalarda





öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek onlara uygun destek ve rehberlik sağlamak amacıyla bireysel değerlendirme ve izleme süreçleri de gerçekleştirilmektedir (Glomb ve Morgan, 1991). Destek eğitim odasında eğitim alacak öğrenciler ve verilecek dersler ise eğitim-öğretim yılı başında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme biriminin tavsiyeleri doğrultusunda rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonunca belirlenir (Yazarkan, 2020).

Öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarına yönelik çözümler sunan destek eğitim odaları, öğrenme süreçlerini daha verimli hâle getirmeyi amaçlar. Destek eğitim odalarının önemli katkılarından biri de okuma becerisinin geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Bu odalarda uygulanan bireyselleştirilmiş yaklaşımlar, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini güçlendirmektedir. Söz konusu becerilerin geliştirilmesi ise öğrencilerin okuma hızını artırırken aynı zamanda metinleri doğru bir şekilde anlamalarına ve yorumlamalarına imkân tanımaktadır.

### **Okuma becerisi**

Okuma, farklı uzmanlar tarafından çeşitli bağlamlarda incelenen bir olgu olup geniş bir literatürde muhtelif tanımlara konu olmuştur: “basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik” (Özdemir, 1990: 13), “Sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliği” (Gündüz ve Şimşek, 2013: 13) ve “yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma süreci” (Ülper, 2010: 3). Okumanın temel amacı, tanımlardan da anlaşılabilirliği gibi anlamak, bilgiyi kavramak ve gerektiğinde kullanmaktır.

Eğitim programlarının ve öğretim süreçlerinin merkezine yerleştirilen okuma ve anlama becerileri, bireylerin yaşamlarını anlamlandırma sürecinde temel bir rol oynar (Akyol, 2006). Bu beceriler, analitik düşünme kapasitelerini geliştirme ve eleştirel düşünme becerilerini güçlendirme açısından katkı sağlayarak bireylerin bilişsel yeteneklerini zenginleştirmektedir. Böylece bireylerin karmaşık konuları kavrama ve derinlemesine düşünme yetenekleri gelişim gösterirken aynı zamanda bilgiye dayalı analiz yapabilme yetenekleri de pekişmektedir. Dolayısıyla bu becerilerin geliştirilmesi bireylerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra yaşam boyu öğrenme süreçlerine de katkı sağlar. Öte yandan okuma ve anlama becerilerinin güçlendirilmesi kadar bu süreçte yaşanan güçlüklerin belirlenmesi de bireylerin bilişsel gelişimleri ve akademik başarıları için kritik önem taşır (Pressley, 2006). Nitekim öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve çevresel faktörler gibi unsurlar, okuma becerisi üzerinde olumsuz etkilere neden olarak bireylerin metinleri doğru ve etkili bir şekilde anlamalarını zorlaştıran önemli engeller oluşturmaktadır. Akıcı okuma sorunları olarak adlandırılan bu engeller, öğrencilerin kelimeleri hızlı ve doğru bir şekilde tanıma yetilerini zayıflatarak okuma motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle süreçteki güçlüklerin giderilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını en üst düzeye çıkarmak açısından büyük önem taşımaktadır.

Akıcı okuma, “noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve heceleme tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma”dır (Akyol, 2013: 4). Kimi zaman çeşitli faktörlerden dolayı okuma akıcılığı istenilen düzeyde gerçekleşmez. Örneğin öğrenme güçlüğü, nörolojik



bozukluklar, dikkat eksikliği, çevresel-sosyal faktörler, zihinsel ve fiziksel engeller okumanın akıcılığını olumsuz yönde etkileyebilir (Razon, 1982; Meyer ve Felton, 1999). Bu tür durumlar, bireylerin okuma becerilerinin gelişimini sekteye uğratarak akademik başarılarını da zayıflatmaktadır (Erden vd., 2002; Ergül, 2012).

## Sayfa | 3034 **Okuma güçlüğü**

Okuma güçlüğü, bireylerin okuma becerilerini olumsuz yönde etkileyen ve bu becerilerin geliştirilmesini zorlaştıran bir öğrenme güçlüğü türüdür (American Psychiatric Association, 2013). Zihinsel bir sorun bulunmamasına rağmen öğrencinin okuma becerilerinde yetersizlik yaşamasına yol açan okuma güçlüğü; okuma hızını, kelime tanıma yeteneğini ve metin anlama becerisini olumsuz etkilemektedir. Nitekim okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, kelimeleri doğru bir şekilde tanıma, sesleri birleştirip kelime oluşturma ve metin içerisindeki anlamı kavrama işlemlerinde zorluk yaşamaktadırlar (Baydık, 2002). Okuma sürecinde yaşanan söz konusu güçlüklerin tanımlanması ve bu güçlükleri aşmaya yönelik uygun desteklerin sunulması, öğrencilerin akıcı okuma becerisi edinmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Özellikle okuma güçlüğü çeken bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planlarının ve ihtiyaç odaklı öğretim stratejilerinin uygulanması, güçlüklerin aşılmasında etkili olmaktadır. Bireyselleştirilmiş planlar, öğrencilerin metinleri doğru anlama ve hızlı yorumlama yetilerini geliştirirken okuma becerilerinin de ilerlemesine katkıda bulunmaktadır (Das, 2009).

### **Okuma hataları**

Bireylerin okuma esnasında yaptıkları yanlışlar, okuma hataları olarak değerlendirilir. Okuma sürecinde atlayıp geçmeler, eklemeler, öğretmen tarafından verilen kelimeler, tekrarlar, kendi kendini düzeltme, yanlış okuma, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, ters çevirmeler, parmakla takip ve kafa hareketleri gibi hatalarla sıklıkla karşılaşılır (Akyol, 2006). Okuma hatalarının belirlenmesi, akıcı okumanın geliştirilmesi için temel bir adım olup bu hataların tespiti uygun düzeltme stratejilerinin geliştirilmesi açısından da gereklidir (Goodman, 1965; Weber, 1968; Beebe, 1980; Leu, 1982).

### **Akıcı okuma stratejileri**

Okuma güçlüğünü giderme ve akıcı okumanın sağlanması noktasında tekrarlayıcı okuma, eşli (ikili) okuma, arkadaşla okuma, 3P Metodu, okuyucu tiyatroları oluşturmak, koro hâlinde okumak gibi çeşitli stratejilerden yararlanılmaktadır (Dağ, 2010; Akyol ve Kodan, 2016; Aşıkcan, 2019; Yıldız, 2022). Bu çalışmada okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenciyeye akıcı okuma becerisi kazandırmak amacıyla çoklu okuma stratejileri kullanılmıştır. Uygulanan yöntemler arasında tekrarlayıcı okuma, yankılayıcı (eko) okuma, 3P (Pause, Prompt, Praise – Duraksama, Yönlendirme, Övgü) metodu ve eşli okuma yer almaktadır. Bu stratejilerin her biri öğrencinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik farklı yaklaşımlar sunmakta ve akıcılığı artırmayı hedeflemektedir.

Tekrarlayıcı okuma, metnin akıcılığı sağlanana kadar tekrar edilerek okunmasıdır (Akyol, 2006). Tekrarlayıcı okuma, gelişimsel bir okuma programı olarak tasarlanmıştır. Araştırmalar, düzenli tekrarlayıcı okumanın öğrencilerin okuma hızını, doğruluğunu ve anlama seviyesini artırdığını göstermektedir (Samuels, 1979; Therrien, 2004; Strong vd., 2004).



Yankılayıcı okuma, "öğretmen ya da iyi okuyan bir okuyucu tarafından kelime, cümle veya kısa paragrafların yüksek sesle okunması, öğrencilerin de bunları tekrar etmesi"dir (Güneş, 2007: 277). Bu yöntem, öğretmenin model okumasıyla öğrencinin kelimeleri doğru telaffuz etme yetisini kazanmasına da katkı sağlar. Yankılayıcı okuma yöntemi, akıcı okuma becerisinin kazanılmasına kadar uygulanmaya devam eder.

Eşli okuma, kişinin kendisinden daha iyi okuma seviyesine sahip birinin rehberliğinde gerçekleştirdiği okumadır (Topping ve Lindsay, 1992). Bu yöntemde dikkate alınması gereken önemli bir nokta, kullanılacak metnin çocuğun seviyesinin üzerinde olmasıdır (Akyol, 2006). Eşli okuma yönteminin başarılı sonuçlar sağlaması için süreç istikrarlı bir şekilde yürütülmelidir. Bu yöntem, öğrencinin okuma hızını artırmakla birlikte kelimelerin doğru telaffuzunu öğrenmesini ve noktalama işaretlerine uygun ses tonlaması yapmasını da destekler.

3P metodu, bire bir eğitimde başarılı bir öğrenme stratejisi olarak öne çıkmaktadır. Bu yöntemde öğrencilerin bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ders materyalleri ve öğretim süreci kişiye özel uyarlanır. Böylece öğrencilere daha özgün bir öğrenme deneyiminin sunulmasıyla okuma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. Nitekim 3P metodunun diğer öğretim yöntemlerine kıyasla düşük ilerleme gösteren okuyucular için daha etkili olduğu kanıtlanmıştır (Merrett ve Mottram, 1997). 3P metodunda öğretmenler, akranlar ve ebeveynler öğrencilere yönlendirici destek sağlarlar. Yöntemin iki temel unsuru vardır: öğrenciye uygun okuma materyalinin sağlanması ve öğreticinin "duraksama, yönlendirme ve övgü" adımlarını kullanarak geri bildirimde bulunması. Duraksama aşamasında öğrenciye bağlama uygun kelimeyi bulabilmesi ve kendi hatasını düzeltebilmesi için belirli bir süre tanınır. Öğrenci, beş saniye içinde hatasını düzeltemezse ya da yanlış yaparsa yönlendirme aşamasına geçilir. Bu aşama, öğrenciye doğrudan cevap vermek yerine ipuçları sunarak ve kendi düzeltmesini yapması için fırsat tanıyarak rehberlik etmeyi içerir. Övgü aşaması ise doğru okuma davranışının sözel olarak takdir edilmesini ve pekiştirilmesini amaçlar (Burns, 2006, Akt., Dağ,2010).

Alanyazında okuma güçlüğünü gidermeye yönelik birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalar, genellikle akıcı okuma stratejilerinin etkilerini incelemekte ve bu bağlamda farklı yaklaşımlar sunmaktadır: bazı araştırmalar, tek bir yöntemin okuma becerisi üzerindeki katkılarını değerlendirirken (Duran ve Sezgin, 2012; Karasakaloğlu ve Saraçlı Çelik, 2018; Kuruoğlu ve Şen, 2019) diğerleri birden fazla yöntemin birlikte kullanılmasının etkilerini ele almaktadır (Özkara, 2010; Uzunkol, 2013; Akyol ve Kodan, 2016; Şahin ve Melanlıoğlu, 2021). Çalışmalar incelendiğinde katılımcıların araştırmacılar tarafından okuma güçlüğü yaşadığı düşünülen ancak resmî bir tanı almamış öğrencilerden oluştuğu gözlenmiştir. Okuma güçlüğü, öğrenme güçlüğünün bir türüdür. Öğrenme güçlüğü tanısı ise psikiyatri servisi tarafından konulmaktadır. Bu noktada resmî tanının eksikliği, öğrencilerin ihtiyaç duydukları destek eğitim odası gibi özel eğitim hizmetlerinden yararlanmalarını engellemektedir. Özellikle okuma becerisi yeterince gelişmemiş öğrencilerin bireysel desteklere erişimini zorlaştıran bu durum, akademik başarılarını olumsuz etkileyerek ilerleyen süreçlerde olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bu nedenle okuma güçlüğü çeken öğrencilerin erken tespiti ve onlara yönelik uygun destek programlarının uygulanması, uzun vadeli başarılarını artırmak için büyük önem taşımaktadır.



Bu çalışmada alanyazındaki araştırmalardan farklı bir şekilde resmî olarak özel öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş bir katılımcının okuma güçlüğüne gidermeye yönelik destek eğitim odası merkezli bir eylem planı geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

### Araştırmanın amacı

Araştırma, okuma güçlüğüne gidermede destek eğitim odası modelinin ve bu süreçte kullanılan akıcı okuma stratejilerinin etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Uygulama öncesi katılımcının okuma ve anlama becerisi hangi düzeydedir?
2. Okuma güçlüğü yaşayan katılımcıya destek eğitimi odasında uygulanan eylem planının (tekrarlayıcı okuma, yankılayıcı (eko) okuma, 3P metodu ve eşli okuma yöntemi) katılımcının metni anlama becerisini ve akıcı okuma seviyesini geliştirmedeki etkisi nedir?

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Okuma güçlüğü yaşayan ve destek eğitim odasında Türkçe dersi eğitimi alan 7. sınıf öğrencisinin okuma ve anlama güçlüğüne giderilmesinde tekrarlayıcı, yankılayıcı (eko), 3P (PPP) modeli ve eşli okuma yöntemlerinin etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Eylem araştırması; öğretmen, yönetici vb. uygulayıcıların kendi durumlarını veya yaşadıkları sorunları tanımlama, değiştirme ve geliştirme amacıyla bilimsel araştırma süreçleri kapsamında diğer uygulayıcılarla iş birliğinde bulunarak yaptıkları araştırmalardır. “Eylem araştırmacıları, sağlam genellemeler aramaktansa, kendilerinin de kişisel olarak dahil oldukları, belirli bir durumun koşullarını değiştirmelerini sağlayacak bilgiyi elde etmeye yoğunlaşır” (Büyüköztürk vd., 2020). Öğretmen araştırması olarak da bilinen eylem araştırması, eğitim alanında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Köklü, 2001).

### Katılımcının özellikleri

Araştırmacının görev yaptığı okulda öğrenim gören 13 yaşındaki 7. sınıf öğrencisi olan katılımcı, özel öğrenme güçlüğü tanısı konmuş bir erkek öğrencidir. Araştırmacı, destek eğitim odası kapsamında katılımcının Türkçe dersine girmektedir. Çalışmada katılımcının ismi, gizliliği sağlamak ve etik ilkelere dolaylı B harfi şeklinde kodlanmıştır. B'nin derslerine giren diğer öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencinin akademik başarısının düşük olduğu ayrıca okuma ve anlama becerilerinde de sıkıntılar yaşadığı belirlenmiştir. B, kişilik özellikleri bakımından da içine kapanık ve sosyal ilişkilerde güçlük çeken bir öğrencidir.

Yapılan okuma çalışmalarında B'nin kelimeleri önce içinden okuyup ardından uzun bir bekleyişten sonra sesli olarak okuduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte B'nin evde kitap okumadığı ve böyle bir alışkanlığının da olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca noktalama işaretlerinin işlevi ve kullanımı konusunda da sıkıntılar yaşadığı tespit edilmiştir. Dikkatini ölçmek amacıyla B'ye uygulanan *Burdon Dikkat Testi* sonuçlarına göre çalışmanın ilk başlarında dikkatini toplamakta zorlandığı sonraki süreçte



ise çalışmaya uyum sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. B'nin durumu kapsamlı olarak değerlendirilmiş ve çoklu okuma stratejilerini içeren bir eylem planı oluşturulmuştur. Okulun imkânları doğrultusunda destek eğitim odası olarak kütüphane seçilmiş ve uygulama süreci burada gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte gerekli izinler alınmış ve uygulama süreci hakkında katılımcıya bilgilendirmeler yapılarak çalışmalar yürütülmüştür.

## Veri toplama aracı

### Yanlış Analizi Envanteri

Çalışmada katılımcının okuma ve anlama düzeyini belirlemek amacıyla Yanlış Analizi Envanteri'nden yararlanılmıştır. Envanterin uyarlanması Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)'in çalışmalarından esinlenilmiştir. Yanlış Analizi Envanteri, sesli okuma esnasında meydana gelen hatalarla kelime ve fonetik bilgiyi değerlendirirken sessiz okumanın ardından yapılan anlama testleriyle öğrencilerin kavrama düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte anlama ve kelime tanıma hatalarının çeşitlerini tanımlayarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik bilgi sağlar. Bu envanter, okuma becerilerini üç farklı düzeyde değerlendirmeyi hedefler (Akyol, 2006). Bu öğretim düzeyleri şu şekilde tanımlanmaktadır:

Tablo 1.

Okuma düzeyleri ve yüzdeleri (Ekwall ve Shanker akt. Akyol, 2006)

Okuma düzeyleri	Kelime tanıma	Anlama
Serbest okuma düzeyi	%99+	%90+
Öğretim düzeyi	%95+	%75+
Endişe düzeyi	%90-	%75-

a) Serbest Düzey: Çocuğun öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.

b) Öğretim Düzeyi: Çocuğun öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okuma ve anlamasını ifade eder.

c) Endişe Düzeyi: Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade eder (Akyol, 2006: 83).

Katılımcının anlama düzeyini belirlemek için hazırlanan sorular, yanlış analizi envanterine uygun olarak basit anlama soruları ve derinlemesine anlama soruları olmak üzere iki grup şeklinde yapılandırılmıştır:

Tablo 2.

Basit anlama soruları için cevap düzeyleri ve puan değeri

Cevap Düzeyi	Puan değeri
Tam olarak cevaplanan sorular için	2 puan
Yarı cevaplanan sorular için	1 puan
Hiç cevaplanmayan sorular için	0 puan



Basit anlama soruları, öğrencilerin metni temel bilgileriyle anlama ve bu bilgileri doğru şekilde ifade edebilme becerilerini ölçer. Bu düzeydeki sorular, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini temel bir seviyede değerlendirir.

Tablo 3.

Derinlemesine anlama soruları için cevap düzeyleri ve puan değeri

Cevap Düzeyi	Puan değeri
Tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorular için	3 puan
Biraz eksikleri olan ancak beklenen cevabın yarısından fazlasını verenler için	2 puan
Yarı cevap verenler için	1 puan
Hiç cevap verilmeyen sorular için	0 puan

Derinlemesine anlama soruları metnin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını gerektirir. Bu tür sorular, öğrencilerin metinle ilgili eleştirel düşünme ve çıkarım yapma gibi daha üst düzey becerilerini ölçer (Brookhart, 2010).

Anlama düzeyinin yüzdesel değerlendirmesi ise öğrencinin okuduğunu anlama becerisini nicel olarak ölçmek için kullanılan bir yöntemdir. Bu süreç, öğrencinin topladığı puanların mümkün olan maksimum puanlarla karşılaştırılmasıyla gerçekleştirilir. İlk olarak öğrencinin doğru cevaplardan aldığı puanlar toplanır. Ardından alınması gereken maksimum puanların toplamı belirlenir. Son olarak alınan puanların toplamı, maksimum puanların toplamına bölünerek öğrencinin anlama düzeyinin yüzdesel değeri hesaplanır (Akyol, 2006: 88). Bu yöntem, öğrencinin okuma anlama performansını belirli bir yüzdelik dilimde ifade eder ve değerlendirme sürecinin nicel bir biçimde yapılmasını sağlar.

### **Burdon Dikkat Testi**

Burdon Dikkat Testi, 1955 yılında Benjamin Burdon tarafından geliştirilen ve dikkat düzeyini ölçmeye yönelik bir psikolojik değerlendirme aracıdır. Katılımcılara 660 harfin karışık şekilde yer aldığı bir sayfa verilir ve onlardan belirli harfleri (a, b, d, g) bulup işaretlemeleri istenir. Katılımcılara her bölüm için 5 dakika süre tanınır ve yalnızca bu dört harfin altının çizilmesi istenir. Testin başında katılımcılara hangi harfleri işaretlemeleri gerektiği hatırlatılır. Testin amacı, katılımcıların görsel dikkat, hız ve doğru algılamalarını ölçmektir. Değerlendirme, katılımcıların doğru işaretledikleri harfler üzerinden yapılır ve her doğru cevap bir puan olarak hesaplanır. Sonuçlar, katılımcıların dikkat sürekliliği ve görsel algılama becerileri hakkında bilgi verir.

Karaduman (2004) tarafından yapılan Burdon Dikkat Testi'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında test-tekrar test yöntemiyle .78 korelasyon katsayısı elde edilmiştir. Sonuç, testin tutarlı ve geçerli bir ölçüm sunduğunu göstermektedir.



## **Okuma metinleri**

Çalışmada kullanılan metinler, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı kapsamında ortaokullarda okutulan 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarından alınmıştır. Bununla birlikte bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir olmak üzere üç ayrı türe de yer verilmiştir.

Sayfa | 3039

## **Araştırmacı günlüğü**

Araştırmacı günlüğü; bir araştırmacının yaptığı çalışmaları, karşılaştığı sorunları, aldığı kararları, veri toplama sürecini ve analizlerini detaylı bir şekilde kaydettiği belgedir. Bu günlük, araştırmacının çalışmasını izlemesine, ilerlemesini değerlendirmesine ve sonuçları yorumlamasına yardımcı olur. Ayrıca araştırmacı günlüğü, araştırma sürecinde karşılaşılan sorunları veya değişiklikleri kaydetmek ve gelecekteki çalışmalarda referans olarak kullanılmak üzere önemli bir kaynak işlevi görür. Bu nedenle çalışmanın verilerine katkı sunması amacıyla araştırmacı tarafından eylem planının uygulanması sürecinde günlük tutulmuştur.

## **Ses kayıtları**

Ses kayıtları; okuma hızını, doğruluğunu ve akıcılığını ölçmede önemli bir kaynaktır. Benzer şekilde dil analizi çalışmalarında katılımcıların okuma hızını, tonlamasını, telaffuzlarını ve dil bilgisi hakimiyetini incelerken ses kayıtları önemli bir veri kaynağı olarak kullanılır. Bu çalışmada katılımcının okuma becerilerini değerlendirmek ve analiz etmek aynı zamanda güvenirliliği sağlamak amacıyla ses kayıtlarından yararlanılmıştır.

## **Uygulama süreci**

Çalışmaya katılımcının okuma ve anlama düzeyini belirlemek amacıyla öğrenim gördüğü sınıf seviyesine (7. sınıf) uygun ve uzman görüşü ile belirlenmiş 226 kelimedenden oluşan "Denizyıldızı" adlı metin okutularak başlanmıştır. Yanlış Analizi Envanteri ile yapılan değerlendirmelerde katılımcının okumasının endişe düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle katılımcının bir alt sınıf düzeyine (6.sınıf) uygun metinlerle çalışmaya devam edilmesi kararlaştırılmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan metinler, 2023-2024 eğitim öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarından alınmıştır.

Katılımcının okuma esnasında atlama, yanlış okuma, kafa hareketleri, tekrarlama, parmakla takip, ekleme ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme gibi hatalar yaptığı gözlemlenmiştir. Noktalama işaretlerindeki hataları gidermek için katılımcıya konu anlatımı yapılmış ve daha sonra anlatımın etkinliklerle desteklenmesi sağlanmıştır. Diğer yandan kafa hareketleri ve parmakla takip gibi hataların giderilmesi için de doğru okuma teknikleri hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır.

Katılımcının okuma sürecinde çeşitli hatalar yapması, okuma güçlüğüne giderilmesi için farklı okuma yöntemlerinin birlikte kullanılmasını zorunlu kılmıştır. Bu amaçla çalışmada tekrarlayıcı, yankılayıcı (eko), 3P metodu ve eşli okuma yöntemlerinin her birinin birer hafta süreyle uygulanması planlanmıştır. Bu kapsamda toplamda 40 saat olmak üzere dört haftalık bir eylem planı oluşturulmuştur. Ayrıca uygulama süreci, ses kayıtları ve araştırmacı günlükleri ile kayıt altına



alınmıştır. Sürecin her adımında katılımcının rahatlaması ve araştırmaya daha istekli katkıda bulunması amacıyla gerekli bilgilendirmeler yapılarak çeşitli ödüllerle teşvik edilmiştir. Bununla birlikte okuma metninin temasına uygun kısa videolar izletilerek katılımcının ilgisinin canlı tutulması ve araştırma sürecinin verimliliği artırılmaya çalışılmıştır.

Sayfa | 3040

Hikâye edici metinler, öğrencilerin dil becerileri açısından daha sık karşılaştıkları ve bilişsel düzeyde tanıdık hâle gelen kelimeleri barındırmaktadır. İlköğretim 4. sınıftan itibaren fen ve sosyal bilgiler gibi konu alanlarının öne çıkmasıyla bilgilendirici metinler daha soyut ve alana özgü kelimeler içermeye başlar; bu durum, öğrencilerin önceki deneyimleriyle daha az bağlantı kurmasına neden olur (Akyol, 2013). Bu nedenle çalışmada daha sağlıklı sonuçlar elde edebilmek ve öğrencilerin gelişimini net bir şekilde değerlendirmek amacıyla bilgilendirici metinlere daha fazla yer verilmiştir.

Çalışmanın son haftasında uygulama sürecinin katılımcının okuma becerileri üzerindeki etkisini daha nesnel ve güvenilir bir şekilde değerlendirmek amacıyla ön test aşamasında okutulan metinle aynı okunabilirlik düzeyine sahip farklı bir metin kullanılarak son bir bağımsız okuma yaptırılmıştır. Aynı metnin tercih edilmemesinin nedeni, katılımcının metni önceden okumuş olmasının sağladığı avantajları ortadan kaldırarak okuma becerilerindeki gelişimin daha doğru bir şekilde ölçülmesinin hedeflenmesidir. Uygulamanın ardından elde edilen sonuçlar, ilk okuma verileri ile karşılaştırılarak katılımcının okuma becerilerindeki gelişim daha kapsamlı bir biçimde değerlendirilmiştir.

Tablo 4.

Uygulama sürecinin işleyişi, uygulanan yöntemler ve kullanılan metinler

Hafta	Sınıf Düzeyi	Metnin Adı	Metnin Türü	Yöntem	Uygulama Süresi
1.	6	Okumak	Bilgilendirici	Tekrarlayıcı Okuma	5 saat
1.	6	Beden ve Akıl	Hikâye Edici	Tekrarlayıcı Okuma	5 saat
2.	6	Çocukluk	Şiir	3P Metodu	5 saat
2.	6	Çocukluğunu Özleyen Kavuk	Hikâye Edici	3P Metodu	5 saat
3.	6	Çanakkale Geçilmez	Bilgilendirici	Yankılayıcı Okuma	5 saat
3.	6	Anadolu	Hikâye Edici	Yankılayıcı Okuma	5 saat
4.	7	Sağlıklı Yaşam İçin Spor ve Beslenme	Bilgilendirici	Eşli Okuma	5 saat
4.	7	Karlı Dağların Arkadaşı Ol	Bilgilendirici	Eşli Okuma	5 saat

Eşli okuma yöntemi ile yapılan okumalarda bir üst sınıftan metinler seçilmesi tavsiye edilir (Akyol, 2006). Bu nedenle son hafta uygulanan eşli okuma yönteminde öğrencinin okuma düzeyinin bir üst düzeyi olan 7. sınıf metinleri kullanılmıştır.

### Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma kapsamında uygulama öncesinde öğrencinin mevcut durumunu belirlemek için Yanlış Analizi Envanteri kullanılmıştır. Envanterden elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik bir eylem planı oluşturulmuş ve uygulamaya konulmuştur. Verilerin analizinde Birgül, M.F. ve Akin, E. (2024). Okuma güçlüğü'nün çözümüne yönelik destek eğitim odası modeli: Bir eylem araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3028-3051.*  
DOI. 10.51460/baebd.1561836





Yanlış Analizi Envanteri esas alınarak değerlendirme yapılmış ve uygulama öncesi ile uygulama sonrası düzeyler karşılaştırılmıştır. Katılımcının okuma hatalarını tespit etmek ve gerekli müdahaleleri gerçekleştirmek amacıyla okumalar ses kaydına alınmış, ayrıca araştırmacı tarafından düzenli olarak günlük tutulmuştur.

Sayfa | 3041 **Geçerlik ve güvenirlik**

### **Geçerlik**

Çalışmada kullanılan yöntemlerin amaca uygunluğu, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Katılımcıya uygulanan akıcı okuma stratejilerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hızını, doğruluğunu ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkili yöntemler olduğu literatür taramasıyla da desteklenmiştir. İç geçerliği sağlamak için akıcı okuma stratejileri katılımcının okuma düzeyine uygun şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca çalışmada kullanılan kaynakların ve stratejilerin benzer özelliklere sahip öğrencilere de uygulanabilirliği gözetilerek dış geçerlik sağlanmıştır.

### **Güvenirlik**

Çalışmanın güvenirliği, katılımcının okuma performansının iki bağımsız gözlemci tarafından değerlendirilmesi ile sağlanmıştır. Gözlemciler arasındaki uyum, verilerin doğruluğunu ve çalışmanın güvenirliğini desteklemiştir.

### **Araştırmanın etik izinleri**

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Siirt Üniversitesi Etik Kurulunun 15.05.2024 tarihli, 6693 sayılı kararıyla etik onayı alınmıştır.

## **Bulgular**

Bu bölümde katılımcının uygulama öncesi durumuna ilişkin veriler ile destek eğitim odasında uygulanan eylem planı sonrasında okuma düzeyindeki değişim ve gelişmelere dair bulgular sunulmuştur.

### **Katılımcının uygulama öncesi okuma ve anlama düzeyini belirlemeye yönelik bulgular**

Katılımcıya eğitim gördüğü 7. sınıf seviyesindeki ders kitabından “Denizyıldızı” adlı metin okutulmuştur. Metnin okutulması sonrasında katılımcının performansına ilişkin sonuçlar Tablo 5'te yer almaktadır.



Tablo 5.

Denizyıldızı metni ile ilgili bilgiler

Metnin Adı	Denizyıldızı
Sınıf Düzeyi	7. Sınıf
Sözcük Sayısı	226
Doğru Okunan Sözcük Sayısı	206
Yanlış Okunan Sözcük Sayısı	20
Sözcük Tanıma Yüzdesi	%91

Katılımcı, metindeki 226 sözcüğün 20'sini hatalı okumuştur. Bu veri, sözcük tanıma yüzdesi formülüne (Sözcük Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Sözcük Sayısı/ Toplam Sözcük Sayısı) göre %91 başarıya denk gelmektedir. Ulaşılan sonuçlar, katılımcının Yanlış Analizi Envanteri'ne göre endişe düzeyinde bir sözcük tanıma seviyesine sahip olduğuna işaret etmektedir. Bu nedenle çalışmaya katılımcının bir alt sınıfına (6. sınıf) uygun metinlerle devam edilmiştir.

Katılımcının okuma esnasında yaptığı hatalar: ekleme (f=3), yanlış okuma (f=8), atlayıp geçme (f=2), öğretmen tarafından verilen kelimeler (f=4) ve tekrarlar (f=3) şeklindedir. Katılımcının anlama düzeyini belirlemek amacıyla 7. sınıf Türkçe ders kitabından alınan "Kazan Doğurdu" adlı hikâye edici metin sessiz okuma yöntemiyle okutulmuştur. Katılımcının anlama düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan metinle ilgili ayrıntılar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Anlama düzeyini ölçmek için kullanılan metinle ilgili bilgiler

Metnin Adı	Kazan Doğurdu
Sınıf Düzeyi	7. Sınıf
Basit Anlamayı Ölçen Soru Sayısı	3
Derinlemesine Anlamayı Ölçen Soru Sayısı	2

Basit anlama soruları için (bkz. Tablo 2) katılımcı kendisine yazılı olarak yöneltilen 3 sorudan 5 puan; derinlemesine anlama soruları için (bkz. Tablo 3) 2 sorudan 3 puan almıştır. Katılımcının alması gereken puan ise 12'dir. Anlama düzeyi, "Alınan puan / Alınması gereken puan" formülüne göre belirlenir (Akyol, 2006). Bu durumda yapılan hesaplama neticesinde (8/12=0.66) öğrencinin anlama düzeyinin %67 civarında olduğu görülmektedir. Bu veri, katılımcının anlama becerisinin endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir.

### Tekrarlayıcı okuma yönteminin uygulanmasına yönelik bulgular

Tekrarlayıcı okuma yönteminin uygulanması öncesi ve sonrası okuma sürecine ait veriler Tablo 7'de gösterilmiştir.



Tablo 7.

Uygulama öncesi ve sonrası sonuçlar

Metnin Adı	Sınıf Düzeyi	Sözcük Sayısı	Uygulama Öncesi Okuma Süresi	Uygulama Sonrası Okuma Süresi	Uygulama Öncesi Hata Sayısı	Uygulama Sonrası Hata Sayısı	Uygulama Öncesi Kelime Tanıma Yüzdesi	Uygulama Sonrası Kelime Tanıma Yüzdesi
Okumak	6	248	22 dk 18 sn	17 dk 35 sn	21	10	%92	%96
Beden ve Akıl	6	283	26 dk 12 sn	20 dk 13 sn	26	14	%91	%95

“Okumak” adlı metni uygulama öncesi 22 dk 18 sn’de okuyan katılımcı uygulama sonrası 17 dk 35 sn’de okumuştur. Katılımcının hata sayılarında da belirgin bir azalma gözlemlenmiştir: uygulama öncesi 21 olan hata sayısı uygulamayla birlikte 10’a düşmüştür: ekleme (f=2), atlayıp geçme (f=3), öğretmen tarafından verilen kelimeler (f=3), tekrar (f=2). Ayrıca kelime tanıma yüzdesi uygulama sonrasında %92’den (endişe düzeyi) %96’ya (öğretim düzeyi) yükselmiştir. Benzer sonuçlara “Beden ve Akıl” metni için de ulaşılmıştır. Uygulama ile okuma süresi 26 dk 12 sn’den 20 dk 13 sn’ye inmiştir. Bununla birlikte katılımcının uygulama öncesi 26 hata olan sayısı uygulamayla 14’e düşmüştür: ekleme (f=5), atlayıp geçme (f=5), öğretmen tarafından verilen kelimeler (f=3), tekrar (f=1). Katılımcının kelime tanıma yüzdesi ise %91’den (endişe düzeyi) %95’e (öğretim düzeyi) yükselmiştir. Bu veriler, tekrarlayıcı okuma yönteminin etkili bir şekilde okuma süresini azalttığını, hata sayılarını düşürdüğünü ve kelime tanıma yüzdesini artırdığını göstermektedir.

### 3P metodunun uygulanmasına yönelik bulgular

3P metodunun uygulanması öncesi ve sonrası okuma sürecine ait veriler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Uygulama öncesi ve sonrası sonuçlar

Metnin Adı	Sınıf Düzeyi	Sözcük Sayısı	Uygulama Öncesi Okuma Süresi	Uygulama Sonrası Okuma Süresi	Uygulama Öncesi Hata Sayısı	Uygulama Sonrası Hata Sayısı	Uygulama Öncesi Kelime Tanıma Yüzdesi	Uygulama Sonrası Kelime Tanıma Yüzdesi
Çocukluk	6	146	10 dk 08 sn	7 dk 14 sn	7	5	%95	%97
Çocukluğunu Özleyen Kavuk	6	178	16 dk 31 sn	13 dk 02 sn	22	7	%88	%96

3P Metodu kullanılarak gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda katılımcının “Çocukluk” şiirini okuma süresi 10 dk 08 sn’den 7 dk 14 sn’ye düşmüş, hata sayısı ise 7’den 5’e gerilemiştir: ekleme (f=1), atlayıp geçme (f=4). Buna karşın “Çocukluk” şiirinde katılımcının uygulama öncesi “öğretim” düzeyinde olan okuma performansında herhangi bir değişiklik olmamıştır. Aynı yöntemin uygulandığı diğer metin Birgül, M.F. ve Akın, E. (2024). Okuma güçlüğü’nün çözümüne yönelik destek eğitim odası modeli: Bir eylem araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3028-3051.*  
DOI. 10.51460/baebd.1561836



olan "Çocukluğunu Özleyen Kavuk"ta da benzer şekilde okuma süresi kısalmış ve hata sayısı azalmıştır. İlk okuma süresi 16 dk 31 sn, uygulama sonrası okuma süresi ise 13 dk 02 sn olarak ölçülmüştür. Uygulama öncesinde hata sayısı 22 iken uygulama sonrasında bu sayı 7'ye düşmüştür: atlayıp geçme (f=3), öğretmen tarafından verilen kelimeler (f=3), tekrar (f=1). Ayrıca "Çocukluğunu Özleyen Kavuk" metninde katılımcının okuma performansı "endişe" düzeyinden "öğretim" düzeyine yükselmiştir.

### Yankılayıcı (eko) okuma yönteminin uygulanmasına yönelik bulgular

Yankılayıcı okuma yönteminin uygulanması öncesi ve sonrası okuma sürecine ait veriler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Uygulama öncesi ve sonrası sonuçlar

Metnin Adı	Sınıf Düzeyi	Sözcük Sayısı	Uygulama Öncesi Okuma Süresi	Uygulama Sonrası Okuma Süresi	Uygulama Öncesi Hata Sayısı	Uygulama Sonrası Hata Sayısı	Uygulama Öncesi Kelime Tanıma Yüzdesi	Uygulama Sonrası Kelime Tanıma Yüzdesi
Çanakkale Geçilmez	6	298	27 dk 18 sn	23 dk 12 sn	32	12	%89	%96
Anadolu	6	172	15 dk 22 sn	11 dk 34 sn	12	7	%93	%96

Yankılayıcı okuma yönteminin uygulanması sürecinde farklı uzunlukta iki metinle uygulama gerçekleştirilmiştir. İlk metin olan "Çanakkale Geçilmez" üzerinde yapılan çalışmada, katılımcının okuma süreleri ve hata sayısında kayda değer bir gelişim gözlemlenmiştir. Uygulama öncesinde katılımcı metni 27 dk 18 sn'de okurken uygulama sonrasında okuma süresi 23 dk 12 sn'ye düşmüştür. Ayrıca hata sayısı uygulama öncesinde 32 iken uygulama sonrasında bu sayı 12'ye gerilemiştir: ekleme (f=3), atlayıp geçme (f=2), öğretmen tarafından verilen kelimeler (f=5), tekrar (f=2). Yankılayıcı okuma yönteminin uygulandığı diğer metin olan "Anadolu"da ise okuma süresi, uygulama öncesinde 15 dk 22 sn'den 11 dk 34 sn'ye inmiştir. Hata sayısı ise 12'den 7'ye gerilemiştir: ekleme (f=4), atlayıp geçme (f=1), tekrar (f=2). Uygulama sonucunda katılımcının okuma becerisi, endişe düzeyinden öğretim seviyesine yükselmiş ve telaffuz hataları büyük ölçüde azalmıştır.

### Eşli okuma yönteminin uygulanmasına yönelik bulgular

Eşli okuma yönteminin uygulanması öncesi ve sonrası okuma sürecine ait veriler Tablo 10'da gösterilmiştir.



Tablo 10.  
Uygulama öncesi ve sonrası sonuçlar

Metnin Adı	Sınıf Düzeyi	Sözcük Sayısı	Uygulama Öncesi Okuma Süresi	Uygulama Sonrası Okuma Süresi	Uygulama Öncesi Hata Sayısı	Uygulama Sonrası Hata Sayısı	Uygulama Öncesi Kelime Tanıma Yüzdesi	Uygulama Sonrası Kelime Tanıma Yüzdesi
Sağlıklı Yaşam İçin Spor ve Beslenme	7	279	26 dk 10 sn	19 dk 52 sn	32	11	%89	%96
Karlı Dağların Arkadaşı Ol	7	330	31 dk 09 sn	24 dk 11 sn	46	16	%86	%95

Eşli okuma yönteminde okuyucunun üst seviyesinden metinlerin seçilmesi gerekmektedir (Akyol, 2006). Bu doğrultuda uygulamada daha önceki çalışmalarda kullanılan 6. sınıf metninin yerine 7. sınıf metinleri seçilmiştir. Uygulama öncesinde "Sağlıklı Yaşam İçin Spor ve Beslenme" metnini 26 dk 10 sn'de okuyan katılımcı, uygulama sonrasında okuma süresini 19 dk 52 sn'ye düşürmüş ve hata sayısı 32'den 11'e inmiştir: ekleme (f=2), yanlış okuma (f=4), atlayıp geçme (f=3), öğretmen tarafından verilen kelimeler (f=2). "Karlı Dağların Arkadaşı Ol" adlı metinde ise uygulama öncesi okuma süresi 31 dk 9 sn'den 24 dk 11 sn'ye düşerken hata sayısı 46'dan 16'ya gerilemiştir: ekleme (f=5), yanlış okuma (f=4), atlayıp geçme (f=3), öğretmen tarafından verilen kelimeler (f=2), tekrarlar (f=2). Uygulama neticesinde tabloda görüldüğü üzere katılımcının metinleri okuma süresi kısalmış, hata sayıları azalmış ve okuma performansı "endişe" düzeyinden "öğretim" düzeyine yükselmiştir.

#### Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular

Çalışmada verilerin yorumlanması ve değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından günlük tutulmuştur. Bu günlükteki veriler, şu şekilde özetlenebilir: Her uygulama öncesi yapılan motivasyon konuşmalarıyla katılımcının çalışmanın önemini anlaması sağlanmıştır. Katılımcı, okuma sürecinde zaman zaman stres yaşamış ve gerginlik hissetmiştir. Söz konusu durumlar, özellikle okuma sırasında belirginleşmiş ve katılımcının dikkatini olumsuz etkilemiştir. Bu nedenle stres anlarında okumaya ara verilip katılımcıyla rahatlatıcı konuşmalar yapılmıştır. Katılımcıyla gerçekleştirilen konuşmalar, katılımcının stresini azaltmış ve okuma performansı üzerinde olumlu bir etki yaratmıştır. Ayrıca bazı uygulamalardan önce katılımcıda isteksizlik hâli görülmüş ve çalışmanın verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bu durumlarda çalışma ertelenmiştir. Bu sayede katılımcı, sonraki çalışmalara daha özenli ve istekli bir şekilde katılmıştır. Çalışmanın ilk dönemlerindeki stres ve isteksizlik, ilerleyen süreçte azalırken katılımcının adaptasyon sürecinde uygulanan yöntemlerin etkisiyle ilerlemeler kaydedildiği görülmüştür.



## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma, özel öğrenme güçlüğü tanısı konmuş ve okuma güçlüğü yaşayan 7. sınıf öğrencisinin okuma becerilerini geliştirmek için belirlenen akıcı okuma stratejilerinin (tekrarlayıcı okuma, 3P metodu, yankılayıcı (eko) okuma ve eşli okuma) etkisini ölçmek amacıyla destek eğitim odasında yürütülmüştür. Eylem planını tasarlamak amacıyla ilk olarak katılımcının okuma ve anlama düzeyini belirlemek üzere öğrenim gördüğü sınıf seviyesinden seçilen bir metin üzerinde çalışma yapılmıştır. Bu aşamada Yanlış Analizi Envanteri kullanılarak elde edilen veriler, katılımcının hem okuma hem de anlama becerisinin endişe düzeyinde olduğunu gösterdiğinden çalışma katılımcının bir alt sınıfından (6.sınıf) seçilen metinlerle yürütülmüştür.

Çalışmanın amaçlarından biri de katılımcının okuma esnasında yaptığı hata türlerini belirlemektir. Bu amaçla yapılan uygulamada katılımcıda gözlemlenen hata türleri şunlardır: atlama, yanlış okuma, düzensiz baş hareketleri, tekrarlama, parmakla takip, ekleme ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme. İlk olarak katılımcının noktalama işaretlerindeki hatalarını düzeltmek amacıyla konu anlatımı gerçekleştirilmiş ve ardından bu konular etkinliklerle pekiştirilmiştir. Ayrıca kontrolsüz baş hareketleri ve parmakla takip gibi fiziksel davranışlarla ilgili hataların ortadan kaldırılması için katılımcıya doğru okuma teknikleri hakkında detaylı bilgi verilmiş ve uygulamalı örneklerle desteklenmiştir. Bu yöntemlerin uygulanması sonucunda katılımcının okuma becerilerinde belirgin bir ilerleme sağlanmıştır. Nitekim atlama ve yanlış okuma gibi hataların sıklığı azalmış, noktalama işaretlerine daha fazla dikkat edilmiş ve okuma akıcılığında iyileşme gözlemlenmiştir. Öte yandan kafa hareketleri ve parmakla takip gibi görsel yardımcılarla ilgili hatalar da minimal düzeye düşürülmüştür. Yürütülen çalışmalar, katılımcının okuma sürecindeki performansını olumlu yönde etkileyerek daha etkili bir okuma pratiği geliştirmesine katkı sağlamıştır.

Alanyazın incelendiğinde okuma güçlüğü gidermede akıcı okuma stratejilerinin etkisini ölçmek amacıyla birçok farklı çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaların uygulandığı sınıf düzeyleri incelendiğinde ise genellikle ilkökul öğrencilerinin katılımcı olarak seçildiği ayrıca ortaokul düzeyinde yapılan çalışma sayısının yetersiz olduğu görülmüştür.

Okuma güçlüğü, öğrenme güçlüğü kapsamında değerlendirilen bir sorundur (American Psychiatric Association, 2013). Alanyazında öğrenme güçlüğüne yol açtığı gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Balcı (2019), özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 47 öğrencinin akıcı okuma beceri düzeylerini belirli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamış; bu bağlamda öğrencilerin akıcı okumanın alt basamakları olan doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerileri değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin beklenen doğru okuma yüzdesinin oldukça altında hatta neredeyse yarısında kaldığı görülmüştür. Arabacı (2017) da çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve olmayan 4. sınıf öğrencilerinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri incelenmiştir. Çalışma, 27'si öğrenme güçlüğü yaşayan ve 28'i normal gelişim gösteren 55 öğrenci ile yürütülmüştür. Sonuçlar, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, hız, prozodi ve okuduğunu anlama becerilerinde normal gelişim gösteren akranlarına göre anlamlı şekilde daha düşük puanlar aldığını göstermiştir. Ayrıca Balcı (2019) ve Arabacı (2017), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim süreçlerinde bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmış yöntemlerin kullanılmasının bu zorlukları aşmada önemli bir etki yarattığını belirtmiştir. Bu çalışmada da her iki



araştırmacı tarafından ulaşılan sonuçlarla paralel olarak katılımcının öğrenme güçlüğünden kaynaklanan okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiş ve katılımcının özelliklerine uygun bireysel bir uygulama planı tasarlanarak uygulanmıştır.

Bireysel planlama doğrultusunda yapılandırılan okuma çalışmalarının okuma güçlüğünü gidermeye olumlu katkılar sağladığını gösteren bir diğer çalışma, Kuruoğlu ve Şen (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine tekrarlı okuma yöntemi ile özel hızlandırılmış okuma eğitimi uygulanmış ve bu eğitimin okuma üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Çalışma, 7'si deney grubu ve 7'si kontrol grubu olmak üzere toplam 14 öğrenci ile bire bir olarak yürütülmüştür. Söz konusu çalışma, tekrarlı okuma yöntemini bu araştırmadan farklı olarak kelime tekrar tekniği ve paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi ile zenginleştirerek uygulanmıştır. Kuruoğlu ve Şen'in (2020) çalışması, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okudukları sınıfın okuma düzeyine ulaşmaları için doğru stratejiler kullanılarak gerçekleştirilen bireysel okuma eğitiminin oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Duran ve Sezgin (2012), yankılayıcı okuma yönteminin öğrencilerin okuma hatalarını azaltma, kelime tanıma ve anlama becerileri üzerindeki potansiyel etkilerini incelemek üzere ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Akyol ve Kodan (2016) da benzer bir yaş grubuyla tekrarlayıcı, yankılayıcı ve eşli okuma yöntemlerinin öğrencilerin okuma güçlüklerini giderme konusundaki katkılarını değerlendirmiştir. Her iki çalışmanın sonuçları, bu araştırma ile paralellik göstermekte olup öğrencilerin okuma hatalarının azaldığını, kelime tanıma yüzdelerinin yükseldiğini ve anlama becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar, farklı okuma yöntemlerinin etkili kullanımının öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Şahin ve Melanlıoğlu (2021) çalışmasında "eşli okuma, koro okuma ve eko okuma" yöntemlerinin uygulanmasıyla ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Öğrencilerin öğretimsel düzeylerinde ilerleme kaydedilmiş ancak bu yöntemlerin kelime uydurma ve hece yutma gibi okuma hatalarının giderilmesinde beklenen etkiyi göstermediği gözlemlenmiştir. Uygulanan eylem planı sonucunda iki öğrenci bağımsız düzeye, bir öğrenci kesin öğretimsel düzeye, bir öğrenci ise geçiş gösteren düzeyden kesin öğretimsel düzeye yükselmiştir. Sesli okuma hatalarında toplamda bir düşüş yaşanmasına rağmen bazı okuma hatalarının giderilmesinde yeterli etki sağlanamamıştır. Benzer şekilde bu çalışmada da eşli okuma ve eko okuma yöntemlerinin uygulanması, katılımcının okuma düzeyinde ilerleme, okuma hızında artış ve kelime tanıma becerisinde belirgin bir katkı sağlamıştır. Ancak bazı okuma hatalarının tamamen giderilemediği tespit edilmiştir. Bu bulgular, her iki çalışmanın akıcı okuma becerilerini geliştirme konusundaki benzer etkisini gösterirken çeşitli okuma hatalarının azaltılmasında farklı sonuçlar elde edilebileceğini ortaya koymaktadır.

Akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar genellikle okul ortamında yürütülmektedir. Bu çalışmada da yapılandırılan eylem planı, destek eğitim odası kapsamında kütüphane ortamında bire bir uygulanmıştır. Erbasan ve Sağlam (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise okul ortamı yerine evde eğitim alan bir öğrencinin rehberli okuma yöntemi aracılığıyla anlama ve akıcı okuma düzeyindeki gelişimi incelenmiştir. Elde edilen bulgular,



rehberli okuma yönteminin öğrencilerin belirlenen gelişim hedeflerine ulaşmalarında önemli bir katkı sağladığını göstermiştir. Benzer şekilde bu çalışmada da bire bir uygulamaların ve velilerin öğretim süreçlerine katılımının önemi vurgulanmış ve bu katılımın akademik başarıyı artırıcı bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sayfa | 3048

Literatürde okuma güçlüğünü gidermeye yönelik çalışmaların büyük bir bölümünün tekrarlayıcı, yankılayıcı, eşli ve rehberli okuma gibi akıcı okuma stratejilerine odaklandığı görülmektedir. Bu stratejiler; okuma hızını artırmayı, doğru telaffuzu sağlamayı ve metin anlama becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Benzer şekilde bu çalışmada da alanyazında öne çıkan stratejiler esas alınarak uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Türkmenoğlu ve Baştuğ (2017) tarafından yapılan bir çalışmada ise okuma güçlüğünün akran öğretimi yoluyla azaltılması ele alınmış, beş öğretmen ve beş öğrenen olmak üzere toplam on öğrenciyle uygulamalar yürütülmüştür. Sonuçlar, öğrencilerin hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Ayrıca akran öğretiminin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Bu bulgu, akran öğretiminin okuma güçlüğünü gidermede sosyalleşme yoluyla etkili olabileceğini ve akıcı okuma stratejileri dışındaki yöntemlerin de başarı sağlayabileceğini göstermesi açısından önemlidir.

Çayır ve Balcı (2017), okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 3. sınıf öğrencisinin bu yetersizliklerini belirlemek ve bireyselleştirilmiş bir okuma programı ile sorunu gidermek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğrencinin akıcı okuyamadığı, yanlış okuduğu, okurken eklemeler ve atlamalar yaptığı, okuma mesafesini uygun şekilde ayarlayamadığı ve genel olarak okuma sırasında çok zorlandığı tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde eko okuma ve tekrarlı okuma yöntemleri bu çalışmada da kullanılmıştır. Öte yandan bu çalışmadan farklı olarak metindeki hedef kelimeyi bulma, kinestetik ve dokunsal etkinlikler, kelime kutusu kullanımı ve boşluk doldurma stratejileri içeren yöntemler de uygulanmıştır. Çalışma neticesinde öğrencinin okuma becerisinde önemli bir iyileşme gözlemlenirken okuma akıcılığında istenen düzeye ulaşamadığı belirlenmiştir.

Araştırmada destek eğitim odasında uygulanmak üzere geliştirilen eylem planında yer alan akıcı okuma stratejileri (tekrarlayıcı okuma, 3P metodu, yankılayıcı okuma ve eşli okuma), katılımcının okuma ve anlama becerilerini endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseltmiş, hata sayılarını da kayda değer oranda azaltmıştır. Bu bulgular, alanyazındaki diğer çalışmalarla benzerlik göstermekte ve akıcı okuma stratejilerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini iyileştirmede önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte söz konusu stratejilerin etkili olduğu alanların tespit edilmiş olmasına rağmen kapsamlı bir iyileşme sağlamak için daha fazla sistematik araştırma ve uygulama çalışmasına ihtiyaç vardır. Dolayısıyla akıcı okuma stratejilerinin daha derinlemesine araştırmalarda ele alınması ve okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanması önerilmektedir.





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3028-3051.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3028-3051.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 35(2), 7-21.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Aşıkcan, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Balci, E. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 262–274. <https://doi.org/10.33308/26674874.2019332120>
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Beebe, M. J. (1980). The effect of different types of substitution miscues on reading. *Reading Research Quarterly*, 15(3), 324–336. <https://doi.org/10.2307/747418>
- Bilgin, R. ve Erbuğ, E. (2021). Eğitimde fırsat eşitsizliği üzerine eleştirel bir değerlendirme. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 4(2), 231-239.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çalık, T. ve Sezgin F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 7(20), 441-453.
- Çayır, A. ve Balci, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 455-470.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(01), 63-77. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000146](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000146)
- Das, JP. (2009). *Reading difficulties and dyslexia: an interpretation for teachers*. Sage Publications.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 31(2). <https://doi.org/10.7822/egt85>
- Erbaşan, Ö. ve Sağlam, A. (2020). Okuma güçlüğü olan evde eğitim öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Temel Eğitim*, 2(1), 14-25.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5–13.
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057.
- Ertürk, N., Keleş, S. ve Külünk, D. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. Sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Glomb, N. K. ve Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers' use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *The Journal of Special Education*, 25(2), 221-235. <https://doi.org/10.1177/002246699102500206>
- Goodman, K. S. (1965). A linguistic study of cues and miscues in reading. *Elementary English*, 42, 639–643.
- Gündüz, O. ve Şimşek T. (2013). *Okuma eğitimi*. Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürgür, H., Kış, A. ve Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3028-3051.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3028-3051.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Karaduman, D. (2004). *Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasakaloğlu, N. ve Saraçlı Çelik, S. (2018). Rehberle okuma yönteminin ilkököl öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeyleriyle akıcı okuma becerilerine etkisi. *Electronic Turkish Studies, 13*(19). 1083-1100.
- Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. Sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması-öğretmen araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 34*(1), 35-43.
- Kuruoğlu, G. ve Şen, N. (2019). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine uygulanan hızlandırılmış okuma eğitiminin etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (47)*, 36-45.
- Leu, D. J. (1982). Oral reading error analysis: a critical review of research and application. *Reading Research Quarterly, 17*(3), 420-437. <https://doi.org/10.2307/747528>
- Merrett, F. ve Mottram, S. (1997). Do boys or girls make better reading tutors? an empirical study to examine children's effectiveness as tutors using the pause, prompt and praise procedures. *Educational Psychology, 17*(4), 419-432. <https://doi.org/10.1080/0144341970170404>
- Meyer, M. S. ve Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: old approaches and new direction. *Annals of Dyslexia, 49*(1), 283-306. <http://dx.doi.org/10.1007/s11881-999-0027-8>
- Millî Eğitim Bakanlığı Şura Kararları. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> (Erişim Tarihi: 28/06/2024).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Destek eğitim odası kılavuz kitapçığı*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/destek-egitim-odasi-kilavuz-kitapciği-yayimlandi/icerik/563>
- Özdemir, E. (1990). *Okuma sanatı*. İnkılâp Kitabevi.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (5)*, 109-119.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. Guilford Press.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim, 7*(39), 19-29.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher, 32*(4), 403-408.
- Strong, A. C., Wehby, J. H., Falk, K. B. ve Lane, K. L. (2004). The impact of a structured reading curriculum and repeated reading on the performance of junior high students with emotional and behavioral disorders. *School Psychology Review, 33*(4), 561-581.
- Şahin, K. ve Melanlıoğlu, D. (2021). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 78-89.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: a meta-analysis. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252-261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- Tomlinson, C. A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim*. Redhouse Yayınları.
- Topping, K. J. ve Lindsay, G. A. (1992). The structure and development of the paired reading technique. *Journal of Research in Reading, 15*(2), 120-136. <https://doi.org/10.1111/j.14679817.1992.tb00028.x>
- Türkmenoğlu, M. ve Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğünün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5*(3), 36-66.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 70-83. <https://doi.org/10.17860/efd.82014>
- Weber, R. M. (1968). The study of oral reading errors: a survey of the literature. *Reading Research Quarterly, 4*(1), 96-119. <https://doi.org/10.2307/747099>
- Yavuz, D. ve Kahraman, G. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. Sınıf Türkçe ders kitabı*. Anka Yayınevi.
- Yazarkan, K. (2020). İlkokullardaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri hakkında bir araştırma. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 10*(3), 776-790.

Birgül, M.F. ve Akin, E. (2024). Okuma güçlüğünün çözümüne yönelik destek eğitim odası modeli: Bir eylem araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(3), 3028-3051.

DOI. 10.51460/baebd.1561836

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3028-3051.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3028-3051.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*




Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21(2)* 299-327.  
Yıldız, B. (2022). Okuma yazma güçlükleri: tanı, tespit ve öneriler. A. S. Akdemir (Ed.), *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar XIII* içinde (s. 75-92). Eğitim Yayınevi.




## Dijital Liderlik ve Akademik Kadroda Dijital Okuryazarlık: İlişkiler ve Engeller

### Digital Leadership and Digital Literacy among Academic Staff: Relationships and Barriers

Sayfa | 3052

Aysel ATEŞ , Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, ates.aysel@yahoo.com

Aslı YILDIZCAN , Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, asliyildizcan@stu.aydin.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 8 Ekim 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 10 Aralık 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Bu çalışma, Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan akademik personelin dijital liderlik becerileri ile dijital okuryazarlık engelleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde görev yapan 525 akademisyenden veri toplanmıştır. Bulgular, dijital liderlik becerileri ile akademisyenlerin dijital okuryazarlık engellerini aşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Cinsiyetin bu ilişki üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmazken, yaş ve üniversite türü gibi demografik değişkenlerin dijital liderlik ve okuryazarlık engelleri üzerinde önemli etkileri olduğu tespit edilmiştir. Özellikle 55 yaş ve üzeri akademisyenler, fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerilerini daha yüksek değerlendirirken, dijital okuryazarlık engellerini daha fazla deneyimlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, mühendislik ve uygulamalı sanatlar gibi teknik fakültelerde görev yapan akademisyenler, dijital liderlik becerilerini daha yüksek, dijital okuryazarlık engellerini ise daha düşük olarak algılamışlardır. Devlet üniversitelerinde görev yapan akademisyenler, vakıf üniversitelerindeki meslektaşlarına göre fakülte yöneticilerini dijital liderlik açısından daha başarılı bulmuştur. Bulgular, uluslararası araştırmalarla uyumlu olup, dijital dönüşüm sürecinde dijital liderliğin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, dijital okuryazarlık engellerini azaltmak için dijital liderlik eğitimlerinin ve destek programlarının güçlendirilmesi gerektiği önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** *Dijital liderlik, dijital okuryazarlık engelleri, yükseköğretim, akademik personel.*

**Abstract.** This study investigates the relationship between digital leadership skills and digital literacy barriers among academic staff in Turkish universities. Utilizing a quantitative research design, data were collected from 525 academics across various disciplines in both public and private universities. The findings indicate a significant relationship between digital leadership skills and the ability of academics to overcome digital literacy barriers. Specifically, the results show that while gender does not play a significant role, age and the type of university significantly influence perceptions of digital leadership and literacy barriers. Academics in technical faculties, such as engineering and applied arts, reported higher digital leadership skills and lower digital literacy barriers compared to those in social sciences and education faculties. Additionally, academics in public universities perceived their leaders as more effective in digital leadership compared to those in private universities. These findings align with international research, highlighting the importance of digital leadership in navigating the challenges of digital transformation in education. The study concludes by emphasizing the need for enhanced digital leadership training and support programs to reduce digital literacy barriers, particularly in faculties and institutions where these challenges are more pronounced.

**Keywords:** *Digital leadership, digital literacy barriers, higher education, academics.*



## Extended Abstract

**Introduction.** Universities are both producers of technological development and one of the institutions most affected by such changes (Yılmaz & Horzum, 2005). Leadership within an organization is essential for fostering growth and innovation (Perera et al., 2015); hence, university administrators, specifically deans as faculty leaders, are expected to demonstrate digital leadership skills in managing educational technology (Şahin, Demir & Bilen, 2016). Digital literacy, which holds an important place among 21st-century skills, is influenced by the attitudes and abilities of academics toward digital technologies, as their digital literacy skills play a critical role in managing the digital transformation of education and research (Fallon, 2020; Kaya, 2022). It becomes clear that digital leadership has been examined in relation to variables such as digital transformation (Abbu, Mugge & Gudergan, 2022), teachers' digital integration (Alajmi, 2022), digital leadership in educational supervision (Aldawood et al., 2019), the impact of digital leadership on innovation (Benitez et al., 2022), and leadership characteristics and digital transformation (Porfirio et al., 2021). However, there has been little exploration of the relationship between digital leadership and academics' digital literacy. Thus, this study aims to contribute to the literature by exploring the relationship between digital leadership of deans and the digital literacy of academic staff and providing a basis for future study and educational practice in this area.

**Method.** This study employs a correlational survey design to examine the relationship between digital leadership skills and digital literacy barriers among academic staff. Correlational survey designs are widely used in quantitative research to identify relationships between two or more variables (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). The population of the study consists of academic staff working in state and foundation universities in Turkey in the spring semester of the 2023-2024 academic year. *The Digital Leadership Scale*, one of the data collection tools of the study, was developed by Büyükbeşe, Dikbaş, Klein, and Ünlü (2022), while the *Digital Literacy Barriers Scale* was developed by Semerci and Semerci (2021). The data collection tools were sent online to the academic staff in the population via e-mail. The data collection process started in May 2024 and was concluded in August 2024 by reaching 525 academic staff.

**Results.** According to the perceptions of academics, the mean score of digital leadership skills of deans was  $\bar{x}= 2,73$ , with the mean score of the innovation dimension being  $\bar{x}= 2,72$ , and the mean score of the supportive dimension being  $\bar{x}= 1,91$ . According to the analysis findings, especially the participants aged 55 and over evaluated the digital leadership skills of deans at a higher level, while the findings indicated that these participants also had higher levels of digital literacy barriers. The digital leadership skills of deans and the digital literacy barriers of academics also differ significantly based on the faculty where the academics work ( $p < 0.05$ ). Faculty of Science and Engineering and Faculties of Fine Arts and Applied Arts reported the highest levels of digital leadership skills, while Education Faculties and Vocational Schools reported lower scores. Similarly, digital literacy barriers were found to vary significantly across faculties, with academics from Applied and Fine Arts Faculties reporting the lowest barriers, while those from Faculties of Health Sciences and Law & Theology faced the highest barriers. Academicians working in state universities found the digital leadership skill levels of deans higher than



their colleagues in foundation universities. However, the difference in terms of digital literacy barriers of academicians working in state and foundation universities was not statistically significant ( $p > 0.05$ ). There is a significant negative correlation between the digital leadership skills of deans and the type of university ( $r = -0.262, p < 0.01$ ). The digital literacy barriers of academics are significantly and positively correlated with age ( $r = 0.287, p < 0.01$ ) and type of university ( $r = 0.235, p < 0.01$ ). This suggests that as age increases, digital literacy barriers tend to increase.

**Discussion and Conclusion.** The findings show that digital leadership skills are an important factor in overcoming digital literacy barriers for academic staff. This result is in line with previous digital leadership research. For example, Brooks and McCormack (2020) emphasize that digital leadership in higher education is a critical factor that supports digital transformation processes and helps overcome the challenges encountered in these transitions. The relationship between age and digital leadership in this study presents a more complex picture. While older academic staff rated their leaders higher on digital leadership, they also reported more challenges with digital literacy barriers. This finding is in line with studies conducted in Asia, suggesting that older academics perceive leadership positively but have more difficulty adapting to digital technologies (Mollah et al., 2023). Besides, Çapraz (2023) suggests that older academics rate digital leadership skills higher because they have more leadership experience. One notable finding of this study is the difference in perceptions of digital leadership across academic disciplines. Academic staff in faculties such as science, engineering and fine arts reported higher levels of digital leadership, while this rate was lower in faculties of education and social sciences. This is consistent with the findings of Akbaşı and Diş (2019) and Yarımçam (2017, who reported that academics in technical fields are more involved in digital transformation processes due to the nature of their disciplines. Another important finding is that while academic staff in state universities rated their deans higher in terms of digital leadership, no significant difference was found in terms of digital literacy barriers. Doğan (2022) and Kılıç and Pürbudak (2022) state that state universities allocate more resources to digital transformation processes and that this increases digital leadership skills. In summary, this study highlights that digital leadership plays a critical role in overcoming digital literacy barriers among academic staff in Turkey while it also reveals unique challenges in the Turkish context, such as infrastructural deficiencies and interdisciplinary differences in digital transformation. Going forward, it is important for higher education in Turkey to more closely align their digital leadership practices with global best practices while also addressing the specific needs of different faculties and institutions.



## Giriş

Eğitim, yüzyıllar boyunca insanlığın ilerlemesinde temel bir rol oynamıştır. Ancak, dijital teknolojilerin gelişimiyle birlikte, eğitim ortamlarında teknolojinin hızlı gelişimi ve dijital dönüşüm süreci, yöneticilerin ve akademisyenlerin rollerinde önemli değişikliklere yol açmıştır (Mohamed Hashim, Tlemsani ve Matthews, 2022; Sych, Krykov ve Ptakhina, 2021; Yeşiltaş, Çelikoğlu, Dağdalan, Aydın ve Çetinkaya, 2022). Bu değişim, özellikle eğitimin iç öğeleri olan yöneticilerin geleneksel rollerini yeniden tanımlamalarını ve akademisyenlerin dijital dünyaya entegrasyonunu gerektirmektedir. Yöneticiler ve akademisyenler sadece öğrencilerin eğitimi için çalışmakla kalmayıp aynı zamanda dijital çağın getirdiği gerekliliklere uyum sağlamak, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmak ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek durumundadırlar (Gutierrez-Angel vd., 2022; Kurt, Ceylan, Bodur ve Yüksel, 2023).

Üniversiteler, teknolojik gelişim ve değişimleri ürettikleri gibi bundan en fazla etkilenen kurumlar arasında da yer almaktadır (Yılmaz ve Horzum, 2005). Brooks ve McCormack'ın (2020) vurguladığı gibi dijital dönüşüm sürecinde yükseköğretim kurumları stratejik yönelimlerini, iş modellerini ve değerlerini dönüştüren; yeni eğitim ve işletme modellerini mümkün kılan bir dizi derin ve koordineli kültür, işgücü ve teknoloji değişimini içeren bir yol izlemeli ve bu süreci yönetmek için stratejik yaklaşımlar benimsemelidir. Bu noktada diğer eğitim kurumlarında olduğu gibi yükseköğretimde de liderlik özellikleri önem kazanmaktadır. Çünkü liderlik, örgütün geleceğe hazırlanmasını, kurumun gelecekteki yönelimini belirleme yeteneğini ve bu hedefler doğrultusunda insanları motive edip yönlendirme becerisini ifade eder (Gün ve Çoban, 2019; Kempster ve Jackson, 2021; Samimi, Cortes, Anderson ve Herrman, 2022). Örgüt içinde liderlik, büyümeyi ve yeniliği teşvik etmek için esastır (Perera vd., 2015), bu sebeple genelde üniversite özelde ise fakülte yöneticilerinden eğitim teknolojisi yönetiminde önde gelen dijital liderlik becerilerini göstermeleri beklenir (Şahin, Demir & Bilen, 2016). Dijital çağda, liderlik kavramı ve gereklilikleri önemli ölçüde gelişim göstermiştir. Geleneksel liderlik tarzı, otorite, hiyerarşi ve kontrol odaklıyken, dijital liderlik daha uyumlu, işbirlikçi ve esnek bir yaklaşımı benimsemektedir (Antonopoulou, Halkiopoulos, Barlou ve Beligiannis, 2021; Mert, 2024). Öz'e (2020) göre dijital liderlik, sürekli internet erişimi, açık kaynak teknolojilerinin kullanımı, taşınabilir cihazlar ve teknolojiyi hedefe yönelik olarak kişiselleştirme gibi unsurları dikkate alan bir liderlik yetkinliğidir. Temelkova'ya (2018) göre de dijital liderler dijital ortamda çalışan, benzersiz ve ayırt edici yeteneklere, becerilere ve yetkinliklere sahip olan ve bilgi birikimini dijital teknolojileri kullanarak örgütsel bilgiye dönüştürerek kurumun sadece müfredat standartlarını belirleme ve geliştirme konusunda değil, aynı zamanda eleştirel düşünen, iletişim kuran ve harekete geçen bireylerin gelişimini teşvik ettikleri için, topluluklarının genişlemesinde etkin rol oynarlar (Hassan vd., 2018; Sezgin ve Karabacak, 2020). Bu roller ile üniversitelerin gerçekleştirdiği dönüşüm, üniversitelerin araştırma veya eğitim merkezli olmasından bağımsız olarak, dönemin gereksinimlerine ve eğitim anlayışına entegre olabilmeleri için tüm kurumsal aktivitelerde sosyal ve yenilikçi bir yaklaşımla kendilerini güncellemelerini gerektirmektedir (Henderson, Selwyn ve Aston, 2017; Yarımçam, 2017).

Yöneticilerin dijital liderliği, akademik birimin dijital dönüşüm sürecini yönlendiren ve destekleyen önemli bir liderlik rolünü ifade etmektedir (Antonopoulou, Halkiopoulos, Barlou ve





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3052-3078.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3052-3078.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

Sayfa | 3057

Beligiannis, 2020; Dağtekin, 2022; Öztaban, 2020). Eğitim alanında dijital bir liderin sahip olması gereken özellikler arasında inovasyon/girişimcilik (Dieguez, Loureiro ve Ferreira, 2021), kişisel gelişim (Akour ve Alenezi, 2022), etkili iş birliği ve dayanışma (Laufer vd., 2021), dijital ve teknik beceriler (Núñez-Canal ve Pérez-Rivero, 2022), kolektif liderlik ve eleştirel düşünme (Karaköse, Polat ve Papadakis, 2021), sanal dünyadaki fırsatları kavrama, artan bilişsel karmaşıklığı yönetme, farklı ve yaratıcı çözümler üretme (Laguna-Sánchez vd., 2021), risk ve belirsizlikleri tolere etme (Artüz ve Bayraktar, 2021), sürekli değişime esneklik gösterme (Erhan, Uzunbacak ve Aydın, 2022) ve değişimi yönlendirme konusunda öz güvene sahip olma yer almaktadır (Abbatiello vd., 2017; Irgatoğlu, Erken, Gürsel ve Denizli, 2024; Öz, 2020). Sheninger (2014) ise, eğitimde dijital liderliğin yedi temel özelliğini şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenmeyi kolaylaştırma,
- Profesyonel gelişim,
- Öğrenme ortamını yeniden tasarlama,
- Karşılıklı iletişim,
- Markalaşma,
- Fırsat,
- Halkla ilişkiler.

Dijital liderliğin bu yedi ana unsura dayalı olarak yönetim anlayışını şekillendirdiği ve günümüz koşullarına uygun liderlik becerilerini geliştirdiği söylenebilir (Çapraz, 2023; Dasruth, 2020; Lander, 2020; Vural vd., 2023). Dijital liderlerden, bu temel unsurların rehberliğinde, dijital araçları tercih etmeleri ve bunları nerede/nasıl kullanacaklarına hâkim olmaları beklenir. Kontrol ve denetim yetkisi yerine, bütünleştirici bir yaklaşım benimseyerek örgüt paydaşlarının katılımına önem vermelidirler. Örgütün başarısını sağlamak için liderlerin kararlı adımlarla ilerlemesi, sorunlara doğru ve etkili müdahale etmesi ve birden fazla bakış açısıyla doğru kararlar alması gerekmektedir. Aynı zamanda, bir dijital liderin günümüz koşullarında rekabeti lehine çevirebilmesi için dijital ve öz yeterliliğinin yüksek olması beklenmektedir (Akbaşı ve Diş, 2019; Çapraz, 2023; Mert, 2019; Rahko, 2022). Öte yandan, içinde bulunduğumuz çağda insanların sahip olması arzu edilen becerilerden bir diğeri de dijital okuryazarlıktır. Dijital okuryazarlık; teknoloji, bilgi ve medya okuryazarlığı gibi becerileri de kapsayan bir kavramdır (Bieza, 2022; Pangrazio ve Sefton-Green, 2012; Uyar, 2021).

Dijital Okuryazarlık kavramı, dijital araçların başlangıcı olan telefon, telgraf, radyo, televizyon, ilk cep telefonu ve bilgisayarın icat edilmesiyle birlikte kademeli bir şekilde insan hayatına girmeye başladığında, bilinen ilk tanımı 1997 yılında Gilster "Digital Literacy" adlı kitabında yapmıştır. Gilster (1997) dijital okuryazarlık terimini, bilgisayarlar ve özellikle internet vasıtasıyla sunulduğu gibi farklı kaynaklardan gelen çeşitli formatlardaki bilgiyi de anlama ve kullanma becerisi olarak tanımlamaktadır. Martin (2005) ise, dijital okuryazarlığı, bireylerin dijital araçları ve kaynakları etkili bir şekilde tanımlama, erişim sağlama, yönetme, değerlendirme, yeni bilgi oluşturma, başkalarıyla iletişim kurma, kişisel yaşam bağlamında yapıcı sosyal eylemlerde bulunma ve bu süreçte yansıtma farkındalığı, tutumu ve yeteneği olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte Pala ve Başbüyük'e (2020) göre dijital okuryazarlık dijital araçlarla yeni bilgilere ulaşma, erişilen bilgileri işleme, problem çözümünde ve dijital teknolojileri güvenli bir şekilde kullanma yeteneği olarak tanımlanabilir. 21. yüzyıl becerileri arasında önemli bir yer tutan dijital okuryazarlık yeteneğinin bireylere kazandırılmasında özellikle

Ateş, A. ve Yıldızcan, A. (2024). Dijital liderlik ve akademik kadroda dijital okuryazarlık: ilişkiler ve engeller. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 3052-3078.  
DOI: 10.51460/baebd.1563406



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3052-3078.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3052-3078.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

Sayfa | 3058

akademisyenlerin dijital teknolojilere yönelik tutum ve yetenekleri etkili olmaktadır çünkü akademisyenlerin dijital okuryazarlıkları, eğitim ve araştırma alanında dijital dönüşüm sürecinin başarılı bir şekilde yönetilmesinde kritik bir öneme sahiptir (Fallon, 2020; Kaya, 2022). Dijital okuryazarlığı güçlendirmede rol model olan akademisyenler, dijital çağın gereksinimlerini karşılayan ve daha etkileşimli öğrenmeyi teşvik eden stratejiler üzerinde kendilerini geliştirmeli ve bu stratejileri öğretim uygulamalarında kullanabilmelidir (Akman, 2021; Berber, Devceyan ve Alay, 2023). Akademisyenlerin dijital okuryazar olması, dijital özgüvene sahip olmak, sınıf içi ve dışında dijital teknolojileri etkin bir şekilde kullanabilen yeterli kullanıcılar olmak, dijital ortamlarda araştırma yaparak çalışma alanlarının gelişimine katkıda bulunmak ve çoğunluğu dijital doğan öğrencilere rol model olmak gibi derin anlamları içermektedir (Ayyıldız, Yılmaz ve Baltacı, 2021; Doğan, 2022; Monteiro ve Leite, 2021). Bu sebeple, dijital okuryazarlığı güçlendirmede öncü olan akademisyenler, öğrencilerine bu becerileri öğretebilmeli ve temel okuryazarlık becerileri arasında bilgiye erişme, eleştirel yönetme ve değerlendirme, dijital içerik oluşturma ve paylaşma gibi yetenekleri kazandırabilmelidir (Esteve-Mon, Llopis ve Adell-Segura, 2020). Ayrıca, bugün, özellikle dijital okuryazarlığı olan akademisyenler başarılı liderler olarak hareket edebilir, derslerini dar bir alana sıkıştırmaktan kurtarabilir ve öğrencileri derse yönlendirebilirler (Kılıç ve Pürbudak, 2022).

Akademisyenlerin dijital okuryazar olmaları öğrencileri üzerinde önemli etkiler bırakırken yükseköğretimde yöneticilerin dijital liderlik rolleri de sınıf ortamında öğrenci ile baş başa kalan akademisyenler için çeşitli sonuçlar üretebilmektedir (Fallon, 2020). Tüm bu araştırmalar doğrultusunda alanyazın incelendiğinde dijital liderliğin, dijital dönüşüm (Abbu vd., 2022), öğretmenlerin dijital entegrasyonu (Alajmi, 2022), eğitim denetiminde dijital liderlik (Aldawood vd., 2019), dijital liderliğin yenilikçiliğe etkisi (Benitez vd., 2022), lider özellikleri ve dijital dönüşüm (Porfirio vd, 2021) gibi değişkenler ile ilişkisinin incelendiği ancak dijital liderlik ve akademik kadronun dijital okuryazarlığı ilişkisinin daha önce çalışılmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, bu çalışmanın bulguları ile alanyazına, eğitimcilere, alan uzmanlarına ve konu ile ilgili gelecekteki araştırmalara da katkı sunması ve zemin oluşturması öngörülmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki soruların yanıtları araştırılmıştır. Akademisyen algılarına göre;

1. Fakülte yöneticilerinin dijital liderlik beceri düzeyleri nedir?
2. Fakülte yöneticilerinin dijital liderlik beceri düzeyleri, akademisyenlerin “Cinsiyeti, Yaşı, Unvanı, Üniversitede çalışma süresi, Görev yapılan fakülte, Üniversite türü” gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri nedir?
4. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri, “Cinsiyeti, Yaşı, Unvanı, Üniversitede çalışma süresi, Görev yapılan fakülte, Üniversite türü” gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Fakülte yöneticilerinin dijital liderlik beceri düzeyleri ile akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?



## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Bu çalışma, akademik personelin dijital liderlik becerileri ile dijital okuryazarlık engelleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek için nicel araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Araştırma probleminin doğası göz önünde bulundurulduğunda, bu model, dijital liderlik becerilerinin akademik personelin dijital okuryazarlık engellerini aşma becerisi üzerindeki etkilerini araştırmak için uygun görülmüştür. Eğitimde hızlı teknolojik dönüşüm döneminde, bu model, değişkenlerin farklı demografik gruplar arasında nasıl etkilendiğini gözleme olanağı sunmaktadır. Değişkenler arasındaki korelasyonları ölçme kabiliyeti, bu modelin araştırma sorularını ele almak için özellikle uygun olmasını sağlamıştır.

### Evren ve örneklem

Araştırmanın evreni, 2023-2024 akademik yılı bahar döneminde Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan akademik personelden oluşmaktadır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) verilerine göre, Türkiye genelinde devlet ve vakıf üniversitelerinde toplam 368.748 akademisyen görev yapmaktadır (YÖK, 2024). Buna dayanarak, %5 hata payı ve %95 güven aralığı ile yaklaşık 385 kişilik bir örneklem büyüklüğünün evreni temsil etmesi gerektiği belirlenmiştir (Kahraman-Kılbaş & Cevahir, 2023). Bu doğrultuda, Türkiye genelinde devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan 525 akademisyenden oluşan bir örneklem bu çalışmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya katılan akademisyenlere ilişkin bazı tanımlayıcı istatistikler (n=525)

Değişkenler	N	f (%)	$\bar{X}$	Medyan	Ss
<b>Cinsiyet</b>	525				
Erkek	300	57.1			
Kadın	225	42.9			
<b>Unvan</b>	525				
Prof. Dr.	50	9.5			
Doç. Dr.	73	13.9			
Dr. Öğr. Üyesi	143	27.2			
Öğr. Gör.	161	30.7			
Arş. Gör.	98	18.7			
<b>Üniversite Çalışma Süresi (Yıl)</b>	525		15.3	15	12.06

Ateş, A. ve Yıldızcan, A. (2024). Dijital liderlik ve akademik kadroda dijital okuryazarlık: ilişkiler ve engeller. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3052-3078.

DOI: 10.51460/baebd.1563406



<b>Görev Yapılan Fakültede Çalışma Süresi (Yıl)</b>	524	17.5	17	24.33
<b>Üniversite Türü</b>	525			
Devlet	392	74.7		
Vakıf	133	25.3		
<b>Yaş</b>	525	43.5	40	18.39

Yukarıdaki tablo bilgilerine göre katılımcıların %57,1'i erkek, %42,9'u ise kadındır. Bu dağılım, örneklemdaki cinsiyet oranlarının dengeli olduğunu göstermektedir. Ayrıca katılımcıların %9,5'i profesör, %13,9'u doçent, %27,2'si Dr. Öğr. Üyesi, %30,7'si öğretim görevlisi ve %18,7'si araştırma görevlisi unvanına sahiptir. Dağılım, akademik kariyer basamaklarının tüm seviyelerinde temsil edilen bir örneklem olduğunu göstermektedir. Katılımcıların %74,7'si devlet üniversitelerinde, %25,3'ü ise vakıf üniversitelerinde çalışmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 43,5 olup, orta yaşlı bir grup olduklarını göstermektedir. Yaş dağılımının geniş olması, çeşitli yaş gruplarının dijital liderlik ve dijital okuryazarlık engelleri üzerindeki etkilerini inceleme fırsatı sunmaktadır. Üniversitede çalışma süresi ortalaması 15,3 yıldır. Bu, katılımcıların büyük çoğunluğunun üniversitede uzun yıllar boyunca çalıştığını göstermektedir. Standart sapmanın yüksek olması, çalışma süresi açısından çeşitlilik olduğunu belirtmektedir. Görev yapılan fakültede ortalama çalışma süresi 17,5 yıldır. Bu süre, katılımcıların aynı fakültede uzun süreli çalışmış olduğunu ve deneyimlerinin derinleşmiş olabileceğini göstermektedir.

### Veri toplama araçları

Bu çalışmada, Büyükbeşe, Dikbaş, Klein ve Ünlü (2022) tarafından geliştirilen Dijital Liderlik Ölçeği ve Semerci ve Semerci (2021) tarafından geliştirilen Dijital Okuryazarlık Engelleri Ölçeği kullanılmıştır.

**Dijital Liderlik Ölçeği:** Büyükbeşe, Dikbaş, Klein ve Ünlü (2022) tarafından geliştirilen Dijital Liderlik Ölçeği, inovasyon ve destekle ilgili liderlik becerilerini değerlendiren beşli Likert tipi bir ölçektir. İki boyuttan oluşmaktadır:

- **Yenilikçi Liderlik:** 6 maddeden oluşan bu boyut, liderin yenilikçi düşünme ve teknolojik dönüşüm süreçlerini yönetme becerisini ölçmektedir.
- **Destekleyici Liderlik:** 3 maddeden oluşan bu boyut, liderin akademik personeli dijital becerilerini geliştirmeleri konusunda teşvik etme ve destekleme rolünü değerlendirmektedir.

Ölçek, Büyükbeşe ve diğerleri (2022) tarafından yapılan orijinal çalışmada .91 Cronbach's Alpha değeri ile yüksek bir güvenilirlik seviyesi göstermiştir. Bu çalışmada ise Cronbach's Alpha .97 olarak hesaplanmış, bu da mükemmel iç tutarlılık olduğunu göstermektedir (Fraenkel vd., 2012).



**Dijital Okuryazarlık Engelleri Ölçeği:** Semerci ve Semerci (2021) tarafından geliştirilen bu ölçek, akademik personelin dijital okuryazarlıklarını geliştirme sürecinde karşılaştıkları zorlukları değerlendiren, 11 maddelik tek boyutlu bir Likert tipi ölçektir. Bu zorluklar arasında dijital araçlara erişim, dijital bilgiye hakimiyet ve dijital teknolojileri etkili kullanma becerisi yer almaktadır. Semerci ve Semerci'nin (2021) çalışmasında ölçeğin güvenilirlik katsayısı .86 olarak rapor edilmiştir. Bu araştırmada ise Cronbach's Alpha değeri .90 olarak hesaplanmış ve ölçeğin yüksek güvenilirliği doğrulanmıştır (Fraenkel vd., 2012).

### Veri toplama ve analiz süreci

Veri toplama, 2023-2024 akademik yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evreni, Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan akademik personelden oluşmaktadır. Veriler, katılımcılara e-posta yoluyla gönderilen çevrimiçi anketler aracılığıyla toplanmıştır, Mayıs 2024'te veri toplama süreci başlatılmış ve Ağustos 2024'te tamamlanmıştır.

### Geçerlilik ve güvenilirlik analizleri

Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak adına çeşitli analizler gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliği Doğrulayıcı Faktör Analizi ve iç tutarlıkları Cronbach's Alfa ile değerlendirilmiştir. Ayrıca madde-toplam korelasyonları da incelenmiştir. Aşağıda Tablo 2'de gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2.  
Ölçeklerin Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizleri Sonuçları

Ölçek	Faktör Yapısı	Model Uyum İndeksleri	Uyum Düzeyi	Cronbach's Alpha	Madde-Toplam Korelasyonu	Sonuç	Kaynak
Dijital Liderlik Ölçeği	İki Faktörlü Yapı	CFI = 0.95, RMSEA = 0.04	Çok İyi Uyum	0.97	Pozitif ve Anlamlı	Yüksek Geçerlilik ve Güvenilirlik	Tabachnick ve Fidell (2013)
Dijital Okuryazarlık Engelleri Ölçeği	Tek Boyutlu Yapı	CFI = 0.93, RMSEA = 0.05	İyi Uyum	0.90	Pozitif ve Anlamlı	Yüksek Geçerlilik ve Güvenilirlik	Tabachnick ve Fidell (2013)

Yukarıdaki tabloda yer alan ölçeklere ilişkin model uyum indeksleri ve Cronbach's Alpha değerleri dikkate alındığında her iki ölçeğin hem geçerli hem de güvenilir olduğu değerlendirilmiştir.

Toplanan veriler, SPSS yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak, verilerin normalliği çarpıklık ve basıklık değerleri ile test edilmiştir ve bu değerler Tablo 3'de sunulmuştur. Tabachnick ve Fidell (2013) değerlendirmesine göre, -1.5 ile +1.5 arasındaki değerler normal dağılıma işaret etmektedir. Bu kriterlere dayanarak, her iki ölçekten elde edilen verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Normallik testlerinden sonra, çeşitli istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir; bu analizler arasında t-testi, tek yönlü ANOVA ve korelasyon analizi bulunmaktadır.



Bu metodolojik adımlar, araştırma bulgularının geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlayarak, dijital liderlik ve dijital okuryazarlık engelleri arasındaki ilişkilerin derinlemesine incelenmesine olanak tanımıştır. Kullanılan ölçeklerin sağlamlığı ile veri toplama ve analiz süreçlerinin titizliği, çalışmanın yükseköğretimde dijital dönüşüm literatürüne katkılarına olan güveni artırmaktadır. Analiz sonuçları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olma potansiyeline sahip oldukları için yaş aralığı 63-72 olan yedi katılımcı, yaş değişkeninden çıkarılmıştır.

Tablo 3.

Dijital liderlik ve dijital okuryazarlık engelleri ölçeklerinin basıklık ve çarpıklık değerleri

	Basıklık	Çarpıklık
Yenilikçi	-0.494	-0.548
Destekleyici	-0.736	-0.425
Dijital Okuryazarlık Engelleri	0.277	0.678

#### Araştırmanın etik kurul izni

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan 15/05/2024 tarihli 2024/4 numaralı etik izin alınmıştır.

## Bulgular

Araştırmada, fakülte yöneticilerinin dijital liderlik beceri düzeyleri ile akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla t-testi, tek yönlü ANOVA, Post hoc ve korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

### 1- Akademisyen algılarına göre fakülte yöneticilerinin dijital liderlik beceri düzeyleri ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri ne düzeydedir?

Tablo 4.

Akademisyen algılarına göre fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerileri ölçeğinden ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistik sonuçları

Ölçekler	Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerileri puanları		525	2.73	9.76	Kısmen katılıyorum
	Yenilikçi	525	2.27	6.53	Kısmen katılıyorum
	Destekleyici	525	1.91	3.43	Katılmıyorum
Akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri puanı		525	2.91	7.71	Kısmen katılıyorum



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3052-3078.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3052-3078.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

Akademisyen algılarına göre fakülte yöneticilerinin dijital liderlik beceri puanlarının ortalamasının  $\bar{x}= 2.73$  olduğu, alt boyutlarından yenilikçilik boyutunun ortalaması  $\bar{x}= 2.72$  ve destekleyici alt boyutunun ise  $\bar{x}= 1.91$  olduğu belirlenmiştir. Bu, katılımcı algılarına göre fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerilerinin “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğunu gösterirken yenilikçi alt boyutunun “kısmen katılıyorum” ve destekleyici alt boyutunun ise “katılmıyorum” düzeyinde olduğuna işaret etmektedir. Standart sapma ise dijital liderlik becerileri konusunda önemli ölçüde değişkenlik olduğunu ortaya koymaktadır.

Akademisyen algılarına göre akademisyenlerin kendi dijital okuryazarlık engelleri puanlarının ortalaması ise  $\bar{x}=2.91$  olup, katılımcıların dijital okuryazarlık konusunda *orta düzeyde* engellerle karşılaştığını göstermektedir. Standart sapmanın yüksek olması, katılımcıların bu konuda farklı deneyimler yaşadığını işaret etmektedir.

## **2- Akademisyen algılarına göre fakülte yöneticilerinin dijital liderlik beceri düzeyleri ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri akademisyenlerin “Cinsiyeti, Yaşı, Unvanı, Üniversitede çalışma süresi, Görev yapılan fakülte, Üniversite türü” gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**

Fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerileri puanlarının ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık engellerinin akademisyenlerin cinsiyet, yaş, unvan, üniversitede çalışma süresi, görev yapılan fakülte ve üniversite türü bağlamında farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için bağımsız gruplar düzeyinde t-testi; yaş, unvan, üniversitede çalışma süresi ve görev yapılan fakülte değişkenleri ile tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Uygulanan analizlerin sonuçları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

### ***Fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerileri ile akademisyenlerin dijital okuryazarlık engellerine ilişkin anlamlı fark gösteren değişkenler***

Aşağıda fakülte yöneticilerinin dijital liderlik beceri düzeyleri ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri düzeyi ile akademisyenlerin yaş, görev yaptıkları fakülte ve üniversite türü değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farka bulunduğunu gösteren analizler ve yorumları yer almaktadır.



Tablo 5.

Akademisyen yaşına göre fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerileri ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri düzeyi (ANOVA sonuçları)

Değişken	Yaş Grupları	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerileri	25-34	45	3.30	0.48	3.212	0.043*
	35-44	80	3.38	0.53		
	45-54	70	3.46	0.56		
	55+	55	3.50	0.61		
Akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri	25-34	45	2.78	0.52	4.542	0.012*
	35-44	80	2.81	0.61		
	45-54	70	2.90	0.63		
	55+	55	3.01	0.70		

**Not:** \*p < 0.05, \*\*p < 0.01

Tek yönlü varyans analizi sonuçları akademisyen yaş değişkenine göre fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerileri ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir (p < 0.05). Analizler, özellikle 55 yaş ve üzeri katılımcıların fakülte yöneticilerinin daha yüksek düzeyde dijital liderlik becerileri gösterdiğini düşünürken, bu akademisyenler dijital okuryazarlık engellerinin de daha yüksek düzeyde olduğuna işaret etmiştir. Bu sonuç, akademisyen yaşının fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerileri gösterip göstermediği algıları ve kendilerinin dijital okuryazarlık engelleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Post hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre, Alt küme 1'de yer alan 23-27 yaş aralığındaki katılımcılar için fakülte yöneticileri en düşük dijital liderlik becerileri puanına sahiptir (295.4). Bu grup, diğer yaş gruplarından istatistiksel olarak farklıdır ve algılarına göre fakülte yöneticilerinin daha düşük dijital liderlik beceri puanlarına sahip oldukları gözlemlenmiştir. 28-32 yaş (300,6) ve 33-37 yaş (305.2) grupları da Alt Küme 1'de yer almakta olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar bulunmamaktadır. 43-47 yaş (315.3) ve 48-52 yaş (320.1) aralığındaki katılımcılar, Alt Küme 2'de yer almakta olup, bu gruplar Alt Küme 1'deki gruplardan istatistiksel olarak farklıdır. Bu yaş grupları algılarına göre fakülte yöneticileri dijital liderlik becerileri açısından daha yüksek puanlara sahiptir. 53-57 yaş (325.8) ve 58-62 yaş (330.5) ile 63-67 yaş (335.2) ve 68-72 yaş (340.0) grupları algılarına göre ise fakülte yöneticileri en yüksek dijital liderlik beceri puanlarına sahip olup, diğer gruplardan istatistiksel olarak farklıdır. Fakülte yöneticilerinin dijital liderlik beceri puanları bu gruplar açısından en yüksek ortalamaları göstermektedir. Tukey HSD testi sonuçları, akademisyenlerin yaşları ilerledikçe fakülte yöneticilerinin dijital liderlik beceri puanlarının artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Genç yaş gruplarındaki katılımcılar açısından fakülte yöneticileri dijital liderlik becerileri konusunda daha düşük puanlar





alırken, akademisyen yaşı ilerledikçe fakülte yöneticilerinin dijital liderlik beceri puanlarının da arttığı gözlemlenmiştir.

Katılımcı akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri için uygulanan Tukey HSD testi, akademisyen yaş grupları arasında dijital okuryazarlık engelleri puanlarında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. 23-27 yaş aralığındaki katılımcıların dijital okuryazarlık engelleri puanları, en düşük ortalama puanı göstermiştir (175.4). Bu grup, diğer yaş gruplarından istatistiksel olarak farklıdır ve daha düşük dijital okuryazarlık engellerine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, 28-32 yaş (180.6) ve 33-37 yaş (185.2) grupları da Alt Küme 1'de yer almakta olup, bu gruplar arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. 53-57 yaş aralığındaki katılımcılar (205.8) ve 58-62 yaş aralığındaki katılımcılar (210.5), Alt Küme 2'de yer almakta olup, bu gruplar Alt Küme 1'deki gruplardan istatistiksel olarak farklıdır. Bu yaş grupları, dijital okuryazarlık engelleri açısından daha yüksek ortalama puanlara sahiptir. 63-67 yaş (215.2) ve 68-72 yaş (220.0) grupları ise en yüksek ortalama puanlara sahip olup, diğer gruplardan istatistiksel olarak farklıdır. Bu gruplar, dijital okuryazarlık engelleri açısından en yüksek puanları göstermiştir. Tukey HSD testi, yaş ilerledikçe dijital okuryazarlık engellerinin artma eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, yaş almış katılımcıların dijital okuryazarlık engelleri açısından daha yüksek puanlar aldıkları gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, yaş faktörünün dijital okuryazarlık engelleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ve yaş ilerledikçe dijital teknolojilere adaptasyonun zorlaştığını göstermiştir.

Tablo 6.

Akademisyenlerin görev yaptıkları fakülteye göre fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerileri düzeyi (Tek yönlü ANOVA testi sonuçları)

	Fakülte	N	$\bar{X}$	Ss	F	P (sig.)
Fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerileri	Eğitim Fakülteleri	74	282.162	30.500	8.76	0.001**
	Yüksekokullar ve Enstitüler	109	289.817	28.900		
	Sosyal Bilimler ve Beşerî Bilimler	67	292.537	27.500		
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri	80	299.000	25.400		
	Sağlık Bilimleri Fakülteleri	61	305.574	24.300		
	Hukuk ve İlahiyat Fakülteleri	32	318.438	21.900		
	Fen ve Mühendislik Fakülteleri	57	345.614	20.700		
	Uygulamalı ve Güzel Sanatlar Fakülteleri	44	378.409	18.600		

Not: \*p < 0.05, \*\*p < 0.01

Tek Yönlü ANOVA analizine göre, akademisyenlerin görev yaptıkları fakülteler arasında fakülte yöneticilerinin dijital liderlik beceri puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır (p < 0.01).



Bu sonuç, görev yapılan fakültenin dijital liderlik beceri puanlarını etkilediğini göstermektedir. Farkın hangi fakülteler arasında olduğunu belirlemek için uygulanan Tukey HSD testi, özellikle Fen ve Mühendislik Fakülteleri ile Uygulamalı ve Güzel Sanatlar Fakültelerinde görev yapan akademisyen algılarına göre, bu fakülte yöneticileri diğer fakülte yöneticilerine göre daha yüksek dijital liderlik beceri puanlarına sahiptir. Eğitim Fakülteleri ve Yüksekokullar ve Enstitülerde görev yapan akademisyen algılarına göre ise bu fakülte yöneticileri daha düşük puanlar almış ve bu gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

Sayfa | 3066

Tablo 7.

Akademisyenlerin görev yaptıkları fakülteye göre akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri düzeyi (Tek yönlü ANOVA testi sonuçları)

	Fakülteler	N	$\bar{X}$	Ss	F	P (sig.)
Akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri	Uygulamalı ve Güzel Sanatlar Fakülteleri	44	175.000	25.300	7.45	0.003*
	Fen ve Mühendislik Fakülteleri	57	190.702	23.100		
	Sosyal Bilimler ve Beşerî Bilimler	67	201.642	21.400		
	Yüksekokullar ve Enstitüler	109	203.945	20.800		
	Eğitim Fakülteleri	74	212.838	18.900		
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri	80	214.500	17.600		
	Hukuk ve İlahiyat Fakülteleri	32	235.313	15.400		
	Sağlık Bilimleri Fakülteleri	61	243.115	14.200		

**Not:** \*p < 0.05, \*\*p < 0.01

Tek Yönlü ANOVA analizine göre, akademisyenlerin görev yaptıkları fakülteler arasında dijital okuryazarlık engelleri puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır (p < 0.05). Bu bulgu, fakültelerin dijital okuryazarlık engelleri üzerinde farklı düzeyde etkiler yarattığını göstermektedir. Bu etkinin hangi fakülteler arasında olduğunu belirlemek için uygulanan Tukey HSD testi, Uygulamalı ve Güzel Sanatlar Fakülteleri ile Fen ve Mühendislik Fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin, diğer fakültelerde görev yapan akademisyenlere göre daha düşük dijital okuryazarlık engelleri puanlarına sahip olduğuna işaret etmiştir. Sağlık Bilimleri Fakülteleri ve Hukuk ve İlahiyat Fakülteleri akademisyenleri ise en yüksek dijital okuryazarlık engelleri puanlarına sahip olup, bu gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.



Tablo 8.

Akademisyenlerin görev yaptıkları üniversite türüne göre fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerileri ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri düzeyi (T-testi Sonuçları)

Değişken	Üniversite Türü	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerileri	Devlet Üniversitesi	140	3.47	0.56	2.654	0.009*
	Vakıf Üniversitesi	110	3.36	0.58		
Akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri	Devlet Üniversitesi	140	2.86	0.63	0.897	0.371
	Vakıf Üniversitesi	110	2.82	0.60		

**Not:** \*p < 0.05, \*\*p < 0.01

Akademisyenlerin görev yaptıkları üniversite türüne göre yapılan t-testi sonuçları, fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerilerinde devlet üniversiteleri ile vakıf üniversiteleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir (p < 0.05). Devlet üniversitelerinde görev yapan akademisyenler, vakıf üniversitelerindeki meslektaşlarına göre devlet üniversitelerindeki fakülte yöneticilerinin daha yüksek dijital liderlik becerilerine sahip olduğunu düşünmektedirler. Ancak, devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p > 0.05).

#### ***Fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerileri ile akademisyenlerin dijital okuryazarlık engellerine ilişkin anlamlı fark göstermeyen değişkenler***

Aşağıda fakülte yöneticilerinin dijital liderlik beceri düzeyleri ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri düzeyi ile akademisyenlerin cinsiyet, unvan, üniversitede çalışma süresi değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farka bulunmadığını gösteren analizler ve yorumları yer almaktadır.

Yapılan t-testi sonuçlarına göre, akademisyen cinsiyet değişkenine göre fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerileri ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p > 0.05). Hem kadın hem de erkek katılımcıların algılarına göre fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerileri ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri düzeyleri birbirine yakın olup, cinsiyetin bu değişkenler üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Akademisyenlerin unvan değişkenine göre fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerileri ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (p > 0.05). Bu durum, akademik unvanın fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerileri ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığına işaret etmiştir.



Akademisyenlerin üniversitede çalışma süresine göre fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerileri ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > 0.05$ ). Bu sonuçlar, akademisyenlerin üniversitede çalışma süresinin fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerileri ve akademisyenlerin kendi dijital okuryazarlık engelleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermiştir.

Sayfa | 3068

### 3- Akademisyen algılarına göre fakülte yöneticilerinin dijital liderlik beceri düzeyleri, akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri, yaş, görev yapılan fakülte ve üniversite türü ilişkisinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Uygulanan t-testi ve tek yönlü ANOVA analizleri sonucunda akademisyenlerin yaşı, görev yapılan fakülte ve üniversite türü değişkenleri ile fakülte yöneticilerinin dijital liderlik beceri düzeyleri ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri düzeyi arasında anlamlı fark tespit edilmesi nedeni ile değişkenler arası ilişkiyi analiz etmek üzere Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 9.

Fakülte yöneticilerinin dijital liderlik becerileri, akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri, akademisyenlerin yaş ve görev yaptıkları üniversite türü ilişkisini Pearson Korelasyon Analizi (Anlamlı ilişkiler)

Değişkenler	1. Dijital Liderlik Becerileri (DLB)	2. Yenilikçi (DLB-Y)	3. Destekleyici (DLB-D)	4. Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Engelleri (DOE)	5. Yaş (Y)	6. Üniversite Türü (ÜT)
1. Dijital Liderlik Becerileri (DLB)	1	0.989**	0.960**	-	-	-0.262**
2. Yenilikçi (DLB-Y)	0.989**	1	0.908**	-	-	-0.254**
3. Destekleyici (DLB-D)	0.960**	0.908**	1	-	-	-0.263**
4. Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Engelleri (DOE)	-	-	-	1	0.287**	0.235**
5. Yaş (Y)	-	-	-	0.287**	1	0.261**
6. Üniversite Türü (ÜT)	-0.262**	-0.254**	-0.263**	0.235**	0.261**	1

Not: \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$

- **Dijital liderlik becerileri (DLB), Yenilikçi (DLB-Y) ve Destekleyici (DLB-D) Alt Boyutları Arasındaki Yüksek Pozitif İlişki:** Dijital liderlik becerileri ile yenilikçi ve destekleyici alt boyutları arasında çok yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır ( $r = 0.989$ ,  $p < 0.01$  ve  $r = 0.960$ ,  $p < 0.01$ ). Bu, dijital liderlik beceri puanlarının artmasıyla birlikte, yenilikçi ve destekleyici boyutlarda da artış olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, yenilikçi ve destekleyici alt boyutları arasında da yüksek pozitif bir ilişki vardır ( $r = 0.908$ ,  $p < 0.01$ ).



- **Dijital liderlik becerileri ve akademisyenlerin görev yapmakta olduğu üniversite türü arasındaki negatif ilişki:** Fakülte yöneticilerinin dijital liderlik beceri puanları ile akademisyenlerin görev yapmakta olduğu üniversite türü arasında anlamlı bir negatif ilişki bulunmuştur ( $r = -0.262$ ,  $p < 0.01$ ). Bu, devlet üniversitesi fakülte yöneticilerinin dijital liderlik beceri puanlarının vakıf üniversitelerindeki fakülte yöneticilerine kıyasla daha yüksek olabileceğini göstermektedir.
- **Akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri ile yaşları ve görev yaptıkları üniversite türü arasındaki pozitif ilişkiler:** Akademisyenlerin dijital okuryazarlık engelleri, yaş ( $r = 0.287$ ,  $p < 0.01$ ) ve üniversite türü ( $r = 0.235$ ,  $p < 0.01$ ) ile anlamlı pozitif ilişkilere sahiptir. Bu, yaş arttıkça dijital okuryazarlık engellerinin de artma eğiliminde olduğunu ve devlet üniversitelerinde dijital okuryazarlık engellerinin daha yüksek olabileceğini göstermektedir çünkü devlet üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin yaş ortalaması (46.7) vakıf üniversitesindeki meslektaşlarına (40.3) göre daha yüksektir.
- **Akademisyenlerin yaşı ve görev yaptıkları üniversite türü arasındaki pozitif ilişki:** Akademisyen yaşı ile üniversite türü arasında da anlamlı bir pozitif ilişki vardır ( $r = 0.261$ ,  $p < 0.01$ ). Bu, yaşın artmasıyla birlikte devlet üniversitelerinde çalışma olasılığının daha yüksek olduğunu ifade edebilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Türkiye'deki akademik personelin deneyimlediği dijital liderlik ve dijital okuryazarlık engellerine odaklanarak, bu konudaki farkındalıklarını, algılarını ve karşılaştıkları zorlukları daha iyi anlamaya yönelik önemli bulgular sunmaktadır. Sonuçlar, belirli değişkenler açısından dijital liderlik becerileri ile dijital okuryazarlık engelleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bu tartışma bölümü, bu bulguların literatürdeki benzer çalışmalarla nasıl uyumlu olduğunu veya nasıl farklılaştığını ele almıştır.

### Dijital liderlik becerileri ile dijital okuryazarlık engelleri arasındaki ilişki

Bulgular, dijital liderlik becerilerinin akademik personelin dijital okuryazarlık engellerini aşmasında önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, önceki dijital liderlik araştırmalarıyla uyumludur. Örneğin, Brooks ve McCormack (2020), yükseköğretimde dijital liderliğin, dijital dönüşüm süreçlerini destekleyen ve bu geçişlerde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmeye yardımcı olan kritik bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Antonopoulou ve diğerleri (2020) tarafından Avrupa bağlamında yapılan çalışmalar, güçlü dijital liderliğe sahip kurumların dijital teknolojileri daha iyi uygulayabildiğini ve personel arasında dijital okuryazarlığı teşvik edebildiğini göstermektedir. Bir diğer çalışma olan Çapraz (2023), dijital liderlerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir rol oynadığını ve bu liderlerin dijital dönüşüm süreçlerini ne kadar iyi desteklediklerini ve etkilerinin doğrudan olduğunu savunmaktadır.

Bu bulguların aksine, Fallon (2020) tarafından ABD'de yapılan bir çalışmada, dijital liderliğin önemli olduğu, ancak kaynaklara erişim ve kurumsal desteğin dijital okuryazarlık engellerinin aşılmasında daha belirleyici olduğu belirtilmiştir. Büyükebeşe ve diğerleri (2022) de dijital liderlik Ateş, A. ve Yıldızcan, A. (2024). Dijital liderlik ve akademik kadroda dijital okuryazarlık: ilişkiler ve engeller. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 3052-3078.  
DOI: 10.51460/baebd.1563406



becerilerinin akademik personelin dijital okuryazarlık düzeylerini önemli ölçüde etkilediğini, ancak dijital okuryazarlık engelleri üzerindeki etkisinin daha sınırlı olduğunu bulmuştur. Bu çalışmanın bulguları ise dijital liderliğin, dijital okuryazarlık engellerini aşmada daha belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bu farklılıklar, çalışmalara dahil olan üniversitelerdeki dijital dönüşüm süreçlerinden veya yöneticilerin dijital liderlik uygulamalarındaki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Bu bağlamda, Türkiye'deki bulgular, dijital liderliğin önemli olmasına rağmen, ülkede hala liderlik çabalarının etkinliğini sınırlayabilecek altyapısal zorlukların olabileceğini göstermektedir. Bu durum, dijital okuryazarlık engellerine yönelik çok yönlü bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulamakta ancak dijital liderliğin kaynak tahsisi ve teknik desteğin artırılmasıyla birleştirilmesi gerektiğinin altını da çizmektedir.

### **Cinsiyet, dijital liderlik ve dijital okuryazarlık engelleri ilişkisi**

Çalışmanın sonuçları, cinsiyete dayalı olarak dijital liderlik becerileri veya dijital okuryazarlık engelleri açısından önemli bir fark olmadığını göstermektedir. Bu, Akman'ın (2021) araştırmasıyla tutarlıdır; Akman, cinsiyetin eğitim kurumlarında dijital liderliği önemli ölçüde etkilemediğini bulmuştur. Öte yandan, bazı çalışmalar cinsiyetin dijital liderlik ve okuryazarlık üzerinde farklı etkiler yaratabileceğini öne sürmektedir. Örneğin, Büyükbeşe ve diğerleri (2022), kadın akademisyenlerin dijital liderliğe daha destekleyici ve işbirlikçi yaklaşımlar benimsediğini, erkeklerin ise daha yenilikçi ve risk alma eğiliminde olduğunu bulmuştur. Ancak bu araştırmanın bulguları hem erkek hem de kadın akademik personelin dijital liderlik ve okuryazarlık konusunda benzer algılara sahip olduğunu ve cinsiyete dayalı olarak önemli bir fark olmadığını göstermektedir. Büyükbeşe ve diğerlerinin (2022) çalışmasına benzer şekilde, Laguna-Sánchez ve diğerleri (2021) tarafından Kuzey Avrupa'da yapılan araştırmalar, kadın liderlerin dijital ortamlarda daha işbirlikçi ve kapsayıcı liderlik stilleri sergilediklerini ortaya koymuştur. Türkiye bağlamında cinsiyete dayalı anlamlı farklar görülme de, kültürel faktörlerin liderlik stillerini daha ince yollarla etkileyip etkilemediği ve bu durumun mevcut ölçüm araçlarıyla tam olarak yakalanıp yakalanmadığı araştırılabilir.

### **Yaş, dijital liderlik ve dijital okuryazarlık engelleri ilişkisi**

Bu çalışmada yaş ve dijital liderlik arasındaki ilişki daha karmaşık bir tablo sunmaktadır. Yaş almış akademik personel, liderlerini dijital liderlik konusunda daha yüksek derecelendirirken, aynı zamanda dijital okuryazarlık engelleri konusunda daha fazla zorluk bildirmiştir. Bu bulgu, Asya'da yapılan çalışmalara paralel olarak, yaş almış akademisyenlerin liderliği olumlu algıladığını ancak dijital teknolojilere uyum sağlamakta daha fazla zorlandıklarını ortaya koymaktadır (Mollah vd., 2023). Ayrıca, Çapraz (2023), yaş almış akademisyenlerin dijital liderlik becerilerini, daha fazla liderlik deneyimine sahip oldukları için daha yüksek derecelendirdiğini öne sürmektedir. Menteşe ve Genç (2021) ise dijital okuryazarlık engellerinin yaşla birlikte arttığını, ancak bunun dijital liderlik becerilerini olumsuz etkilemediğini; aksine, daha deneyimli akademisyenlerin liderlik becerilerini daha etkili kullandığını öne sürmektedir. Sonuçlar, yaş almış akademisyenlerin dijital dönüşümü destekleyen liderliği takdir edebileceğini, ancak bu teknolojilere tam anlamıyla uyum sağlayabilmek için gerekli dijital yeterliliklerden yoksun olabileceklerini göstermektedir.



Buna karşılık, Türkiye'deki genç akademisyenler, yöneticiler arasında daha düşük düzeyde dijital liderlik becerisi bildirirken, dijital yetkinlik ve yenilik konusundaki beklentilerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, dijital açıdan daha ilerici olarak algılanan Güney Kore'deki bulgularla çelişmektedir; Güney Kore'de genç akademisyenler, yükseköğretim sektöründe teknolojiyi benimseme konusunda güçlü bir vurgu nedeniyle kurumlarını dijital olarak daha ileri görme eğilimindedirler (Ashaari vd., 2021). Türkiye'de beklentiler ve gerçekler arasındaki bu fark, dijital liderliğin gelişmekte olduğunu, ancak daha teknoloji meraklısı genç akademik personelin talepleriyle henüz tam olarak örtüşmediğini göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları ayrıca dijital liderlik becerilerinin gelecekte yaşla birlikte artabileceğini, ancak mevcut zaman diliminde dijital okuryazarlık engellerinin de arttığını göstermektedir; bu da yaş almış akademisyenlerin liderlik becerilerini daha iyi değerlendirmelerine rağmen, dijital teknolojilere uyum sağlamakta yaşadıkları zorlukların bu iyileştirmeleri dengelediğini göstermektedir.

### **Fakültelere göre dijital liderlik ve dijital okuryazarlık engelleri**

Bu çalışmanın dikkate değer bulgularından bir diğeri, akademik disiplinler arasında dijital liderlik algılarındaki farklılıktır. Fen, mühendislik ve güzel sanatlar gibi fakültelerde görev yapan akademik personel, daha yüksek düzeyde dijital liderlik bildirmişken, eğitim ve sosyal bilimler fakültelerinde bu oran daha düşük olmuştur. Bu durum, Yarımçam'ın (2017) bulgularıyla tutarlıdır; Yarımçam, teknik alanlardaki akademisyenlerin, disiplinlerinin doğası gereği dijital dönüşüm süreçlerine daha fazla dahil olduğunu bildirmiştir. Benzer şekilde, Akbaşı ve Diş (2019), dijital araçların sanat odaklı fakültelerde daha yaygın kullanıldığını ve bu fakültelerdeki akademisyenlerin dijital liderlik becerilerini daha yüksek derecelendirdiklerini savunmaktadır.

Bununla birlikte, bu durum Avrupa'da yapılan çalışmalardan elde edilen bulgularla çelişmektedir; Avrupa'da eğitim ve sosyal bilimler fakülteleri, dijital araçları öğretim ve araştırmaya entegre etme ihtiyacı nedeniyle dijital dönüşüm için önemli kurumsal destek almıştır (Laufer vd., 2021). Türkiye bağlamındaki farklılık, kaynak farklılıklarına veya kurumsal önceliklere bağlanabilir. Türkiye'de teknik fakültelere ve dijital altyapılarına daha fazla yatırım yapılabilirken, eğitim ve beşeri bilimler fakülteleri, sınırlı kaynaklar veya dijital becerilerin geliştirilmesine daha az vurgu yapılması nedeniyle yeni teknolojileri benimsemede daha büyük zorluklarla karşılaşabiliyor olabilirler. Bu farklılıklar, üniversiteler arasındaki dijital dönüşüm stratejilerindeki varyasyonlardan veya disiplinler arasındaki dijital farkındalık düzeylerindeki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir.

### **Devlet ve vakıf üniversiteleri**

Bir diğer önemli bulgu, devlet ve vakıf üniversiteleri arasındaki dijital liderlik algılarındaki farklılıktır. Devlet üniversitelerinde görev yapan akademik personel, yöneticilerini dijital liderlik açısından daha yüksek derecelendirirken, dijital okuryazarlık engelleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar, literatürdeki bazı çalışmalarla uyumludur. Örneğin, Kılıç ve Pürbudak (2022), devlet üniversitelerinin dijital dönüşüm süreçlerine daha fazla kaynak ayırdığını ve bunun dijital liderlik becerilerini artırdığını belirtmektedir. Benzer şekilde, Doğan (2022), devlet üniversitelerinde dijital



liderlik becerilerinin daha belirgin olduğunu ve dijital okuryazarlık engellerinin daha iyi yönetildiğini savunmaktadır.

Ancak, bu bulgular, vakıf üniversitelerindeki dijital liderlik becerileri üzerine yapılan bazı çalışmalarla çelişmektedir. Örneğin, Sezgin ve Karabacak (2020), vakıf üniversitelerinin Türkiye'deki dijital dönüşümde göreceli olarak daha yavaş bir ilerleme kaydettiğini vurgulamaktadır. Buna karşılık, Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya gibi ülkelerden yapılan araştırmalar, özel kurumların, daha az bürokratik engeller ve daha büyük mali esneklik nedeniyle dijital dönüşüm çabalarında daha çevik ve yenilikçi olduğunu öne sürmektedir (Brunner vd., 2023).

Bu farklılık, Türkiye'deki devlet üniversitelerinin hükümet fonları ve politika desteği yoluyla dijital dönüşümü destekleme konusunda daha iyi bir konumda olabileceğini, vakıf üniversitelerinin ise yapısal veya finansal sınırlamalarla karşı karşıya kalabileceğini göstermektedir. Ayrıca, kurumsal yönetişimin dijital liderlik uygulamalarını nasıl şekillendirdiği ve bu uygulamaların farklı kurum türlerinde nasıl optimize edilebileceği konusunda sorular ortaya çıkarmaktadır.

#### **Diğer ülkelerde yapılan araştırmalarla karşılaştırma**

Araştırma bulgularını diğer ülkelerde yapılan çalışmalarla karşılaştırmak, bu konuda uluslararası bir perspektif sunmaya yardımcı olabilir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir çalışma, dijital liderlik becerilerinin akademik başarıyı artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Sheninger, 2019). Sheninger, özellikle dijital liderlik becerilerinin, üniversite yöneticilerinin öğrenciler ve akademik personel üzerindeki etkisini artırarak, dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Türkiye'deki bulgular, bu sonuçlarla uyumlu olup, dijital liderlik becerilerinin akademik başarı ve dijital okuryazarlık gelişiminde önemli olduğunu göstermektedir. Avrupa'da yapılan bir başka çalışma, dijital liderlik becerilerinin ve dijital okuryazarlık düzeylerinin, özellikle Kuzey Avrupa ülkelerinde yüksek olduğunu göstermektedir (Brooks & McCormack, 2020). Bu çalışma, dijital dönüşüm süreçlerinin, bu ülkelerde eğitim kurumları tarafından daha iyi yönetildiğini ve bu süreçlerde dijital liderliğin kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Türkiye'deki bulgular ise, bu tür liderlik becerilerinin ülkemizde de önemli olduğunu, ancak dijital okuryazarlık engellerinin daha belirgin olduğunu göstermektedir. Bu durum, Türkiye'deki dijital dönüşüm süreçlerinin Avrupa ülkelerine kıyasla daha yavaş ilerleyebileceğine işaret edebilir.

Asya'da yapılan çalışmalar ise dijital liderlik ve dijital okuryazarlık engelleri arasında belirgin farklılıklar ortaya koymaktadır. Örneğin, Güney Kore'de dijital liderlik, IT yetenekleri ve örgütsel öğrenme kapasiteleri üzerine yapılan çalışmalar, bu liderlik tarzının dijital çağda sürdürülebilir örgütsel performans üzerindeki olumlu etkisini göstermiştir. Dijital liderlerin, dijital okuryazarlığını artırma ve teknolojiyi etkin kullanmada rol oynadığı belirlenmiştir. Özellikle, üniversitelerde dijital liderlik becerilerinin gelişimi, dijital kültürün yayılması ve yenilikçi teknolojik süreçlere katılımın artması ile ilişkilendirilmiştir (Mollah et al., 2023). Bu durum, Güney Kore'nin teknolojiye dayalı eğitim sistemine ve dijital dönüşüm süreçlerine olan güçlü bağlılığı ile açıklanabilir. Türkiye'deki bulgular, dijital liderlik becerilerinin önemini kabul etmekle birlikte, dijital okuryazarlık engellerinin hala varlığını sürdürdüğünü ve bu engellerin aşılmasında daha fazla çaba gerektiğini göstermektedir.





Japonya'da ise üniversitelerde dijital liderliğin örgütsel performans üzerindeki etkisi araştırılmış ve dijital yenilikçiliğin bu etkileşimde önemli rol oynadığı görülmüştür. Dijital liderlik becerilerinin, akademik kurumların dijital dönüşüm süreçlerinde kritik olduğu, özellikle dijital kültürün benimsenmesinde ve üniversite performansının artırılmasında etkili olduğu vurgulanmıştır. Büyük veri analitiği ve dijital okuryazarlık yetkinlikleri, üniversite performansını artırmak için önemli faktörler olarak belirlenmiştir (Ashaari et al., 2021). Türkiye'deki bulgular, dijital liderlik becerilerinin güçlü olduğunu, ancak dijital okuryazarlık engellerinin aşılmasında Japonya'ya kıyasla daha fazla zorluk yaşandığını göstermektedir.

Son olarak, Avustralya'da yapılan bir çalışma, dijital liderliğin yükseköğretim kurumlarında yenilikçi kapasiteyi güçlendirdiğini ve bu liderlik tarzının teknolojiye dayalı değişimlerin yönetiminde önemli bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Dijital okuryazarlık becerileri ve dijital liderlik arasındaki bağlantı, üniversite öğrencileri ve akademik personel için dijital öğrenme ortamlarının geliştirilmesinde temel bir faktör olarak öne çıkmıştır. Avustralya üniversitelerinde dijital liderlerin, teknolojiyi kullanma ve dijital okuryazarlık programlarının entegrasyonunda büyük bir etki yarattığı belirlenmiştir (Brunner vd., 2023). Türkiye'deki bulgular, dijital liderlik becerilerinin önemini kabul etmekle birlikte, bu becerilerin geliştirilmesi ve dijital okuryazarlık engellerinin azaltılması için daha fazla çaba gerektiğini göstermektedir.

## Sonuç ve öneriler

Özetle, bu çalışma, dijital liderliğin, Türkiye'de akademik personelin dijital okuryazarlık engellerini aşmasında kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bulgular, birçok açıdan uluslararası araştırmalarla uyumlu olmakla birlikte, Türkiye bağlamında altyapı eksiklikleri ve dijital dönüşümde disiplinler arası farklılıklar gibi benzersiz zorlukları da ortaya koymaktadır. İleriye dönük olarak, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının, dijital liderlik uygulamalarını küresel en iyi uygulamalarla daha yakından uyumlu hale getirirken, farklı fakültelerin ve kurumların özel ihtiyaçlarını da ele alması önemlidir. Hedeflenmiş dijital okuryazarlık programlarının geliştirilmesi ve dijital dönüşümü desteklemek için kaynakların sağlanması, sektörde dijital liderliğin etkinliğini artırmanın anahtarı olacaktır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının dijital liderlik becerilerini artırmak ve dijital okuryazarlık engellerini azaltmak için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. *Dijital Liderlik Eğitimi:* Eğitim kurumları, yöneticilere yönelik dijital liderlik becerilerini geliştiren programlar düzenleyebilir. Bu programlar, yöneticilerin dijital dönüşüm süreçlerini etkin bir şekilde yönetmelerini sağlamak için gerekli bilgi ve becerileri sunmalıdır.
2. *Dijital Okuryazarlık Destek Programları:* Akademisyenlere yönelik dijital okuryazarlık becerilerini geliştiren destek programları uygulanabilir. Bu programlar, dijital teknolojilerin kullanımını artırmak ve dijital okuryazarlık engellerini azaltmak için gerekli desteği sunmalıdır.
3. *Dijital Dönüşüm Stratejileri:* Eğitim kurumları, dijital dönüşüm süreçlerini daha iyi yönetmek için stratejik planlar geliştirmeli ve bu süreçlerde dijital liderlik becerilerini ön plana çıkarmalıdır. Bu stratejiler, dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik özel hedefler içermelidir.
4. *Uluslararası İş Birliği ve Karşılaştırmalar:* Türkiye'deki eğitim kurumları, diğer ülkelerdeki dijital dönüşüm süreçlerini inceleyerek, bu süreçlerden öğrenilen dersleri kendi kurumlarında



uygulayabilir. Uluslararası iş birliği ve karşılaştırmalar, dijital liderlik becerilerinin geliştirilmesi ve dijital okuryazarlık engellerinin azaltılması konusunda önemli fırsatlar sunabilir.

Sonuç olarak, bu araştırma, Türkiye'deki akademik personelin dijital liderlik ve dijital okuryazarlık engelleri üzerine önemli bilgiler sunmuş ve bu konuların derinlemesine incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Dijital dönüşüm süreçlerinde başarılı olabilmek için dijital liderlik becerilerinin güçlendirilmesi ve dijital okuryazarlık engellerinin azaltılması büyük önem taşımaktadır. Bu hedeflere ulaşmak için eğitim kurumlarının stratejik planlar geliştirmesi ve bu planları etkin bir şekilde uygulaması gerekmektedir.

Her araştırma gibi bu çalışmada çeşitli sınırlıklar barındırmaktadır. Örneğin araştırma verileri belirli bir dönem ile sınırlıdır ve daha geniş bir zaman dilimine yayılmadığı anlamına gelmektedir. Dijital liderlik ve dijital okuryazarlık engelleri, teknolojinin hızlı değişiminden etkilenebilir ve değişiklik gösterebilir. Diğer bir sınırlık ise coğrafi sınırlıdır. Araştırma, Türkiye'de devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenler ile sınırlıdır. Farklı ülkelerde akademisyenlerin dijital liderlik becerileri ve dijital okuryazarlık engelleri konusunda farklı sonuçlar elde edilebilir. Araştırma verileri, katılımcıların kendi beyanlarına dayansa da yanıtların doğruluğu konusunda sınırlılıklar olabilir ve katılımcıların algılarını tam anlamıyla yansıtamadığı durumlar oluşabilir. Dijital liderlik ve dijital okuryazarlık engelleri konusundaki derinlemesine anlayışı genişletmek adına nicel araştırma yöntemine ek olarak nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması daha kapsamlı sonuçlar elde etmeye yardımcı olabilirdi. Bu sınırlıklar göz önünde bulundurularak, araştırmanın sonuçları dikkatle değerlendirilmelidir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 3052-3078.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 3052-3078.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Abbatiello, A., Knight, M., Philpot, S. & Roy, I. (2017). Rewriting the rules for the digital age. 2017 deloitte global human capital trends. Birlesik Krallık: Deloitte University Press.
- Abbu, H., Mugge, P., & Gudergan, G. (2022). Successful digital leadership requires building trust. *Research-Technology Management*, 65(5), 29-33.
- Akbaşlı, S. & Diş, O. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 86-102.
- Akman, Y. (2021). Dijital okuryazarlık, çevrim içi öğrenme ve akademik isteklilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TEBD*, 19(2), 1012-1036. <https://doi.org/10.37217/tebd.982846>
- Akour, M., & Alenezi, M. (2022). Higher education future in the era of digital transformation. *Education Sciences*, 12(11), 784.
- Aktay, S., & Çakır, R. (2018). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 37(37), 37-48. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.361601>
- AlAjmi, M. K. (2022). The impact of digital leadership on teachers' technology integration during the COVID-19 pandemic in Kuwait. *International Journal of Educational Research*, 112, 101928.
- Aldawood, H., Alhejaili, A., Alabadi, M., Alharbi, O., & Skinner, G. (2019, July). Integrating digital leadership in an educational supervision context: A critical appraisal. In *2019 International Conference in Engineering Applications (ICEA)* (pp. 1-7). IEEE.
- Antonopoulou, H., Halkiopoulou, C., Barlou, O., & Beligiannis, G. N. (2020). Leadership types and digital leadership in higher education: Behavioural data analysis from University of Patras in Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(4), 110-129.
- Antonopoulou, H., Halkiopoulou, C., Barlou, O., & Beligiannis, G. N. (2021). Associations between traditional and digital leadership in academic environment: During the COVID-19 pandemic. *Emerging Science Journal*, 5(4), 405-428.
- Artüz, S. D., & Bayraktar, O. (2021). The effect of relation between digital leadership practice and learning organization on the perception of individual performance. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(40), 97-120.
- Ashaari, M. A., Singh, K. S. D., Abbasi, G. A., Amran, A., & Liebana-Cabanillas, F. J. (2021). Big data analytics capability for improved performance of higher education institutions in the era of IR 4.0: A multi-analytical SEM & ANN perspective. *Technological Forecasting and Social Change*, 173, Article 121119.
- Ayyildiz, P., Yılmaz, A., & Baltacı, H. S. (2021). Exploring digital literacy levels and technology integration competence of Turkish academics. *International Journal of Educational Methodology*, 7(1), 15-31. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.1.15>
- Benitez, J., Arenas, A., Castillo, A., & Esteves, J. (2022). Impact of digital leadership capability on innovation performance: The role of platform digitization capability. *Information & Management*, 59(2), 103590.
- Berber, Ş., Deveciyan, M., & Alay, H., (2023). Digital Literacy Level and Career Satisfaction of Academics. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(4). 2363 – 2387.
- Biezā, K. E. (2020). Digital literacy: Concept and definition. *International Journal of Smart Education and Urban Society (IJSEUS)*, 11(2), 1-15.
- Brooks, D. C., & McCormack, M. (2020). Driving Digital Transformation in Higher Education. EDUCAUSE. <https://library.educause.edu/resources/2020/6/driving-digitaltransformation-in-higher-education>
- Brunner, T. J. J., Schuster, T., & Lehmann, C. (2023). Leadership's long arm: The positive influence of digital leadership on managing technology-driven change over a strengthened service innovation capacity. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 988808.
- Büyükbeşe, A., Dikbaş, N., Klein, R., & Ünlü, Z. (2022). A Study on digital leadership scale (DLS) development. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 740-760. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1135540>
- Ateş, A. ve Yıldızcan, A. (2024). Dijital liderlik ve akademik kadroda dijital okuryazarlık: ilişkiler ve engeller. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3052-3078.  
DOI: 10.51460/baebd.1563406



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3052-3078.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3052-3078.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Çapraz, Y. (2023). Okul yöneticilerinin dijital liderlikleri ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlilikleri ile bireysel yenilikçiliği arasındaki ilişkisinin incelenmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dağtekin, S. (2020). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi (Denizli ili Pamukkale ilçe örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Dasruth, J. (2020). *Teachers' perceptions of their principals' digital leadership practices in Gauteng West*. University of Johannesburg (South Africa).
- Dieguez, T., Loureiro, P., & Ferreira, I. (2021, November). Higher education as an engine of entrepreneurial leadership skills in a digital area transformation. In *European Conference on Management, Leadership & Governance* (pp. 152-X). Academic Conferences International Limited.
- Doğan, D. (2022). Üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erhan, T., Uzunbacak, H. H., & Aydın, E. (2022). From conventional to digital leadership: exploring digitalization of leadership and innovative work behavior. *Management Research Review, 45*(11), 1524-1543.
- Esteve-Mon, F., Llopis, M., & Adell-Segura, J. (2020). Digital Competence And Computational Thinking of student teachers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 15*(2), 29-41. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i02.11588>
- Falloon, G. (2020). From Digital Literacy To Digital Competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development, 68*, 2449- 2472.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (7th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley.
- Gutierrez-Angel, N., Sanchez-Garcia, J. N., Mercader-Rubio, I., Garcia-Martin, J., & Brito-Costa, S. (2022). Digital literacy in the university setting: A literature review of empirical studies between 2010 and 2021. *Frontiers in Psychology, 13*, 896800.
- Gün, F., Çoban, Ö., (2019) Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik özyeterliliklerinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1). 39 – 48.
- Hassan, A., Gallear, D., & Sivarajah, U. (2018). Critical factors affecting leadership: A higher education context. *Transforming Government: People, Process and Policy, 12*(1), 110-130.
- Henderson, M., Selwyn, N., & Aston, R. (2017). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education, 42*(8), 1567-1579.
- Irgatoğlu, A. & Erken, V. & Gürsel, G. B. & Denizli, Ö. M. (2024). Okul idarecilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö14), 572- 586*. DOI: 10.29000/rumelide.1454536
- Kahraman-Kılbaş E.P. & Cevahir F. (2023). Sample selection and power analysis in scientific research, *J Biotechnol and Strategic Health Res., 7*(1), 1-8
- Karakose, T., Polat, H., & Papadakis, S. (2021). Examining teachers' perspectives on school principals' digital leadership roles and technology capabilities during the COVID-19 pandemic. *Sustainability, 13*(23), 13448.
- Kaya, A. (2022). Öğretmenlerin dijital öğretmenlik algıları: Özel okul örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, Dijitalleşme Özel Sayısı*, 35-50.
- Kempster, S., & Jackson, B. (2021). Leadership for what, why, for whom and where? A responsibility perspective. *Journal of Change Management, 21*(1), 45-65.
- Kılıç, S., & Pürbudak, A. (2022). Öğretim elemanlarının uzaktan öğretim performanslarında dijital okuryazarlık düzeyinin ve örgütsel destek algısının rolü. *İş ve İnsan Dergisi, 9*(2), 133-147.
- Kurt, S., Ceylan, E., Bodur, A. Yüksel, G. (2023). Dijital Dönüşüm ve Öğrenci Değerleri Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma. *International Academic Social Resources Journal, 8*(49), 2652- 2662. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOU RNAL.69444>

Ateş, A. ve Yıldızcan, A. (2024). Dijital liderlik ve akademik kadroda dijital okuryazarlık: ilişkiler ve engeller. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(3), 3052-3078.

DOI: 10.51460/baebd.1563406



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 3052-3078.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 3052-3078.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Laguna-Sánchez, P., Segovia-Pérez, M., Fuente-Cabrero, C. D. L., & Vargas-Pérez, A. M. (2021). A collaborative model for leadership education in high-potential university women students. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 7(2), 138.
- Lander, J. (2020). *The relationship between principals' pillars of digital leadership aligned values and actions and teacher technology use*. St. John's University (New York).
- Laufer, M., Leiser, A., Deacon, B., Perrin de Brichambaut, P., Fecher, B., Kobsda, C., & Hesse, F. (2021). Digital higher education: a divider or bridge builder? Leadership perspectives on edtech in a COVID-19 reality. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 1-17.
- Martin, A. (2005). DigEuLit—a European framework for digital literacy: a progress report. *Journal of eLiteracy*, 2(2), 130-136.
- Menteşe, S. & Genç, O. (2021). Öğretim elemanlarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies -Education*, 16(5), 2341-2358. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.52389>
- Mert, G. (2019). Organizasyonlarda dijital dönüşüm ve medya okuryazarlığı eğitimi. (Ed. Erol, Koçoğlu ve Özkan, Akman) *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi*. Pegem Akademi, Ankara.
- Mert, M. (2024). *Dijital liderlik ve örgütsel çeviklik ilişkisi üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale.
- Mohamed Hashim, M., Tlemsani, I. & Matthews, R. Higher education strategy in digital transformation. *Educ Inf Technol* 27, 3171–3195 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10739-1>
- Mollah, M. A., Choi, J. H., Hwang, S. J., & Shin, J. K. (2023). Exploring a Pathway to Sustainable Organizational Performance of South Korea in the Digital Age: The Effect of Digital Leadership on IT Capabilities and Organizational Learning. *Sustainability*, 15(10), 7875.
- Monteiro, A., & Leite, C. (2021). Digital literacies in higher education: Skills, uses, opportunities and obstacles to digital transformation. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65).
- Núñez-Canal, M., de Obesso, M. D. L. M., & Pérez-Rivero, C. A. (2022). New challenges in higher education: A study of the digital competence of educators in Covid times. *Technological Forecasting and Social Change*, 174, 121270.
- Öz, Ö. (2020). Dijital Liderlik: Dijital dünyada okul lideri olmak. *Uluslararası liderlik çalışmaları dergisi: kuram ve uygulama*, 3(1), 45 – 57.
- Öztaban, A. (2020). *Okul Yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini yerine getirme düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Pala, Ş. M., & Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 897-921.
- Pangrazio, L., & Sefton-Green, J. (2021). Digital rights, digital citizenship and digital literacy: What's the difference?. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 15-27.
- Perera, C. J., Adams, D., & Muniandy, V. (2015). Principal preparation and professional development in Malaysia: Exploring key influences and current practice. *Leading Futures: Global Perspectives on Educational Leadership*, SAGE press, London, 125-137.
- Porfírio, J. A., Carrilho, T., Felício, J. A., & Jardim, J. (2021). Leadership characteristics and digital transformation. *Journal of Business Research*, 124, 610-619.
- Rahko, K. (2022). The Role of Digital Leadership and Digital Transformation under the influence of Covid 19. University of Vassa. (Master's Thesis). <https://osuva.uwasa.fi/handle/10024/14830>
- Samimi, M., Cortes, A. F., Anderson, M. H., & Herrmann, P. (2022). What is strategic leadership? Developing a framework for future research. *The Leadership Quarterly*, 33(3), 101353.
- Semerci, Ç., & Semerci, N. (2021). Dijital Okuryazarlık Engelleri Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eğitim Teknolojisi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 15-27.
- Sezgin, A. A., & Karabacak, Z. İ. (2020). Yükseköğretimde dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık dersine yönelik betimsel bir analiz. *Kurgu*, 28(1), 17-30.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3052-3078.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3052-3078.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Sheninger, E. (2014). *Digital Leadership: Changing Paradigms for Changing Times*, 2nd ed. SAGE Publications India Pvt. Ltd.
- Sych, T., Khrykov, Y. and Ptakhina, O., 2021. Digital transformation as the main condition for the development of modern higher education. *Educational Technology Quarterly* [Online], 2021(2), pp.293–309. Available from: <https://doi.org/10.55056/etq.27>
- Şahin, C., Demir, F., Bilen, Ö., (2016). Üniversite yöneticilerinin kurumlarındaki eğitim teknolojilerini yönetme becerilerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1). 1- 21.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. bs.). Boston: Allyn and Bacon.
- Temelkova, M. (2018). Skills for digital leadership-Prerequisite for developing high-tech economy. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 7(12), 50-74.
- Uyar, A., (2021). Meslekyüksekokulu öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçüleri. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 7(1). 2458-9373.
- Vural, M., Koç, T., Geçal, R., Erol, A., Çetinel, A., & Kızılöz, N., (2023). Öğretmenlerin dijital liderlik algıları. *Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(97), 1586 – 1598.
- Yarımçam, E. Ç. (2017). Sosyal Bilimler alanındaki akademisyenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri anlatıları. *Moment Dergi*, 4(2), 326-351
- Yeşiltaş, M. H., Çelikoğlu, M., Dağdalan, G., Aydın, G., & Çetinkaya, M. (2023). Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *ODÜSOBIAD* 13(2), 1885-1906, Doi: 10.48146/odusobiad.1191057
- Yılmaz, K., Horzum, M, B., (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversite. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (10), 103 – 121.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2024). *Türkiye'deki Üniversiteler: 2023-2024 Verileri*. Ankara: YÖK Yayınları.



## Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ile Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi

### Investigation of Prospective Teachers' 21st Century Skills and Reflective Thinking Tendencies

Sayfa | 3079

Dilek KIRNIK , Dr., Harran Üniversitesi, dilekkirnik@harran.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 06 Mayıs 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 13 Aralık 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Küreselleşme, teknolojinin ilerlemesi, iletişim becerilerin artması, üst düzey düşünme becerilerinin kullanımının yaygınlaşması vb. durumlar yaşadığımız yüzyılda öğrenci profillerini değiştirmektedir. Eğitim fakültesinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliği öğrencileri, görev yapacakları okullarda öğrencilerine yaşadıkları yüzyılda hayatları boyunca kullanacakları temel öğrenmeleri kazandırmak için eğitim almaktadırlar. Yaşamın gerektirdiği becerileri öğrencilerine öğretme amacıyla olan temel eğitim bölümünde okuyan öğretmen adaylarının öncelikle kendilerinin yirmi birinci yüzyıl becerileri ile tanışmış olmaları ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri önemli görülmüştür. Bu çalışmanın genel amacı sınıf öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının yirmi birinci yüzyıl becerileri ile yansıtıcı düşüncülerinin incelenmesidir. Bu çalışma Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Temel Eğitim Bölümü öğrencileri ile yürütülmüştür. Nicel araştırmanın esas alındığı çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. 310 öğrencinin katıldığı çalışmada iki farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda temel eğitim bölümü öğrencilerinin çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerinin ve yansıtıcı düşüncülerinin cinsiyet ve bölüm özelliklerine göre ölçek boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmesine rağmen ölçeklerin toplam puanlarına göre anlamlı farklılık olmadığı; sınıf değişkenine göre tespit edilen anlamlı farklılığın dördüncü sınıf lehine olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile donatılmış olmaları ve yansıtıcı düşünme becerilerini etkili kullanmaları için eğitim kurumlarında düşünme ve beceri geliştirme odağında atölye çalışmalarının yapılması önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** “21. Yüzyıl Becerileri,” “Yansıtıcı Düşünme”, “Temel Eğitim”, “Sınıf Öğretmenliği”, “Okul Öncesi Öğretmenliği”.

**Abstract.** Globalisation, advancement of technology, increase in communication skills, widespread use of higher order thinking skills etc. change the student profiles in the century we live in. Classroom teaching and preschool teaching students studying at the faculty of education receive education in order to provide their students with the basic learning that they will use throughout their lives in the century they live in. It is considered important for pre-service teachers studying in the department of elementary education, who aim to teach the skills required by life to their students, to be acquainted with the twenty-first century skills and to develop their reflective thinking skills. The general purpose of this study is to examine the twenty-first century skills and reflective thinking of pre-service teachers studying in classroom teaching and preschool teaching. This study was conducted with the pre-service teachers of the Department of Elementary Education of a state university located in the Southeastern Anatolia Region. Relational screening method was used in the study based on quantitative research. 310 students participated in the study and two different scales were used. As a result of the study, although significant differences were found in the scale dimensions of the multidimensional 21st century skills and reflective thinking of the students of the Department of Elementary Education according to gender and departmental characteristics, there was no significant difference according to the total scores of the scales; the significant difference found according to the grade variable was in favour of the fourth grade. In order for pre-service teachers to be equipped with 21st century skills and to use reflective thinking skills effectively, it is recommended that workshops should be held in educational institutions with a focus on thinking and skill development.

**Keywords:** “21st Century Skills”, “Reflective Thinking”, “Basic Education”, “Classroom Teaching”, “Preschool Teaching”.





## Extended Abstract

**Introduction.** Reflective thinking supports the development of 21st century skills. It is considered important that today's pre-service teachers, who are the educators of the future, are acquainted with the skills of the century, develop their reflective thinking skills and investigate their current situation regarding these skill areas. The general purpose of this study is to examine the 21st century skills and reflective thinking skills of the students of basic education department. This study is important in terms of determining the level of 21st century skills and reflective thinking skills of pre-service teachers in the department of elementary education, determining the skills that should be addressed in the process of training pre-service teachers, and providing data to explain the relationship between 21st century skills and reflective thinking.

**Method.** Relational survey method will be used in the study based on quantitative research. This model was used to determine the relationships between dependent and independent variables in the focus of pre-service teachers' 21st century skills and reflective thinking and to prove them with data. The research was carried out with the students of the Department of Basic Education of the Faculty of Education of a state university located in the Southeastern Anatolia Region of our country. Two scales, "Multidimensional 21st Century Skills Scale" and "Reflective Thinking Scale" were used in the study.

**Results.** A significant difference was found in favor of women in the dimensions of Social Responsibility and Leadership Skills and Career Awareness in terms of gender variable of multidimensional 21st century skills of basic education department students. In terms of the department variable, there was a significant difference in favor of preschool teaching in the dimension of critical thinking and problem solving skills of multidimensional 21st century skills of basic education department students. According to the grade level variable, it is seen that the significant difference in the information and technology literacy skills dimension of the multidimensional 21st century skills scale of the basic education department students is in favor of the fourth grade. It was seen that there was no significant difference in terms of the department variable of reflective thinking of pre-service teachers. In the correlation analysis of the twenty-first century skills and reflective thinking of the students of the department of basic education, a moderate positive relationship was found.

**Discussion and Conclusion.** A significant difference was found in favor of women in the Social Responsibility and Leadership Skills and Career Awareness dimensions of the multidimensional 21st century skills of basic education students in terms of gender variable. Berkant and Varki (2022) found a significant difference in favor of female teachers in the entrepreneurship and innovation skills dimension of the same scale used in this study. When we look at the scale items of both dimensions in favor of women within the scope of the research, it can be said that there are statements focused on future planning, expectation and professional anxiety and contributing to the environment in which they live. Kula and Saraç (2016) found that women had higher anxiety than men in their study. It can be said that this result is due to the characteristics of women. According to the grade level variable, it is seen that the significant difference in the information and technology literacy skills dimension of the multidimensional 21st century skills scale of the basic education department



students is in favor of the fourth grade. In his research, Wagner (2008) stated that with the widespread use of the Internet, the technological literacy skills of students will increase as the rate of use of technological tools and the level of utilization of the Internet will increase. Günüç, Odabaşı, and Kuzu (2013) emphasized that digital literacy of individuals will become technologically competent depending on the duration of the application. In this context, it is thought that this result is obtained because the duration of using technological opportunities increases as the grade level of the students increases. In the correlation analysis of basic education department students' twenty-first century skills and reflective thinking, a moderate positive relationship was found. Trilling & Fadel (2009) stated that thinking skills have an important place for individuals to gain success in their professional lives within the framework of P21 skills, and one of the high-level thinking skills is critical thinking and problem solving. Looking at the sub-dimensions of 21st century skills, it is seen that one dimension is critical thinking and problem solving. Kayhan et al. (2019), Kır (2024) determined that there is a relationship between 21st century skills and critical thinking in their studies. According to Altın and Saracaoğlu (2018), the individual's learning process, obtaining information, reaching the result, using different approaches, etc. He identified similarities between critical and reflective thinking in terms of angles. According to Ersözlü (2008), reflective thinking is not separate or independent from critical thinking. It can be said that 21st century skills and reflective thinking are directly proportional to each other.



## Giriş

Öğrencilere okuma, yazma, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler gibi konularda önemli beceriler kazandırma amacıyla olan temel eğitim kurumları aynı zamanda çocukların sosyal ve duygusal gelişimine de katkıda bulunmakta, onlara; işbirliği yapma, iletişim kurma, sorun çözme becerilerini kazandırmaktadır. Temel eğitim kurumları öğrencilerine disiplin, sorumluluk alma ve özgüven gibi önemli değerleri de aşılacaktır. Okullarda öğrencilere bu özellikleri kazandırmak için öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile donatılmış olması gerekmektedir. 21. yüzyıl becerileri ve yansıtıcı düşünme becerisi öğretmen adaylarını yaşadığı topluma uyumlu hale getirmekte ve onlara gelişimleri için farklı imkânlar sunmaktadır. Araştırma kapsamında her iki konu ayrı ayrı açıklanacaktır:

### 21. Yüzyıl Becerileri

İnsanlar, yaşamları boyunca farklı düzeylerde değişimlerle yüzleşmek zorunda kalmışlardır. Küresel anlamda yaşanan farklı olaylar (göç, savaş, ekonomik zorluklar, uluslararası yarış vb.) bireylerin hayatlarını devam ettirmeleri için onları belli öğrenmelere sahip olmaya zorlamaktadır (Ananiadou & Claro, 2009; Saavedra & Opfer, 2012; Silva, 2009). Toplum içinde zamanla oluşan değişimler bilim, teknoloji gibi alanlara katkı sunarken eğitim de bu değişim ve gelişimlerden etkilenmektedir. Öğrenenlerin ve öğretenlerin sorumluluk ve rollerinin değiştiği göz önüne alındığında 21. yüzyılda bireylerin eğitimsel süreçlerini etkili yürütmeleri için bu döneme ait beceriler ile donatılmış olmaları gerekmektedir (Bozkurt & Çakır, 2016; P21, 2019; Saavedra & Opfer, 2012).

21. yüzyıl becerileri konusunda yapılan çoğu araştırmada toplumun öncüsü olan paydaşların öğrenme ortaklığı üzerinde ortak bir akıl oluşturmaya çalıştıkları görülmüştür. Bu becerilerin gelişimini ve bireyler tarafından edinilmesini önemli görmüşlerdir. Bu kapsamda 21. yüzyıl becerileri olarak belirlenen ölçütler; beceriler, temel konular, ana disiplinler, okuryazarlıklar, disiplinlerarası alanlar olarak sıralanmıştır (MEB; 2023; PR 21, 2018; OECD, 2018).

21. yüzyılda eğitim, bireylerin kendi öğrenme düzeylerinin ve isteklerinin farkında olarak düşünme becerilerini etkin kullanan, farklı alanları öğrenme ortamı olarak gören, değişimlere adapte olmak için bilgi odaklı çalışmalar yapan ve bağımsız öğrenme anlayışını kazanmış bireyler yetiştirmektedir (Şenel & Gençoğlu, 2003; Yalçın, 2018). Bu anlamda bilgiye erişim ile birlikte bilginin yaşamsal süreçlerde etkin kullanımı da söz konusudur. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu becerilere sahip olması, bu becerileri öğrencilerine kazandırmaları, ülkenin kalkınması ve medeniyetler seviyesine erişmesi açısından önemlidir. Çoğu araştırmalar (Deniz & Filiz, 2022; Kivunja, 2014) 21. yüzyıl eğitiminin diğer zamanlardan farklı olduğunu ifade eder. 21. yüzyıl eğitimi; yoğunlukla teknolojik araçların kullanılması, bilgiye erişimin sınırsız olması, yaşam boyu öğrenmeyi esas alması, evrensel öğrenme ilkelerine uygun olması, işbirlikçi ve bireysel öğrenme yaklaşımları ile uyumlu olması, süreç odaklı öğrenme anlayışıyla proje temelli olması ile diğer yüzyıllardan ayrılır.



21. yüzyıl becerilerine ilişkin farklı sınıflandırmalar yapılmıştır: National Research Council (NRC)'ye (2011) göre öğrenme süreci, medya, kariyer boyutlarında ele alınan 21. yüzyıl çerçevesi ISTE'e (2016a; 2016b) göre zihinsel beceriler, sosyal beceriler, içedönük beceriler, desteklenmiş öğrenenler vb. olarak ele alınmaktadır. OECD (2005) bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak üç boyutta ele almaktadır. 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutlarına bakıldığında bilişsel alanda (bilgi alma, kullanma, üretme ve problem çözme), duyuşsal alanda (benlik algısı, farkındalık, öz yeterlilik, sorumluluk) ve sosyal alanda (toplumsal yapı, kültürler arası iletişim, sosyal sorumluluk) farklı içeriklerin olduğu görülmektedir (OECD, 2005).

21. yüzyıl becerileri, bilişsel alan, okuryazarlık odağında çok sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür (European Commicion, 2018; Lemke, 2022; Leu & Kinzer, 2000; Lowe Core, 2009; MEB EARGED, 2001; Özer, 2021; Tican & Deniz, 2018; World Economic Forum, 2016). Bu çalışma sonuçlarına bağlı olarak 21. yüzyıl becerileri bireylere; bilgiye ulaşma, bilgileri sınıflama, bilgileri birimlerine ayırma, bilgiler arasındaki ilişkileri tespit ederek bilgiler arası köprü kurma aşamalarını kullanmayı ve nihayetinde bilgileri anlamlandırma yeteneği kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda bireylerin dijital yeterliliklerini artırarak medya okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir. Bu durum bireyleri, bilgiyi yeni ve çeşitli bağlamlarda kullanmaya yöneltmektedir. Bilgiyi çözümleyen, farklı formatlarda kullanan bireyler bilişsel alanın analiz ve değerlendirme aşamalarında bulunmakta ve mantıksal yargılar yapabilmektedirler. 21. yüzyıl becerileri bireyleri bilgilerden bilgi üretmeye, karşılaşılan farklı sorunlara çözümler bulmaya, var olan durumu geliştirmek için inovatif yaklaşımlar geliştirmeye teşvik etmektedir. 21. yüzyıl becerilerine bilişsel alan açısından bakıldığında bireylerin sadece bilgi edinmesi değil yaratıcı ve eleştirel düşünerek problem çözmesi, bilgi çağından esnek ve yenilikçi yaklaşımlarla çözüm odaklı olması, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi hedeflenmiştir.

21. yüzyıl becerileri, sosyal ve duyuşsal alan, odağında çok sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür (Griffin & Care, 2015; Fadel, 2008; Karakaş, 2015; MEB EARGED, 2001; Türkiye Yeterlilikle Çerçevesi, 2015; Yeniay Üsküplü, 2019) Bu çalışmalar odağında 21. yüzyıl becerilerine sosyal ve duyuşsal açıdan bakıldığında sıklıkla ifade edilen değer, tutum, ilgi ve motivasyon vb. kavramları yerine iş birliği, sorumluluk, empati kavramlarını getirdiği söylenebilir. Kapsayıcı eğitim ilkeleri gereği bireylerin farklılıklara duyarlılık geliştirmesi, empati duyması, var olan değerleri tanıması ve benimsemesi önemli görülmüştür. 21. yüzyıl becerilerinden biri olan ekip çalışması ve sorumluluk alma bireylerin birlikte uyumlu çalışmasına imkân sunmaktadır. Bu durum bireyleri kendi alanlarda farklı çalışmalar yaparak topluma katkı sağlamaya yönelik istek ve motivasyonunu artırmaktadır. 21. yüzyıl becerilerinin duyuşsal alanında ifade edilen benlik algısı, farkındalık, öz yeterlilik, sorumluluk kavramları ile bireylerin duyuşsal ve sosyal zekâlarına dikkat çekilerek bireylerin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde iletişim becerilerini güçlendirmekte, sosyal ilişkilerde saygılı, duyarlı ve kapsayıcı olmalarına katkı sunmaktadır. 21. yüzyıl becerileri sosyal duyuşsal, psikolojik açıdan sağlıklı ve güçlü bireylerin yetiştirilmesine ortam ve imkân oluşturmuştur. Toplumsal yapı, kültürler arası iletişim, sosyal sorumluluk kavramlarıyla küresel düzeyde vatandaş olmak bilincini canlandıran 21. yüzyıl becerileri, bireylerin başkalarına duyarlılık geliştirmesi ile birlikte ilgi duydukları konularda kendilerini geliştirme anlayışıyla kendini gerçekleştirme hissiyatını artırmaktadır. Griffin & Care (2015) ACT21S modelinde kültürel farkındalığı içeren kişisel ve sosyal sorumluluk becerisi ile dünyada yaşama yollarını işaret etmiştir.



Bu durum toplumsal bütünlüğü sağladığı gibi toplumlar arasında sağlıklı iletişim kanallarının kurulması açısından da dikkat çekicidir. Bu yönleriyle 21. yüzyıl becerileri; bireylerin kendi bilgi, davranış ve deneyimlerine eleştirel gözle bakmalarını, derinlemesine düşünerek anlamlar çıkarmasını, öğrendiklerinin kendi yaşantısı kadar başkalarının yaşantısına etkisini analiz etmelerini, bu öğrenmelerin gelecek yaşantılar için kolaylaştırıcı ve yararlı bir içeriğe dönüştürmesini öngörmektedir. En genel anlamıyla bireyin kendinin farkında olarak yaşantılardan ders çıkarması ve kendi performansını geliştirmesi olarak açıklanan yansıtıcı düşünme ile 21. Yüzyıl becerileri arasındaki ilişki bu çalışmada irdelenmek istenmiştir.

### **Yansıtıcı Düşünme**

Refleksif düşünme olarak adlandırılan yansıtıcı düşünmenin kelime anlamı, karşılaşılan sorunu çözmeye yönelik iç konuşma yapma; problemlerin anlaşılması- çözümlerin geliştirilmesi- çözümlerin uygulanması- sonuçların değerlendirme gibi aşamalarla gerçeklere ulaşma süreci olarak açıklanabilir (Shermis, 1999; Yi-Chun, 2014). Pisapia, Morris, Cavanaugh & Ellington, (2009) yansıtıcı düşünmede bilişsel yapıya ve sezgisel ilke oluşturma sürecine dikkat çekerek yansıtıcı düşünmenin bilgileri referans alarak mantıklı düşünme ve muhakeme etme becerisi olarak açıklamaktadır. Yansıtıcı düşünme becerisine ilişkin yapılan açıklamalarda bu düşünme becerisinin; bireysel karar verme, olay ve durumlara ilişkin bağımsız yargı oluşturma, geçmiş ve gelecek yaşantı üzerine derinlemesine düşünme, sorunlara ilişkin kendini değerlendirme (Altın & Saracaloğlu, 2018; King & Kitchener, 2004; Rodgers, 2002) yönlerine dikkat çekilmiştir.

Yansıtmanın içeriğine ve kalitesine dayalı olarak yansıtıcı düşünmenin beş düzeyi bulunmaktadır. Bunlar (Carey, 2017);

- Teknik yansıtma: Öğretmenin belli konularda yaptığı temel araştırmaları kapsar.
- Eyleme yönelik yansıtma: Öğretmenin sınıf içi yaptıkları uygulamalar üzerine düşünmelerini kapsar. Bu düzeydeki yansıtma performansa dayalı olarak kabul edilir çünkü öğretmenler benzersiz durumlarda kişisel deneyim ve öğretim uygulamaları bilgisini kullanarak kararlar alırlar.
- Kasıtlı yansıtma: Sınıf içindeki eylemlerinin birden farklı yönünü ve eylemler arasındaki ilişkilerin fark edilmesini kapsar. Kasıtlı yansıtma düzeyinde, öğretmen kişisel varsayımlar üzerinde düşünür ve çoklu bakış açılarını dikkate alır. Bu düzeydeki yansıtma, öğretmenlerin kararları doğrulamak için farklı bakış açılarını ve araştırma bulgularını karşılaştırmasını gerektirir.
- Kişisel yansıtma: Kişisel düzey, ilişkiler ve kişisel gelişim üzerine düşünmeyi içerir. Bu düzeyde düşünen öğretmenler, öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarıyla ilgilenirler.
- Eleştirel yansıtma: Yansıtıcı düşünmenin en yüksek seviyesi olan eleştirel yansıtma, eğitimin sosyal, politik ve ahlaki yönlerini vurgular. Bu yansıtma düzeyinde örneğin, öğretmenler dezavantajlı grupların yaşam kalitesini anlamayı ve iyileştirmeyi amaçlayabilir.

Yansıtıcı düşünme bireylerin kendilerini geliştirmek için deneyim ve eylemlerini analiz etmelerini içerir. Yansıtıcı düşünme 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Geleceğin eğitimcisi olan bugünün öğretmen adaylarının yaşanılan yüzyılın becerileri ile tanışmış olmaları, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri ve bu beceri alanlarına ilişkin mevcut durumlarının



araştırılması önemli görülmüştür. Bu çalışmanın genel amacı temel eğitim bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri ile yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesidir. Bu çalışmanın temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ve yansıtıcı düşünme becerilerine ne düzeyde sahip olduklarını tespit etmesi, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde ele alınması gereken becerilerin belirlenmesi, 21. yüzyıl becerileri ve yansıtıcı düşünceleri arasındaki ilişkinin açıklanmasına ilişkin veriler sunması açısından önemlidir. Araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- Temel eğitim bölümünde okuyan sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin durumları cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılaşmakta mıdır?
- Temel eğitim bölümünde okuyan sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yansıtıcı düşünme ve alt boyutlarına ilişkin durumları cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılaşmakta mıdır?
- Temel eğitim bölümünde okuyan sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin kullanılan her iki ölçek puanları arasında anlamlı bir korelasyon var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın yöntemi

Nicel araştırmanın esas alındığı çalışmada ilişki tarama yöntemi kullanılmıştır. Kaya, Balay & Göçen'e (2012) göre ilişki tarama modeli, bir durum, olay ya da soruna ilişkin durumu olduğu gibi betimlenmek, sebep olan değişkenleri ve ilişkileri tespit etmektir. Fraenkel vd.'ne (2012) göre ilişki tarama modeli, farklı zamanlarda farklı değerler alabilen iki farklı nitelik ya da özellik arasındaki ilişkinin bir katsayı ile ortaya çıkarılmasıdır. Bu ilişki araştırma kapsamında sistemli olması, aynı yönde değişim göstermesi ya da zıt yönde değişim göstermesi gibi farklı ilişki biçimlerinde olabilir. Bu model öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yansıtıcı düşünceleri odağında bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve verilerle ispatlanması amacıyla kullanılmıştır (Crano & Brewer, 2002).

### Çalışma grubu

Bu araştırma Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin temel eğitim bölümü öğrencileri ile yapılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Ölçüt olarak "temel eğitim bölümünde lisans öğrencisi olma" kriteri belirlenmiştir. Yıldırım & Şimşek'e (2008) göre ölçüt örnekleme yönteminde, araştırmanın amacı ve kapsamı düşünülerek katılımcıların tespit edilmesinde bir ya da birçok kriter/ler belirlenir ve çalışma grubu tamamlanmaya kadar araştırma devam eder. Temel eğitim bölümünde her sınıf düzeyinde okuyan tüm lisans öğrencilerine araştırma kapsamında ulaşmak hedeflenmiştir. Örneklemin farklı değişkenler açısından özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.



Tablo 1.  
Çalışma grubunun demografik özellikleri

Sınıf	Cinsiyet	Sınıf Öğretmenliği	Okulöncesi Öğretmenliği	Toplam
1. Sınıf	Kadın	39	28	67
	Erkek	11	14	25
2. Sınıf	Kadın	39	20	59
	Erkek	15	11	26
3. Sınıf	Kadın	41	10	51
	Erkek	11	20	31
4. Sınıf	Kadın	39	0	39
	Erkek	12	0	12
Toplam		207	103	310

Tablo 1 verilerinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının özellikleri görülmektedir. Üniversite kayıtlarına göre sınıf öğretmenliği bölümünde 246 öğrenci, okulöncesi öğretmenliği bölümünde 146 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olmayan, ölçekleri tam olarak doldurmayan ve araştırma yapılırken devamsız olan öğrencilerden veriler toplanamamıştır. Araştırmada sınıf öğretmenliği bölümünden; birinci sınıfta 39 kadın ve 11 erkek olmak üzere 50, ikinci sınıfta 39 kadın ve 15 erkek olmak üzere 54, üçüncü sınıfta 41 kadın ve 11 erkek olmak üzere 52 ve dördüncü sınıfta 39 kadın ve 12 erkek olmak üzere 51 öğrenci katılmıştır. Araştırmada okulöncesi bölümünden; birinci sınıfta 28 kadın ve 14 erkek olmak üzere 42, ikinci sınıfta 20 kadın ve 11 erkek olmak üzere 31, üçüncü sınıfta 10 kadın ve 20 erkek olmak üzere 30 öğrenci katılmıştır. Araştırma yapılan üniversitenin eğitim fakültesinde okulöncesi öğretmenliği bölümünün dördüncü sınıfında öğrenci bulunmadığı için bu sınıf düzeyinde katılım olmamıştır.

### Veri toplama araçları

Araştırmada iki ölçek kullanılmıştır: Bunlardan biri Çevik & Şentürk (2019) tarafından hazırlanan “Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği”dir. Beş ayrı boyuttan oluşan ölçekte 41 soru yer almaktadır. Ölçek beşli likert türünde hazırlanmış ve ölçekte yer alan yedi soru ters maddedir. Çiğdem & Kurt (2012) tarafından uyarlanan “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği”; Yansıtma, Eleştirel Yansıtma, Anlama ve Alışkanlık olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçek toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin örneklem grubunun verilerine göre güvenirlik değerleri tabloda verilmiştir.

Tablo 2.  
Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenirlik değerleri

Ölçek	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Soru Sayısı
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	,875	,879	15
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	,851	,855	6
Girişimcilik ve İnovasyon	,878	,881	10



Becerileri			
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	,521	,545	4
Becerileri			
Kariyer Bilinci	,832	,838	6
Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği (Toplam)	,911	,922	41
Yansıtma	,716	,718	4
Eleştirel Yansıtma	,708	,714	4
Anlama	,584	,586	4
Alışkanlık	,567	,557	4
Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (Toplam)	,756	,782	16

Tablo 2’de araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin boyutlarının ve toplamının güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu kapsamda Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı boyutunun cronbach’s alpha değeri ,87; Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri boyutunun cronbach’s alpha değeri ,85; Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri boyutunun cronbach’s alpha değeri ,87; Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri boyutunun cronbach’s alpha değeri ,52; Kariyer Bilinci boyutunun cronbach’s alpha değeri ,83 olarak hesaplanmıştır. Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin toplam puanı üzerinden cronbach’s alpha değeri ,91 olduğu görülmektedir. Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin Yansıtma boyutunun cronbach’s alpha değeri ,71; Eleştirel Yansıtma boyutunun cronbach’s alpha değeri ,70; Anlama boyutunun cronbach’s alpha değeri ,58; Alışkanlık boyutunun cronbach’s alpha değeri ,56 olarak hesaplanmıştır. Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin toplam puanı üzerinden cronbach’s alpha değeri ,75 olduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında ölçek puanlarının Cronbach’s Alpha değerinin  $\alpha \geq 0.9$  olması durumu mükemmel,  $0,7 \leq \alpha < 0,9$  olması durumu iyi,  $0,6 \leq \alpha < 0,7$  olması durumu kabul edilebilir,  $0,5 \leq \alpha < 0,6$  olması durumu zayıf ve  $\alpha < 0,5$  olması durumu kabul edilemez olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2002). Kayış’a (2009) göre Cronbach’s Alpha değerinin 0,80 ve üzeri olması güvenirlik açısından oldukça iyi olarak değerlendirilmektedir. Bu koşullarda her iki ölçeğin toplam puanlarının güvenirlik noktasında uygulanabilir olduğu söylenebilir.

### Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma kapsamında öncelikle alan araştırması yapılmıştır. Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileriyle yansıtıcı düşünme becerilerinin mevcut durumları ve birbirleriyle ilişkileri araştırılması önemli görülmüştür. Araştırmanın etik kurulu onay alınması için gerekli dokümanlar hazırlanarak Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kuruluna çevrim içi olarak sunulmuştur. Etik kurul onayı aldıktan sonra sınıf öğretmenliği bölümü tüm sınıfların ders programları incelenmiş öğrencilerin üniversitede buldukları gün ve saatler tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenliği bölümü birinci sınıf, ikinci sınıf ve üçüncü sınıf ders programları incelenerek öğrencilerin üniversitede ders aldıkları gün ve saatler belirlenmiştir. Öğrencilerin üniversitede buldukları zaman dilimine bağlı olarak derslerden yaklaşık 10 dakika önce dersliğe gidilerek öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Online olarak hazırlanan ölçeklere ilişkin erişim linki tüm öğrencilerle paylaşarak kendi özelliklerine uygun olarak içtenlikle doldurmaları istenmiştir. Alınan veriler Excel programına aktararak SPSS programına uygun olarak kodlanmıştır. Çalışma sürecinde toplanan veriler kapsamlı ve dikkatli bir şekilde gözden geçirilerek uygun olmayan veriler çalışmadan





çıkarılmıştır. Verilerin analizi yapılarak tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma amaçlarına ilişkin verileri değerlendirmek için verilerle hangi analiz yapılacağını belirlemek için ölçüklerin normallik dağılım tablosuna bakılmıştır. Ölçeklerin normallik dağılım tablosu Tablo 3-4'te verilmiştir.

Tablo 3.

Çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği normallik dağılım tablosu

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	,086	310	,000	,955	310	,000
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	,165	310	,000	,862	310	,000
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	,088	310	,000	,981	310	,000
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	,175	310	,000	,955	310	,000
Kariyer Bilinci	,133	310	,000	,882	310	,000
Toplam Puan	,072	310	,000	,972	310	,000

Tablo 3'te ölçeğin toplam puanında ve boyutlarında verilerin normal dağılım durumunu incelemek için iki ayrı test yapılmıştır. Ölçeğin her iki analiz sonrasında normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Tablo 4.

Yansıtıcı düşünme ölçeği normallik dağılım tablosu

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Yansıtma	,108	310	,000	,970	310	,000
Eleştirel Yansıtma	,194	310	,000	,930	310	,000
Anlama	,169	310	,000	,949	310	,000
Alışkanlık	,148	310	,000	,949	310	,000
Toplam Puan	,102	310	,000	,962	310	,000

Tablo 4'te Yansıtıcı Düşünme Ölçeği boyutlarında verilerin normal dağılım durumunu incelemek için iki ayrı test yapılmıştır. Ölçeğin her iki analiz sonrasında normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Her iki ölçeğin boyutlarının skewness ve kurtosis değerlerine bakıldığında verilerin  $+1.5 -1.5$  değerleri arasında olduğu görülmüştür. Tabachnick & Fidell'e (2013) göre yapılan analizde skewness ve kurtosis değerlerine bakılarak bu verilerin  $+1.5 -1.5$  değerleri arasında olduğunda parametrik ölçümler tercih edilebilir. George & Mallery'e göre (2010) çoğu ölçümler için  $\pm 1,0$  arasındaki basıklık değeri mükemmel kabul edilirken belirli uygulamalarda  $\pm 2,0$  arasındaki bir değer de uygun olarak kabul edilebilir. Bu kapsamda araştırmada parametrik analizler kullanılmıştır.

Araştırmanın amaçları kapsamında temel eğitim bölümünde okuyan sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşma olup olmadığı durumu parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi verilerine göre



değerlendirilirken sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma olup olmadığı durumu tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Temel eğitim bölümünde okuyan sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinde cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşma olup olmadığı durumu parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi verilerine göre değerlendirilirken sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma olup olmadığı durumu tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Temel eğitim bölümünde okuyan sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri ve yansıtıcı düşünceleri arasındaki var olan ilişki durumu ise spearman korelasyon analizi tespit edilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde, araştırma sürecinde kullanılan Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinden elde edilen verilerin farklı değişkenlere göre analiz sonuçları araştırma soruları kapsamında ayrı başlıklar altında tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 5.  
Öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerilerinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	df	t	p	Eta kare																																																												
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	Kadın	216	3,96	,46	308	,495	,628																																																													
	Erkek	94	3,99	,33					Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	Kadın	216	3,98	,77	308	,081	,936		Erkek	94	3,98	,83	Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	Kadın	216	3,59	,61	308	1,004	,316		Erkek	94	3,67	,51	Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	Kadın	216	3,75	,55	308	3,265	,001	,033	Erkek	94	3,53	,56	Kariyer Bilinci	Kadın	216	4,40	,59	308	2,481	,014	,020	Erkek	94	4,23	,47	Toplam Puan	Kadın	216	3,92	,42	308	,431	,667
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	Kadın	216	3,98	,77	308	,081	,936																																																													
	Erkek	94	3,98	,83					Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	Kadın	216	3,59	,61	308	1,004	,316		Erkek	94	3,67	,51	Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	Kadın	216	3,75	,55	308	3,265	,001	,033	Erkek	94	3,53	,56	Kariyer Bilinci	Kadın	216	4,40	,59	308	2,481	,014	,020	Erkek	94	4,23	,47	Toplam Puan	Kadın	216	3,92	,42	308	,431	,667		Erkek	94	3,90	,28								
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	Kadın	216	3,59	,61	308	1,004	,316																																																													
	Erkek	94	3,67	,51					Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	Kadın	216	3,75	,55	308	3,265	,001	,033	Erkek	94	3,53	,56	Kariyer Bilinci	Kadın	216	4,40	,59	308	2,481	,014	,020	Erkek	94	4,23	,47	Toplam Puan	Kadın	216	3,92	,42	308	,431	,667		Erkek	94	3,90	,28																					
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	Kadın	216	3,75	,55	308	3,265	,001	,033																																																												
	Erkek	94	3,53	,56					Kariyer Bilinci	Kadın	216	4,40	,59	308	2,481	,014	,020	Erkek	94	4,23	,47	Toplam Puan	Kadın	216	3,92	,42	308	,431	,667		Erkek	94	3,90	,28																																		
Kariyer Bilinci	Kadın	216	4,40	,59	308	2,481	,014	,020																																																												
	Erkek	94	4,23	,47					Toplam Puan	Kadın	216	3,92	,42	308	,431	,667		Erkek	94	3,90	,28																																															
Toplam Puan	Kadın	216	3,92	,42	308	,431	,667																																																													
	Erkek	94	3,90	,28																																																																

Tablo 5 verilerine göre öğretmen adayları arasında 21. Yüzyıl becerileri ölçeği bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı ( $p=,628$ ;  $p>0,05$ ); eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri boyutunda cinsiyet değişkeni açısından



anlamli farklılık olmadığı ( $p=,936$ ;  $p>0,05$ ); girişimcilik ve inovasyon becerileri boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamli farklılık olmadığı ( $p=,316$ ;  $p>0,05$ ); sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamli farklılık olduğu ( $p=,001$ ;  $p<0,05$ ) ve kariyer bilinci boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamli farklılık olduğu ( $p=,014$ ;  $p<0,05$ ) görülmüştür. Ölçeğin toplam puanına bakıldığında öğretmen adaylarının ortalama puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamli farklılık olmadığı ( $p=,667$ ;  $p>0,05$ ) tespit edilmiştir. Sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri boyutunda cinsiyet değişkenine göre belirlenen anlamli değişimin kadınlar lehine olduğu ( $\bar{X}_{kadın}=3,75>\bar{X}_{erkek}=3,55$ ); kariyer bilinci boyutunda cinsiyet değişkenine göre belirlenen anlamli değişimin kadınlar lehine olduğu ( $\bar{X}_{kadın}=4,40>\bar{X}_{erkek}=4,23$ ) görülmektedir. Büyüköztürk'e (2011) göre anlamli farklılık çıkan verilerde ortalamalar arasında farkın standartlaştırılması ile etki büyüklükleri hesaplanmalıdır. Bu anlamda eta değeri 0,01-0,05 arasındaysa küçük; 0,06-0,13 arasında ise orta ve 0,14 ve büyük ise büyük düzeyde etkili olduğu söylenir. Eta değerine bakıldığında toplam varyansın % 3 oranında grup değişkeninden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri durumlarını küçük düzeyde etkilemektedir. Kariyer bilinci boyutunda toplam varyansın % 2 oranında grup değişkeninden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının kariyer bilincini küçük düzeyde etkilemektedir.

Tablo 6.

Öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerilerinin öğrenim gördüğü bölüm değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Bölüm	N	$\bar{x}$	Ss	df	t	p	Eta değeri
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	Sınıf Öğretmenliği	207	3,99	,46	308	1,17	,24	
	Okulöncesi Öğretmenliği	103	3,93	,34				
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	Sınıf Öğretmenliği	207	3,84	,91	308	4,52	,00	,062
	Okulöncesi Öğretmenliği	103	4,26	,34				
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	Sınıf Öğretmenliği	207	3,63	,64	308	,67	,50	
	Okulöncesi Öğretmenliği	103	3,58	,44				
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	Sınıf Öğretmenliği	207	3,68	,58	308	,35	,72	
	Okulöncesi Öğretmenliği	103	3,70	,52				
Kariyer Bilinci	Sınıf Öğretmenliği	207	4,35	,61	308	,22	,82	
	Okulö. Öğr.	103	4,34	,43				
Toplam Puan	Sınıf Öğr.	207	3,90	,43	308	,59	,55	
	Okulö.Öğr.	103	3,93	,27				



Tablo 6 verilerine göre öğretmen adayları arasında bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri boyutunda bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı ( $p=,24$ ;  $p>0,05$ ); eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri boyutunda bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu ( $p=,00$ ;  $p<0,05$ ); girişimcilik ve inovasyon becerileri boyutunda bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı ( $p=,50$ ;  $p>0,05$ ); sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri boyutunda bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı ( $p=,72$ ;  $p>0,05$ ) ve kariyer bilinci boyutunda bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı ( $p=,82$ ;  $p>0,05$ ) görülmüştür. Ölçeğin toplam puanına bakıldığında öğretmen adayları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı ( $p=,55$ ;  $p>0,05$ ) tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri boyutunda bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılığın okulöncesi öğretmenliği lehine olduğu ( $\bar{X}_{SÖ}=3,84<\bar{X}_{ÖÖ}=4,26$ ) tespit edilmiştir. Eta değerine bakıldığında toplam varyansın % 6 oranında grup değişkeninden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda bölüm değişkeni öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini orta düzeyde etkilemektedir.

Tablo 7.

Öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre levne testi sonuçları

	Levene Testi F	p
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	2,83	,039
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	8,81	,000
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	2,93	,034
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	3,12	,026
Kariyer Bilinci	2,43	,065
Toplam Ölçek	6,74	,000

Temel eğitim bölümü öğrencilerinin yirmi birinci yüzyıl becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine anlamlı farklılık olan grupların durumunu incelemek için one way anova yapılmadan önce varyansların dağılım durumuna bakılması gerekmektedir. Tablo 7’de ölçeğin boyutlarına ve toplam değerine ilişkin levne testi yapılmıştır. Yapılan one way anova analizinde grupların birbirinden farklı olup olmadığı bilgisi elde edilmiştir ancak gruplar arasındaki farklılığın yönünü tespit etmek için post-hoc testi kullanılmıştır. Post hoc analizinden önce varyansların homojen olma durumuna bakılması için levne testi yapılmıştır. Beş boyutlu olan ölçeğin bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri ( $F=2,83$ ;  $p<0,05$ ), eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ( $F=8,81$ ;  $p<0,05$ ), girişimcilik ve inovasyon becerileri ( $F=2,93$ ;  $p<0,05$ ), sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri ( $F=3,12$ ;  $p<0,05$ ), kariyer bilinci ( $F=2,43$ ;  $p>0,05$ ) ve toplam ölçek ( $F=6,74$ ;  $p<0,05$ ) değerlerine bakıldığında ölçeğin dört boyutunda ve tamamında verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle varyansların homojen olmadığı durumda kullanılan analizlerden biri olan Tamhane’s T2 testi araştırmada kullanılmıştır.



Tablo 8.

Öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Sınıf	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık	Eta değeri
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	1. sınıf	92	3,84	,328	Grup içi	5,166	3	1,722	10,216	,00	4-1; 4-2; 4-3;	0,091
	2. sınıf	85	4,00	,387	Gruplar arası	51,580	306	,169			2-1	
	3. sınıf	82	3,93	,497	Toplam	56,746	309					
	4. sınıf	51	4,23	,427								
	Toplam	310	3,97	,428								
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	1. sınıf	92	4,11	,622	Grup içi	6,282	3	2,094	3,386	,01	3-1	0,032
	2. sınıf	85	4,00	,570	Gruplar arası	189,213	306	,618				
	3. sınıf	82	3,76	,857	Toplam	195,495	309					
	4. sınıf	51	4,09	1,157								
	Toplam	310	3,98	,795								
Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	1. sınıf	92	3,47	,474	Grup içi	10,027	3	3,342	10,562	,00	4-1; 4-2; 4-3	0,094
	2. sınıf	85	3,64	,534	Gruplar arası	96,836	306	,316				
	3. sınıf	82	3,51	,646	Toplam	106,864	309					
	4. sınıf	51	3,99	,608								
	Toplam	310	3,61	,588								
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	1. sınıf	92	3,72	,436	Grup içi	5,570	3	1,857	6,139	,00	1-3; 4-3	0,057
	2. sınıf	85	3,69	,622	Gruplar arası	92,547	306	,302				
	3. sınıf	82	3,50	,587	Toplam	98,117	309					
	4. sınıf	51	3,91	,542								
	Toplam	310	3,68	,563								
Kariyer Bilinci	1. sınıf	92	4,33	,410	Grup içi	4,629	3	1,543	5,068	,00	1-4; 3-4	0,047



	2. sınıf	85	4,38	,681	Gruplar arası	93,165	306	,304				
	3. sınıf	82	4,20	,596	Toplam	97,794	309					
	4. sınıf	51	4,57	,447								
	Toplam	310	4,35	,562								
Toplam Puan	1. sınıf	92	3,85	,263	Grup içi	4,811	3	1,604	11,605	,00	4-1; 4-2; 4-3	0,102
	2. sınıf	85	3,94	,397	Gruplar arası	42,287	306	,138				
	3. sınıf	82	3,80	,427	Toplam	47,098	309					
	4. sınıf	51	4,17	,398								
	Toplam	310	3,91	,390								

Tablo 8 verilerine göre öğretmen adayları arasında ölçeğin bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri boyutunda anlamlı farklılık ( $F=10,216$ ;  $p<0,05$ ) olduğu görülmektedir. Yapılan analizde; dördüncü sınıfla birinci sınıf arasındaki farklılığın dördüncü sınıf lehine ( $\bar{X}BS=3,84<\bar{X}DS=4,23$ ), dördüncü sınıfla ikinci sınıf arasındaki farklılığın dördüncü sınıf lehine ( $\bar{X}İS=4,00<\bar{X}DS=4,23$ ), dördüncü sınıfla üçüncü sınıf arasındaki farklılığın dördüncü sınıf lehine ( $\bar{X}ÜS=3,93<\bar{X}DS=4,23$ ) ve ikinci sınıfla birinci sınıf arasındaki farklılığın ikinci sınıf lehine ( $\bar{X}BS=3,84<\bar{X}İS=4,00$ ) olduğu görülmektedir. Eta değerine bakıldığında toplam varyansın %9 oranında grup değişkeninden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerilerini sınıf değişkeni orta düzeyde etkilemektedir.

Tablo verilerine göre ölçeğin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri boyutunda anlamlı farklılık ( $F=3,386$ ;  $p<0,05$ ) olduğu görülmektedir. Yapılan analizde; üçüncü sınıfla birinci sınıf arasındaki farklılığın birinci sınıf lehine ( $\bar{X}BS=4,11>\bar{X}ÜS=3,76$ ) olduğu görülmektedir. Eta değerine bakıldığında toplam varyansın %3 oranında grup değişkeninden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda sınıf değişkeni öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini küçük düzeyde etkilemektedir.

Ölçeğin girişimcilik ve inovasyon becerileri boyutunda anlamlı farklılık ( $F=10,562$ ;  $p<0,05$ ) olduğu görülmektedir. Yapılan analizde; dördüncü sınıfla birinci sınıf arasındaki farklılığın dördüncü sınıf lehine ( $\bar{X}BS=3,47<\bar{X}DS=3,99$ ), dördüncü sınıfla ikinci sınıf arasındaki farklılığın dördüncü sınıf lehine ( $\bar{X}İS=3,64<\bar{X}DS=3,99$ ) ve dördüncü sınıfla üçüncü sınıf arasındaki farklılığın dördüncü sınıf lehine ( $\bar{X}ÜS=3,51<\bar{X}DS=3,99$ ) olduğu görülmektedir. Eta değerine bakıldığında toplam varyansın % 9 oranında grup değişkeninden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının girişimcilik ve inovasyon becerilerini sınıf değişkeni orta düzeyde etkilemektedir.



Ölçeğin sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri boyutunda anlamlı farklılık ( $F=6,139$ ;  $p<0,05$ ) olduğu görülmektedir. Yapılan analizde; birinci sınıfla üçüncü sınıf arasındaki farklılığın birinci sınıf lehine ( $\bar{X}_{BS}=3,72>\bar{X}_{ÜS}=3,50$ ), dördüncü sınıfla üçüncü sınıf arasındaki farklılığın dördüncü sınıf lehine ( $\bar{X}_{ÜS}=3,50<\bar{X}_{DS}=3,91$ ) olduğu görülmektedir. Eta değerine bakıldığında toplam varyansın % 5 oranında grup değişkeninden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda sınıf değişkeni öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk ve liderlik becerilerini küçük düzeyde etkilemektedir.

Ölçeğin kariyer bilinci boyutunda anlamlı farklılık ( $F=5,068$ ;  $p<0,05$ ) olduğu görülmektedir. Yapılan analizde; birinci sınıfla dördüncü sınıf arasındaki farklılığın dördüncü sınıf lehine ( $\bar{X}_{BS}=4,33<\bar{X}_{DS}=4,57$ ), dördüncü sınıfla üçüncü sınıf arasındaki farklılığın dördüncü sınıf lehine ( $\bar{X}_{ÜS}=4,20<\bar{X}_{DS}=4,57$ ) olduğu görülmektedir. Eta değerine bakıldığında toplam varyansın % 4 oranında grup değişkeninden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda sınıf değişkeni öğretmen adaylarının kariyer bilincini küçük düzeyde etkilemektedir.

Ölçeğin toplam puanında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık ( $F=11,605$ ;  $p<0,05$ ) olduğu görülmektedir. Yapılan analizde; dördüncü sınıfla birinci sınıf arasındaki farklılığın dördüncü sınıf lehine ( $\bar{X}_{BS}=3,85<\bar{X}_{DS}=4,17$ ), dördüncü sınıfla ikinci sınıf arasındaki farklılığın dördüncü sınıf lehine ( $\bar{X}_{İS}=3,94<\bar{X}_{DS}=4,17$ ), dördüncü sınıfla üçüncü sınıf arasındaki farklılığın dördüncü sınıf lehine ( $\bar{X}_{ÜS}=3,80<\bar{X}_{DS}=4,17$ ) olduğu görülmektedir. Eta değerine bakıldığında toplam varyansın % 10 oranında grup değişkeninden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda sınıf değişkeni öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerini orta düzeyde etkilemektedir.

Tablo 9.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncülerinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	df	t	p	Eta değeri
Yansıtma	Kadın	216	4,005	,579	308	,229	,819	
	Erkek	94	4,021	,460				
Eleştirel Yansıtma	Kadın	216	3,569	,654	308	3,016	,003	0,029
	Erkek	94	3,803	,559				
Anlama	Kadın	216	3,919	,578	308	2,410	,017	0,019
	Erkek	94	3,758	,440				
Alışkanlık	Kadın	216	3,088	,630	308	3,514	,001	0,039
	Erkek	94	3,361	,629				
Toplam Puan	Kadın	216	3,645	,405	308	1,819	,070	
	Erkek	94	3,736	,394				

Tablo 9'da öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncülerinin cinsiyet değişkenine göre sonuçları yer almaktadır. Ölçeğin dört boyutu ve ölçeğin toplam puanı ayrı ayrı ele alınarak bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Tablo verilerine göre öğretmen adayları arasında yansıtma boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı ( $p=,819$ ;  $p>0,05$ ); eleştirel yansıtma boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu ( $p=,003$ ;  $p<0,05$ ); anlama boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu ( $p=,017$ ;  $p<0,05$ ); alışkanlık boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu ( $p=,001$ ;  $p<0,05$ ) ve ölçeğin toplamında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı



farklılık olmadığı ( $p=,070$ ;  $p>0,05$ ) görülmüştür. Eleştirel yansıtma boyutunda cinsiyet değişkeni açısından belirlenen anlamlı değişimin erkekler lehine olduğu ( $\bar{X}_{\text{erkek}}=3,80>\bar{X}_{\text{kadın}}=3,56$ ); anlama boyutunda cinsiyet değişkeni açısından belirlenen anlamlı değişimin kadınlar lehine olduğu ( $\bar{X}_{\text{kadın}}=3,91>\bar{X}_{\text{erkek}}=3,75$ ); alışkanlık boyutunda cinsiyet değişkeni açısından belirlenen anlamlı değişimin erkekler lehine olduğu ( $\bar{X}_{\text{erkek}}=3,36>\bar{X}_{\text{kadın}}=3,08$ ) tespit edilmiştir. Eta değerine bakıldığında eleştirel yansıtma boyutunda toplam varyansın %2 oranında grup değişkeninden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının eleştirel yansıtma yönünü küçük düzeyde etkilemektedir. Anlama boyutunda gözlenen varyansın % 1 oranında cinsiyet değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının anlama yönünü küçük düzeyde etkilemektedir. Alışkanlık boyutunda gözlenen varyansın % 3 oranında cinsiyet değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının alışkanlık yönünü küçük düzeyde etkilemektedir.

Tablo 10.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerinin bölüm değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Bölüm	N	$\bar{x}$	Ss	df	t	p
Yansıtma	Sınıf Öğretmenliği	207	4,033	,592	308	1,067	,287
	Okulöncesi Öğretmenliği	103	3,963	,435			
Eleştirel Yansıtma	Sınıf Öğretmenliği	207	3,661	,676	308	,845	,399
	Okulöncesi Öğretmenliği	103	3,597	,544			
Anlama	Sınıf Öğretmenliği	207	3,844	,565	308	1,190	,235
	Okulöncesi Öğretmenliği	103	3,922	,498			
Alışkanlık	Sınıf Öğretmenliği	207	3,188	,680	308	,677	,499
	Okulöncesi Öğretmenliği	103	3,135	,577			
Toplam Puan	Sınıf Öğretmenliği	207	3,682	,470	308	,560	,576
	Okulöncesi Öğretmenliği	103	3,654	,217			

Tablo 10'da öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ölçeğinin boyutlarına göre bölüm değişkeni açısından yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo verilerine göre öğretmen adayları arasında yansıtma boyutunda bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı ( $p=,287$ ;  $p>0,05$ ); eleştirel yansıtma boyutunda bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı ( $p=,399$ ;  $p>0,05$ ); anlama boyutunda bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı ( $p=,235$ ;  $p>0,05$ ); alışkanlık boyutunda bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı ( $p=,499$ ;  $p>0,05$ ) ve





ölçeğin toplam puanında bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı ( $p=,576$ ;  $p>0,05$ ) görülmüştür.

Tablo 11.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncülerinin sınıf düzeyi değişkenine levne testi sonuçları

	Levene Testi F	p
Yansıtma	1,292	,277
Eleştirel Yansıtma	,976	,404
Anlama	1,936	,124
Alışkanlık	1,699	,167
Toplam Ölçek	2,824	,309

Tablo 11’de öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncülerinin sınıf düzeyi değişkenine levne testi sonuçları yer almaktadır. Ölçeğin yansıtma boyutunda ( $F=1,292$ ;  $p>0,05$ ), eleştirel yansıtma boyutunda ( $F=,976$ ;  $p>0,05$ ), anlama boyutunda ( $F=1,936$ ;  $p>0,05$ ), alışkanlık boyutunda ( $F=1,699$ ;  $p>0,05$ ) ve toplam ölçek puanında ( $F=2,824$ ;  $p>0,05$ ) varyansların homojen dağıldığı görülmüştür. Ölçek tamamında ve boyutlarında elde edilen levne testi sonuçlarına bakılarak öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ölçeğinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılaşma durumunu belirlemek için one way anova yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden post hoc testlerinden Tukey HSD ve Scheffe testi tercih edilmiştir.

Tablo 12.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncülerinin sınıf düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Sınıf	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık	Eta değeri
Yansıtma	1. sınıf	92	3,89	,49	Grup içi	3,58	3	1,194	4,13	,00	1-4	0,039
	2. sınıf	85	4,08	,53	Gruplar arası	88,44	306	,289				
	3. sınıf	82	3,95	,57	Toplam	92,02	309					
	4. sınıf	51	4,19	,55								
Toplam		310	4,01	,54								
Eleştirel Yansıtma	1. sınıf	92	3,57	,58	Grup içi	9,16	3	3,054	8,08	,00	4-1; 4-2; 4-3	0,073
	2. sınıf	85	3,49	,68	Gruplar arası	115,60	306	,378				
	3. sınıf	82	3,63	,58	Toplam	124,77	309					
	4. sınıf	51	4,00	,60								
Toplam		310	3,64	,63								
Anlama	1. sınıf	92	3,97	,49	Grup içi	4,36	3	1,621	5,71	,00	3-1; 4-2;	0,053



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3079-3108.  
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3079-3108.  
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 3098

										4-3										
										sınıf										
										2.										
										85	3,76	,65	Gruplar	86,84	306	,28				
										sınıf										
										3.										
										82	3,75	,46	Toplam	91,71	309					
										sınıf										
										4.										
										51	4,05	,46								
										sınıf										
										Toplam										
										310	3,87	,54								
										Alışkanlık										
										1.										
										92	3,01	,55	Grup içi	5,81	3	1,93	4,87	,00	1-4	0,046
										sınıf										
										2.										
										85	3,16	,62	Gruplar	121,50	306	,39				
										sınıf										
										3.										
										82	3,18	,71	Toplam	127,31	309					
										sınıf										
										4.										
										51	3,43	,62								
										sınıf										
										Toplam										
										310	3,17	,64								
										Toplam Puan										
										1.										
										92	3,61	,36	Grup içi	3,85	3	1,28	8,44	,00	4-1; 4-2;	0,076
										sınıf										
										2.										
										85	3,62	,33	Gruplar	46,59	306	,15				
										sınıf										
										3.										
										82	3,63	,43	Toplam	50,45	309					
										sınıf										
										4.										
										51	3,92	,43								
										sınıf										
										Toplam										
										310	3,67	,40								

Tablo 12'de öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncülerinin sınıf düzeyi değişkenine göre one way anova sonuçları yer almaktadır. Tablo verilerine göre öğretmen adayları arasında ölçeğin yansıtma boyutunda anlamlı farklılık ( $F=4,13$ ;  $p<0,05$ ) olduğu görülmektedir. Yapılan analizde; dördüncü sınıfla birinci sınıf arasındaki farklılığın dördüncü sınıf lehine ( $\bar{X}_{BS}=3,89<\bar{X}_{DS}=4,19$ ) olduğu görülmektedir. Eta değerine bakıldığında toplam varyansın % 3 oranında grup değişkeninden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda sınıf değişkeni öğretmen adaylarının yansıtma durumlarını küçük düzeyde etkilemektedir.

Tablo verilerine göre ölçeğin eleştirel yansıtma boyutunda anlamlı farklılık ( $F=8,08$ ;  $p<0,05$ ) olduğu görülmektedir. Yapılan analizde; dördüncü sınıfla birinci sınıf arasındaki farklılığın dördüncü sınıf lehine ( $\bar{X}_{BS}=3,57<\bar{X}_{DS}=4,00$ ), dördüncü sınıfla ikinci sınıf arasındaki farklılığın dördüncü sınıf lehine ( $\bar{X}_{IS}=3,49<\bar{X}_{DS}=4,00$ ), dördüncü sınıfla üçüncü sınıf arasındaki farklılığın dördüncü sınıf lehine ( $\bar{X}_{ÜS}=3,63<\bar{X}_{DS}=4,00$ ) olduğu görülmektedir. Eta değerine bakıldığında toplam varyansın % 7 oranında grup değişkeninden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda sınıf değişkeni öğretmen adaylarının eleştirel yansıtma durumlarını orta düzeyde etkilemektedir.

Ölçeğin anlama boyutunda anlamlı farklılık ( $F=5,71$ ;  $p<0,05$ ) olduğu görülmektedir. Yapılan analizde; üçüncü sınıfla birinci sınıf arasındaki farklılığın birinci sınıf lehine ( $\bar{X}_{BS}=3,97>\bar{X}_{ÜS}=3,75$ ), dördüncü sınıfla ikinci sınıf arasındaki farklılığın dördüncü sınıf lehine ( $\bar{X}_{IS}=3,76<\bar{X}_{DS}=4,05$ ),

Kırnık, D. (2024). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3079-3108.

DOI. 10.51460/baebd.1479634



dördüncü sınıfla üçüncü sınıf arasındaki farklılığın dördüncü sınıf lehine ( $\bar{X}_{ÜS}=3,75<\bar{X}_{DS}=4,05$ ) olduğu görülmektedir. Eta değerine bakıldığında toplam varyansın %5 oranında grup değişkeninden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda sınıf değişkeni öğretmen adaylarının anlama durumlarını küçük düzeyde etkilemektedir.

Sayfa | 3099

Ölçeğin alışkanlık boyutunda anlamlı farklılık ( $F=4,87$ ;  $p<0,05$ ) olduğu görülmektedir. Yapılan analizde dördüncü sınıfla birinci sınıf arasındaki farklılığın dördüncü sınıf lehine ( $\bar{X}_{BS}=3,01<\bar{X}_{DS}=3,43$ ) olduğu görülmektedir. Eta değerine bakıldığında toplam varyansın % 4 oranında grup değişkeninden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda sınıf değişkeni öğretmen adaylarının alışkanlık durumlarını küçük düzeyde etkilemektedir.

Ölçeğin toplam puanında anlamlı farklılık ( $F=8,44$ ;  $p<0,05$ ) olduğu görülmektedir. Yapılan analizde; dördüncü sınıfla birinci sınıf arasındaki farklılığın dördüncü sınıf lehine ( $\bar{X}_{BS}=3,61<\bar{X}_{DS}=3,92$ ), dördüncü sınıfla ikinci sınıf arasındaki farklılığın dördüncü sınıf lehine ( $\bar{X}_{İS}=3,62<\bar{X}_{DS}=3,92$ ), dördüncü sınıfla üçüncü sınıf arasındaki farklılığın dördüncü sınıf lehine ( $\bar{X}_{ÜS}=3,63<\bar{X}_{DS}=3,92$ ) olduğu görülmektedir. Eta değerine bakıldığında toplam varyansın % 7 oranında grup değişkeninden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda sınıf değişkeni öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ölçeğini orta düzeyde etkilemektedir.

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yansıtıcı düşünceleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 3 ve Tablo 4'te her iki ölçeğin verilerinin normal dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle araştırma kapsamında spearman korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 13.

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve yansıtıcı düşünceleri arasındaki ilişki

		$\bar{x}$	ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	3,97	,42	1,000										
2	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	3,98	,79	,163**	1,000									
3	Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri	3,61	,58	,688**	,133*	1,000								
4	Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	3,68	,56	,361**	,186**	,414**	1,000							
5	Kariyer Bilinci	4,35	,56	,441**	,279**	,437**	,518**	1,000						
6	Yansıtma	4,01	,54	,644**	,194**	,625**	,386**	,374**	1,000					
7	Eleştirel Yansıtma	3,64	,63	,338**	,056	,439**	,212**	,225**	,528**	1,000				
8	Anlama	3,87	,54	,292**	,189**	,269**	,403**	,430**	,432**	,413**	1,000			
9	Alışkanlık	3,17	,64	,221**	-,053	,230**	-,046	-,030	,126*	,106	-,069	1,000		
10	21.YBÖ	3,91	,39	,788**	,474**	,788**	,595**	,711**	,662**	,398**	,415**	,093	1,000	
11	YDÖ	3,67	,40	,528**	,147**	,579**	,353**	,368**	,722**	,775**	,611**	,425**	,577**	1,000

\*\*  $p<0,01$ ; \*  $p<0,05$  21.YBÖ=Çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeği toplam puanı; YDÖ=Yansıtıcı düşünme ölçeği toplam puanı



Tablo 13'te öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ve yansıtıcı düşünceleri arasındaki ilişki durumunu tespit etmek amacıyla Spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri ( $r=,163$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde zayıf düzeyde korelasyon olduğu görülmüştür. Girişimcilik ve inovasyon becerileri ile bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri ( $r=,688$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde güçlü düzeyde korelasyon, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ( $r=,133$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde zayıf düzeyde korelasyon olduğu görülmüştür. Sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri ile bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri ( $r=,361$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde korelasyon, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ( $r=,186$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde zayıf düzeyde korelasyon, girişimcilik ve inovasyon becerileri ( $r=,414$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde korelasyon olduğu görülmüştür. Kariyer bilinci ile bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri ( $r=,441$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde korelasyon, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ( $r=,279$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde zayıf düzeyde korelasyon, girişimcilik ve inovasyon becerileri ( $r=,437$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde korelasyon, sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri ( $r=,518$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde korelasyon olduğu görülmüştür. Yansıtma ile bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri ( $r=,644$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde korelasyon, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ( $r=,194$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde zayıf düzeyde korelasyon, girişimcilik ve inovasyon becerileri ( $r=,625$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde korelasyon, sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri ( $r=,386$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde korelasyon, kariyer bilinci becerileri ( $r=,374$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde korelasyon olduğu görülmüştür. Eleştirel yansıtma ile bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri ( $r=,338$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde korelasyon, girişimcilik ve inovasyon becerileri ( $r=,439$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde korelasyon, sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri ( $r=,212$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde zayıf düzeyde korelasyon, kariyer bilinci becerileri ( $r=,225$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde zayıf düzeyde korelasyon; yansıtma ( $r=,528$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde korelasyon görülmüştür. Anlama ile bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri ( $r=,292$ ;  $p<0,001$ ) arasında pozitif yönde zayıf düzeyde korelasyon, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ( $r=,189$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde zayıf düzeyde korelasyon, girişimcilik ve inovasyon becerileri ( $r=,269$ ;  $p<0,001$ ) arasında pozitif yönde zayıf düzeyde korelasyon, sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri ( $r=,403$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde korelasyon, kariyer bilinci becerileri ( $r=,430$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde korelasyon, yansıtma ( $r=,432$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde korelasyon, eleştirel yansıtma ( $r=,413$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde korelasyon olduğu görülmüştür. Alışkanlık ile bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri ( $r=,221$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde zayıf düzeyde korelasyon, girişimcilik ve inovasyon becerileri ( $r=,230$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde zayıf düzeyde korelasyon, yansıtma ( $r=,126$ ;  $p<0,05$ ) arasında pozitif yönde zayıf düzeyde korelasyon olduğu görülmüştür. Çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeğinin toplam puanı ile yansıtıcı düşünme ölçeğinin toplam puanı ( $r=,577$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde korelasyon olduğu görülmüştür. Ural ve Kılıç'a (2013) göre korelasyon değeri aşağıdaki gibi değerlendirilir; Korelasyon katsayısı 0-0.29 arasında ise zayıf; 0.30-0.64 arasında ise orta; 0.65-0.84 arasında ise güçlü; 0.85-1 arasında ise çok güçlü olarak kabul edilir. Bu durumda temel eğitim bölümünde okuyan öğretmen adaylarının çok boyutlu yirmi birinci yüzyıl becerileri ile yansıtıcı düşünceleri arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu söylenebilir.



## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Temel eğitim bölümü öğrencilerinin çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri ve Kariyer Bilinci boyutlarında kadınlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kıyasoğlu ve Çeviker (2020) sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanma düzeylerine ilişkin görüşleriyle öğretmen becerileri kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin yönetsel ve onamalı becerileri kullanma düzeyi konusunda kendilerini daha güçlü değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Berkant & Varki (2022) yaptığı çalışmada, bu araştırmada kullanılan aynı ölçeğin girişimcilik ve inovasyon becerileri boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Araştırma kapsamında kadınlar lehine olan her iki boyutun ölçek maddelerine bakıldığında gelecek planlaması, beklentisi ve mesleki kaygı ve yaşadığı çevreye katkı sağlama odağında ifadelerin bulunduğu söylenebilir. Kula & Saraç (2016) yaptığı çalışmada kadınların erkeklerden daha yüksek kaygıya sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu sonucun kadınların özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.
- Temel eğitim bölümü öğrencilerinin çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri boyutunda okulöncesi öğretmenliği lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Çelebi & Sevinç (2019) öğretmen ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine dair özyeterlik algılarını ve bu becerileri kullanım seviyelerini tespit etmek için bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetinin, mezun oldukları okulların ya da branşlarının anlamlı bir etki oluşturmadığını tespit etmişlerdir. Javidi (2011) yaptığı çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin mesleki standartlara uygunluğunu ele almıştır. Araştırmada öğretmenler NAEYC mesleki standartlara göre kendilerini yeterli bulurken bazı mesleki içeriklerde (işbirliği oluşturma, program geliştirme) yardıma ihtiyaçlarını olduğunu vurgulamışlardır. İlbuğa (2022) 21. yüzyılın gerektirdiği becerileri öğrenmeleri için okulöncesi öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programı hazırlayarak bu programın etkili olma durumunu araştırmıştır. Araştırmacı hazırlanan programın yararlı olduğunu, öğretmenlere farkındalık kazandırdığını tespit etmiştir. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri eğitim fakültelerinde özellikle erken çocukluk dönemi eğitim derslerinde (Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, Eleştirel ve Analitik Düşünme vb.) sıklıkla ele alınmaktadır. Bu sonucun bölüm derslerinden ve erken yaşta öğrencilere kazandırılacak becerilere ilişkin uygulamaların sıklıkla yapılmasından kaynaklandığı söylenebilir.
- Sınıf düzeyi değişkenine göre temel eğitim bölümü öğrencilerinin çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ölçeğinin bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri boyutunda tespit edilen anlamlı farklılığın dördüncü sınıf lehine olduğu görülmektedir. Wagner (2008) yaptığı araştırmada internet kullanımının yaygınlaşması ile beraber bireylerin teknolojik araç kullanım oranı ve internetten yararlanma düzeyi artacağı için öğrencilerin teknolojik okuryazarlık becerilerinin artacağını ifade etmiştir. Günücü, Odabaşı & Kuzu (2013) bireylerin dijital okuryazarlıklarının uygulama süresine bağlı olarak teknolojik açıdan yetkinleşeceğini vurgulamıştır. Bu kapsamda öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça teknolojik araç kullanma süreleri arttığı için bu sonucun çıktığı düşünülmektedir.



- Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri boyutunda tespit edilen anlamlı farklılığın birinci sınıf lehine olduğu görülmektedir. Valli, Perkkilä ve Valli (2014) öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini öğretim çalışmalarında kullanma durumlarını tespit etmek amacıyla araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini uygulama açısından yetersiz oldukları, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını tespit edilmiştir. Daud & Husin'e (2004) göre 21. yüzyıl becerileri bilişsel alanda bireylerin doğru bilgi alma yolunu kullanmasıyla yüksek seviyede üst düşünme becerilerini geliştirmekte ve problem çözme sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu koşulda öğrencilerin üniversitenin ilk yıllarında araştırma yapmak, bilgi edinmek konusunda tecrübelerinin az olmasının öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri konusunda farkındalıklarını artırdığı söylenebilir. Ölçek maddelerine bakıldığında "Benim gibi düşünmeyen kişilerle arkadaşlık yapmak istemem., Beni eleştiren insanlardan hoşlanmam., Okuduğum her bilginin doğru olduğunu kabul ederim." gibi zıt maddeler vardır. Birinci sınıf öğrencileri üniversiteye başlama yıllarında oldukları için arkadaşlık gruplarını tanıma ve sunulan her bilginin doğruluğunu teyit etme konusunda daha temkinli davrandıkları ancak üst sınıf öğrencileri arkadaşlık gruplarını oluşturma, çevresindeki insanları tanıma, derslerde sunulan bilgileri kaynaklarına göre sınıflandırarak doğruluğuna karar verme konularında tecrübeli oldukları için bu sonucun çıktığı düşünülmektedir. Ölçeğin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri boyutunda yer alan "Öğrendiğim konular üzerinde hiç düşünmeden konuşurum." maddesi incelendiğinde lisans derslerinde birinci sınıf öğrencilerinin konuşmaya çekindikleri, son sınıf öğrencilerinin ise tecrübelerine güvenerek farklı konular üzerinde çeşitli yorumlar yaptıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarını yaşadıkları tecrübelerine güvenerek verdikleri cevaplardan dolayı bu bulgunun ortaya çıktığı düşünülmektedir. Sural (2017) farklı bölümlerde eğitim alan öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada 21. yüzyıl beceri anketini kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini önemsedikleri ancak sınıf seviyesi artışının bu becerileri sahiplenmeye katkı sağlamadığını tespit edilmiştir. Bu bulgu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.
- Girişimcilik ve inovasyon becerileri boyutunda tespit edilen anlamlı farklılığın dördüncü sınıf lehine olduğu görülmektedir. Atalay, Anagün & Kumtepe (2016) üçüncü sınıfta lisans eğitimi alan sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde 21. yüzyıl becerilerini kullanma durumlarını inceledikleri çalışmada öğretmen adaylarının planlama aşamasında "girişimcilik ve özyönetim", "yaratıcılık ve yenilenme" becerilerini kullanmadıklarını tespit etmişlerdir. Çetinkaya & Alparşlan'a (2013) göre girişimcilik, bireylerin yaşamlarındaki sorunlarla birlikte ortaya çıkan fırsatların farkına varılması, fırsatlara yönelik faaliyetler yapılmasıdır. Çiçek & Durna (2012) girişimcilik becerisinde tecrübeye dikkat çekerek karşılaşılan olaylara ilişkin kimsenin farkına varamadığı riskleri görmek ve bu risklerin fırsata çevrilmesi için çalışmak olarak girişimciliği açıklamıştır. Bu kapsamda girişimcilik ve inovasyon becerilerinde tecrübe ve deneyimin önemli olduğu ve buna bağlı olarak dördüncü sınıf lehine anlamlı farklılık çıktığı söylenebilir.
- Sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri boyutunda tespit edilen anlamlı farklılığın birinci ve dördüncü sınıf lehine olduğu görülmektedir. Candiff'e (2016) göre sosyal sorumluluk ve liderlik bir pozisyon ya da kişi odaklı bir gelişim süreci olarak değil; amaçlanan bir sonuca erişmek için takip edilen bir modeldir ve farklı yapılardan (kendini tanıma, uyum sağlama, sorumluluk duyma, işbirliği kurma vb.) oluşur. İlkel bir tartışma ile ortak bir vatandaşlık



bilincine ulaşmada etkili olan sosyal sorumluluk ve liderlikte zaman ya da yaş odaklı değişkenler yerine bireysel değerler, grupsal değerler ve toplumsal değerlerin önemli olduğu görülmüştür (Tyree, 1998). Yapılan araştırmada sosyal sorumluluk ve liderlik becerilerinde sınıf düzeylerinde görülen farklılığın literatürde bir örneği de Berkant & Varki (2022) tarafından yapılan araştırmada görülmüştür. Araştırma verilerine göre sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri ile sınıf düzeyleri arasında lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden 4. sınıflar lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bu araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Birinci sınıf lehine çıkan anlamlı farklılığın öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

- Kariyer bilinci boyutunda tespit edilen anlamlı farklılığın dördüncü sınıf lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplam puanında ise sınıf değişkenine göre tespit edilen anlamlı farklılığın dördüncü sınıf lehine olduğu görülmektedir. Alandaki birçok çalışmada (Gezer, 2015; Niles & Harris Bowsbey, 2013) kariyer bilinci; bireylerin yeteneklerini keşfederek kendilerini geliştirmesi, meslek seçimi, ekonomik geçinme endişesiyle kendine çalışma alanı seçmesi ve iş kolunda faaliyet yürütmesi olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda lisans son sınıf öğrencilerinin mesleğe atanma ve çalışma sürecine daha yakın olmalarından dolayı bu sonucun çıktığı düşünülmektedir.
- Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerinin cinsiyet değişkenine göre eleştirel yansıtma ve alışkanlık boyutunda erkekler lehine, anlama boyutunda kadınlar lehine anlamlı değişimin olduğu ancak yansıtıcı düşünme ölçeğinin toplam puanında anlamlı farklılık görülmemiştir. Doğan-Dolapçioğlu (2007) sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeyleri değerlendirmek için yaptığı araştırmasında cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. İnönü (2006) Tarih öğretmenlerinin yansıtıcı öğretmen özelliklerine ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek için yaptıkları araştırmada cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Bu araştırmadaki aynı ölçeği kullanan Yörük (2023) öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi ile yansıtıcı düşünme eğilimlerini incelemiş; yansıtma ve eleştirel yansıtma alt boyutunda kadınlar, alışkanlık alt boyutunda ise erkekler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Duban & Yanpar Yelken (2010), Karadağ (2010), Kozikoğlu & Tunç (2020) kadın öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada yansıtıcı düşünme ölçeğinin boyutlarına göre cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar olsa da ölçek toplam puanı açısından anlamlı farklılık tespit edilmemesi dikkat çekicidir. Bu durumun çalışma grubunun özelliklerinden ya da üniversitenin yer aldığı Güneydoğu Anadolu Bölgesinin sosyolojik yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir.
- Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerinin bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Göçük (2018) lisans öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini farklı değişkenler (cinsiyet, okudukları bölüm) açısından ele almış ve bu değişkenlere göre anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Bu çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Yansıtıcı düşünce kişinin kendi bilgisi, becerisi ve deneyimlerinin farkında olması olarak tanımlandığında lisans düzeyinde farklı bölümlerde okumanın etkisi olmadığı söylenebilir. Bu kapsamda lisans düzeyinde farklı bölümlerde verilen eğitimlerle öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin benzer düzeyde geliştiği düşünülmektedir.
- Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından ölçeğin toplam puanında ve boyutlarında anlamlı farklılığın dördüncü sınıf lehine olduğu görülmektedir.



Elmalı & Kıyıcı (2019) Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi tüm sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan fen bilgisi öğretmen adayları tarafından yansıtıcı düşünmenin nasıl algılandığının ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada yansıtıcı düşünme eğilimi puanlarının tüm sınıf düzeylerinde yüksek olduğu, sınıf düzeyleri ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Aydın & Çelik (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuç dikkat çekici olmakla birlikte bu farklılığın araştırma grubunun akademik, sosyal ve kişilik özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

- Temel eğitim bölümü öğrencilerinin yirmi birinci yüzyıl becerileri ile yansıtıcı düşüncelerine yönelik yapılan korelasyon analizinde orta düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Trilling & Fadel (2009) P21 becerileri çerçevesinde bireylerin mesleki hayatlarında başarı kazanmaları için düşünme becerilerinin önemli bir yeri olduğu, üst düzey düşünme becerilerinden birinin de eleştirel düşünme ve problem çözme olduğunu ifade etmiştir. 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutlarına bakıldığında bir boyutunun da eleştirel düşünme ve problem çözme olduğu görülmektedir. Kayhan vd. (2019), Kır (2024) yapmış oldukları çalışmalarda 21. yüzyıl becerileri ile eleştirel düşünme arasında ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Altın & Saracaoğlu'na (2018) göre bireyin öğrenme süreci, bilgi elde etme, sonuca ulaşma, farklı yaklaşımları kullanma vb. açılardan eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasında benzerlikleri tespit etmiştir. Ersözlü'ye (2008) göre yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünmeden ayrı ya da bağımsız değildir. 21. yüzyıl becerileri ile yansıtıcı düşünmenin aralarında birbiri ile doğru orantılı bir ilişki olduğu söylenebilir.

## Öneriler

- UNESCO'nun cinsiyete duyarlı okulların oluşturulması için yürüttüğü ETCEP (Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği projesi) cinsiyet yönünden eşitlikçi eğitim uygulamaları ile birlikte kalıp yargılardan uzakta, güncel eğitim eğilimlerine uygun bir eğitim ortamı oluşturmayı amaçlamıştı (MEB, 2016). Bu proje sürdürülebilir açısından uzak hedeflere ulaşmadan sonlandırıldı. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine yönelik cinsiyet ayrımı olmaksızın tüm öğretmen adaylarının ilgisini çekebileceği, katılabileceği sürdürülebilir eğitim programları ve projeler hazırlanmalıdır.
- Eğitim fakültesinde Meslek Bilgi Seçmeli Dersler ve Genel Kültür Seçmeli Dersler kapsamında tüm öğretmen adaylarına yönelik Eleştirel ve Analitik Düşünme, Kapsayıcı Eğitim, Eğitimde Proje Geliştirme gibi 21. yüzyıl becerileri odağında dersler bulunmaktadır. Bu derslerin izlenmesine bakıldığında teorik yapının yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek uygulamalı dersler, etkinlikler ya da farklı çalışmaların yapılması önerilmiştir.
- Öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarında yansıtıcı düşünme becerilerini etkili kullanmaları için uygulamalı atölye çalışmaları yapılmalıdır.
- Bu çalışma Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesi eğitim fakültesindeki temel eğitim bölümü öğrencileri ile yürütülmüştür. Bu çalışma farklı örneklem gruplarına yönelik yapılabilir.





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3079-3108.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3079-3108.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynaklar

- Altın, M. ve Saracaloğlu, A. S. (2018). Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme: benzerlikler-farklılıklar. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(1)*, 1-9.
- Ananiadou, K. ve M. Claro. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing. Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Atalay, N., Anagün, S. S. ve Kumtepe, E. G. (2016). Fen öğretiminde teknoloji entegrasyonunun 21. yüzyıl becerileri boyutunda değerlendirilmesi: Yavaş geçişli animasyon uygulaması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2)*, 405-424.
- Aydın, M., & Çelik, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(3)*, 169-181. <https://doi.org/10.9779/PUJE611>
- Berkant, H. G. ve Varki, E. (2022). Öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 8(58)*, 1661-1680.
- Bozkurt, Ş. B. ve Çakır, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(39)*, 69-82.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Candiff, A. K. (2016). *Pushed by pain or pulled by vision: a study on perceptions, socially responsible leadership development, and Shortterm, Faculty-Led International Service-Learning*, Capella University Higher Education Administration, Doctoral thesis, United States
- Carey, S. (2017). *Meaning of reflective teaching to national board certified teachers*. Doctoral Dissertation. Texas State University.
- Crano, W.D., & Brewer, M.B. (2002). *Principles and methods of social research*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Çelebi, M. ve Sevinç, Ş. (2019). Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlik algılarının ve bu becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi. *Educational Sciences Proceeding Book, 157(172)*, 43.
- Çetinkaya, B. Ö. ve Alparlan, A. M. (2013). Girişimcilerde bulunması gereken özellikler ile girişimcilik eğitimi: girişimci ve öğrenci görüşleri. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 8*, 7-28.
- Çevik, M. ve Şentürk C. (2019). Multidimensional 21th century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Science, 14(1)*, 11-28.
- Çiçek, R. ve Durna, U. (2012). Meslek idealleri ve girişimcilik niyetleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(17)*, 17-31.
- Çiğdem, H. ve Kurt, A. A. (2012). Yansıtıcı düşünme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2)*, 475-493.
- Daud, M. ve Husin, Z. (2004). Developing critical thinking skills in computer-aided extended reading classes. *British Journal of Educational Technology, 35(4)*, 477-487.
- Deniz, S. ve Filiz, S. B. (2022). *21. yüzyıl becerileri ve tarihi gelişimi*. (Editör: Sevil B. Filiz). 21. Yüzyıl Becerilerinin Eğitime Yansımaları. Ankara: Pegem Akademi, 2-38.
- Doğan-Dolapçioğlu, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Duban, N. ve Yanpar-Yelken, T. Y. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2)*, 343-360. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50607>
- Elmalı, Ş., & Balkan Kıyıcı, F. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünmeye ilişkin düşünceleri. *İlköğretim Online, 17(3)*, 1706-1718. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466423>
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kırnık, D. (2024). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 3079-3108.  
DOI. 10.51460/baebd.1479634



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 3079-3108.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 3079-3108.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

European Commicion (2018). *Key competences for lifelong learning*. Key competences for lifelong learning - Publications Office of the EU adresinden alınmıştır.

Fadel, C. (2008). *The partnership for 21st century learning*. <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th Ed.). New York: McGraw-Hill.

George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson

Gezer, U. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde kariyer bilinci geliştirme: öğretmen görüş ve uygulamaları*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Göçük, Ş. (2018). *Öğretmen adaylarının eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Griffin, P. ve Care, E. (2015). The ATC21S method. In P. Griffin n & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approaches* (pp. 3–33). Dordrecht: Springer.

Günüç, S., Odabaşı, H., & Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.

Iowa Core (2009). Iowa core curriculum. <https://iowacore.gov> adresinden erişilmiştir.

ISTE (2016a). About ISTE. [http://www.iste.org/docs/StandardResources/istestandards\\_students2016\\_onesheet\\_final.pdf?sfvrsn=0.23432948779836327](http://www.iste.org/docs/StandardResources/istestandards_students2016_onesheet_final.pdf?sfvrsn=0.23432948779836327) adresinden 28.04.2024 tarihinde erişilmiştir.

ISTE (International Society for Technology). (2016b). The Iste Standards. <https://www.iste.org/iste-standards> adresinden 28.04.2024 tarihinde erişilmiştir.

İlbuğa, H. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik 21. yüzyıl becerilerine ilişkin hizmet içi eğitim programının etkililiği*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

İnönü, Y. (2006). *Tarih öğretmenlerinin yansıtıcı öğretmen özelliklerine sahiplik düzeyi Van örneği*. Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Javidi, F. (2011). *Students' perceptions of early childhood program quality according to the National Association for the Education of Young Children standards*. Doctoral thesis, Kuzey Carolina University, Charlotte.

Karadağ, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi (Şanlıurfa ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Karakaş, M. M. (2015). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları

Kaya, A., Balay, R. ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303-5134.

Kayhan, E., Altun, S. ve Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nin 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20- 35. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/51093/607971>

Kayış, A. (2009). Güvenirlilik analizi. Ş. Kalaycı (Ed), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (403-419). Ankara: Asil Yayıncılık.

Kır, D. B. (2024). *21. yüzyıl becerileri bağlamında web tabanlı etkinliklerle dinleme eğitimi üzerine bir araştırma*. Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Kıyasoğlu, E. ve Çeviker, A. Ş. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 240-261. doi:10.30900/kafkasegt.689976

King, P. M. ve Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5-18.

Kivunja, C. (2014). Do you want your students to be job-ready with 21st century skills? change pedagogies: a pedagogical paradigm shift from Vygotskyian social constructivism to critical thinking, problem solving and siemens' digital connectivism. *International journal of higher education*, 3(3), 81-91.

Kırnık, D. (2024). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3079-3108.

DOI. 10.51460/baebd.1479634



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 3079-3108.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 3079-3108.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

Kozikoğlu, İ. ve Tunç, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri ile problem çözme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 87–101. <https://doi.org/10.17679/inuefd.433824>

Kula, K. Ş. ve Saraç, T. (2016). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 227–242.

Lemke, C. (2022). Engauge 21st century skills: literacy in the digital age. enGauge 21st Century Skills: Digital Literacies for a Digital Age. adresinden alınmıştır.

Leu, D. J. ve Kinzer, C. K. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 108-127.

MEB (2023). 11153521\_21.yy\_becerileri\_ve\_degerlere\_yonelik\_arastirma\_raporu.pdf (meb.gov.tr) adresinden 20.04.2024 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2016). ETCEP uluslararası kapanış konferansı başladı. ETCEP Uluslararası Kapanış Konferansı başladı adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (MEB EARGED).(2001). *21. yüzyıla girerken Türk Eğitiminin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Niles, S. G., & Harris-Bowlsbey, J. (2013). *Career Development Interventions in the 21st Century*. F. K. Owen. (Çev.). Ankara: Nobel.

NRC (National Research Council). (2011). Assessing 21st century skills: Summary of a Workshop. Washington, DC: The National Academies Press

NRC. (2011). Assessing 21st century skills: Summary of a workshop. DC: The National Academies.

OECD (2005). The future of education and skills: Education 2030. <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20> adresinden 22.03.2024 tarihinde erişilmiştir.

OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20> adresinden 19.04.2024 tarihinde erişilmiştir.

Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*, Eskişehir: Kaan Kitapevi.

Özer, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl becerilerine yönelik yeterli algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

P21 (Partnership for 21st Century Learning). (2019). Framework for 21st Century Learning. p21\_framework\_brief.pdf (battelleforkids.org) adresinden 19.04.2024 tarihinde erişilmiştir.

P21. (2018). Assessment: A 21st Century Skills Implementation Guide. Retrieved from [http://www.p21.org/storage/documents/p21-stateimp\\_assessment.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/p21-stateimp_assessment.pdf)

Pisapia, J., Pang, N. S. K., Hee, T. F., Lin, Y. ve Morris, J. D. (2009). A Comparison of the use of strategic thinking skills of aspiring school leaders in Hong Kong, Malaysia, Shanghai, and the United States: An Exploratory Study. *International Education Studies*, 2(2), 46-58.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.

Saavedra, A. R. ve Opfer, V. D. (2012). *Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the Learning Sciences*. New York, Asia Society and RAND Corporation.

Shermis, S. S. (1999). Reflective thought, critical thinking. *ERIC Clearing house on Reading English and Communication* Bloomington IN, 1-8.

Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi delta kappan*, 90(9), 630-634.

Sural, I. (2017). 21st century skills level of teacher candidates. *European Journal of Education Studies*, 3(8), 530-538 <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.949> "21st century skills level of teacher candidates" adresinden ulaşılmıştır.

Şenel, A. ve Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(12), 45-65.

Kırnık, D. (2024). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3079-3108.

DOI. 10.51460/baebd.1479634



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3079-3108.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3079-3108.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013) *Using multivariate statistics* (sixth ed.), Pearson, Boston.
- Tican, C. ve Deniz, S. (2018). Pre-service teachers' opinions about the use of 21st century learner and 21st century teacher skills. *European Journal of Educational Research, 8*(1), 181-197.
- Trilling, B. ve Fadel, C.(2009). *21st century skills learning for life in our times*, Jossey Bass, San Francisco,
- Türkiye Yeterlilikle Çerçevesi (2015) [https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Enqa/TYC\\_tebliğ\\_Tr.pdf](https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Enqa/TYC_tebliğ_Tr.pdf) adresinden alınmıştır.
- Tyree, T. M. (1998). *Designing an instrument to measure socially responsible leadership using the social change model of leadership development*, Doctoral dissertation, University of Maryland, College Park, Maryland, 12-176.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Valli, P., Perkkilä, P. ve Valli, R. (2014). Adult pre-service teachers applying 21st century skills in the practice. *Athens Journal of Education, 1*(2), 115-129.
- Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need, and What We Can Do about It*. New York: Basic Books.
- World Economic Forum (2016). *New vision for education: fostering social and emotional learning through technology*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_New\\_Vision\\_for\\_Education.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf).
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 51*(1), 183-201.
- Yeniay Üsküplü, Z. D. (2019). *Eğitim sosyolojisi açısından 21. yüzyıl becerileri Türkiye'de çocuk üniversiteleri modeli*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayınevi
- Yi-Chun, H. (2014). *Exploring novice designers' reflective thinking in solving design problems*. Doctoral Dissertation. University of Georgia.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yörük, M. (2023). *Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.



## Üniversite Öğrencilerinin Öfke Düzeyleri ile Aile İklimi Arasındaki İlişkide Öfke Ruminasyonunun Aracı Rolü<sup>1</sup>

### The Mediating Role of Anger Rumination in the Relationship between Anger Levels of University Students and Family Climate

Nisa DEMİRCAN , Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, nisa\_demircan21@erdogan.edu.tr

Sema YAZICI KABADAYI , Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, sema.yazici@erdogan.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 10 Haziran 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 14 Aralık 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024

<sup>1</sup> Bu çalışma TÜBİTAK BİDEB tarafından 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında 1919B012222939 başvuru numarasıyla desteklenmiştir.

Demircan, N. ve Yazıcı Kabadayı, S. (2024). Üniversite öğrencilerinin öfke düzeyleri ile aile iklimi arasındaki ilişkide öfke ruminasyonunun aracı rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3109-3131.

DOI. 10.51460/baebd.1499096



**Öz.** Bu çalışmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin öfke düzeyleri ile aile iklimi arasındaki ilişkide öfke ruminasyonunun rolünü incelemektir. Bu araştırma, betimsel araştırma deseni kullanılarak yürütülmüş ve çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Çalışma grubu 375 kadın ve 105 erkek olmak üzere toplamda 480 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ile standartlaştırılmış ölçekler olan Sürekli Öfke Ölçeği, Aile İklimi Ölçeği ve Öfkeye İlişkin Derin Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS ve JASP programı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sürekli öfke ile öfke ruminasyonu ve kuşaklararası otorite arasında pozitif; aile içi ilişkisellik ve bilişsel uyum arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler vardır. Öfke ruminasyonunun ise aile içi ilişkisellik ve bilişsel uyum ile negatif yönde; kuşaklararası otorite ile pozitif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca sürekli öfke ile aile ikliminin alt boyutlarından aile içi ilişkisellik ve kuşaklararası otorite arasındaki ilişkide öfke ruminasyonunun aracı rolü anlamlıyken; bilişsel uyum üzerinde öfke ruminasyonunun anlamlı bir rolü olmadığı görülmüştür. Bu bulgular, eğitim, psikolojik sağlık hizmetleri ve aile terapi merkezleri gibi kurumlarda yürütülecek psikososyal uyum çalışmaları açısından önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** *Öfke, ruminasyon, aile iklimi, genç yetişkinler*

**Abstract.** The aim of this study is to investigate the mediating role of anger rumination in the relationship between university students' anger levels and family climate. In this study, descriptive research design was used and the study group was formed by convenient sampling method. The study group consisted of a total of 480 students, 375 females and 105 males. The personal information form created by the researchers and the standardised scales of Trait Anger Scale, Family Climate Scale and Deep Thinking Scale about Anger were used as data collection tools in the study. SPSS and JASP programmes were used to analyse the collected data. According to the results of the study, there are significant positive relationships between trait anger and anger rumination and intergenerational authority, and negative relationships between relatedness in family and cognitive cohesion. On the other hand, anger rumination was found to have significant relationships negatively with relatedness in family and cognitive cohesion and positively with intergenerational authority. In addition, while the mediating role of anger rumination was significant in the relationship between trait anger and family climate sub-dimensions of relatedness in family and intergenerational authority, anger rumination did not have a significant role on cognitive cohesion. These findings are important for psychosocial adjustment studies to be conducted in institutions such as education, psychological health services and family therapy centres.

**Keywords:** *Anger, rumination, family climate, young adults*



## Extended Abstract

**Introduction:** This study aims to examine the relationship between university students' levels of anger and family climate by exploring anger rumination. Anger is considered a significant emotional experience that can affect the quality of life and relationships of young adults. Therefore, understanding the determinants and mediating factors of anger can help individuals establish healthier relationships and improve their lives. Additionally, understanding the factors that guide the emotional health and relationships of young adults can facilitate the development of more effective interventions in this area. Within the scope of the research, we aim to understand in depth the relationship between anger, which plays a significant role in the lives of young adults, and family climate. Anger is one of the fundamental emotions that influences the quality of life and shapes the relationships of young people. Therefore, understanding what anger results from, when it increases or decreases under what conditions, can help young people establish healthier and more satisfying relationships. Moreover, examining the determinants and mediating factors of anger can help us understand the dynamics that affect the emotional health and relationships of young people and develop effective interventions in this area. This study also aims to provide valuable insights into improving intra-family communication and conflict resolution skills by focusing on the in-depth examination of the relationship between family climate and levels of anger. Family plays a fundamental role in individuals' emotional development and relationships. Therefore, understanding the impact of the family atmosphere, especially on the levels of anger of children and young people, can contribute to the development of intra-family relationships on a healthier basis. Thus, the results of our research can provide valuable guidance to families in better understanding their children's emotional needs and improving intra-family communication.

**Method:** This research was conducted using a descriptive research design. The study group consisted of a carefully selected sample of 480 students, comprising 375 females and 105 males. Participants were administered surveys using measurement tools such as personal information forms and standardized scales including the Continuous Anger Scale, Family Climate Scale, and Anger-Related Deep Thinking Scale. The collected data were processed using the SPSS and JASP program for statistical analysis. Before analysing the data, it was checked whether there were erroneous and missing data. Then, skewness and kurtosis values of the data were analysed and parametric methods were used in the data set which was found to be suitable for normal distribution. In the analysis of the data, correlation analysis technique was used to reveal the relationship between trait anger, family climate and deep thoughts about anger. Then, mediation analyses were used to reveal the role of anger rumination in the relationship between trait anger level and family climate.

**Results:** There are significant positive relationships between trait anger and anger rumination and intergenerational authority, and negative relationships between relatedness in family and cognitive cohesion. On the other hand, anger rumination had significant negative relationships with intergenerational authority and positive relationships with relatedness in family and cognitive cohesion. Relatedness in family was negatively related to intergenerational authority and positively related to cognitive cohesion. The results showed that the direct effects between trait anger and relatedness in family, intergenerational authority and cognitive cohesion were significant. The direct effects of trait anger on relatedness in family, intergenerational authority and cognitive cohesion were



significant. While the mediating role of anger rumination in the relationship between trait anger and relatedness in family and intergenerational authority was significant, anger rumination did not have a significant role on cognitive cohesion. The findings showed that the total effect of trait anger on relatedness in family, interpersonal authority and cognitive cohesion was statistically significant.

Sayfa | 3112

**Discussion and Conclusion:** Understanding the relationship between chronic anger and family climate can be considered an important step, particularly in young adults. Specifically, comprehending the determinants and mediating factors of anger can assist individuals in enhancing their anger management skills and building healthier relationships.

Firstly, research on anger management emphasizes the impact of anger on individuals' social relationships (Lazarus & Folkman, 1984). Our findings also indicate a significant effect of chronic anger on young adults' intrafamilial relationships. At this point, the quality of intrafamily communication has been considered a crucial factor in children's emotional regulation (Conger, Ge, Elder Jr, Lorenz, & Simons, 1992). This study particularly demonstrates that the sub-dimension of intrafamilial relationality is associated with chronic anger, suggesting that the influence of anger on social interactions is closely linked to intrafamily dynamics.





## Giriş

Yaşamın erken dönemlerinde belirginleşmeye başlayan duygular kişinin tepkilerini şekillendirmede önemli bir etkiye sahiptir. Duygular, bireyin kendini belirli bir şekilde hissetmesini, düşünmesini ve davranmasını düzenleyen benzersiz, nispeten kararlı ve tutarlı bir kişilik yapısının temel taşlarıdır (Bhave ve Saini, 2009). Goleman (1998), duyguları bireylerde öğrenme potansiyellerini tetikleyen, kapasitelerini genişleten ve bireylerin öğrendiklerini pratiğe dökmelerini sağlayan özellikler olarak tanımlamaktadır. James (1948)'e göre duygular, tanımlanmamış çeşitli fiziksel durumların farkındalığıdır. Duygu kavramı geniş bir yelpazede insanın zihninde, duygusal ve düşünsel dünyasında çeşitli etkiler ve anlamlar yaratır. Duygular, bireyler arasında karşılıklı anlayışı artırmak, içsel durumları ve dışsal davranışsal hedefleri ifade etmek için kullanılan bir araçtır. Bu bağlamda, duygular sosyal etkileşimlerde önemli rol oynar; ilişki kurma, mevcut ilişkileri devam ettirme veya sonlandırma gibi süreçlerde etkin bir işlev üstlenirken (Van Kleef, 2016) ayrıca bireylerin gereksinimlerine ulaşımını kolaylaştırır ve yaşadıkları zorluklar karşısında yönlendirici bir rol oynarlar (Elliott, Watson, Goldman ve Greenberg, 2004). Bu açıdan bakıldığında duyguların insan yaşamının sürdürülmesinde önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

Greenberg (2012), insanların doğuştan getirdiği korku, üzüntü, öfke, tiksinti, utanç, coşku ve şaşkınlık gibi 7 temel duygunun, yaşam deneyimlerinin temel yapı taşları olduğunu ifade etmektedir. Öfke, bireyin memnun olmadığı, tehdit olarak algıladığı veya engellendiğini hissettiği durumlarda ortaya çıkan ve yoğun bir şekilde hissedilen bir duygu olarak tanımlanır (Karataş, 2009). Steinberg ve Lerner (2004), öfkeyi, bireyin haksız yere incinmesi, üzülmeye veya bir engelle karşılaşması durumlarında verdiği doğal bir tepki olarak tanımlamaktadır. Kısaca'a (2005) göre öfke, bir kişinin belirli bir hedefe veya hakkına yönelik bir müdahale ile karşılaştığında ortaya çıkan bir duygudur. Bu bağlamda, öfke genellikle zarara uğrama, adil olmayan muamele veya karşı çıkılmadan kaynaklanan ve genellikle bu duygunun neden olduğu koşullarla başa çıkma isteğiyle karakterize edilen rahatsız edici bir duygu olarak nitelendirilir (Schiraldi ve Kerr, 2002). Bireyin karşılaştığı gerçek veya varsayılan engeller, tehditler veya haksızlıklarla ilişkili bilişleri ifade eden öfke, rahatsız edici uyarıcıların ortadan kaldırılmasına yönelik güçlü bir motivasyonel etkiyi yansıtır (Biaggio, 1989). Genellikle yıkıcı ve zarar verici olabilen bir duygu olarak öfkenin insan psikolojisinde önemli etkilere sahip olduğu söylenebilir. Bu açıdan öfke ile ilişkili faktörlerin anlaşılması ve öfkenin etkili bir şekilde yönetilmesi, bireyin duygusal ve sosyal uyumunu önemli ölçüde etkileyebilir.

Üniversite yılları bireylerin ergenlik döneminin sona ermesiyle birlikte yetişkinliğe geçişin getirdiği çeşitli stres faktörleriyle karakterize olan ve öfkenin sıkça deneyimlendiği bir dönemdir (Aştı vd., 2005). Araştırmalar öfkenin madde kullanımı (Laitano et al., 2022), intihar davranışı (Demirbaş & Gürsel, 2011) ve olumsuz sağlık sonuçları ile pozitif (Hamdan-Mansour et al., 2012); yaşam doyumu (Büyükhahin Çevik, 2017) ve iyi oluş ile negatif ilişkili olduğunu göstermektedir (Phillips et al., 2006). Bu açıdan bakıldığında öfkenin bireylerin ruh sağlığı açısından olumsuz sonuçlarla ilişkili olduğu ve daha derinlemesine ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Ulusal literatürde öfkeyi ele alan çalışmalarda ise öfke düzeyinin ve öfke ifade tarzlarının farklı değişkenler açısından incelendiği (Akdeniz vd., 2017; Ayyıldız ve Elkin, 2016; Elkin & Karadağlı, 2016); saldırganlık eğilimleri (Uysal ve Turan, 2019), anksiyete düzeyleri (Canikli vd., 2023), yalnızlık (Kaya vd., 2012) ile sigara içme durumu (Durmuş & Pirinççi, 2009) gibi değişkenlerin öfke ile ilişkili olarak ele alındığı görülmektedir. Öfke ile ilgili yapılan araştırmaların

Demircan, N. ve Yazıcı Kabadayı, S. (2024). Üniversite öğrencilerinin öfke düzeyleri ile aile iklimi arasındaki ilişkide öfke ruminasyonunun aracı rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3109-3131.

DOI. 10.51460/baebd.1499096



daha çok öfke ifade tarzlarına ve öfkenin nedenleri ile sonuçlarını ortaya koymaya yönelik olduğu görülmektedir. Öfkenin aile ortamı ile ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularına rağmen (Sharma ve Sharma, 2022) aile ikliminin çeşitli değişkenlerle incelendiği araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Oysa aile ortamı öfkenin olumsuz sonuçlarını önleyici potansiyele sahip olması açısından daha fazla dikkat edilmesi gereken bir konudur ve bu iki unsur arasındaki ilişkiler daha detaylı incelenmelidir. Öfke duygusunun bilişsel süreçlerle ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Berkowitz, 2012; Martin, Watson ve Wan, 2000). Olumsuz bir duygu deneyimledikten sonra bireylerin yaşamsal faaliyetlerini bozma potansiyeline sahip olan, tekrarlayan ve kontrol edilemeyen düşünme süreçlerini ifade eden ruminasyonun (Brinker vd., 2013; Curci vd., 2013) öfkenin sonuçları açısından önemli bir değişken olduğu düşünülebilir. Ruminatif eğilimlerin altında bilgi işleme süreçleri ve bozuklukları yatar (Koster vd., 2011), bu açıdan öfkenin ele alınmasında ruminasyonun bilişsel bir faktör olarak rol oynayacağı düşünülmektedir. Özellikle bir kişi için kişisel olarak önemli bir olayın tetiklediği öfke ile ilgili tekrarlayıcı düşünme biçimi olarak tanımlanan öfke ruminasyonu (Denson, 2013) kişilerarası ilişkilerde düşüncelerin kontrol edilmesini zorlaştırarak olumsuz sonuçlara neden olabilir. Türkiye’de öfke ruminasyonu ile ilgili sınırlı sayıda çalışmada öfke ruminasyonun alkol bağımlılığı ile ilişkisi (Vatansever,2020), üzüntü ve öfke ruminasyonunda mükemmeliyetçiliğin ve mizacın rolü (Kazak,2018), karanlık üçlü kişilik özellikleri, intikam ve bencillik, siber zorbalık (Şimşek,2023) ve duygusal bağlılığın etkisi incelenmiştir (Yıldız,2016).

Diğer duygulara kıyasla ortaya çıkma olasılığı daha yüksek olan fakat günlük yaşamda geri planda kalan öfkenin (Kabadayı ve Yüksel, 2021) neden olduğu olumsuz psikolojik ve kişilerarası sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda daha derinlemesine ele alınması gerekmektedir. Sıklıkla öfkenin ifade biçimleri ve sonuçları üzerinde odaklanan mevcut literatürün yanı sıra öfkenin ilişkili olduğu aile süreçlerinin, ve öfke duygusunun nasıl yansıtıldığını etkileyen bilişsel süreçlerin belirlenmesi bireylerin iyi oluşunu etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması için kapsamlı bir çerçeve sunulmasını sağlayacaktır. Öfke, öfke ruminasyonu ve aile iklimi arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu eksiklik, aile dinamiklerinin bireylerin duygusal tepkileri üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak açısından önemli bir araştırma alanı sunmaktadır. Aile ikliminin, bireylerin öfke düzeyleri ve öfke ruminasyonu üzerindeki etkilerini incelemek, hem teorik hem de pratik açıdan önemli sonuçlar doğurabilir.

### **Sürekli öfke ve aile iklimi**

Wilson'a (1985) göre, aile kavramı sadece biyolojik bir bağla sınırlı değildir; aynı zamanda sosyal bir yapıyı da temsil eder. Aile, bireylerin kimliklerini oluşturdukları, değerleri öğrendikleri ve sosyal becerilerini geliştirdikleri bir ortam sağlar ve toplumun daha geniş dinamiklerine ve kültürel mirasına katkıda bulunur. Aile, bireylere fiziksel, sosyal, ahlaki, psikolojik ve manevi gelişimleri için gerekli ortamı sağlamanın yanı sıra aidiyet duygusu, bağlılık ve mutluluk gibi duyguları deneyimleme fırsatı sunar. Bu da olgun, sorumlu ve toplumla bütünleşmiş sağlıklı bireylerin yetişmesine katkı sağlar (Bernard ve Shea, 2013; Framo, 1996). Aile iklimi kavramı ise, aile üyeleri arasındaki kuşaklararası ilişkileri, iletişimi ve özellikleri kapsayan oldukça geniş bir alanı içerir. Bu bağlamda, aile içindeki genel atmosfer, bireyler arasındaki ilişkilerin kalitesi, aile üyelerinin birbirleriyle olan etkileşimleri ve aile içindeki değerlerin ve normların tümü, aile ikliminin ana unsurlarını oluşturur. Bununla birlikte, ailenin değerlerinin ve inançlarının bir nesilden diğerine nasıl aktarıldığı da bu kavramın temel bir bileşenidir (Turgut, 2019).

Demircan, N. ve Yazıcı Kabadayı, S. (2024). Üniversite öğrencilerinin öfke düzeyleri ile aile iklimi arasındaki ilişkide öfke ruminasyonunun aracı rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3109-3131.

DOI. 10.51460/baebd.1499096



Björnberg ve Nicholson (2007) tarafından yapılan bir araştırmada, aile iklimi bileşenleri altı farklı boyutta incelenmiştir: açık iletişim, uyumluluk, kuşaklararası otorite, kuşaklararası ilgi, duygusal uyum ve bilişsel uyum. Türkiye'de yapılan çalışmalarda ise aile iklimi bileşenleri aile içi ilişkisellik, kuşaklararası otorite ve bilişsel uyum olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır (Gönül, Baş ve Acar, 2018). Kuşaklararası otorite, aile içindeki kararların alınmasında ve kuralların belirlenmesinde aile üyelerinin sürece nasıl katıldığına odaklanır. Bilişsel uyum ise, aile bireylerinin değerleri, bakış açıları, tutumları ve inançlarının ne kadar örtüştüğünü ifade eder. Aile içi ilişkisellik ise, kuşaklararası ilişkiler ve uyum kavramlarını tamamlayıcı olarak düşünülmektedir (Björnberg ve Nicholson, 2007). Bu faktörlerin bir araya gelmesi, ailenin genel işleyişini, duygusal atmosferini ve üyeler arası ilişkilerin niteliğini belirleyerek aile ikliminin oluşumunu etkiler. Hayat boyu gözlemlenen ve etkileşim yoluyla şekillenen aile bireyleri arasındaki ilişkilerin kalitesi, bağlanma kuramı ve benlik kuramları literatüründe de sıkça ele alınmaktadır. Bu ilişkiler, ailedeki bireylerin iç sesi haline gelerek, onların duygusal ve sosyal gelişimlerini derinlemesine etkiler. Dolayısıyla, bu iç sesin kökenini oluşturan aile iklimi, bireylerin yaşamda karşılaştıkları durumlar ve sosyal ilişkilerle ilgili yargıları ve davranışları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda, bu dinamik, nesilden nesile aktarılmakta ve aile üyeleri arasında büyük ölçüde paylaşılmaktadır (Van Steijn vd., 2015). Aile iklimi, sadece bireylerin kişisel yaşamlarını değil, aynı zamanda ailenin genel işleyişini ve işlevselliğini de etkileyen kritik bir faktördür. Bu bağlamda, aile içindeki etkileşimlerin kalitesi, bireylerin psikolojik sağlıkları ve sosyal uyumları üzerinde önemli sonuçlar doğurabilmektedir (Björnberg ve Nicholson, 2007). Sosyal öğrenme kuramına göre bireyler kendi deneyimlerinin yanı sıra başkalarının davranışlarını ve sonuçlarını gözlemleyerek öğrenebilirler (Bandura, 1978). Gelişim ve uyum açısından son derece kritik bir mekanizma olan bu durum öfke duygusu ve ifadesi için de geçerlidir. Öfkeye ilişkin farkındalık ve anlayış, öfke ifade etme biçimleri, duyguların ele alınması ve davranışsal olarak ifade edilmesi gibi süreçler aile içi süreçlerle yakından ilişkilidir ve bunlardan etkilenmektedirler (Debaryshe ve Fryxell, 1998). Çocuklar aile içinde gözlemledikleri davranışlarla benzer şekilde hareket ederek ebeveynlerinin problemlerle karşılaştıklarında sergiledikleri öfke tepkilerine, benzer tepkiler sergileme eğiliminde olmaktadır (Bandura, 1978). Kağıtçıbaşı (1999) ebeveynlerin öfkeli davranışlar sergilemesinin çocukların problem çözümünde öfkeye yönelmelerine neden olacağını ileri sürmektedir. Böylece çocuklar öfkeli davranışların yaşamlarının bir parçası olduğuna inanmakta ve bunu hayatlarında da uygulamaya çalışmaktadırlar. Bu nedenle, aile içi iletişim ve davranışların çocukların öğrenme ve gelişim sürecindeki rolünün önemli olduğu ve derinlemesine ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

### Sürekli öfke ve ruminasyon

Ruminasyon, sıkıntı yaratan durumlara ve bu durumla ilişkili süreçlere pasif bir şekilde tekrarlayıcı olarak odaklanmayı içeren bir düşünme biçimidir. Ruminasyon, mevcut sıkıntı çözmek yerine kişinin pasif bir tutum sergileyerek sorunla ilişkili duygulara saplanıp kalmasına neden olur (Nolen-Hoeksema, Wisco ve Lyubomirsky, 2008). Bu düşünceler genellikle kişinin zihnini meşgul eder ve onun duygusal durumunu etkileyebilir.

Kişinin maruz kaldığı duygusal sıkıntıyı uzun süreli ve tekrarlayıcı bir şekilde düşünme eylemi olarak tanımlanan ruminasyon (Conway, Csank, Holm, ve Blake, 2000) kişinin ilişkilerini etkileyerek tamamlaması gereken görevlerin aksamasına neden olabilmektedir. Bu bağlamda, ruminasyonun etkileri sadece bireyin iç dünyasını değil, aynı zamanda dış dünyada işlevselliği de ciddi şekilde



etkileyebilir. Ruminatif eğilim gösteren kişiler, olayların olumsuz yönlerine odaklanma eğiliminde olup, bu olumsuz deneyimlerin etkilerini uzun süre boyunca hissederler (Nolen-Hoeksema, 1991). Nolen-Hoeksema ve Morrow (1991) ruminasyonun başta depresif belirtiler olmak üzere, anksiyete, yeme bozuklukları, kendine zarar verme eğilimi, öfke ve travma sonrası stres bozukluğu gibi çeşitli psikolojik sorunlarla ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Ruminasyonun öfke duygusu odaklı olduğu durumlarda söz konusudur. Haksızlık veya suç algısının neden olduğu ve güçlü bir hoşnutsuzluk hissi olan öfke ile ilişkili ruminasyon, öfkeye dair düşüncelerin tekrarlanması ve sürekli bilişsel işlemler olarak tanımlanmaktadır. Öfke ruminasyonu, öfkeyle ilişkilendirilen olayın ardından ortaya çıkan ve tekrar eden düşüncelerin, istemsiz bir biçimde zihinsel süreçler sırasında belirdiği bilişsel mekanizmalar olarak açıklamaktadır (Sukhodolsky, Golub ve Cromwell, 2001). İlk uyarıcıdan sonra, bireyin dikkati ve düşüncesi sürekli veya aralıklı olarak öfkeyi tetikleyen olaya yoğunlaşabilir. Bu süreç, öfkenin etkisinin uzun süre devam etmesine ve bireyin olayı sürekli olarak zihinsel olarak işlemesine yol açabilir (Sukhodolsky, Golub ve Cromwell, 2001). Öfke ruminasyonu, öfkenin uzun süreli olarak deneyimlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır ve bu fenomenin anlaşılması, öfke yönetimi stratejilerinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, sürekli öfke, öfke ruminasyonu ve aile iklimi arasındaki ilişkileri inceleyerek; öfke ile aile iklimi arasındaki ilişkide öfke ruminasyonunun aracı rolünü anlamaktır. Erken yaşlarda belirginleşen duygular, bireyin psikolojik uyumunu ve sosyal davranışlarını derinden etkileyeceği ve öfkenin aile ortamı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bireylerin yaşamları boyunca taşıyacakları sosyal ve duygusal tepkilerin şekillenmesinde kritik bir rol oynayan aile iklimi ile öfke arasındaki ilişkide bilişsel süreçlerin etkisini anlamak, öfkenin neden olduğu psikolojik ve kişilerarası sorunların önlenmesine yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda bu çalışmada aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H1: Sürekli öfke ile öfke ruminasyonu ve aile iklimi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H2: Sürekli öfke ve aile iklimi arasındaki ilişkide öfke ruminasyonunun aracılık rolü anlamlıdır.

## Yöntem

### Araştırma modeli

Bu çalışma üniversite öğrencilerinin sürekli öfke düzeyleri ile aile iklimi arasındaki ilişkide öfke ruminasyonunun aracı rolünü ortaya koymak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden yordamaya dayalı korelasyonel model kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve verilerden yola çıkarak tahminler geliştirmek için kullanılır (Curtis, Comiskey & Dempsey, 2016; Karasar, 2016). Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin sürekli öfke düzeyleri, aile iklimi ve öfke ruminasyonu arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve yordanması amaçlanmıştır.

### Araştırma grubu

Bu çalışmanın araştırma grubu üniversite eğitimine devam etmekte olan 18-30 yaş aralığında katılımcılardan oluşmaktadır. Araştırma grubu belirlenirken uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Zaman, para ve iş gücü açısından daha elverişli olan bu yöntemle kolayca ulaşılabilir bir örneklemden verilerin toplanması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmaya katılım Demircan, N. ve Yazıcı Kabadayı, S. (2024). Üniversite öğrencilerinin öfke düzeyleri ile aile iklimi arasındaki ilişkide öfke ruminasyonunun aracı rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3109-3131.

DOI. 10.51460/baebd.1499096



gönüllülük esasına dayalı olup ve katılımcıların onamları alınmıştır. Onamları alınan katılımcılardan çevrimiçi veya yüz yüze yapılan uygulamalarla veriler toplanmıştır. Çalışma grubuna ait istatistikler Tablo1’de yer almaktadır.

Tablo 1.  
Katılımcı Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	375	78.1
	Erkek	105	29
Fakülte	Eğitim Fakültesi	232	48.3
	Hukuk Fakültesi	85	17.7
	İİBF	93	19.4
	Mühendislik/Mimarlık Fakültesi	24	5
	MYO	30	6.3
	Diğer	16	3.3
	Yaşadığı Bölge	Akdeniz	49
Doğu Anadolu		52	10.8
Ege		27	5.6
Güneydoğu Anadolu		47	9.8
İç Anadolu		50	10.4
Karadeniz		219	45.6
Marmara		36	7.5
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	170	35.4
	Ortaokul	89	18.5
	Lise	127	26.5
	Lisans	94	19.6
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	272	56.7
	Ortaokul	72	15
	Lise	72	15
	Lisans	64	13.3
Ekonomik Düzey	Düşük	56	11.7
	Orta	407	84.8
	Yüksek	17	3.5
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	185	38.5
	2.sınıf	151	31.5
	3.sınıf	97	20.2
	4.sınıf	47	9.8
Algılanan Anne/Baba Tutumu	Otoriter	98	20.4
	Demokratik	119	24.8
	Koruyucu	240	50
	İlgisiz	23	4.8



## Ölçme araçları

Araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan verilerin toplanmasına yönelik araştırmacılar tarafından Kişisel Bilgi Formu, Sürekli Öfke Ölçeği (Özer, 1994), Aile İklimi Ölçeği (Gönül vd., 2018), Öfkeye ilişkin Derin Düşünme Ölçeği (Satici, 2014) kullanılmıştır.

Sayfa | 3118

### **Kişisel bilgi formu:**

Bu araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda yaş, cinsiyet, medeni durum, sosyo-ekonomik düzey, yaşamın büyük bölümünün geçtiği yerleşim yeri, algılanan ebeveyn tutumları ile ilgili sorular yer almaktadır.

### **Sürekli Öfke Ölçeği:**

Kişilerin durumsal öfkeyi ne sıklıkta yaşadığını ölçmek üzere geliştirilen ölçek, Özer (1994) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 10 madde ("*Başkalarının hataları yaptığımı işi yavaşlatınca kızarırım.*") ve tek boyuttan oluşmaktadır. 4'lü Likert tipinde cevaplanan ölçeğin 1'den (hiçbir zaman) 4'e (her zaman) kadar puanlanmaktadır ve ters maddesi bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10 iken en yüksek puan 40'tır. Artan puanlar sürekli öfke düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının çeşitli öğrenci gruplarında .67 ve .82 arasında değişmekte olduğu görülmüştür. Bu çalışma için hesaplanan iç tutarlık katsayısı .84'tür.

### **Aile İklimi Ölçeği:**

Aileyi, onu oluşturan nesiller bağlamında ele alarak aile iklimini ölçmeyi hedefleyen bu ölçek Gönül vd., (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin Türkiye örnekleminde 34 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutları kuşaklar-arası otorite ("*Yaşça büyük olanların isteklerine uyulur.*"), bilişsel uyum ("*Benzer biçimde düşünürüz.*") ve aile içi ilişkisellik ("*Birbirimizi çok severiz.*") olarak adlandırılmıştır. Aile içi ilişkisellik boyutu olumlu aile ilişkilerini ve sosyal ilişkileri, bilişsel uyum boyutu ailenin bilişsel yapısına bireylerin ne kadar uyduğunu, kuşaklar-arası otorite boyutu ise aile içi hiyerarşiyi ölçmektedir. Ölçek 5'li likert tipindedir ve katılımcıların puanları 1'den (kesinlikle katılmıyorum) 5'e (kesinlikle katılıyorum) kadar değerlendirilen ölçekte her alt boyut için ayrı ayrı hesaplanmaktadır. 8 adet ters maddesi bulunan ölçeğin aile içi ilişkisellik alt boyutundan en az 21 en fazla 105; kuşaklar-arası otorite alt boyutundan en az 7 ile en fazla 35 ve son olarak bilişsel uyum alt boyutundan en az 16 ile en fazla 30 puan alınabilmektedir. Artan puanlar kuşaklararası otorite, bilişsel uyum ve aile içi ilişkiselliğin arttığını göstermektedir. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Aile içi ilişkisellik alt ölçeği için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .95, kuşaklar-arası otorite alt ölçeği için .87 ve bilişsel uyum alt ölçeği için ise .87 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için hesaplanan iç tutarlık katsayısı aile içi ilişkisellik alt boyutu için .95; kuşaklararası otorite için .75; bilişsel uyum için .82'dir.



### Öfkeye İlişkin Derin Düşünme Ölçeği:

Satıcı (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, öfkeye odaklanma, öfke nöbetlerinin anımsanması ve öfke dönemlerinin nedenleri ve sonuçları üzerine düşünme eğilimini ölçmeyi amaçlamaktadır. 4'lü Likert tipinde cevaplanan ölçek 1'den (hiçbir zaman) 4'e kadar (her zaman) değerlendirilmektedir. Ölçek, öfke sonrası düşünce ("Uykuya dalmadan önce beni gerginleştiren ve kızdıran anılar aniden zihnimde canlanır."), intikam düşünceleri ("Bir tartışmadan sonra uzun süre intikam hayalim devam eder."), öfke anıları ("Bana yapılan haksızlıkları tüm detaylarıyla ölçüp biçerim.") ve nedenleri anlama ("Beni öfkeliendiren olayları incelerim.") boyutları olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ters puanlanan maddenin bulunmadığı ölçek, her maddeden elde edilen puanların toplanmasıyla değerlendirilmektedir. Ölçekten toplam puan da elde edilebilmektedir. Elde edilecek en düşük puan 19 ilen en yüksek puan 76'dır. Yüksek puanlar toplam öfkeye ilişkin derin düşünce düzeyinin/öfke ruminasyonunun arttığını göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları öfke sonrası düşünme alt ölçeği için .78, öfke anıları için .73, intikam düşünceleri için .66 ve nedenleri anlama için .64 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu çalışma için hesaplanan iç tutarlık katsayısı .91'dir.

### Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması

Çalışmaya başlamadan önce ölçme araçları için gerekli izinler alınmış ve ardından Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 3/03/2023 tarihli karar ve 2023/111 Protokol numaralı izin alınarak veri toplama sürecine geçilmiştir. Uygulamalar öncesinde katılımcılara araştırma ile ilgili bilgi verilerek bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan üniversite öğrencilerine ulaşılarak online ve yüz yüze uygulamalarla 2023 yılı içinde veri toplama süreci tamamlanmıştır. Katılımcılardan ölçme araçlarını bağımsız bir şekilde, doğru ve eksiksiz olarak doldurmaları istenmiştir. Uygulamalar yaklaşık 10 dakikada tamamlanmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin SPSS ve JASP programı kullanılmıştır. Veri analizine başlamadan önce veri setinde eksik ve uç değerler olup olmadığı kontrol edildi ve normallik için betimsel istatistikler ile çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendi. Tabachnick ve Fidell (2012)'e göre +2 veya -2 aralığında olan çarpıklık ve basıklık değerleri veri setinin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Verilerin normal dağılıma uygun olduğu tespit edildiği için parametrik yöntemler kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizinde sürekli öfke, aile iklimi ve öfke ruminasyonu arasındaki ilişkileri ortaya koymak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve aracılık testi ile analizi yöntemleri kullanıldı. Aracılık modeli ve modelin %95 güven aralığında 1000 Bootstrapping yöntemi kullanılarak belirlendi.

## Bulgular

Betimsel istatistikler incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmüştür ve veri setinin normal dağılıma sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.



Tablo 2.

## Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Sürekli Öfke	21.95	5.83	.65	.46
Aile İçi İlişkisellik	84.14	16.78	-1.05	1.04
Kuşaklararası Otorite	21.8	5.44	.17	-.41
Bilişsel Uyum	19.06	4.9	-.39	.41
Öfke Ruminasyonu	45.46	9.95	.48	.13

Tablo 3.

## Değişkenlere İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5
1. Sürekli Öfke	1	-.19**	.23**	-.19**	.58**
2. Aile İçi İlişkisellik	-.19**	1	-.23**	.60**	-.18**
3. Kuşaklararası Otorite	.23**	-.23**	1	-.18**	.22**
4. Bilişsel Uyum	-.19**	.60**	-.18**	1	-.14**
5. Öfke Ruminasyonu	.58**	-.18**	.22**	-.14**	1

\*\* p &lt; .01

Tablo 3'te görüldüğü üzere sürekli öfke ile öfke ruminasyonu ( $r = .58, p < .001$ ) ve kuşaklararası otorite ( $r = .23, p < .001$ ) arasında pozitif yönde; aile içi ilişkisellik ( $r = -.19, p < .001$ ) ve bilişsel uyum ( $r = -.19, p < .001$ ) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler vardır. Öfke ruminasyonunun ise aile içi ilişkisellik ( $r = -.18, p < .001$ ) ve bilişsel uyum ( $r = -.14, p < .001$ ) ile negatif yönde; kuşaklararası otorite ( $r = .22, p < .001$ ) ile pozitif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmüştür. Aile içi ilişkiselliğin ise kuşaklararası otorite ile negatif ( $r = -.23, p < .001$ ), bilişsel uyum ile pozitif ( $r = .60, p < .001$ ) yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bulgular bütün değişkenleri birbiriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Korelasyonların ardından aracılık modeline ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir. Model %95 güven aralığında 1000 Bootstrapping yöntemi kullanılarak analiz edildi. Sonuçlar sürekli öfke ile aile içi ilişkisellik, kuşaklararası otorite ve bilişsel uyum arasındaki doğrudan etkilerin anlamlı olduğunu göstermiştir ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

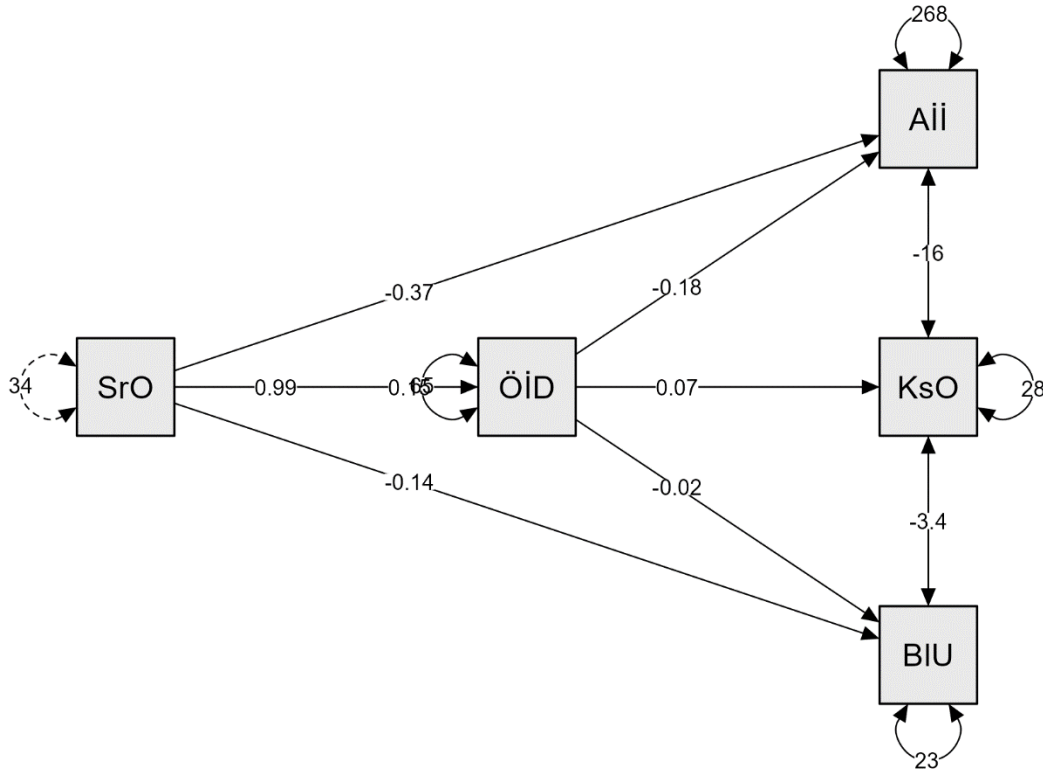
## Aracılık Modeline İlişkin Etkiler

Etkiler	Yollar	Tahmin	Standart Hata	z-değeri	p	95% GA	
						Alt Limit	Üst Limit
Doğrudan Etki	Sürekli Öfke → Aile İçi İlişkisellik	-.37	.15	-2.36	.01	-.68	-.06
	Sürekli Öfke → Kuşaklararası Otorite	.15	.05	3.03	.00	.05	.25
	Sürekli Öfke → Bilişsel Uyum	-.14	.04	-3.08	.00	-.23	-.05





Dolaylı Etki	Sürekli Öfke→Öfke Ruminasyonu →Aile İçi İlişkisellik	-0.18	.09	-1.98	.04	-.36	-.00
	Sürekli Öfke→Öfke Ruminasyonu →Kuşaklararası Otorite	.07	.03	2.33	.02	.01	.12
	Sürekli Öfke→Öfke Ruminasyonu →Bilişsel Uyum	-.02	.02	-.84	.39	-.07	.03
Toplam Etki	Sürekli Öfke→ Aile İçi İlişkisellik	-.55	.12	-4.32	<.00	-.80	-.30
	Sürekli Öfke→ Kuşaklararası Otorite	.22	.04	5.39	<.00	.14	.30
	Sürekli Öfke→ Bilişsel Uyum	-.16	.03	-4.39	<.00	-.23	-.09



SrO: Sürekli Öfke ÖİD: Öfkeye İlişkin Derin Düşünme Aİİ: Aile İçi İlişkisellik KsO:Kuşaklararası Otorite BIU:Bilişsel Uyum  
Şekil 1. Yol diyagramı

Sürekli öfkenin aile içi ilişkisellik ( $B = -.37$ ,  $SH = .15$ , %95 GA =  $[-.68, -.06]$ ), kuşaklararası otorite ( $B = .15$ ,  $SH = .05$ , %95 GA =  $[.05, .25]$ ) ve bilişsel uyum ( $B = -.14$ ,  $SH = .04$ , %95 GA =  $[-.23, -.05]$ ) üzerindeki doğrudan etkisi anlamlıydı. Sürekli öfke ile aile içi ilişkisellik ( $B = -.18$ ,  $SH = .09$ , %95 GA =  $[-.36, -.00]$ ) ve kuşaklararası otorite ( $B = .07$ ,  $SH = .03$ , %95 GA =  $[.01, .12]$ ) arasındaki ilişkide öfke ruminasyonunun aracı rolü anlamlıyken; bilişsel uyum üzerinde öfke ruminasyonunun anlamlı bir rolü

Demircan, N. ve Yazıcı Kabadayı, S. (2024). Üniversite öğrencilerinin öfke düzeyleri ile aile iklimi arasındaki ilişkide öfke ruminasyonunun aracı rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3109-3131.

DOI. 10.51460/baebd.1499096



olmadığı görülmüştür ( $B = -.02$ ,  $SH = -.02$ ,  $\%95 GA = [-.07, .03]$ ). Bulgular sürekli öfkenin aile içi ilişkisellik ( $B = -.55$ ,  $SH = .12$ ,  $\%95 GA = [-.80, -.30]$ ), kişilerarası otorite ( $B = .22$ ,  $SH = .04$ ,  $\%95 GA = [.14, .30]$ ) ve bilişsel uyum ( $B = -.16$ ,  $SH = .04$ ,  $\%95 GA = [-.23, -.09]$ ) üzerindeki toplam etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterdi. Yani sürekli öfkenin aile ikliminin alt boyutları olan aile içi ilişkisellik, kuşaklararası otorite ve bilişsel uyum üzerindeki etkisi dolaylı yolların varlığında da devam etmiştir fakat bu ilişkide öfke ruminasyonunun aracılık rolü yalnızca aile içi ilişkisellik ve kuşaklararası otorite alt boyutlarında gözlemlenmiştir. Aracılık modeline ilişkin yol diyagramı Şekil 1'de sunulmuştur. Özetle sürekli öfkenin aile ikliminin alt boyutlarını etkilediği ve bu ilişkide öfke ruminasyonunun aracılık rolünün aile içi ilişkisellik ve kuşaklararası çatışma alt boyutlarında ortaya çıktığı görülmüştür.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin öfke düzeyleri ile aile iklimi arasındaki ilişkide öfke ruminasyonunun aracı rolünü incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle değişkenler arası ilişkiler incelenmiştir. Sürekli öfke ile aile içi ilişkisellik ve bilişsel uyum arasında negatif, kuşaklararası otorite ve öfke ruminasyonu arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde öfke ruminasyonunun aile içi ilişkisellik ve bilişsel uyum ile negatif, kuşaklararası otorite ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Öfke bireylerin karşılaşabileceği önemli sorunlardandır ve öfke davranışlarının azaltılması ya da bu davranışlara müdahale edilmesinde öfke ruminasyonunun önemli olduğu bilinmektedir (Polat ve Asi Karakaş, 2021). Öfke yaşamda karşılaşabileceğimiz bir duygu durumu olmakla birlikte kişilerin öfkelendiği durumlardan sonra sürekli bu durumu düşünceleri öfke ruminasyonu olarak tanımlanır ve bu durumun bilişsel kontrol ile duygu düzenlemeyi azaltarak uyumsuz tepkilere neden olabileceği ifade edilmektedir (Denson, 2013). Bu bağlamda öfke ve öfke ruminasyonu arasında ortaya çıkan pozitif yönlü ilişkinin teorik açıdan da uyumlu olduğu söylenebilir. Bushman (2002) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencileri örneklem olarak kullanılmıştır ve öfkenin boşaltılmasının; öfke, ruminasyon ve agresif tepkiler üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Çalışmada, ruminasyonun öfke üzerindeki etkisi önemli bir odak noktası olmuştur. Araştırma, katılımcıların öfkeli hissettikleri durumları yeniden gözden geçirirken, bu ruminatif düşüncelerin öfkelerini artırabileceğini göstermiştir. Ruminasyon sırasında bireyler, yaşadıkları olumsuz deneyimleri ve sonuçlarını sürekli sorgulama eğiliminde olduklarından, öfke duyguları daha yoğun hale gelir ve bu durum öfkenin yönetimini zorlaştırarak daha fazla agresif tepki verme olasılığını artırır. Bu bağlamda, ruminasyon, bireylerin olumsuz duygularını ve öfke tepkilerini besleyerek, öfkenin daha da büyümesine yol açabilmektedir. Satıcı (2014) çalışmasında, Öfkeye İlişkin Derin Düşünme Ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerini inceleyerek, ruminasyon ile öfke arasındaki ilişkiyi detaylandırmıştır. Araştırma, çeşitli yaş ve cinsiyet gruplarından oluşan üniversite öğrencileri üzerinden gerçekleştirilmiş ve katılımcılara ölçeğin uygulanmasıyla öfke ruminasyonu düzeyleri belirlenmiştir. Bulgular, ruminatif düşünmenin öfke duygularını artırıcı etkisini göstermiştir; bireyler olumsuz deneyimleri sürekli gözden geçirirken, bu süreç öfkeyi yoğunlaştırmakta ve yönetimini zorlaştırmaktadır. Bir başka çalışmada, ergenlerde görülen psikolojik belirtilerin yordayıcıları olarak ruminasyon ile öfke ve öfke ifade tarzları incelenmiştir. Çalışma, lise öğrencileri ile yürütülmüş ve ruminasyon ile öfke ifade tarzlarını ölçmek için standart ölçekler kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, ruminasyonun ergenlerdeki psikolojik belirtiler üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ve öfke ifade tarzlarının (örneğin, bastırma ve dışa vurma) Demircan, N. ve Yazıcı Kabadayı, S. (2024). Üniversite öğrencilerinin öfke düzeyleri ile aile iklimi arasındaki ilişkide öfke ruminasyonunun aracı rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3109-3131. DOI. 10.51460/baebd.1499096



ergenlerin psikolojik sağlıklarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Ruminatif düşünmenin, öfkenin yoğunluğunu ve dışa vurma biçimini etkileyerek, psikolojik belirtilerin artmasına katkı sağladığı sonucuna varılmıştır (Erdur-Baker vd., 2009). Nitekim araştırmalar ruminasyonla öfkenin pozitif yönde ilişkili olduğunu ve ruminasyonun öfkeyi artırdığını ortaya koymaktadır (Borders, Earleywine ve Jajodia, 2010). Öfke ruminasyonunun sürekli öfke ile doğrudan ilişkili olduğunu ve öfke için potansiyel bir risk faktörü olarak değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Takabe vd., 2016). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla literatürün uyumlu olduğu görülmektedir ve kişinin öfke duygusu ile ilişkili düşünmesinin, öfke duygusunun daha yoğun deneyimlenmesine neden olabileceği düşünülmektedir.

Aile ikliminin bir alt boyutu olarak ifade edilen kuşaklararası otorite tanımı gereği aile sisteminde bulunan yaşça büyük kişilerin aile kararları ve kurallarında daha baskın bir rol üstlenmesi şeklinde tanımlanır (Gönül vd., 2018). Bu çalışmada kuşaklar arası otorite ile sürekli öfke ve öfke ruminasyonu arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Literatürde doğrudan kuşaklararası otorite ile öfke ve öfke ruminasyonu ilişkisini ele alan çalışmalar olmasa da kuşaklararası otorite kavramının ebeveyn çocuk ilişkisi bağlamında otoriter ebeveynlik stiliyle örtüştüğü (Gönül vd., 2018) göz önünde bulundurularak, bulgular bu çerçevede değerlendirilmektedir. Otoriter ebeveynler aile hiyerarşisine inanır ve kendilerini çocuklarından daha yüksek bir aile statüsüne sahip olarak görürler. Ayrıca aile için net kurallar belirlerler ve çocuklarının davranışlarını kontrol etme eğilimindedirler (Estlein, 2016). Çalışmalar otoriter anne baba tutumu ile yüksek düzeyde öfkenin ilişkili olduğunu (Sağır, 2016; Gül, 2021) ve otoriter ebeveyni olan kişilerin öfke kontrolünün daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir (Acar, 2015; Dağlı ve Deveci Şirin, 2024). Ayrıca yine otoriter ebeveyn tutumlarının ruminasyonla ilişkili olduğunu ve bu durumun kişilerin kendi davranışları üzerinde çok az kontrole sahip olmasıyla ilişkili olduğunu gösteren bulgular mevcuttur (Watkins ve Nolen-hoeksema, 2014). Nitekim otoriter ebeveyn tutumlarının ruminasyon eğiliminin yordayıcısı olduğu bulgular da (Zümbül, 2022) bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerdir. Bu çalışmanın bulguları literatür doğrultusunda değerlendirildiğinde aile içi süreçlerde otoriter bir tutum benimsendiği ve kişilerin bireysel istek ve ihtiyaçlarının göz ardı edildiği durumlarda öfke ve ruminasyonun artabileceği ileri sürülebilir.

Aile ikliminin bir diğer alt boyutu olan bilişsel uyum, aile üyelerinin değerlerinin, bakış açılarının, tutumlarının ve inançlarının birbiri ile benzeşmesini ifade eden bir özellik olarak tanımlanmaktadır (Gönül vd., 2018). Koreli Amerikalı ergenler üzerinde yürütülen bir çalışmada aile içi uyum düzeyi düştükçe aile içi çatışma yoğunluğunun ve öfkeyi bastırma düzeyinin arttığı görülmüştür (Park vd., 2010). Başka bir çalışmada aile uyumunun geliştirilmesinin öfke düzeyi yüksek bireyler için koruyucu bir özelliğe sahip olabileceği ortaya konmuştur. Bulgular aile içi uyum arttıkça öfkenin azaldığını göstermiştir (Azornioshan vd., 2019; Hamama ve Arazi, 2012; Kim vd., 2023; Li, Li ve Zhao, 2017). Doğrudan bilişsel uyum ve öfke arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar olmasa da bulgular aile üyelerinin uyumlu olmasının öfke ve ilişkili problemler açısından koruyucu bir rolü olduğunu göstermektedir. Öfkeye verilen karmaşık tepkiler; fikirler, inançlar, tutumlar, değerlendirmeler gibi bilişsel süreçleri içerir ve öfke tepkilerinde bilişin önemli bir rolü vardır (Kassinove ve Suhhodolsky, 2013). Dolayısıyla aile üyelerinin çeşitli olay ve olgulara yönelik benzer bilişsel yapıya sahip olmasının öfke ve öfke tepkisinin belirlenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Doğrudan bu ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar bulunmasa da öfkenin demokratik ebeveyn tutumuyla negatif yönde ilişkili olduğu (Gül, 2021) ve anne babanın psikolojik özerkliği desteklemeyen uyumsuz bir tavır takınmasının öfkenin



yüksek olmasına neden olduğu görülmektedir (Acar, 2015). Ayrıca öfkenin davranışsal ifadesi olan saldırganlığın temellerinin de duyguların öğrenildiği ilk sosyal ortam olan ailede ortaya çıktığı (Kaymak Özmen, 2004) ve buradaki değer ve beklentilerin çocuğun karşılaştığı zorluklar karşısında vereceği duygusal tepki ve davranışlarda önemli olduğu bilinmektedir (Yıldız, 2004). Yani doyurulmamış istekler, istenmeyen sonuçlar ve karşılanmayan beklentiler neticesinde ortaya çıkan öfke (Soykan, 2003) aile içi süreçlerden etkilenmekte ve bu süreçlerde bilişsel olarak kişilerin benzer beklentilere, değerlendirmelere, inanç ve bakış açılarına sahip olmalarının öfke ile ilişkili durumların daha az deneyimlenmesine neden olduğu görülmektedir. Aile üyelerinin benzer düşünce yapısına sahip olması, ailenin uyumu ve işlevselliği için önemlidir (Gönül vd., 2018). Sonuç olarak elde edilen bulguların literatürle uyumlu olduğu ve aile için bilişsel uyumun artmasının öfke ve öfke ruminasyonunu azaltabileceği görülmektedir. Aile uyumu arttıkça bireylerde daha az duygusal ve davranışsal sorunlar ortaya çıkması beklenir (Dreman, 2003).

Aile ikliminin bir diğer alt boyutu olan aile içi ilişkisellik, aile bireylerinin açık iletişimini, uyumunu ve ilgisini ifade etmektedir. Aile içi ilişkisellik düzeyi yükseldiğinde aile üyelerinin birbirinin ilgi ve ihtiyaçlarını önemseydiği ve desteklediği, duygusal bağ kaynağı ve dayanak oluşturduğu, zor durumlara uyma sürecinde işlevsel karar verme ve iletişim kurmayı kolaylaştıran aile içi süreçlere sahip olduğu bilinmektedir. Yani aile içi ilişkiselliğin artması olumlu aile içi ilişkilerin ve ailenin birbirine destek düzeyinin arttığını göstermektedir (Gönül vd., 2018). Olmuş (2001) yaptığı çalışmada aileden destek, sevgi ve bağlılık hisseden, aile içinde birlik ve beraberliğin yaşandığı durumlarda kişilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebildiklerini ve bu durumun daha az öfke deneyimlenmesine sebep olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca yapılan bir çalışmada ailesini anlayışlı ve ilgili olarak tanımlayan katılımcıların öfke içe vurum düzeylerinin ailesini baskıcı olarak tanımlayanlara göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Albayrak ve Kutlu, 2009). Ebeveynleriyle ilişkilerinde olumsuz iletişim ve problem çözme sorunu yaşayan bireylerin öfke problemi yaşadığı (Akün, 2005) ve aile içi birlik/beraberliğin düşük olduğu durumlarda öfkenin arttığı görülmektedir (Olmuş, 2001). Bulgular birlikte ele alındığında öfke ve ilişkili problemlerin ailenin olumlu iletişimini ifade eden durumlarda daha az gözlemlendiği görülmüştür. Bu durum bu çalışmadan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Aile üyelerinin duygularını açıkça ifade edebildikleri iletişim örüntülerinin olmamasının öfkeye neden olduğu ve çatışmalı bir aile ortamı yarattığı görülmüştür (Albayrak ve Kutlu, 2009). Dolayısıyla çatışmalı ve iletişimin olumsuz olduğu aile iklimlerinde öfke ve ilişkili problemlerin artabileceği ifade edilebilir. Nitekim ailenin sosyal onay ve kabulün içeren aile desteğine sahip bireylerin daha düşük düzeyde öfke duygusu deneyimledikleri bilinmektedir (Çivitci, 2015). Bu doğrultuda bu çalışmadan elde edilen bulgularla birlikte olumlu aile ortamının daha düşük düzeyde öfke ve ilişkili problemlere neden olabileceği sonucuna varılabilir.

Son olarak bu çalışmada sürekli öfke ile aile iklimi arasında öfke ruminasyonunun aracı rolü ortaya konmuştur. Aracılık analizleri sonucunda değişkenler arasındaki ilişkilere yeni bir bakış açısı getirilmiş ve aile ikliminin alt boyutları açısından ilişkilerin nasıl farklılaştığı daha belirgin bir şekilde ortaya konmuştur. Buna göre artan öfkenin kuşaklararası otorite ile pozitif ilişkili olduğu ve öfkeye ilişkin düşünmenin bu ilişkide toplam etkiyi artıran aracı bir rolü olduğu görülmüştür. Buna karşın öfke ile aile ikliminin alt boyutlarından aile içi ilişkisellik arasında negatif ilişki olduğu ve öfke ruminasyonunun bu ilişkide toplam etkiyi artıran aracı bir rolü olduğu görülmüştür. Oysa öfke ile bilişsel uyum alt boyutu arasındaki negatif ilişkide öfke ruminasyonunun aracılık rolünün anlamlı olmadığı



görülmüştür. Öfke, öfke ruminasyonu ve bilişsel uyum arasında ortaya koyulan anlamlı ve negatif yönlü ilişkilere karşın öfke ve bilişsel uyum arasındaki ilişkide öfke ruminasyonunun aracılık rolünün anlamlı olmadığı görülmüştür. Öfke ve öfke ruminasyonunun öfke duygusuna odaklanan bir dikkati gösterdiği göz önünde bulundurularak öfke ruminasyonunun aile iklimi değişkenlerinden bilişsel uyum üzerindeki aracılık etkisinin anlamlı olmaması, öfkenin aile iklimi ile ilişkili boyutunun yanı sıra düşünme süreci sonucunda ortaya çıkan bir duygu olması ile ilişkili olabilir (Özel, 2019). Yani öfke ve öfke ruminasyonu kavramlarının binişik yapısı nedeniyle değişkenler arasındaki aracılık rolünün anlamsız olduğu düşünülebilir. Bu durum öfke ve bilişsel uyum arasındaki ilişkide öfkeyle ilişkili duygu düzenleme ve problem çözme becerileri gibi farklı değişkenlerin aracılık etme potansiyeli olduğunu düşündürmektedir.

Öfke; sözel, davranışsal ve fizyolojik tepkilere neden olan belirli rahatsız edici öznel deneyimler ve bilişler kümesine verilen bir duygu etiketidir (Kassinove ve Suhhodolsky, 2013). Öfke ruminasyonu, öfke duygusu hakkında düşünmek olarak tanımlanır ve bu eğilim durumluk öfkenin daha sık ve daha geniş bir yelpazede tepkisel olarak deneyimlemesine neden olur (Sukhodolsky vd., 2001). Öfke ruminasyonu, öfkeyi tetikleyen olaylar hakkında sık sık düşünen kişiler için ortaya çıkan bir durumdur ve bu kişilerin öfkeyle ilgili düşüncelerini engellemekte ve dikkatlerini bu düşüncelerden uzaklaştırmakta zorluk yaşayabilecekleri bilinmektedir (Denson, 2013). Öfke deneyimine dikkat edilmesi öfkenin yoğunluğunun ve süresinin artmasına yol açarak çözüme veya tepki odaklı eylemlere yol açabilir (Sukhodolsky vd., 2001). Öfkenin düzenlemesiyle ilgili olan aile süreçleri bu bağlamda önemli olan faktörlerdir (Park vd., 2010). Aile iklimi ile ilgili boyutlardan kuşaklararası otorite dışındaki tüm boyutların ailenin işlevini yerine getirmeye anlamlı katkı sağladığı göz önünde bulundurulduğunda (Gönül vd., 2018) bireylerin öfke duygusunu deneyimlediği durumlarda öfkenin artmasına neden olan öfke ruminasyonunun aile iklimini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Bulgular doğrultusunda işlevsel olmayan aile iklimi boyutlarından kuşaklar arası otoritenin, öfke ve öfkeye ilişkin ruminasyon arttığı durumlarda arttığı, aile içi ilişkiselliğin ise azaldığı görülmüştür. Aile içi ilişkilerde yaşanan sorunların bireylerin yaşadığı kaygı, öfke, saldırganlık, uyum ve davranış bozuklukları ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Kargı ve Akman, 2007). Dolayısıyla özünde öfkeyi tetikleyen bir olayın ardından başlayan ve öfkeyi tetikleyen olaylar hakkında çeşitli şekillerde uzun uzun düşünmeyi ifade eden bilişsel bir süreç olan öfke ruminasyonunun (Denson, 2013) öfke yaratan durumlarda aile iklimini olumsuz yönde etkileyen aracı bir rolü olduğu söylenebilir. Çocuklarda ruminasyonun olumsuz ruh hali ile ilişkili olduğunu ve aile uyumunun ruminasyonun etkilerini hafiflettiğini ortaya koyan bulgular (Ottaviani vd., 2017) aile iklimi açısından ruminasyonun olumsuz etkileri olabilecek bir değişken olarak değerlendirilebileceğini ortaya koymuştur. Aile uyumunun daha düşük olduğunu algılayan ergenlerin daha yüksek düzeyde ruminasyon gösterme eğiliminde olduğu bilinmektedir (Thomas vd., 2023). Ayrıca öfkenin, duygularımızın oluştuğu ilk sosyal ortam olan aile ilişkileri üzerindeki olumsuz etkileri de literatürde vurgulanmaktadır (Kaymak Özmen, 2004). Bunlar göz önünde bulundurulduğunda öfke ile olumlu aile iklimi arasındaki ilişkide öfkeyi artırmaya neden olarak aile iklimini olumsuz yönde etkileyen öfke ruminasyonunun aracı rolünün literatürle uyumlu olduğu söylenebilir. Aile işleyişinde önemli değişkenler olarak ortaya çıkan duygular ve duyguların düzenlenmesine ilişkin stratejilerin, daha iyi aile işleyişine katkı sunduğu bilinmektedir (Kelada, Hasking ve Melvin, 2018). Öfke duygusuna ilişkin ruminatif düşünme biçiminin aile iklimi üzerindeki rolünün bu bağlamda ele alınabileceği düşünülmektedir.



## Sınırlılıklar ve öneriler

Çalışmanın uygulama ve araştırma açısından birçok katkısı olmakla birlikte bazı sınırlılıklarıyla beraber ele alınması gerekmektedir. Çalışmanın araştırma grubunu üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Bu tür bir grup, genellikle homojen bir yapıya sahiptir ve benzer yaş aralığı ve sosyo-ekonomik arka plana sahip bireyleri içerir. Bu durum, elde edilen sonuçların genel nüfusa genelleme yapılmasını sınırlar. Öte yandan, örneklemin demografik çeşitliliği sınırlı olduğunda, sonuçların genelleme yapılabilirliği önemli ölçüde azalabilir. Bu nedenle, araştırmacılar, sonuçların daha genel bir popülasyona uygulanabilirliğini artırmak için geniş bir demografik yelpazeye sahip katılımcıları içeren çalışmaları tercih edebilirler. Bununla birlikte, çalışmanın kesitsel doğası da sınırlılıklar içerebilir. Kesitsel çalışmalar, zaman içindeki değişiklikleri gözlemlemek yerine bir zamandaki belirli bir durumu yakalar. Bu, nedensel ilişkileri belirlemeyi zorlaştırabilir ve sonuçların yalnızca belirli bir anın bir görüntüsünü sunmasına neden olabilir. Öte yandan çalışmamızda erkek ve kadın katılımcılar homojen bir şekilde dağılmamaktadır. Bu durum araştırma bulgularının değerlendirilmesinde bir sınırlılık olarak değerlendirilmelidir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik bazı öneriler getirilmektedir. Öncelikle çalışma amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak öfke problemi yaşayan veya aile iklimi açısından belirgin risk faktörlerini taşıyan bireyler açısından daha derinlemesine ele alınabilir. Öfke problemi yaşayan bireyler ile aile iklimi açısından belirgin risk faktörlerini taşıyan bireyler arasında, öfke düzeyi, öfke ruminasyonu, aile dinamikleri veya psikolojik durumlar gibi çeşitli özellikler veya davranışlar açısından gözlemlenen farklı gruplara odaklanılabilir. Ayrıca bu çalışma üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir, çalışmanın farklı gelişim dönemlerinde bulunan bireyler üzerinde tekrarlanması farklı gelişim dönemlerinde öfkenin düzeyine ve ifadesine ilişkin önemli bir anlayış sağlayabilir. Çalışmada kullanılan örneklem cinsiyet bakımından homojen değildir. Yani katılımcılar konusunda dengeli bir dağılım yapılamamıştır. Aynı konuda cinsiyet yönünden homojen bir grupta tekrar çalışmalar yapılabilir.

Bulgular göstermektedir ki öfkeye ilişkin düşünme, öfke duygusu ile aile iklimi arasındaki ilişkide belirleyici bir role sahiptir. Bu kapsamda elde edilen bulgular özellikle çift ve aile danışmanlığı uygulamalarında pratik çıkarımlar sunmaktadır. Öncelikle öfke problemi yaşayan bireylere yönelik yapılacak danışmanlık uygulamalarında bireylerin sosyal uyumunu ve aile içi süreçlerini olumsuz etkileme potansiyeli göz önünde bulundurularak ruminasyonu azaltmaya yönelik müdahaleler uygulanabilir. Uzmanlar, bireylerin öfke ruminasyonuna yönelik bilişsel davranışçı terapi teknikleri kullanarak öfke ve aile iklimi arasındaki ilişkiyi olumlu bağlamda yeniden çerçeveleyebilirler. Ayrıca aile içi iletişim süreçlerinde öfke problemi yaşayan kişilere müdahalede çalışmaları kapsamında ruminasyonu azaltmaya yönelik psiko-eğitsel grup çalışmaları uygulanabilir ve etkililikleri test edilebilir. Öfkeyle başa çıkma süreçlerini ele alan programlar, bireylerin bilişsel stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Öfke yönetimi ve öfke ruminasyonunun aile iklimi üzerindeki etkisi göz önüne alındığında ebeveynlere öfkenin nasıl sağlıklı bir şekilde ifade edileceği, çocuklarla kuracakları ilişkide daha destekleyici ve açık bir iletişim modeli oluşturmalarını sağlamaya yönelik destek programları hazırlanabilir.



## Sonuç

Öfke, psikopatolojiyle ilişkili olduğu bilinen (Novaco, 2019) ciddi bir ruhsal sorundur. Öfkenin gelişimi ve ifade edilmesinde aile önemli bir faktördür. Bununla birlikte, aile ve öfke süreçleri arasındaki ilişkiler derinlemesine ele alınmayı gerektirmektedir. Öfke duygusunun anlamlandırılmasını ve öfkeyle baş etmede kullanılacak stratejinin belirlenmesini ifade eden öfke ruminasyonunun aile iklimini etkileyen ve öfkeyle ilişkili potansiyel bir süreç olduğu tespit edilmiştir. Bireysel ve toplumsal ruh sağlığı çalışmalarında öfke ve patolojik sonuçları üzerinde odaklanan eğitim ve psikososyal çalışmalar önemli bir rol oynamaktadır. Öfkeyle ilişkili bilişsel süreçlerin ele alınması hem bireysel hem de toplumsal düzeyde daha sağlıklı bir ruh ve toplum sağlığına katkıda bulunabilir. Bu çalışma öfkeyle baş etme becerilerini geliştirmek, sağlıklı iletişim ve duygusal düzenleme becerilerini desteklemek ve aile içi ilişkileri güçlendirmek için önemli bir temel oluşturabilir. Bu sayede, öfkenin zararlı etkileri azaltılabilir ve daha sağlıklı bir yaşam tarzı teşvik edilebilir.



## Kaynakça

- Acar, S. B. (2015). *Ön ergenlerde öfke ve öfke ifade tarzlarının yordayıcı olarak anne baba tutumu ve örselenme yaşantılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akdeniz, H., Demirci, D., Sekban, G. ve Yurtsever, Y. (2017). Üniversite öğrencilerinin öfke düzeylerinin karşılaştırılması (Kocaeli Üniversitesi örneği). *MAÜ Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 46-60.
- Akün, E. (2005). *Öfke ve öfke deneyim problemi olan ergenlerin aile içi çatışma temsilleri: Aile yapıları, iletişim ve problem çözme becerileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üni, Sosyal Bilimler Enstitüsü İzmir.
- Albayrak, B. ve Kutlu, Y. (2009). Ergenlerde öfke ifade tarzı ve ilişkili faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3), 57-69.
- Aştı, N., Acar, G., Bağcı, H. ve Bağcı, İ. (2005). Sağlık bakım profesyoneli olarak yetişecek öğrencilerin ruhsal durumları ve yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 25-35.
- Ayyıldız, E. ve Elkin, N. (2016). Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 51-68. <https://doi.org/10.17336/igusbd.76761>
- Azarnioshan, B., Naderi, H., Shojaee, A. A. ve Asghariganji, A. (2019). The mediating role of resilience in the relationship between perceived parenting styles and anger management. *International Journal of School Health*, 6(3), 1-6. <http://dx.doi.org/10.5812/intjsh.95048>
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. J. L. Monte (Ed.), *Perspectives in Behavior Modification* (pp. 1–22) içinde. General Learning Press.
- Berkowitz, L. (2012). A different view of anger: The cognitive-neoassociation conception of the relation of anger to aggression. *Aggressive Behavior*, 38(4), 322-333. <https://doi.org/10.1002/ab.21432>
- Bernard, C. ve Shea, J. (Eds.). (2014). *Family: Heart of Humanity*. Cambridge Scholars Publishing.
- Bhave, S. ve Saini, R. (2009). Emotions shape the unique personality structure. *Personality and Individual Differences*, 47(3), 203-208.
- Biaggio, M. K. (1989). Sex differences in behavioral reactions to provocation of anger. *Psychological Reports*, 64(1), 23-26. <https://doi.org/10.2466/pr0.1989.64.1.23>
- Björnberg, Å. ve Nicholson, N. (2007). The family climate scales—Development of a new measure for use in family business research. *Family Business Review*, 20(3), 229-246. <https://doi.org/10.1111/j.1741-6248.2007.00098.x>
- Borders, A., Earleywine, M. ve Jajodia, A. (2010). Could mindfulness decrease anger, hostility, and aggression by decreasing rumination? *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 36(1), 28-44. <https://doi.org/10.1002/ab.20327>
- Brinker, J. K., Campisi, M., Gibbs, L. ve Izzard, R. (2013). Rumination, mood and cognitive performance. *Psychology*, 4(03), 224-231. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.43A034>
- Bushman, B. J. (2002). Does venting anger feed or extinguish the flame? Catharsis, rumination, distraction, anger, and aggressive responding. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 724-731.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araş. yön*. Pegem.
- Büyükşahin Çevik, G. (2017). Examining university students' anger and satisfaction with life. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 187-195.
- Canikli, N., Akyol, G. ve Kartal, A. (2023). Anksiyete düzeyi ve öfke-öfke ifade tarzı: Profesyonel futbolcular üzerine bir araştırma. *Spor ve Perform. Araş. Derg.*, 14(3), 401-418. <https://doi.org/10.17155/omuspd.1332509>
- Conway, M., Csank, P. A., Holm, S. L., & Blake, C. K. (2000). On assessing individual differences in rumination on sadness. *Journal of Personality Assessment*, 75(3), 404-425. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00768.x>
- Curci, A., Lanciano, T., Soleti, E. ve Rimé, B. (2013). Negative emotional experiences arouse rumination and affect working memory capacity. *Emotion*, 13(5), 867-880.

Demircan, N. ve Yazıcı Kabadayı, S. (2024). Üniversite öğrencilerinin öfke düzeyleri ile aile iklimi arasındaki ilişkide öfke ruminasyonunun aracı rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3109-3131.

DOI. 10.51460/baebd.1499096





- Curtis, E. A., Comiskey, C. ve Dempsey, O. (2016). Importance and use of correlational research. *Nurse Researcher*, 23(6), 20-25. <https://doi.org/10.7748/nr.2016.e1382>
- Çıvıtcı, A. (2015). Sürekli öfkenin yordayıcıları olarak benlik saygısı ve sosyal destek: sosyal desteğin aracı ve düzenleyici rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 66-81. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128595>
- Dağlı, F. B., & Şirin, H. D. (2021). Ergenlerde öfke ve öfkeyi ifade etme biçimlerinin ebeveynlik stilleri, duygusal özerklik ve bağlanma özellikleriyle ilişkisinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 1-24. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1249209>
- Debaryshe, B. D., & Fryxell, D. (1998). A developmental perspective on anger: Family and peer contexts. *Psychology in the Schools*, 35(3), 205-216. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199807\)35:3<205::AID-PITS2>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199807)35:3<205::AID-PITS2>3.0.CO;2-M)
- Demirbas, H., & Gursel, C. (2011). Examination of anger and suicidal behaviors among university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 2093-2098. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.955>
- Denson, T. F. (2013). The multiple systems model of angry rumination. *Personality and Social Psychology Review*, 17(2), 103-123. <https://doi.org/10.1177/1088868312467086>
- Dreman, S. (2003). Family cohesiveness, flexibility and maternal anger: Boon or detriment to children's adjustment? *Journal of Divorce & Remarriage*, 39(1-2), 65-87. [https://doi.org/10.1300/J087v39n01\\_05](https://doi.org/10.1300/J087v39n01_05)
- Durmuş, A. B. ve Pirinççi, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin sigara içme durumu ve öfke ile ilişkisi. *Journal of Turgut Ozal Medical Center*, 16(2), 83-88. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-01-01-04>
- Elliott, R., Watson, J. C., Goldman, R. N. ve Greenberg, L. S. (2004). *Learning emotion-focused therapy: The process-experiential approach to change*. APA. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10725-000>
- Erdur-Baker, Ö., Özgülük, S. B., Turan, N. ve Danışık, N. D. (2009). Ergenlerde görülen psikolojik belirtilerin yordayıcıları olarak ruminasyon ve öfke/öfke ifade tarzları. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(32), 45-53. <https://doi.org/10.17066/pdrd.38090>
- Estlein, R. (2016). Parenting styles. C. Shehan (Ed.), *Encyclopedia of Family Studies* (pp. 1567–1569) içinde. Wiley-Blackwell.
- Framo, J. L. (1996). A personal retrospective of the family therapy field: Then and now. *Journal of Marital and Family Therapy*, 22(3), 289-316. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1996.tb00207.x>
- Goleman, D. (1998). Duygusal zekâ (B. S. Yüksek, Çev.). Varlık.
- Gönül, B., Baş, H. I. ve Acar, B. Ş. (2018). Aile İklimi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik açıdan incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 8(50), 165-200.
- Greenberg, L. S. (2012). Duygu odaklı terapi (S. Kızıltaş, Çev.). Psikoterapi Enstitüsü Yayınları.
- Gül, P. (2021). *Çocuk ve ergenlerin öfke kontrol düzeyleri üzerinde ebeveyn tutumlarının etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Hamama, L. ve Arazi, Y. (2012). Aggressive behaviour in at-risk children: Contribution of subjective well-being and family cohesion. *Child & Family Social Work*, 17(3), 284-295. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2011.00779.x>
- Hamdan-Mansour, A. M., Dardas, L. A., Nawafleh, H. ve Abu-Asba, M. H. (2012). Psychosocial predictors of anger among university students. *Children and Youth Services Review*, 34(2), 474-479. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.12.004>
- James, W. (1948). What is emotion? 1884. W. Dennis (Ed.), *Readings in the history of psychology* (pp. 290–303) içinde. Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11304-033>
- Kabadayı, F. ve Yuksel, G. (2021). Rational-emotive behavior therapy for dysfunctional anger: A case study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 39(4), 522-537. <https://doi.org/10.1007/s10942-020-00384-x>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. Evrim.
- Karataş, Z. (2009). Bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak yapılan öfke yönetimi programının ergenlerin saldırganlığını azaltmadaki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 12-24.

Demircan, N. ve Yazıcı Kabadayı, S. (2024). Üniversite öğrencilerinin öfke düzeyleri ile aile iklimi arasındaki ilişkide öfke ruminasyonunun aracı rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3109-3131.

DOI. 10.51460/baebd.1499096



- Kargı, E. ve Akman, B. (2007). Üniversiteli gençlerin bakış açısıyla aile içi sorunlar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 31-38.
- Kassinove, H. ve Sukhodolsky, D. G. (1995). Anger disorders: Basic science and practice issues. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 18(3), 173-205. <https://doi.org/10.3109/01460869509087270>
- Kaya, N., Kaya, H., Atar, N. Y., Turan, N., Eskimez, Z., Palloş, A. ve Aktaş, A. Y. L. İ. N. (2012). Hemşirelik ve ebellek öğrencilerinin öfke ve yalnızlık özellikleri. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9(2), 18-26.
- Kaymak Özmen, S. (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 27-39.
- Kazak Berument, S. (2018, Kasım ). *Üzüntü ve öfke ruminasyonunda mükemmeliyetçiliğin ve mizacın rolü* [Öz]. 20. Ulusal Psikoloji Kongresinde sunulan bildiri, TED Üniversitesi, Ankara. Erişim adresi: <https://hdl.handle.net/11511/85466>
- Kelada, L., Hasking, P. ve Melvin, G. (2018). Adolescent NSSI and recovery: the role of family functioning and emotion regulation. *Youth & Society*, 50(8), 1056-1077. <https://doi.org/10.1177/0044118X16653153>
- Kısaç, İ. (2005). Gençlerin öfkelerini ifade ettikleri hedef kişiler. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 71-81.
- Kim, H., Lim, H., Kim, H., Kim, B., Lee, D. ve Kim, J. (2023). The association between offenders' and spouses' anger, dysfunctional communication, and family cohesion and adaptability in prisoner reentry: An actor-partner interdependence mediation model. *Current Psychology*, 42, 13733-13743 . <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02711-0>
- Koster, E. H., De Lissnyder, E., Derakshan, N. ve De Raedt, R. (2011). Understanding depressive rumination from a cognitive science perspective: The impaired disengagement hypothesis. *Clinical Psychology Review*, 31(1), 138-145. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.08.005>
- Laitano, H. V., Ely, A., Sordi, A. O., Schuch, F. B., Pechansky, F., Hartmann, T., Hilgert, J. B., Wendland, E. M., Von Dimen, L., Scherer, J. N., Calixto, A. M., Narvaez, J. C. M., Ornell, F., & Kessler, F. H. P.. (2022). Anger and substance abuse: A systematic review and meta-analysis. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 44(1), 103-110. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-1133>
- Lazarus, R. S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Martin, R., Watson, D., & Wan, C. K. (2000). A three-factor model of trait anger: Dimensions of affect, behavior, and cognition. *Journal of Personality*, 68(5), 869-897. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00119>
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(4), 569-582. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-843X.100.4.569>
- Nolen-Hoeksema, S. ve Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Prieta Earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(1), 115-121. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.61.1.115>
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E. ve Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3(5), 400-424. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x>
- Novaco, R. W. (2009). Anger and psychopathology. Fernandez E. (Ed.), *International handbook of anger: Constituent and concomitant biological, psychological, and social processes* (pp. 465-497) içinde. Springer.
- Olmuş, G. Ö. (2001). *Ergenlerin aile içi psikolojik örüntülere göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ottaviani, C., Lonigro, A., Cioffi, B., Manzi, D., Laghi, F. ve Baiocco, R. (2017). Family functioning and parents' dispositions moderate the affective, attentional and physiological consequences of rumination in children. *Biological Psychology*, 127, 220-228. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2017.06.003>
- Özer, K. (1994). Sürekli öfke (SL-Öfke) ve öfke ifade tarzı (öfke-tarz) ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (31), 26-35.
- Özmen, S. K. (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Der.*, 37(2), 27-39.




- Park, I. J., Kim, P. Y., Cheung, R. Y. ve Kim, M. (2010). The role of culture, family processes, and anger regulation in Korean American adolescents' adjustment problems. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(2), 258–266. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01029.x>
- Phillips, L. H., Henry, J. D., Hosie, J. A. ve Milne, A. B. (2006). Age, anger regulation and well-being. *Aging & Mental Health*, 10(3), 250–256. <https://doi.org/10.1080/13607860500310385>
- Polat, H. ve Asi Karakaş, S. (2021). The effect of acceptance and commitment therapy orientated anger management training on anger ruminations and impulsivity levels in forensic psychiatric patients: A randomized controlled trial. *Perspectives in Psychiatric Care*, 57(4), 1616-1627. <https://doi.org/10.1111/ppc.12726>
- Sağır, D. (2016). *Ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının anne baba tutumlarıyla ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Satıcı, A. S. (2014). Öfkeye ilişkin derin düşünme ölçeği: Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Anatolian Journal of Psychology*, 15, 328-334. <https://doi.org/10.5455/apd.42654>
- Schiraldi, G. R. ve Kerr, R. B. (2002). *Emotional management: Strategies for self-preservation*. Guilford.
- Sharma, S., & Sharma, V. (2022). A Study of family environment as a predictor of anger among adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 13(4), 446-448.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi*, 11(2), 19-27.
- Steinberg, L. D. ve Lerner, R. M. (Eds.). (2004). *Handbook of adolescent psychology*. John Wiley & Sons.
- Sukhodolsky, D. G., Golub, A. ve Cromwell, E. N. (2001). Development and validation of the anger rumination scale. *Personality and Individual Differences*, 31(5), 689-700. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00171-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00171-9)
- Şimşek, M. (2023). *Üniversite öğrencilerinde karanlık üçlü kişilik özellikleri, öfke ruminasyonu, intikam ve bencillik ile siber zorbalık arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Takabe, M., Takahashi, F., & Sato, H. (2016). Anger rumination as a risk factor for trait anger and anger-in: A longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 101, 451-455. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.038>
- Thomas, L. R., Bessette, K. L., Westlund Schreiner, M., Dillahun, A. K., Frandsen, S. B., Pocius, S. L., ... ve Langenecker, S. A. (2023). Early emergence of rumination has no association with performance on a non-affective inhibitory control task. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01484-8>
- Turgut, T. (2019). *Üniversite öğrencilerinde aile iklimi ve iyi oluş arasındaki ilişkide benlik kurgularının aracı rolünün incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). MÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uysal, V. ve Turan, Y. (2019). Üniversite öğrencilerinde sürekli kaygı, dindarlık ve saldırganlık eğilimleri arasındaki ilişkiler. *Bilimname*, 40, 67-104. <http://dx.doi.org/10.28949/bilimname.577468>
- Van Kleef, G. A. (2016). *The interpersonal dynamics of emotion*. Cambridge University.
- Vatansever, M. ve İlhan, İ. Ö. (2020). Alkol bağımlılığı olan ve olmayan bireylerin öfke ruminasyonu açısından karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Bağımlılık Dergisi*, 21(4), 255-264.
- Watkins, E. R. ve Nolen-Hoeksema, S. (2014). A habit-goal framework of depressive rumination. *Journal of Abnormal Psychology*, 123(1), 24–34. <https://doi.org/10.1037/a0035540>
- Wilson, W. J. (1985). Toward a structural theory of action: Network models of social structure, perception, and action. P. V. Marsden & N. Lin (Eds.), *Social Structure and Network Analysis* (pp. 81–95) içinde. SAGE.
- Yıldız, S. A. (2004). Ebeveyn tutumları ve saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6(3-4), 131-150.
- Yıldız, D. (2016). *Öfke ruminasyonunun çalışanların duygusal bağlılığına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zümbül, S. (2022). Ruminasyon eğilimine öğrenilmiş pasiflik yönünden bakış: Koruyucu ve otoriter ebeveyn tutumları ile geleneksel toplumsal cinsiyet rolü algılarının yordayıcı rolleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 4(8), 298-319. <https://doi.org/10.47994/usbad.988545>
- Demircan, N. ve Yazıcı Kabadayı, S. (2024). Üniversite öğrencilerinin öfke düzeyleri ile aile iklimi arasındaki ilişkide öfke ruminasyonunun aracı rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3109-3131. DOI. 10.51460/baebd.1499096



## Üniversite Öğrenimlerine Yeni Başlayan Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Matematiksel Sembol ve Gösterimlerle ilgili Bilgilerinin İncelenmesi

### Investigation of the Knowledge of Vocational High School Students Who Have Just Started their University Education about Mathematical Symbols and Notations

Sayfa | 3132

Fikret CİHAN , Öğr. Gör. Dr., Kırklareli Üniversitesi, fikret.cihan@klu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 08 Kasım 2023  
**Kabul tarihi - Accepted:** 10 Eylül 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Üniversite öğrenimlerine yeni başlayan meslek yüksekokulu öğrencilerinin sayılar ve cebir öğrenme alanındaki matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili bilgi düzeylerinin konu bazlı incelenmesi bu araştırmanın asıl amacıdır. Araştırma için karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel örneklemini Türkiye’deki bir devlet üniversitesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde öğrenimlerine başlayan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 187 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemdaki öğrenciler bir meslek yüksekokulunun bilgisayar programcılığı, elektrik, gıda teknolojisi, inşaat teknolojisi ve makine programlarında öğrenim gören öğrencilerdir. Veri toplama aracı olarak “Matematiksel Sembol ve Gösterimler Anketi” ile yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Anket 2018 ortaöğretim matematik dersi öğretim programı sayılar ve cebir öğrenme alanında yer alan konular, matematiksel sembol ve gösterimler ile bunların anlamlarının yazılması için ayrılan boşluklardan oluşmaktadır. Ankete en çok doğru cevap verenler arasından üç gönüllü öğrenci nitel çalışma grubunu oluşturmaktadır ve bu üç öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise katılımcılardan bu sembol ve gösterimlerin kullanımına birer örnek vermeleri istenmiştir. Veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonuçları meslek yüksekokulu öğrencilerinin sayılar ve cebir öğrenme alanındaki matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili bilgi düzeyindeki eksikleri konu bazlı ortaya çıkarmıştır. Bu eksikliklerin sebepleri tartışılmış ve özellikle üniversite düzeyinde matematik yapmada önemli bir role sahip olan matematiksel sembol ve gösterimlerin öğretimi ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik eğitimi, Matematiksel sembol ve gösterimler, Meslek yüksekokulu öğrencileri, Sayılar ve Cebir, Sembolik dil.

**Abstract.** The main purpose of this research is to examine the subject-based of knowledge level of vocational high school students who have just started their university education about mathematical symbols and notations in the domain of learning numbers and algebra. The exploratory sequential mixed method design, one of the mixed method designs, was preferred for the research. The quantitative sample of the research consists of 187 students who started their education in the fall semester of the 2023-2024 academic year at a state university in Türkiye and volunteered to participate in the research. The students in the sample are students studying in computer programming, electricity, food technology, construction technology, and machine programs at a vocational high school. “Mathematical Symbols and Notations Survey” and semi-structured interviews were used as data collection tools. The survey consists of topics in the field of learning numbers and algebra in the 2018 high school mathematics curriculum, mathematical symbols and notations, and the spaces reserved for writing their meanings. Three volunteer students among those who gave the most correct answers to the survey constituted the qualitative study group, and a semi-structured interview was conducted with these three students. In semi-structured interviews, participants were asked to give examples of the use of these symbols and notations. The data were subjected to descriptive analysis. The results of the research revealed subject-based deficiencies in the knowledge level of vocational high school students regarding mathematical symbols and notations in the domain of learning numbers and algebra. The reasons for these deficiencies were discussed and suggestions were made regarding the teaching of mathematical symbols and notations, which have an important role in doing mathematics, especially at the university level.

**Keywords:** Mathematics education, Mathematical symbols and notations, Vocational high school students, Numbers and algebra, Symbolic language.



## Extended Abstract

**Introduction.** Studies in the mathematics education literature draw attention to student difficulties in using mathematical symbols from primary school to university (Bardini & Pierce, 2015; Capraro & Joffrion, 2006; Liew et al., 2022; Matabane & Machaba, 2023). Differences in symbol use between school and university mathematics courses, discontinuity in the use of symbols, expansion in symbol use, and increasing complexities are potential obstacles to students' learning of symbols (Bardini & Pierce, 2015). However, when it comes to symbols in mathematics, students are expected to be able to define the meaning and function of any given symbol (Wilkerson et al., 2022). Therefore, this study sought answers to the following three research questions.

- What are the subject-based knowledge levels of vocational high school students who have just started their university education about mathematical symbols and notations in the domain of learning numbers and algebra?
- What are the level of knowledge of vocational high school students who have just started their university education about mathematical symbols and notations in the domain of learning numbers and algebra, according to the grade levels of these mathematical symbols and notations in the high school mathematics curriculum?
- How are the knowledge levels of vocational high school students who have just started their university education about mathematical symbols and notations in the domain of learning numbers and algebra compared to the programs they study at the university?

**Method.** In this research, the exploratory sequential mixed method design (Creswell, 2014; Patton, 2001; Yıldırım & Şimşek, 2016), one of the mixed method designs, was used. In this study, this design was preferred because the participants' knowledge levels about mathematical symbols and notations were tried to be determined by using quantitative and qualitative methods together (Creswell, 2014; Patton, 2001).

The quantitative sample of the research consists of 187 students who started their education in the fall semester of the 2023-2024 academic year at the vocational high school of a state university. The qualitative study group of the research consists of three students.

The knowledge level of vocational high school students who have just started their university education about mathematical symbols and notations in the domain of learning numbers and algebra was tried to be measured with two data collection tools. The first is a survey applied to 187 students, and the second is semi-structured interviews with three students selected among these students. The survey aimed to determine whether students know the meanings of mathematical symbols and notations. With semi-structured interviews, it was aimed to examine the students' ability to give examples of the use of these mathematical symbols and notations.

Data obtained from the survey and semi-structured interviews were analyzed with qualitative descriptive analysis. True, false, and empty codes were used for this analysis. Using these codes, frequency and percentage distribution tables were created in line with the purposes of the research. Afterwards, these tables were interpreted. In addition, raw data and verbatim quotes from both survey data and semi-structured interview data were included.

**Results.** This research revealed deficiencies in the knowledge levels of vocational high school students who have just started their university education regarding the meanings of mathematical symbols and



notations in the domain of learning numbers and algebra. In addition, the difficulties experienced by students in giving examples of the use of symbols and notations were also revealed.

Another result of this research is that deficiencies in the knowledge level of vocational high school students who have just started their university education regarding the meanings of mathematical symbols and notations in the domain of learning numbers and algebra are revealed on a subject-by-subject basis. In particular, it is thought-provoking that the levels of knowledge on subjects such as functions, polynomials, quadratic equations with one unknown, quadratic functions and their graphs, exponential function, logarithm function, sequences, limit, continuity, derivative and integral is very low.

A different result of this research is that vocational high school students start their university education with deficiencies in mathematical symbols and notations from each grade level of high school education.

Finally, the results of this research revealed that the knowledge levels of vocational school students about mathematical symbols and representations vary depending on the programs they study in.

**Discussion and Conclusion.** A symbol can represent different meanings in different domains of science, and the same symbol can represent different meanings in different subjects in the same domains. In this research, students' knowledge levels about symbols and representations were examined on a subject-based basis, that is, by specifying their context, and the results were reported accordingly. As in research on symbols, mathematics educators should not assume that students interpret symbols correctly in a particular context and should draw attention to the meaning of the symbols they use in the context in which they are used so that such different uses do not cause difficulties in mathematics teaching (Begg & Pierce, 2020).

In order to narrow the scope of this research, only mathematical symbols and notations in the learning domains of numbers and algebra were included in the study. Considering this limitation of the study, future studies may aim to examine the knowledge levels of symbols and notations in the geometry learning domain or symbols and notations in the data, counting, and probability learning domain.

Another limitation of this research is that it was conducted with students at only one vocational high school who had just started their university education. In future studies, it may be recommended to conduct studies on mathematical symbols and notations with different sample types and larger student groups.



## Giriş

Matematiksel semboller; matematikte görüldüklerinden çok daha fazla şey ifade ederler. “Matematik sembollerinde değil, bu sembollerin temsil ettiği fikirlerde yatar” (Davis, 1986, s. 269). Kütlenin  $m$  ile gösterilmesi veya bir değişken yerine  $x$  yazılması gibi bir şeyin yerine bir sembolün kullanılmasıyla oluşan sembolleştirme sürecinde semboller temsil ettikleri şeyleri değiştirmezler ya da bozmazlar (Sarukkai, 2005). Matematiğin özü olan semboller anlam taşıyan nesnelere ancak onların anlamları sosyal bağlama ve kabul edilen söyleme göre değişir (Seo, 2015). Begg ve Pierce'nin (2020) çalışması da tek bir matematiksel sembolün FeTeMM (STEM) konuları arasında birden fazla bağlamda kullanımının matematik, istatistik ve/veya fizik okuyan lisans öğrencileri için sorun teşkil edebileceğini ortaya koymuştur. Matematiğin sembol sistemi; bağlamından farklılaşmış anlamlara sahip bir sistemdir ve okuma yazma okuryazarlığı ile kıyaslandığında matematik okuryazarlığında anlamların inşası daha zordur (Jablonka, 2003). Matematiksel semboller matematik okuryazarlığından en ileri düzeyde matematik yapmaya kadar her seviyede matematik için önem arz eder. Çünkü matematiksel kavramların, matematiksel yöntemlerin ve matematiksel sembolik dilin kullanımı matematiksel bilgi unsuru ile yakından ilişkilidir (Bolstad, 2020). Hem matematik hem de matematik eğitiminde önemli bir yere sahip olan matematiksel sembollerle ilgili çalışmalar bu iki alana da katkı sağlayabilir. Literatürde sembollerle ilgili çalışmalara (Aygün, Hacısalihoglu-Karadeniz ve Bütüner, 2020; Bardini ve Pierce, 2015; Begg ve Pierce, 2020; Capraro ve Joffrion, 2006; Horzum ve Kılıç, 2011; Matabane ve Machaba, 2023; Rubenstein ve Thompson, 2001; Sarukkai, 2005; van Oers, 2000) sıkça rastlanmaktadır. Örneğin ortaokul öğrencilerinin geometri sembollerine yönelik anlayışlarını inceleyen (Horzum ve Kılıç, 2016), matematik bölümü birinci sınıfta öğrenim gören lisans öğrencilerinin matematiksel fikirleri iletmek için sembollerini, kelimelerini ve imgelerini nasıl kullandıklarını inceleyen (Matabane ve Machaba, 2023), ortaokul öğrencilerinin İngilizce dilindeki yazılı metinleri matematiksel sembollere dönüştürmeye işlemsel ve kavramsal olarak ne kadar hazır olduklarını inceleyen (Capraro ve Joffrion, 2006) ve kavram karikatürü uygulamalarının beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin matematiksel sembol kullanımına yansımalarını inceleyen (Aygün vd., 2020) çalışmalar mevcuttur. Ayrıca bu çalışmalardan farklı olarak Bardini ve Pierce (2015) ortaöğretimden üniversite matematiğine geçiş sürecindeki sembolik yükü analiz etmek için bir çerçeve ortaya koymuşlardır.

Matematiksel konuşma ve matematik okuma çalışmalarının sonuçlarına göre matematiksel dil, günlük hayatta kullanılan dilden farklıdır ve bu da öğrenciler için zorluklar oluşturmaktadır (Adams, 2003; Pimm, 1987). Matematiksel dili anlamlandırmak için öğrenciler matematiksel kavramların yanı sıra matematiksel sembollerini de okuyup yazmalıdır (Thompson ve Chappell, 2007). Çünkü semboller matematiğin yazılı dilinin temel taşlarından biridir (Begg ve Pierce, 2020). Matematiksel dil ile ilgili çalışmalar da matematiksel sembollerle ilgili matematik eğitimi literatürüne katkı sağlamaktadır. Matematik eğitimi literatüründe matematiksel dil ile ilgili teori ve uygulama çalışmalarına (Açıl ve Zeybek, 2017; Akarsu-Yakar ve Yılmaz, 2017; Aydın ve Yeşilyurt, 2007; Schleppegrell, 2007; Wilkerson vd., 2022; Yeşildere, 2007) da rastlanmaktadır. Yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel dil becerilerinin incelendiği (Akarsu-Yakar ve Yılmaz, 2017), yine yedinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin matematiksel dili kullanabilme becerileri ile matematik öğretmenlerinin bu becerileri fark edebilme yeteneklerinin incelendiği (Açıl ve Zeybek, 2017), matematik öğretmeni adaylarının matematiksel dili kullanabilme yeterliklerinin incelendiği (Yeşildere, 2007), ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde kullanılan matematiksel dil ile ilgili görüşlerinin





incelendiği (Aydın ve Yeşilyurt, 2007) çalışmalar bunlara örnek olarak verilebilir. Ayrıca Schleppegrell'in (2007) sistematik araştırması matematik dilinin yaygın kalıplarını tanımlayan bazı çalışmaların sonuçlarını ve eğitimcilere öğrencilerin bu yaygın kalıpları anlama ve kullanma becerilerini geliştirebilecekleri stratejileri öneren çalışmaların sonuçlarını rapor etmektedir.

Matematikte kullanılan "semboller matematiksel iletişimin temelini oluşturur" (Bardini ve Pierce, 2015, s. 1). Öğrenciler ancak matematiksel sembol ve gösterimleri anlar ve bu yolla doğru bir şekilde iletişim kurarlarsa matematikte başarılı olabilirler (Rubenstein ve Thompson, 2001). Matematiksel iletişim ile ilgili çalışmalar da yine sembol kullanımına ilişkin literatür katkısı olan çalışmalardır. Literatürde matematiksel iletişim ile ilgili çalışmalar (Kabael ve Ata-Baran, 2016; Özpınar ve Arslan, 2017; Pimm, 1987; Thompson ve Chappell, 2007; Zeybek ve Açıl, 2018) da mevcuttur. Bu tür çalışmalara örnek olarak; matematik öğretmenlerinin matematiksel iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin incelendiği (Özpınar ve Arslan, 2017) ve öğrencilerinin matematiksel iletişim becerilerinin gelişimi ile ilgili matematik öğretmenlerinin farkındalıklarının incelendiği (Kabael ve Ata-Baran, 2016) çalışmalar verilebilir. Literatürden görüldüğü üzere üniversite eğitimlerine yeni başlayan meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili bilgi düzeylerinin incelendiği kapsamlı bir çalışmaya yazar tarafından rastlanmamıştır.

Özetle literatürdeki çalışmalar ilkokuldan üniversiteye kadar matematiksel sembol kullanımındaki öğrenci güçlüklerine dikkat çekmektedir (Bardini ve Pierce, 2015; Capraro ve Joffrion, 2006; Liew vd., 2022; Matabane ve Machaba, 2023). Matematiksel sembol kullanımının matematiksel düşünmede önemi tartışılmaz olmasına rağmen matematiksel sembollerin öğrenciler tarafından benimsenmemesi pek çok öğrenci için matematik eğitimindeki engellerden biridir (van Oers, 2000). Okul ve üniversite matematik dersleri arasındaki sembol kullanımındaki farklılıklar, sembollerin kullanımındaki süreksizlik, sembol kullanımındaki genişleme ve artan karmaşıklıklar öğrencilerin sembollerini öğrenmesinin önündeki diğer potansiyel engellerdir (Bardini ve Pierce, 2015). Ancak matematikte semboller söz konusu olduğunda öğrencilerden verilen herhangi bir sembolün anlamını ve işlevini tanımlayabilmeleri beklenmektedir (Wilkerson vd., 2022). Bu yüzden üniversite öğrenimlerine yeni başlayan öğrencilerin matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili bilgi düzeylerinin özellikle konu bazlı incelenmesi ve sonuçlarının rapor edilmesi hem ortaöğretim matematik öğretmenleri hem de üniversitedeki matematik derslerini veren öğretim elemanları için önem arz edebilir. Bu tür çalışmaların sonuçları ortaöğretimden gelen noksanlıkları ortaya koymada önemli olabileceği gibi üniversite matematiğine geçişte alınabilecek önlemlere de dikkat çekebilir. Bu yönüyle bu çalışmanın sonuçlarının hem ortaöğretim matematik eğitimi hem de üniversite düzeyinde matematik eğitimi için faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada öncelikle üniversite öğrenimlerine yeni başlayan meslek yüksekokulu öğrencilerinin sayılar ve cebir öğrenme alanındaki matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili bilgi düzeylerinin konu bazlı incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerinin sayılar ve cebir öğrenme alanındaki matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili bilgi düzeylerinin bu sembol ve gösterimlerin ortaöğretim matematik dersi öğretim programında ait oldukları sınıf düzeylerine göre de incelenmesi amaçlanmıştır. Bunların dışında üniversite öğrenimlerine yeni başlayan meslek yüksekokulu öğrencilerinin sayılar ve cebir öğrenme alanındaki matematiksel sembol ve gösterimlerle



ilgili bilgi düzeylerinin onların üniversitede öğrenim gördükleri programlara göre de incelenmesi de diğer bir amaçtır. Bu yüzden bu çalışmada aşağıdaki üç araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

- Üniversite öğrenimlerine yeni başlayan meslek yüksekokulu öğrencilerinin sayılar ve cebir öğrenme alanındaki matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili konu bazlı bilgi düzeyleri nasıldır?
- Üniversite öğrenimlerine yeni başlayan meslek yüksekokulu öğrencilerinin sayılar ve cebir öğrenme alanındaki matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili bilgi düzeyleri bu matematiksel sembol ve gösterimlerin ortaöğretim matematik dersi öğretim programında ait oldukları sınıf düzeylerine göre nasıldır?
- Üniversite öğrenimlerine yeni başlayan meslek yüksekokulu öğrencilerinin sayılar ve cebir öğrenme alanındaki matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili bilgi düzeyleri onların üniversitede öğrenim gördükleri programlara göre nasıldır?

## Yöntem

Araştırma etiği ilke ve kuralları gözetilerek yürütülen bu çalışmada etik kurul izni ve veri toplama izni alınmıştır. Kırklareli Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'ndan alınan 16.09.2023 tarih ve E-35523585-302.99-96003 sayılı resmi yazıda bu araştırmanın etik açıdan sakınca içermediğine karar verildiği ifade edilmiştir. Verilerin toplandığı kurumdan da 29.08.2023 tarih ve E-57145752-929-94441 sayılı veri toplama izni alınmıştır. Ayrıca araştırmaya katılmaya gönüllü on sekiz yaşını doldurmuş katılımcılar veya on sekiz yaşını doldurmayan katılımcıların velileri/vasileri bilgilendirilmiş gönüllü onam formunu veya veli/vasi onam formunu imzalamışlardır.

## Araştırma deseni

Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden açılıyıcı sıralı karma yöntem deseni (Creswell, 2014; Patton, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2016) kullanılmıştır. Bu araştırmada katılımcıların matematiksel sembol ve gösterimlere ilişkin bilgi düzeyleri nicel ve nitel yöntemler birlikte (Creswell, 2014; Patton, 2001) kullanılarak saptanmaya çalışıldığından bu desen tercih edilmiştir. Önce nicel kısım için örneklem belirlenip nicel veri toplama aracı olan anketle toplanan veriler analiz edilmiştir ve analiz sonuçlarına göre nitel kısım için çalışma grubu belirlenip nitel veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanan veriler analiz edilmiştir (Baki ve Gökçek, 2012; Creswell, 2014; Patton, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

## Araştırmanın örnekleme ve çalışma grubu

Araştırmanın nicel örneklemini kolay ulaşılabilir örneklem ve ölçüt örneklem stratejileri (Creswell, 2014; Patton, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2016) birlikte kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin meslek yüksekokulunda 2023-2024 eğitim öğretim yılı birinci (güz) döneminde öğrenimlerine başlayan 187 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda üniversite öğrenimlerine yeni başlayan öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiş, ikinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler ise hariç tutulmuştur. Ankete katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara dair bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.



Tablo 1.

Ankete katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara ait frekans ve yüzde tablosu

Program	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bilgisayar Programcılığı	38	20,32
Elektrik	37	19,79
Gıda Teknolojisi	44	23,53
İnşaat Teknolojisi	23	12,30
Makine	45	24,06
Toplam	187	100,00

Tablo 1’den görüldüğü üzere araştırmaya 38’i bilgisayar programcılığı (%20,32), 37’si elektrik (%19,79), 44’ü gıda teknolojisi (%23,53), 23’ü inşaat teknolojisi (%12,30) ve 45’i makine (%24,06) programından olmak üzere toplamda 187 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. 2023 Yükseköğretim Kurumları Sınavı [YKS] ile bu beş bölüme 2023-2024 güz yarıyılında ek yerleştirme ile birlikte toplamda 307 aday yerleşmiştir (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2023a, 2023b). Bu adaylardan kayıt yaptıranlar arasında 187 kişi araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Bilgisayar Programcılığı programı öğrencilerinin yanıtladığı anketler B1, B2, ..., B38, Elektrik programı öğrencilerinin yanıtladığı anketler E1, E2, ..., E37, Gıda Teknolojisi programı öğrencilerinin yanıtladığı anketler G1, G2, ..., G44, İnşaat Teknolojisi programı öğrencilerinin yanıtladığı anketler İ1, İ2, ..., İ23 ve Makine programı öğrencilerinin yanıtladığı anketler M1, M2, ..., M45 kodlarıyla kodlanmıştır.

Araştırmanın nitel çalışma grubu ise homojen (benzeşik) örnekleme tekniği (Patton, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2016) ile seçilmiştir. Bu teknik ile ankete en çok doğru cevap verenler arasında gönüllü üç öğrenci yarı yapılandırılmış görüşme için seçilmiştir. En çok doğru cevap veren öğrencilerin seçilmesinin sebebi belirgin, küçük ve benzeşik bir çalışma grubu oluşturup (Yıldırım ve Şimşek, 2016) bu alt grup hakkında derinlemesine ve detaylı bilgi edinilmek istenmesidir (Patton, 2001). Böylece bu öğrencilerin ankette sembol ve gösterimlerin anlamlarına verdikleri doğru yanıtları; sembol ve gösterimlerin kullanımlarına yönelik örnek verebilme durumlarına da yansıtıp yansıtamayacakları hakkında detaylı bilgi sahibi olabilmek amaçlanmıştır. G17, B1 ve B7 kodlu öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ankete en fazla doğru yanıt veren katılımcı G17, ikinci katılımcı B1 ve üçüncü katılımcı da B7 kodlu öğrencilerdir. Bu katılımcılara ait bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2.

Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğrencilere ait bazı özellikler

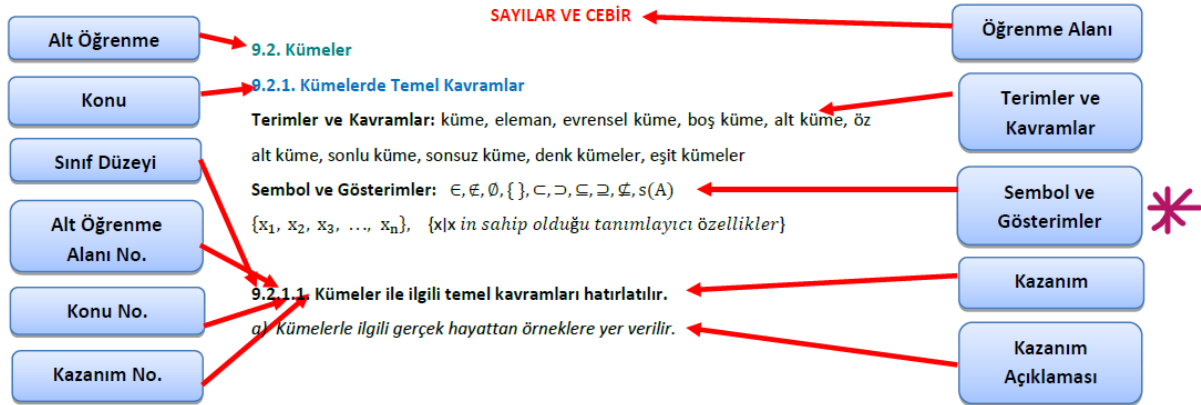
Kod	Mezun Olunan Lise Türü	Üniversitede Öğrenim Görülen Program	Ankete Verilen Doğru Cevap Sayısı ve Yüzdesi
G17	Anadolu Lisesi	Gıda Teknolojisi	72(69,23)
B1	Anadolu Lisesi	Bilgisayar Programcılığı	69(66,35)
B7	Anadolu Lisesi	Bilgisayar Programcılığı	63(60,58)

Tablo 2’den görüldüğü gibi ankete en fazla doğru cevap veren öğrenci G17 kodlu öğrencidir ve doğru cevap sayısı 72’dir. G17 kodlu öğrenci anketteki sembollerin %69,23’ünün anlamını doğru olarak cevaplamıştır. Bunu 69 doğru cevapla B1 kodlu öğrenci, 63 doğru cevapla da B7 kodlu öğrenci takip etmektedir. Bu üç öğrencinin de mezun olduğu lise türü Anadolu Lisesidir.

## Veri toplama aracı

Üniversite öğrenimlerine yeni başlayan meslek yüksekokulu öğrencilerinin sayılar ve cebir öğrenme alanındaki matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili bilgi düzeyleri nicel ve nitel veri toplama aracı ile ölçülmeye çalışılmıştır. Birincisi anket ikincisi de yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. Anket ile öğrencilerin matematiksel sembol ve gösterimlerin anlamlarını bilip bilmediklerini saptayabilmek, yarı yapılandırılmış görüşmelerle ise bu matematiksel sembol ve gösterimlerin kullanımlarına yönelik örnek verebilme durumlarını inceleyebilmek amaçlanmıştır.

2018 ortaöğretim matematik dersi öğretim programının şematik yapısı Şekil 1’de (MEB, 2018, s. 17) verilmiştir. Bu şemada her konuya ait sembol ve gösterimler yer almaktadır.



Şekil 1. 2018 ortaöğretim matematik dersi öğretim programı şematik yapısı (MEB, 2018, s. 17)

Araştırmanın nicel kısmı için veriler ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer verilen şematik yapılardan (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) faydalanılarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve ekte sunulan “Matematiksel Sembol ve Gösterimler Anketi” ile toplanmıştır. Bu anket 2018 ortaöğretim matematik dersi öğretim programı 9. 10. 11. ve 12. sınıf düzeylerinde sayılar ve cebir öğrenme alanında yer alan sembol ve gösterimlerden (MEB, 2018) oluşmaktadır. Sayılar ve cebir öğrenme alanının tüm konularındaki sembol ve gösterimlere veri toplama aracında yer verilmiştir. Bu anket üç sütundan oluşmaktadır. İlk sütuna sembol ve gösterimlerin ortaöğretim matematik dersinde yer aldığı konu, ikinci sütuna da matematiksel sembol ve gösterimler yazılmıştır. Üçüncü sütun ise bu sembol ve gösterimlerin anlamlarını öğrencilerin yazmaları için boş bırakılmıştır. Veri toplama aracında sembol ve gösterimler dışında sembol ve gösterimlerin yer aldığı konuların da verilmesinin sebebi sembollerin kullanıldığı bağlamın öğrenciler tarafından net bir şekilde anlaşılması ve oluşabilecek karmaşıklığın önüne geçilmesidir. Anket 2018 öğretim programı sayılar ve cebir öğrenme alanındaki 20 farklı konuya ait 104 sembol ve gösterimden oluşmaktadır. Bu konular ve bu konulara ait matematiksel sembol ve gösterim sayıları şu şekildedir: “Önergeler ve Bileşik Önergeler” (10), “Kümelerde Temel Kavramlar” (12), “Kümelerde İşlemler” (6), “Sayı Kümeleri” (13), “Bölünebilme Kuralları” (2), “Birinci Dereceden Denklemler ve Eşitsizlikler” (10), “Üslü İfadeler ve Denklemler” (3), “Denklemler ve Eşitsizliklerle İlgili Uygulamalar” (5), “Fonksiyon Kavramı ve Gösterimi” (8), “İki Fonksiyonun Bileşkesi ve Bir Fonksiyonun Tersi” (2), “Polinom Kavramı ve Polinomlarla İşlemler” (1), “İkinci Dereceden Bir



Bilmeyenli Denklemler” (8), “İkinci Dereceden Fonksiyonlar ve Grafikleri” (3), “Üstel Fonksiyon” (1), “Logaritma Fonksiyonu” (5), “Gerçek Sayı Dizileri” (3), “Limit ve Süreklilik” (3), “Anlık Değişim Oranı ve Türev” (6), “Belirsiz İntegral” (2) ile “Belirli İntegral ve Uygulamaları” (1) (MEB, 2018, s. 17-41). 104 sembol ve gösterimin bu 20 farklı konuya dağılımları da bu şekildedir. Veri toplama aracının daha iyi anlaşılması ve veri toplama aracındaki konu ve sembollere örnek teşkil etmesi açısından veri toplama aracının altı farklı konu ve dokuz farklı matematiksel sembol ve gösterimden oluşan kesiti Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.  
Veri toplama aracından bir kesit

Konular	Sembol ve Gösterimler	Anlamı
Önermeler ve Bileşik Önermeler	$\equiv$	
Önermeler ve Bileşik Önermeler	$\Leftrightarrow$	
Kümelerde Temel Kavramlar	$\emptyset$	
Kümelerde Temel Kavramlar	$\notin$	
Kümelerde İşlemler	$A \times B$	
Limit ve Süreklilik	$\lim_{x \rightarrow a^+} f(x)$	
Limit ve Süreklilik	$\lim_{x \rightarrow a^-} f(x)$	
Anlık Değişim Oranı ve Türev	$f'(x)$	
Belirsiz İntegral	$c$	

Kaynak: MEB (2018, s. 17-41)

Ankete verilen cevapların analizinden sonra üç öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler için “Matematiksel Sembol ve Gösterimler Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Görüşmelerde öğrencilerden bu 104 matematiksel sembol ve gösterimin her birini birer örnek göstererek kullanmaları istenmiştir. Durum hakkında detaylı bilgi sahibi olmak adına öğrencilerin verdiği cevaplara yönelik başka sorular da sorulmuştur.

### Veri toplama süreci

Araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında toplanmıştır. Araştırma için etik kurul izni ve veri toplama izni alınmıştır. Araştırma hakkında gerekli bilgiler öğrencilere sözlü ve yazılı bir şekilde iletdikten sonra araştırmaya katılmaya gönüllü katılımcılara bilgilendirilmiş rıza onam formu (veya velilerine/vasilerine veli/vasi onam formu) yine gönüllü olarak imzalatılmıştır. Veri toplama aracı öğrencilere tanıtıldıktan sonra doldurmaları gereken alanlar ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca anketi doldurmaları gereken sürenin 30 dakika olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın anket verileri 2023-2024 güz dönemi ikinci haftasında araştırmacı tarafından her program için ayrı ayrı saatlerde ve her bir program için birer seferde toplanmıştır. Araştırmanın görüşme verileri ise 2023-2024 güz dönemi üçüncü haftasında her bir öğrenci için tek seferde toplanmıştır.



## Veri analizi

Anketten toplanan veriler betimsel analiz (Creswell, 2014; Patton, 2001) ile analiz edilmiştir. Katılımcıların matematiksel sembol ve gösterimlerin anlamları için verdikleri yanıtlar doğru, yanlış ve boş olmak üzere üç kod ile kodlanmıştır. Örneğin Tablo 3'deki ilk sembol olan “≡” sembolünün anlamına “denktir”, “denktir sembolü”, “denktir işareti” veya “denk” gibi cevaplar yazan katılımcıların yanıtları doğru, diğer alakasız yanıtlar yanlış ve yanıtsız bırakılanlar da boş olarak kodlanmıştır. Böylece 187 katılımcı ve 104 matematiksel sembol ve gösterim için 19448 (187x104) kodlama yapılmıştır. Bu kodlara göre öncelikle matematiksel sembol ve gösterimlerin ait oldukları konu bağlamlarına göre frekans ve yüzde dağılımları tablosu oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. İkinci olarak matematiksel sembol ve gösterimlerin ait oldukları ortaöğretimdeki sınıf düzeylerine göre frekans ve yüzde dağılımları tablosu oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Son olarak da katılımcıların üniversitede öğrenim gördükleri programlara göre frekans ve yüzde dağılımları tablosu oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler yine betimsel analiz (Creswell, 2014; Patton, 2001) ile analiz edilmiştir. Üç katılımcının yarı yapılandırılmış görüşme formundaki matematiksel sembol ve gösterimlerin kullanımına yönelik örnek verebilme durumları doğru, yanlış ve boş olarak kodlanmıştır. Bu üç katılımcının ankete verdikleri doğru cevaplar ile yarı yapılandırılmış görüşme formunda verdikleri doğru cevaplar için yine karşılaştırmalı frekans tabloları oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Bununla birlikte araştırmada hem anket verilerinden hem de yarı yapılandırılmış görüşme verilerinden ham veriler ve birebir alıntılar da okuyucuya sunulmuştur.

## Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine yönelik olarak öncelikle veri toplama araçlarının (“Matematiksel Sembol ve Gösterimler Anketi” ve “Matematiksel Sembol ve Gösterimler Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”) geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları; uzman görüşleri ve pilot çalışmaları yapılarak sağlanmaya çalışılmıştır (Büyüköztürk vd., 2016; Creswell, 2014; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014; Yeşildere ve Türnüklü, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veri toplama araçlarının kapsam geçerliği için matematik eğitimi alanındaki üç öğretim üyesinden uzman görüşleri alınmıştır. Araştırmanın yapıldığı programlar dışındaki başka bir programda öğrenim gören beş öğrenciye bu veri toplama araçları uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır. Uzman görüşleri ve pilot çalışmaları doğrultusunda veri toplama araçlarının üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin sayılar ve cebir öğrenme alanındaki sembol ve gösterimlerle ilgili bilgi düzeylerini ölçmeye yönelik olduğunda karar kılınmıştır. Ayrıca anketin uygulanmasında öngörülen süre için de 30 dakikanın uygun olduğu kanısına varılmıştır. Bunların dışında araştırmanın iç ve dış geçerlik çalışmaları da yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2016; Creswell, 2014; LeCompte ve Goetz, 1982; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın dış geçerliği için araştırmanın yöntem bölümünde görüldüğü üzere araştırmanın veri toplama araçları ve süreci, araştırmacının rolü ve veri analiz süreci ayrıntılı betimlemelerle okuyuculara sunulmuştur. Araştırmanın iç geçerliği için ise araştırmanın bulgular bölümünde görüleceği üzere öğrencilerin ankete ve yarı yapılandırılmış görüşmelere verdikleri cevaplar doğrudan ve birebir alıntılarla desteklenmiştir.



## Bulgular

Araştırmanın bulguları üç kısımda sunulmuştur. İlk olarak “Üniversite öğrenimlerine yeni başlayan meslek yüksekokulu öğrencilerinin sayılar ve cebir öğrenme alanındaki matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili konu bazlı bilgi düzeyleri nasıldır?” araştırma sorusuna ait bulgular sunulmuştur.

İkinci olarak “Üniversite öğrenimlerine yeni başlayan meslek yüksekokulu öğrencilerinin sayılar ve cebir öğrenme alanındaki matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili bilgi düzeyleri bu matematiksel sembol ve gösterimlerin ortaöğretim matematik dersi öğretim programında ait oldukları sınıf düzeylerine göre nasıldır?” araştırma sorusuna ait bulgular sunulmuştur.

Son olarak da “Üniversite öğrenimlerine yeni başlayan meslek yüksekokulu öğrencilerinin sayılar ve cebir öğrenme alanındaki matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili bilgi düzeyleri onların üniversitede öğrenim gördükleri programlara göre nasıldır?” araştırma sorusuna ait bulgular sunulmuştur.

### **Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili bilgi düzeylerinin konu bazlı incelenmesi**

187 katılımcının Matematiksel Sembol ve Gösterimler Anketine verdikleri 19448 cevabın; matematiksel sembol ve gösterimlerin ortaöğretim matematik dersi öğretim programında ait oldukları konu bağlamındaki doğru, yanlış ve boş frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4’te gösterilmiştir. Tabloda konuların yanında ortaöğretim matematik dersi öğretim programının şematik yapısında yer alan ve o konulara ait matematiksel sembol ve gösterimlerin sayısına da yer verilmiştir. Öğretim programında görüldüğü üzere sayılar ve cebir öğrenme alanında en çok “Sayı Kümeleri” konusunda matematiksel sembol ve gösterime yer verilmiştir. Bunu “Kümelerde Temel Kavramlar”, “Önermeler ve Bileşik Önermeler” ile “Birinci Dereceden Denklemler ve Eşitsizlikler” konularındaki matematiksel sembol ve gösterimlerin sayılarının takip ettiği görülmektedir.

Tablo 4’den görülen en dikkat çekici bulgu katılımcıların Matematiksel Sembol ve Gösterimler Anketindeki boş cevap sayıları ve yüzdeleridir. 187 katılımcının anketteki 104 matematiksel sembol ve gösterim için vermiş olduğu 19448 ( $187 \times 104 = 19448$ ) cevaptan 13591’i (%69,88) boş olarak kodlanmıştır. Buradan katılımcıların büyük çoğunluğunun sayılar ve cebir öğrenme alanındaki matematiksel sembol ve gösterimlerin büyük çoğunluğu ile ilgili hiçbir fikirlerinin olmadığı söylenebilir.

Yine tablodan yanlış sayısının 1239 ve yüzdesinin 6,37 olduğu görülmektedir. Yanlış ve boş cevapların frekans ve yüzdeleri katılımcıların sayılar ve cebir öğrenme alanındaki matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili eksiklerine dikkat çekmek için yeterli görülebilir.

Cevapların yalnızca 4618’si (%23,75) doğrudur. Tablodan doğru sayısının çok düşük olduğu görülmektedir ki buradan katılımcıların sayılar ve cebir alanındaki matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili çok düşük bilgi düzeyine sahip oldukları söylenebilir.



Tablo 4.

Öğrencilerinin ankete verdikleri cevapların konu bazlı frekans ve yüzde dağılımları tablosu

Konular (Sembol Sayıları)	Doğru f(%)	Yanlış f(%)	Boş f(%)
Önermeler ve Bileşik Önermeler (10)	480(25,67)	154(8,24)	1236(66,10)
Kümelerde Temel Kavramlar (12)	529(23,57)	142(6,33)	1573(70,10)
Kümelerde İşlemler (6)	248(22,10)	114(10,16)	760(67,74)
Sayı Kümeleri (13)	967(39,78)	169(6,95)	1295(53,27)
Bölünebilme Kuralları (2)	218(58,29)	114(30,48)	42(11,23)
Birinci Dereceden Denklemler ve Eşitsizlikler (10)	899(48,08)	149(7,97)	822(43,96)
Üslü İfadeler ve Denklemler (3)	150(26,74)	72(12,83)	339(60,43)
Denklemler ve Eşitsizliklerle İlgili Uygulamalar (5)	472(50,48)	44(4,71)	419(44,81)
Fonksiyon Kavramı ve Gösterimi (8)	2,67(17,85)	65(4,35)	1164(77,81)
İki Fonksiyonun Bileşkesi ve Bir Fonksiyonun Ters (2)	66(17,65)	15(4,01)	293(78,34)
Polinom Kavramı ve Polinomlarla İşlemler (1)	36(19,25)	7(3,74)	144(77,01)
İkinci Dereceden Bir Bilinmeyenli Denklemler (8)	78(5,21)	49(3,28)	1369(91,51)
İkinci Dereceden Fonksiyonlar ve Grafikleri (3)	23(4,10)	18(3,21)	520(92,69)
Üstel Fonksiyon (1)	10(5,35)	2(1,07)	175(93,58)
Logaritma Fonksiyonu (5)	97(10,37)	46(4,92)	792(84,71)
Gerçek Sayı Dizileri (3)	10(1,78)	13(2,32)	538(95,90)
Limit ve Süreklilik (3)	32(5,70)	18(3,21)	511(91,09)
Anlık Değişim Oranı ve Türev (6)	17(1,52)	31(2,77)	1074(95,72)
Belirsiz İntegral (2)	13(3,48)	11(2,94)	350(93,58)
Belirli İntegral ve Uygulamaları (1)	6(3,21)	6(3,21)	175(93,58)
Toplam (104)	4618(23,75)	1239(6,37)	13591(69,88)

Tablo 4 konu bazlı incelendiğinde; katılımcılar anketteki tüm matematik konularında matematiksel sembol ve gösterimlerin anlamları ile ilgili düşük doğru cevap sayısı ve yüzdesine sahipken oldukça yüksek boş cevap sayısı ve yüzdesine sahiptirler. Ankette sadece “Bölünebilme Kuralları” ve “Denklemler ve Eşitsizliklerle İlgili Uygulamalar” konularında %50’den daha fazla doğru cevap oranı elde edilebilmiştir. Ankette “Bölünebilme Kuralları” konusunda en küçük ortak kat ve en büyük ortak bölen akronimlerinden oluşan EKOK ve EBOB gösterimleri bulunmaktadır ve bu gösterimlerde katılımcılar %58,29’luk bir doğru cevap düzeyine ulaşabilmişlerdir. Bu gösterimlerin her ikisinin anlamlarına doğru yanıt veren İnşaat Teknolojisi programında öğrenim gören İ17 kodlu katılımcının anketinden görüntüye aşağıda yer verilmiştir.

Bölünebilme Kuralları	EKOK	En küçük ortak kat
	EBOB	En büyük ortak bölen

Şekil 2. İ17 kodlu katılımcının ankette “Bölünebilme Kuralları” konusundaki sembol ve gösterimlere verdiği yanıtlar

Şekil 2’den görüldüğü üzere İ17 kodlu katılımcı bu iki gösterim için doğru cevap verebilmiştir. Ancak tüm katılımcıların yanlış cevap yüzdeleri %30,48’dir. Bu konuda yanlış cevap olarak katılımcıların çoğunluğunun EKOK için “en küçük ortak kalan”, “ortak kat”, “en küçük ortak bölen”, “küçük bölen”, “en küçük bölünebilen kat” veya “en büyük ortak kat” gibi cevaplar yazdıkları saptanmıştır. Elektrik programında öğrenim gören E5 kodlu katılımcının yazdığı “en küçük ortak kalan”, Makine programında





öğrenim gören M2 kodlu katılımcının yazdığı “ortak kat” ve İnşaat Teknolojisi programında öğrenim gören İ16 kodlu katılımcının yazdığı “en küçük ortak kalan” cevapları bunlara örnek olarak verilebilir. Yine bu konuda yanlış cevap olarak katılımcıların EBOB için “en büyük ortak bölünen”, “en büyük ortak kat”, “büyük bölen”, “ortak bölen”, “en büyük ortak bölünenler” veya “en küçük ortak bölen” gibi cevaplar yazdıkları saptanmıştır. İ14 kodlu katılımcının yazdığı “en büyük ortak kat”, M2 kodlu katılımcının yazdığı “ortak kat” ve E16 kodlu katılımcının yazdığı “en büyük ortak bölünenler” bunlara örnek olarak verilebilir.

“Denklemler ve Eşitsizliklerle İlgili Uygulamalar” konusunda  $\%$ ,  $\frac{a}{b}$ ,  $a:b$ ,  $\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$ ,  $a:b = c:d$  sembol ve gösterimleri bulunmaktadır ve bu sembol ve gösterimlerde katılımcılar %50,48’lik bir doğru cevap yüzdesine ulaşabilmişlerdir. “Denklemler ve Eşitsizliklerle İlgili Uygulamalar” konusunda örnek olarak Gıda Teknolojisi programında öğrenim gören G8 kodlu öğrencinin anketinden görüntüye aşağıda yer verilmiştir.

Denklemler ve Eşitsizliklerle İlgili Uygulamalar	$\%$	Yüzde
	$\frac{a}{b}$	a'nın b'ye oranı
	$a:b$	a'nın b'ye bölümü
	$\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$	
	$a:b = c:d$	onun b'ye bölümü eşittir c'nin d'ye bölümü

Şekil 3. G8 kodlu katılımcının ankette “Denklemler ve Eşitsizliklerle İlgili Uygulamalar” konusundaki sembol ve gösterimlere verdiği yanıtlar

Şekil 3’ten görüldüğü üzere G8 kodlu katılımcı bu konudaki beş sembolen dördüne cevap verip birini yanıtızsız bırakmıştır. Tüm katılımcıların ankete verdiği cevaplar incelendiğinde “Denklemler ve Eşitsizliklerle İlgili Uygulamalar” konusundaki sembol ve gösterimler arasında  $\%$ ,  $\frac{a}{b}$ ,  $a:b$  sembol ve gösterimlerinin diğerlerine göre daha çok doğru cevap verilen sembol ve gösterimler arasında olduğu görülmektedir. Örneğin G39 kodlu katılımcı “Denklemler ve Eşitsizliklerle İlgili Uygulamalar” konusunda sadece  $\%$  sembolüne doğru cevap verebilmiş diğer sembol ve gösterimleri yanıtızsız bırakmıştır. E37 kodlu öğrenci de  $\%$  ve  $\frac{a}{b}$  için doğru cevap verebilmiş diğerlerini yanıtızsız bırakmıştır. M43 kodlu katılımcı ise  $\%$ ,  $\frac{a}{b}$ ,  $a:b$  sembol ve gösterimlerine doğru cevap vererek diğerlerini boş bırakmıştır.  $\frac{a}{b}$  ve  $a:b$  için “a’nın b’ye oranı” (örneğin G6) veya “a bölü b” (örneğin İ14) katılımcıların sıkça vermiş olduğu doğru cevaplar arasındadır.

Bu konuları sırasıyla “Birinci Dereceden Denklemler ve Eşitsizlikler” ve “Sayı Kümeleri” konuları takip etmektedir.  $<$ ,  $\leq$ ,  $>$ ,  $\geq$ ,  $[a, b]$ ,  $(a, b)$ ,  $[a, b)$ ,  $(a, b)$ ,  $(-\infty, \infty)$  ve  $|x|$  sembol ve gösterimlerinin yer aldığı “Birinci Dereceden Denklemler ve Eşitsizlikler” konusunda katılımcılar %48,08’lik doğru cevap yüzdesine ulaşabilmişlerdir. “Birinci Dereceden Denklemler ve Eşitsizlikler” konusundaki  $<$ ,  $\leq$ ,  $>$  ve  $\geq$ , sembollerinin öğrenciler tarafından daha bilindik semboller olduğu anket sonuçlarından görülmektedir. “Birinci Dereceden Denklemler ve Eşitsizlikler” konusunda örnek olarak M32 kodlu katılımcının anketinden görüntüye aşağıda yer verilmiştir.



Birinci Dereceden Denklemler ve Eşitsizlikler	<	KÜÇÜKTÜR
	≤	KÜÇÜK ESİT
	>	BÜYÜKTÜR
	≥	BÜYÜK ESİT
	[a, b]	
	(a, b)	
	[a, b)	
	(a, b]	
	(-∞, ∞)	
	x	

Şekil 4. M32 kodlu katılımcının ankette “Birinci Dereceden Denklemler ve Eşitsizlikler” konusundaki sembol ve gösterimlere verdiği yanıtlar

Şekil 4'ten görüldüğü üzere M32 kodlu katılımcı “Birinci Dereceden Denklemler ve Eşitsizlikler” konusundaki 10 sembol ve gösterimden sadece dört tanesine doğru cevap verebilmiştir. Diğerlerini de yanıtı bırakmıştır. Anket sonuçlarından bu öğrencinin doğru cevap verdiği sembollerin en çok doğru cevap verilen semboller olduğu görülmektedir. Ancak yine de bu sembolleri yanıtı bırakarak öğrenciler olduğu gibi yanlış cevaplayan öğrenciler de bulunmaktadır. Örneğin M38 kodlu öğrenci bu dört sembolden sadece ikisine yanıt vermiştir. Ancak onlara da yanlış cevap vermiştir. < sembolüne “büyüktür” ve > sembolünü de “küçüktür” yazarak iki sembole de yanlış cevap vermiştir. [a, b], (a, b), [a, b), (a, b), (-∞, ∞) ve |x| gösterimlerinde de aynı durum geçerlidir. Örneğin [a, b] gösterimi için Bilgisayar Programcılığı programında öğrenim gören B4 kodlu öğrenci “a, b kapalı aralığı” yazarak doğru cevap vermişken E3 kodlu öğrenci “a veya b” yazarak yanlış cevap vermiştir. |x| gösterimi için de örnek olarak G14 kodlu katılımcı “mutlak x” yazarak doğru, E23 kodlu katılımcı da “bilinmeyen” yazarak yanlış cevap vermiştir.

Katılımcılar  $N, Z, Q, Q', R, Z^+, Q^+, R^+, Z^-, Q^-, R^-, RxR$  ve  $R^2$  sembol ve gösterimlerinin yer aldığı “Sayı Kümeleri” konusunda ise %39,78'lik doğru cevap yüzdesine ulaşabilmişlerdir. “Sayı Kümeleri” konusundaki sembol ve gösterimlere örnek olarak E1 kodlu öğrencinin anketinden görüntüye aşağıda yer verilmiştir.

Sayı Kümeleri	$N$	Doğal sayılar
	$Z$	Tam sayılar
	$Q$	Rasyonel sayılar
	$Q'$	
	$R$	Reel sayılar
	$Z^+$	Doğru tam sayılar
	$Q^+$	Doğru rasyonel sayılar
	$R^+$	Doğru reel sayılar
	$Z^-$	Negatif tam sayılar
	$Q^-$	Negatif rasyonel sayılar
	$R^-$	Negatif reel sayılar
	$RxR$	
$R^2$		

Şekil 5. E1 kodlu katılımcının ankette “Sayı Kümeleri” konusundaki sembol ve gösterimlere verdiği yanıtlar

Şekil 5'ten görüldüğü üzere E1 kodlu katılımcı  $N, Z, R, Z^+, R^+, Z^-$  ve  $R^-$  sembolleri için doğru cevap verebilmiştir. Ancak  $Q', RxR$  ve  $R^2$  sembol ve gösterimlerinin anlamlarına yanıt verememiştir. Ayrıca  $Q, Q^+$  ve  $Q^-$  sembollerinin anlamlarına ilişkin yanlış cevap vermiştir. Rasyonel sayılar kümesinin



sembolünü irrasyonel sayılar, pozitif rasyonel sayılar kümesinin sembolünü pozitif irrasyonel sayılar ve negatif rasyonel sayılar kümesinin sembolünü de negatif irrasyonel sayılar olarak ifade etmiştir. Buradan hareketle katılımcının rasyonel ve irrasyonel sayılar kümelerinin sembolleri ile ilgili bir karmaşıklık yaşadığı görülmektedir. “Sayı Kümeleri” konusunda ankete katılan katılımcıların neredeyse tamamına yakını  $R \times R$  ve  $R^2$  gösterimlerinin anlamlarına ilişkin doğru cevap verememişlerdir. Bu gösterimler için katılımcılar kartezyen çarpıma ve kartezyen koordinat sistemine atıf yapmada güçlükler yaşamışlar ve bu iki gösterimin anlamlarını yanıtızsız bırakmışlardır. Katılımcılar “Sayı Kümeleri” konusundaki diğer sembollerde de bazı anlam karmaşaları yaşayıp sembollerin anlamlarını birbirleriyle karıştırırsalar da %39,78’lik doğru cevap yüzdesine ulaşabilmişlerdir. Örneğin B10 kodlu katılımcı  $N$ ,  $Z$ ,  $Q$ ,  $Q'$ ,  $R$ ,  $Z^+$ ,  $Q^+$ ,  $R^+$ ,  $Z^-$ ,  $Q^-$ ,  $R^-$  sembollerinin anlamları için doğru cevap verebilmiş ancak  $R \times R$  ve  $R^2$  gösterimlerinin anlamlarını yanıtızsız bırakmıştır. Başka bir örnek olarak G9 kodlu katılımcı sadece  $N$ ,  $Z$ ,  $R$ ,  $R^+$  ve  $R^-$  sembollerinin anlamlarını doğru cevaplayabilmiş diğer sembol ve gösterimlerin anlamlarını yanıtızsız bırakmıştır. Tam sayılar kümesinin sembolünün anlamını doğru cevaplamasına rağmen pozitif tam sayılar ve negatif tam sayılar kümesinin anlamlarını yanıtızsız bırakmıştır. Son örnek olarak da İ1 kodlu katılımcı verilebilir ki bu öğrenci bu konudaki 13 sembol ve gösterimden yedisini doğru kalan altısını da yanlış cevaplamıştır. Bu öğrenci de rasyonel, irrasyonel ve reel sayılar kümelerinin sembollerinin ve aynı zamanda  $R \times R$  gösteriminin anlamlarında güçlük yaşamıştır.

Bu konuları takiben “Önermeler ve Bileşik Önermeler”, “Kümelerde Temel Kavramlar”, “Kümelerde İşlemler” ve “Üslü İfadeler ve Denklemler” konularının doğru yüzdelerinin sırasıyla %25,67, %23,57, %22,10 ve %26,74 olduğu görülmektedir. Anketler incelendiğinde  $p$ ,  $p'$  (ya da  $\sim p$ ),  $\equiv$ ,  $\forall$ ,  $\exists$ ,  $\wedge$ ,  $\vee$ ,  $\nabla$ ,  $\Rightarrow$  ve  $\Leftrightarrow$  sembollerinin yer aldığı “Önermeler ve Bileşik Önermeler” konusunda  $\equiv$ ,  $\wedge$ ,  $\vee$  ve  $\Rightarrow$  sembollerinin diğerlerine göre daha çok yanıtlanan ve daha çok doğru cevap verilen semboller olduğu yani daha bilindik oldukları söylenebilir.  $\in$ ,  $\notin$ ,  $\emptyset$ ,  $\{ \}$ ,  $\subset$ ,  $\supset$ ,  $\subseteq$ ,  $\supseteq$ ,  $\not\subseteq$ ,  $s(A)$ ,  $\{x_1, x_2, x_3, \dots, x_n\}$ ,  $\{x|x \text{ in sahip olduğu tanımlayıcı özellikler}\}$  sembollerinin yer aldığı “Kümelerde Temel Kavramlar” konusunda  $\in$ ,  $\notin$ ,  $\emptyset$  ve  $\subset$  sembollerinin,  $\cup$ ,  $\cap$ ,  $A - B$  (ya da  $A \setminus B$ ),  $A'$ ,  $A \times B$ ,  $s(A \times B)$  sembollerinin yer aldığı “Kümelerde İşlemler” konusunda  $\cup$ ,  $\cap$  sembollerinin,  $x^n$ ,  $\sqrt[n]{x^m}$ ,  $x^{\frac{m}{n}}$  sembollerinin yer aldığı “Üslü İfadeler ve Denklemler” konusunda ise  $x^n$  sembolünün diğerlerine göre katılımcılar arasında daha bilindik oldukları söylenebilir.

Ancak “Fonksiyon Kavramı ve Gösterimi”, “İki Fonksiyonun Bileşkesi ve Bir Fonksiyonun Tersi”, “Polinom Kavramı ve Polinomlarla İşlemler”, “İkinci Dereceden Bir Bilinmeyenli Denklemler”, “İkinci Dereceden Fonksiyonlar ve Grafikleri”, “Üstel Fonksiyon”, “Logaritma Fonksiyonu”, “Gerçek Sayı Dizileri”, “Limit ve Süreklilik”, “Anlık Değişim Oranı ve Türev”, “Belirsiz İntegral” ile “Belirli İntegral ve Uygulamaları” konularındaki doğru cevap yüzdeleri epey düşük iken boş cevap yüzdelerinin çok yüksek olması dikkat çekici diğer bir bulgudur. Katılımcıların çoğunun bu konulardaki sembol ve gösterimlerde hiçbir fikir yürütmedikleri ve dolayısıyla bunları yanıtızsız bıraktıkları görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan katılımcıların ankette matematiksel sembol ve gösterimlerin anlamlarına ilişkin doğru frekans sayıları ile görüşmelerdeki bu sembol ve gösterimlerle ilgili doğru örnek verebilme frekans sayıları konu bazlı olarak Tablo 5’te karşılaştırmalı sunulmuştur.



Tablo 5.

Görüşmelere katılan öğrencilerin ankete ve görüşme formuna verdikleri doğru cevapların konu bazlı karşılaştırmalı frekans dağılımları tablosu

Konular (Sembol Sayıları)	G17	B1	B7
	Anket/Form	Anket/Form	Anket/Form
Önermeler ve Bileşik Önermeler (10)	10/9	7/7	8/8
Kümelerde Temel Kavramlar (12)	8/4	3/4	7/3
Kümelerde İşlemler (6)	5/4	5/3	4/2
Sayı Kümeleri (13)	10/10	3/2	13/9
Bölünebilme Kuralları (2)	2/2	2/2	2/2
Birinci Dereceden Denklemler ve Eşitsizlikler (10)	10/9	10/10	10/10
Üslü İfadeler ve Denklemler (3)	3/3	3/3	0/3
Denklemler ve Eşitsizliklerle İlgili Uygulamalar (5)	5/5	4/4	5/5
Fonksiyon Kavramı ve Gösterimi (8)	8/5	6/5	6/5
İki Fonksiyonun Bileşkesi ve Bir Fonksiyonun Tersi (2)	2/2	2/1	1/0
Polinom Kavramı ve Polinomlarla İşlemler (1)	1/1	1/0	1/0
İkinci Dereceden Bir Bilinmeyenli Denklemler (8)	3/5	5/5	2/2
İkinci Dereceden Fonksiyonlar ve Grafikleri (3)	2/0	2/3	0/1
Üstel Fonksiyon (1)	0/1	1/1	0/0
Logaritma Fonksiyonu (5)	1/2	5/5	4/3
Gerçek Sayı Dizileri (3)	0/1	3/1	0/1
Limit ve Süreklilik (3)	1/1	3/0	0/0
Anlık Değişim Oranı ve Türev (6)	0/0	4/2	0/0
Belirsiz İntegral (2)	1/1	0/0	0/0
Belirli İntegral ve Uygulamaları (1)	0/0	0/0	0/0
Toplam (104)	72/65	69/58	63/54

Tablo 5'ten görüldüğü gibi üç katılımcının da anketteki doğru cevap sayıları yarı yapılandırılmış görüşme formundaki doğru cevap sayılarından daha fazladır. Buradan üç katılımcının sembol ve gösterimlerin anlamlarına ilişkin bilgi düzeylerinin bu sembol ve gösterimler için örnek verebilmeye düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle üç katılımcının sembol ve gösterimler için örnek vermede onların anlamlarını tespit etmeye oranla daha fazla güçlük yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca yine Tablo 5'den görüldüğü üzere katılımcıların ankete doğru cevap verme sıralamaları yarı yapılandırılmış görüşmeler için de geçerli olmuştur. G17 kodlu katılımcı ankette 72 doğru cevapla ilk sırada yer alırken yarı yapılandırılmış görüşme formunda da 65 doğru cevapla ilk sırada yer almıştır.

Yukarıda değinildiği gibi ankete verilen cevaplar içerisinde en fazla doğru yüzdesine ulaşılan konu "Bölünebilme Kuralları" konusudur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde de üç katılımcı bu gösterimlerin kullanımlarına yönelik doğru örnek verebilmişlerdir. Örneğin yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan B7 kodlu katılımcının yarı yapılandırılmış görüşme formunda bu gösterimlerle ilgili verdiği örnekler Şekil 6'da sunulmuştur.



Bölünebilme Kuralları	EKOK	$\text{EKOK}(2,4) = 4$
	EBOB	$\text{EBOB}(2,4) = 2$

Şekil 6. B7 kodlu katılımcının yarı yapılandırılmış görüşme formunda “Bölünebilme Kuralları” konusundaki sembol ve gösterimlere verdiği yanıtlar

Sayfa | 3149

Şekil 6’dan görüldüğü üzere yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcı ekok  $(2,4)=4$  ve ebob  $(2,4)=2$  örnekleri ile her iki gösterimi de doğru bir şekilde örneklendirebilmiştir.

“Denklemler ve Eşitsizliklerle İlgili Uygulamalar” konusundaki beş sembol ve gösterim için G17 ve B7 kodlu öğrenciler hem ankette bu sembol ve gösterimlerin anlamları için hem de yarı yapılandırılmış görüşmelerde bu sembol ve gösterimlere örnek vermede hata yapmamışlardır. B1 kodlu öğrencisi ise hem ankette hem de yarı yapılandırılmış görüşmede sadece bir gösterimde güçlük yaşayarak yanlış cevap vermiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan G17 kodlu katılımcının yarı yapılandırılmış görüşme formunda bu sembol ve gösterimlerle ilgili verdiği örnekler Şekil 7’de sunulmuştur.

Denklemler ve Eşitsizliklerle İlgili Uygulamalar	%	100 sayısının %20’sini bulur $100 \times \frac{20}{100} = 20$
	$\frac{a}{b}$	$\frac{3}{4}$
	$a:b$	$3:4$
	$\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$	$\frac{10}{2} = \frac{20}{4}$
	$a:b = c:d$	$\frac{20}{10} = \frac{10}{5}$

Şekil 7. G17 kodlu katılımcının yarı yapılandırılmış görüşme formunda “Denklemler ve Eşitsizliklerle İlgili Uygulamalar” konusundaki sembol ve gösterimlere verdiği yanıtlar

Şekil 7’den görüldüğü üzere yarı yapılandırılmış görüşme formunda G17 kodlu katılımcı yüzde, oran ve orantının kullanımına dair doğru örnekler verebilmiştir. Yüzde sembolü ile oran ve orantıya dair gösterimleri doğru bir şekilde örneklendirebilmiştir.

“Birinci Dereceden Denklemler ve Eşitsizlikler” konusundaki 10 sembol ve gösterim için üç öğrenci de ankette 10 doğru cevap verebilmiştir. Yine B1 ve B7 kodlu katılımcılar yarı yapılandırılmış görüşmelerde 10 sembol ve gösterim için de doğru örnek verebilmişlerdir. G17 ise sadece  $(-\infty, \infty)$  gösteriminde güçlük yaşamış ve yanlış cevap vermiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan B1 kodlu katılımcının yarı yapılandırılmış görüşme formunda bu gösterimlerle ilgili verdiği örnekler Şekil 8’de sunulmuştur.



Birinci Dereceden Denklemler ve Eşitsizlikler	$<$	$3 < 5$
	$\leq$	$3 \leq 5$
	$>$	$11 > 9$
	$\geq$	$11 \geq 8$
	$[a, b]$	$[3, 5]$
	$(a, b)$	$(3, 5)$
	$[a, b)$	$[3, 5)$
	$(a, b]$	$(3, 5]$
	$(-\infty, \infty)$	$(-\infty, \infty)$
	$ x $	$ x  = 1$

Şekil 8. B1 kodlu katılımcının yarı yapılandırılmış görüşme formunda “Birinci Dereceden Denklemler ve Eşitsizlikler” konusundaki sembol ve gösterimlere verdiği yanıtlar

Şekil 8’den görüldüğü üzere yarı yapılandırılmış görüşme formunda B1 kodlu katılımcı bu konudaki 10 sembol ve gösterimi de doğru örneklerle kullanabilmiştir.

“Sayı Kümeleri” konusundaki 13 sembol ve gösterim için ankette B7 kodlu katılımcı, yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise G17 kodlu katılımcı en çok doğru cevabı vermişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan G17 kodlu katılımcının yarı yapılandırılmış görüşme formunda bu gösterimlerle ilgili verdiği örnekler Şekil 9’da sunulmuştur.

Sayı Kümeleri	$N$	$0, 1, 2, 3, 4$
	$Z$ tam sayı	$-1, 5, 20, -30$
	$Q$ rasyonel sayı	$\frac{3}{5}$
	$Q'$	$\sqrt{7}, 0, 4, 2\sqrt{5}$
	$R$ reel	bütün sayılar kare $-2, 5, 10$ $+5, +10, +25$
	$Z^+$	$\frac{3}{7}$
	$Q^+$	$\frac{3}{7} + 5$
	$R^+$	$-2, -3, -4, -5$
	$Z^-$	$-\frac{3}{7}$
	$Q^-$	$-18$
	$R^-$	$5 \times 5 = 25$
	$R \times R$	$5^2$
	$R^2$	

Şekil 9. G17 kodlu katılımcının yarı yapılandırılmış görüşme formunda “Sayı Kümeleri” konusundaki sembol ve gösterimlere verdiği yanıtlar

Şekil 9’dan görüldüğü üzere yarı yapılandırılmış görüşme formunda G17 kodlu katılımcı bu konudaki 13 sembol ve gösterimden 10’unu doğru örnekleyebilmiştir. Ancak  $Q'$ ,  $R \times R$  ve  $R^2$  sembol ve gösterimleri için örnek vermede güçlük yaşamıştır.  $R \times R$  ve  $R^2$  gösterimlerini örneklendirirken kartezyen çarpımla, sıralı ikililerle ve kartezyen koordinat sistemiyle ilgili örneklere yer veremeyip bir reel sayının karesini almakla yetinmiştir. Ayrıca  $Q'$  sembolü için de  $\sqrt{7}$  ve  $2\sqrt{5}$  gibi doğru örnekler verse de yanlış örnekler de verdiği için de anlam karmaşası yaşadığı kabul edilmiştir.

**Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili bilgi düzeylerinin ortaöğretim sınıf düzeylerine göre incelenmesi**

187 katılımcının Matematiksel Sembol ve Gösterimler Anketine verdikleri 19448 cevabın; matematiksel sembol ve gösterimlerin ortaöğretim matematik dersi öğretim programında ait oldukları sınıf düzeylerine göre doğru, yanlış ve boş frekans ve yüzde dağılımları Tablo 6'da verilmiştir. Tabloda sınıf düzeylerinin yanında ortaöğretim matematik dersi öğretim programının şematik yapısında yer alan ve o sınıf düzeylerine ait matematiksel sembol ve gösterimlerin sayısına da yer verilmiştir. Görüldüğü üzere sayılar ve cebir öğrenme alanında 9. sınıf düzeyinde 61, 10. sınıf düzeyinde 19, 11. sınıf düzeyinde 3 ve 12. sınıf düzeyinde 21 matematiksel sembol ve gösterime şematik yapıda yer verilmiştir.

Tablo 6.

Öğrencilerinin ankete verdikleri cevapların ortaöğretim sınıf düzeyi bazlı frekans ve yüzde dağılımı tablosu

Ortaöğretim Sınıf Düzeyi (Sembol Sayıları)	Doğru f(%)	Yanlış f(%)	Boş f(%)
9. sınıf (61)	3963(34,74)	958(8,40)	6486(56,86)
10. sınıf (19)	447(12,58)	136(3,83)	2970(83,59)
11. sınıf (3)	23(4,10)	18(3,21)	520(92,69)
12. sınıf (21)	185(4,71)	127(3,23)	3615(92,06)
Toplam (104)	4618(23,75)	1239(6,37)	13591(69,88)

Tablo 6'dan görüldüğü üzere katılımcılar anketteki tüm sınıf düzeylerindeki matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili düşük doğru cevap sayısı ve yüzdesine sahipken yine oldukça yüksek boş cevap sayısı ve yüzdesine sahiptirler. Buna rağmen en fazla doğru cevap sayısı (3963) ve yüzdesi (34,74) 9. sınıf düzeyindeki matematiksel sembol ve gösterimlere aittir. Ancak 11. ve 12. sınıf düzeylerindeki matematiksel sembol ve gösterimler için verilen doğru cevap sayısı ve yüzdesinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bunu 10. sınıf için söylemek de mümkündür. Özellikle 10., 11. ve 12. sınıf düzeylerinde boş cevap yüzdelerinin dikkat çekici şekilde yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan katılımcıların ankette matematiksel sembol ve gösterimlerin anlamlarına ilişkin doğru frekans sayıları ile görüşmelerdeki bu sembol ve gösterimlerle ilgili doğru örnek verebilme frekans sayıları ortaöğretim sınıf düzeyi bazlı olarak Tablo 7'de karşılaştırmalı sunulmuştur.

Tablo 7.

Görüşmelere katılan öğrencilerin ankete ve görüşme formuna verdikleri doğru cevapların ortaöğretim sınıf düzeyi bazlı karşılaştırmalı frekans dağılımları tablosu

Ortaöğretim Sınıf Düzeyi (Sembol Sayıları)	G17 Anket/Form	B1 Anket/Form	B7 Anket/Form
9. sınıf (61)	53/46	37/35	49/42
10. sınıf (19)	14/13	14/11	10/7
11. sınıf (3)	2/0	2/3	0/1
12. sınıf (21)	3/6	16/9	4/4
Toplam (104)	72/65	69/58	63/54



Tablo 7'den görüldüğü 9. ve 10. sınıf düzeyinde G17 kodlu katılımcı, 11. ve 12. sınıf düzeyinde ise B1 kodlu katılımcı yarı yapılandırılmış görüşmelerde en fazla doğru cevap veren katılımcılardır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde; G17 kodlu katılımcıya anket ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde diğer katılımcılara göre daha başarılı olduğu belirtilmiş ve sonrasında kendisine sorulan soru ve verdiği cevaba dayalı diyalog aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: *“Matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili bilgi düzeylerinize ne kadar güveniyorsunuz? Neden?”*

G17: *“Matematikte kendime güveniyorum, bu yüzden sembollerde de güveniyorum, bazılarını hatırlayamasam da. İyi bir Anadolu Lisesinden mezunum ve Gıda Teknolojisi programına da en yüksek puanla yerleşenlerdenim. Aslında daha farklı bölümleri de kazanabilirdim.”*

B1 kodlu öğrencinin 12. sınıf düzeyindeki hem anket hem de görüşme formundaki doğru cevap sayıları G17 ve B7 kodlu öğrencilerden yüksek düzeydedir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise 11. ve 12. sınıf düzeyinde en fazla doğru cevap veren katılımcıdır. B1 kodlu öğrencinin 10., 11. ve 12. sınıf düzeyindeki sembol ve gösterimlerin tümündeki ortalama doğru yüzdesi ankete katılan tüm öğrencilerin ortalama yüzdesinin de oldukça üzerindedir. B1 kodlu öğrenciye bu durum belirtilmiş ve sonrasında kendisine sorulan soru ve verdiği cevaba dayalı diyalog aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: *“10., 11. ve 12. sınıf düzeyindeki sembol ve gösterimlerdeki bilgi düzeylerinize ne kadar güveniyorsunuz? Neden?”*

B1: *“Kendime güveniyorum. Okula takviye matematik dersleri almıştım. O derslerden bu sembol ve gösterimlere aşinalığım var. Ancak AYT sınavında istediğim puanı bazı sorunlardan dolayı alamadım. Bir sene daha hazırlansam matematik sınavında daha başarılı olabilirdim.”*

### **Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili bilgi düzeylerinin öğrenim gördükleri program bazlı incelenmesi**

187 katılımcının Matematiksel Sembol ve Gösterimler Anketine verdikleri 19448 cevabın; üniversitede öğrenim gördükleri programlara göre doğru, yanlış ve boş frekans ve yüzde dağılımlarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8.

Öğrencilerinin ankete verdikleri cevapların öğrenim gördükleri program bazlı frekans ve yüzde dağılımları tablosu

Program (Katılımcı Sayısı)	Doğru	Yanlış	Boş
	f(%)	f(%)	f(%)
Bilgisayar Programcılığı (38)	1543(39,04)	276(6,98)	2133(53,97)
Elektrik (37)	543(14,11)	244(6,34)	3061(79,55)
Gıda Teknolojisi (44)	997(21,79)	284(6,21)	3295(72,01)
İnşaat Teknolojisi (23)	613(25,63)	198(8,28)	1581(66,10)
Makine (45)	922(19,70)	237(5,06)	3521(75,24)
Toplam (187)	4618(23,75)	1239(6,37)	13591(69,88)





Tablo 8'den görüldüğü üzere Matematiksel Sembol ve Gösterimler Anketinde bilgisayar programcılığı öğrencileri en fazla doğru yüzdesine (%39,04) sahip program olarak göze çarpmaktadır. Bunu sırasıyla inşaat teknolojisi (%25,63), gıda teknolojisi (%21,79), makine (%19,70) ve elektrik (%14,11) programları takip etmektedir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Herhangi bir sembol farklı bilim alanlarında farklı anlamları temsil edebileceği gibi aynı alandaki farklı konularda da aynı sembol farklı anlamlar temsil edebilir. Örneğin kümelerin elemanları  $a, b, c$  gibi küçük harflerle gösterilir ki burada  $c$  bir kümenin elemanını temsil eder. Yine  $\int f(x)dx = F(x) + c$  eşitliğinde  $c$  integral (integrasyon) sabitini ifade ederken  $f(x) = c$  ifadesinde sabit fonksiyonu temsil eder. Bu yüzden sembol ve gösterimlerle ilgili araştırmalarda bağlam önemli bir konudur. Bu araştırmada da öğrencilerin sembol ve gösterimlerle ilgili bilgi düzeyleri konu bazlı yani bağlamları belirtilerek incelenmiş ve sonuçlar da bu yönde raporlanmıştır. Sembollerle ilgili araştırmalar gibi matematik öğretiminde de bu tür farklı kullanımların öğrencilerde güçlülere sebebiyet vermemesi için matematik eğitimcileri öğrencilerin belirli bir bağlamda sembollerini doğru yorumladıklarını varsaymamalı ve kullandıkları sembollerin buldukları bağlamdaki anlamlarına derslerinde dikkat çekmelidirler (Begg ve Pierce, 2020).

Bu araştırma üniversite öğrenimlerine yeni başlayan meslek yüksekokulu öğrencilerinin sayılar ve cebir öğrenme alanındaki matematiksel sembol ve gösterimlerin anlamları ile ilgili bilgi düzeylerindeki eksikleri ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin sembol ve gösterimlerin kullanımına örnek vermede yaşadıkları sıkıntılar da ortaya konmuştur. Sembollerin anlamlarını bilmede ve sembollerini örnek vererek kullanmada sorun yaşayan öğrencilerin bu sembollerini matematik yaparken kullanmada da güçlükler yaşayabileceklerini öngörmek çok zor değildir. Bu yönüyle Matabane ve Machaba'nın (2023) çalışmasının sonuçları da üniversite matematik birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin matematiksel fikirleri iletmek için sembollerini, kelimeleri ve imgeleri kullanmada zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Bu araştırmanın başka bir sonucu da üniversite öğrenimlerine yeni başlayan meslek yüksekokulu öğrencilerinin sayılar ve cebir öğrenme alanındaki matematiksel sembol ve gösterimlerin anlamları ile ilgili bilgi düzeylerindeki eksikleri konu bazlı ortaya koymuş olmasıdır. Özellikle fonksiyonlar, polinomlar, ikinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler, ikinci dereceden fonksiyonlar ve grafikleri, üstel fonksiyon, logaritma fonksiyonu, diziler, limit, süreklilik, türev ve integral gibi konulardaki bilgi düzeylerinin çok düşük düzeyde olması düşündürücüdür. Bu konuların daha ağırlıklı olarak üniversiteye geçişte YKS Alan Yeterlilik Testlerinde [AYT] sorulan sorulara yönelik konular olması (MEB, 2018; ÖSYM, 2022a, 2022b, 2023c) bu sonuca sebep olmuş olabilir. Çünkü katılımcıların öğrenim gördükleri bu ön lisans programları YKS Temel Yeterlilik Testi [TYT] puanları ile tercih edilmektedir (ÖSYM, 2023c). Bu yüzden meslek yüksekokulu öğrencilerinin YKS AYT konularındaki matematiksel sembol ve gösterimler ile ilgili bilgi düzeylerinin YKS TYT konularındaki bilgi düzeylerinden daha düşük olması doğal görülebilmekle birlikte katılımcıların her iki sınav konularındaki matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili bilgi düzeylerinin istenen düzeyin çok altında olması kaygı verici olarak görülebilir. Üniversite öğrenimlerine yeni başlayan meslek yüksekokulu öğrencilerinin sayılar ve cebir öğrenme alanındaki matematiksel sembol ve gösterimlerin anlamları ile ilgili bilgi düzeylerindeki eksiklerin sebepleri Cihan, F. (2024). Üniversite öğrenimlerine yeni başlayan meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili bilgilerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3132-3158.* DOI. 10.51460/baebd.1387723



arasında katılımcıların TYT puanı ile öğrenim gördükleri programlara yerleşmiş olmaları (ÖSYM, 2023c), genel olarak TYT matematik sınavında yaptıkları çok az net ile öğrenim gördükleri programlara yerleşmiş olmaları (ÖSYM, 2023a), katılımcıların sayıca önemli bir kısmının meslek lisesi mezunu olmaları sayılabilir. Ayrıca ilk COVID-19 vakasının 11 Mart 2020'de Türkiye'de görülmesinden (Sağlık Bakanlığı, 2020) 6 Eylül 2021'e kadar geçen süreçte (Yaşa, Yentürk, Gergin, Tanrikulu ve Yavaş, 2022) katılımcıların lise matematik derslerinin bir kısmını uzaktan eğitimle sürdürmüş olmaları da diğer bir sebep olarak akla gelebilir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerin matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili ortaöğretimin her sınıf düzeyinden kalan eksikleri ile üniversite öğrenimlerine başladıkları bu araştırmanın diğer bir sonucudur. Bir sınıf düzeyinde öğrencilerin matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili eksiklikleri hem o sınıf düzeyindeki hem de ileriki sınıf düzeylerindeki matematik yapma becerilerini etkileyebileceği düşünülebilir. Özellikle matematik yapma ve uygulamada birçok farklılık olduğu için okul matematiğinden üniversite matematiğine geçiş başlı başına bir sorundur (Matabane ve Machaba, 2023). Hazır bulunuşluk düzeyi öğrencilerin herhangi bir konuyla ilgili ön bilgilerini içerdiğinden (Yenilmez ve Kakmacı, 2008) dolayı sembollerle ilgili bilgi eksiklikleri öğrencilerin üniversite matematiğine hazır bulunuşluk düzeylerine yönelik de bu bağlamda bilgi verebilir. Matematiksel sembollere aşina olmama, sınıf düzeyi arttıkça sembol kullanımındaki artış öğrencilerin özgüven kaybı yaşamalarına ve sonrasında da matematiğe olan ihtiyaçlarını en aza indirmeye çalışmalarına sebebiyet vermektedir (Bardini ve Pierce, 2015). Ancak bu çalışmanın örneklemindeki öğrencilerin bazı meslek derslerinde matematik kendine geniş bir kullanım alanı bulmaktadır. Dolayısıyla sembol kullanımı da hem artmakta hem de meslek dersleri bağlamında farklılaşmaktadır. Matematiğin kullanıldığı meslek derslerini veren öğretim elemanlarına da sembol kullanımında öğrencilere dersin bağlamında gerekli açıklamaları yapmaları önerilebilir.

Öğretim programındaki öğrenme alanları, alt öğrenme alanları, konular veya kavramlar sarmallık ilkesi gereği düzeyleri ilerletilerek tekrar edilir (Bruner, 1960, Harden ve Stamper, 1999; MEB, 2018). Ortaöğretimde konular tekrar edildikçe veya ilerledikçe sembol ve gösterimlerde tekrar edilir. Bazı sembol ve gösterimler diğerlerine göre daha sık tekrar edilir. Örneğin türev konusu anlatılırken fonksiyon veya limitle ilgili semboller ve gösterimler de tekrar edilir. Bazı semboller ilköğretimden tekrar edilerek gelinir ve bu onları diğerlerine göre daha bilindik hale getirebilir. Bu araştırmanın sonuçları bazı matematiksel sembol ve gösterimlerin daha bilindik olduklarını da ortaya koymuştur. Örnek olarak EKOK, EBOB, %,  $\frac{a}{b}$ ,  $a:b$ ,  $<$ ,  $\leq$ ,  $>$ ,  $\geq$ ,  $N$ ,  $Z$ ,  $\equiv$ ,  $\wedge$ ,  $\vee$ ,  $\Rightarrow$ ,  $\in$ ,  $\notin$ ,  $\emptyset$ ,  $\subset$ ,  $\cup$ ,  $\cap$  ve  $x^n$  gibi matematiksel sembollerin anketteki diğer sembol ve gösterimlere göre daha bilindik oldukları söylenebilir. Ancak şunu kabullenmek gerekir ki tekrar sayısından bağımsız olarak bazı sembol ve gösterimler doğası gereği epistemolojik olarak daha zordur. Matematik eğitimcilerinin bu zorluklara ayrıca eğilim göstermeleri beklenebilir.

Bu çalışmanın sonuçları meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili bilgi düzeylerinin öğrenim gördükleri programlara göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmaya katılan tüm öğrencilerin öğrenim gördükleri programlar için katılımcıların bilgi düzeyleri üniversite matematiği için yeterli düzeyin çok altında olmasına rağmen bilgisayar programcılığı öğrencilerinin doğru cevap yüzdesi diğer dört programdaki öğrencilerden daha yüksektir. Bu çalışmadaki beş program içerisinde bilgisayar programcılığı programının 2023 yılı genel



yerleştirme en küçük puanının diğer dört programdan daha yüksek olması (ÖSYM, 2023a) bu sonucun sebeplerinden biri olarak düşünülebilir.

Bu çalışmanın kapsamını daraltmak adına sadece sayılar ve cebir öğrenme alanındaki matematiksel sembol ve gösterimler araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın bu sınırlılığı göz önüne alınarak ileriki çalışmalarda geometri öğrenme alanındaki sembol ve gösterimler veya veri, sayma ve olasılık öğrenme alanındaki sembol ve gösterimlerle ilgili bilgi düzeylerinin incelenmesi amaç edinilebilir. Bu çalışmanın üniversite öğrenimlerine yeni başlayan sadece bir meslek yüksekokulundaki öğrencilerle yapılmış olması bu çalışmanın başka bir sınırlılığıdır. İleriki çalışmalarda farklı örneklem türleri ve daha fazla sayıdaki öğrenci gruplarıyla matematiksel semboller ve gösterimlerle ilgili çalışmalar yapılması önerilebilir.

Matematiksel yazıların kelimelerden çok daha fazlasını içerdiği açıktır (Seo, 2015). Matematik yaparken bilgiyi inşa etmek için günlük hayat dili, sözel dil, yazılı dil, matematiksel dil, semboller, grafikler ve diyagramlar gibi görsel temsillerden oluşan birden fazla semiyotik (anlam yaratan) sistemden yararlanır (Schleppegrell, 2007). Matematik öğretiminde başarı ancak bunların etkileşimiyle sağlanabilir. Örneğin matematik öğrenme sürecinde günlük hayat dili öyle bir güçlü araçtır ki; öğrenciler için sembolik ve görsel temsiller arasındaki bağlantıyı sağlamakta kullanılır (Veel, 1999). Bu çalışmanın bulgularının da ötesinde matematik öğretiminde bu tür sistemler arasındaki geçişlerin öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenerek birlikte kullanılması önerilebilir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3132-3158.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3132-3158.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Açıl, E., & Zeybek, Z. (2017). Öğrencilerin matematiksel dili kullanma ve anlama becerisi ile öğretmenlerinin öğrencilerin matematiksel dili nasıl kullandıklarını fark edebilme yeteneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 87-107. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/33905/37537>
- Adams, T. L. (2003). Reading mathematics: More than words can say. *The Reading Teacher*, 56(8), 786-795. <http://www.jstor.org/stable/20205297>
- Akarsu-Yakar, E., & Yılmaz, S. (2017). 7. sınıf öğrencilerinin cebire yönelik gerçek yaşam durumlarını matematiksel ifadelerle dönüştürme sürecindeki matematiksel dil becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 292-310. <https://doi.org/10.17679/inuefd.306995>
- Aydın, S., & Yeşilyurt, M. (2007). Matematik öğretiminde kullanılan dile ilişkin öğrenci görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 90-100. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6136/82317>
- Aygün, D., Hacısalihoğlu-Karadeniz, M., & Bütüner, S. Ö. (2020). Kavram karikatürü uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin matematiksel sembol, terim/kavram kullanımına yansımaları. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 7(3), 151-172. <https://doi.org/10.17278/ijesim.749497>
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6156/82721>
- Bardini, C., & Pierce, R. (2015). Assumed mathematics knowledge: the challenge of symbols. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 23(1), 1-9. <https://openjournals.library.sydney.edu.au/CAL/article/view/8485>
- Begg, M., & Pierce, R. (2020). Symbols: the challenge of subscripts. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 52(5), 787-794. <https://doi.org/10.1080/0020739x.2020.1794071>
- Bolstad, O. H. (2020). Secondary teachers' operationalisation of mathematical literacy. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 8(3), 115-135. <https://doi.org/10.30935/scimath/9551>
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Capraro, M. M., & Joffrion, H. (2006). Algebraic equations: Can middle-school students meaningfully translate from words to mathematical symbols? *Reading psychology*, 27(2-3), 147-164. <https://doi.org/10.1080/02702710600642467>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Davis, R. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: A summary analysis. In J. Hiebert (Ed.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* (pp. 265-298). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Harden, R. M., & Stamper, N. (1999). What is a spiral curriculum? *Medical Teacher*, 21(2), 141-143. <https://dx.doi.org/10.1080/01421599979752>
- Horzum, T., & Kılıç, Z. N. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bazı geometri sembollerine ilişkin anlayışları. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 113-132. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ebtad/issue/26898/295037>
- Jablonka, E. (2003). Mathematical literacy. In A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F. K. S. Leung (Eds.), *Second international handbook of mathematics education* (pp. 75-102). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kabael, T., & Ata-Baran, A. (2016). Matematik öğretmenlerinin matematik dili becerilerinin gelişimine yönelik farkındalıklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 868-881. <https://doi.org/10.17051/io.2016.78518>
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60. <https://doi.org/10.3102/00346543052001031>

Cihan, F. (2024). Üniversite öğrenimlerine yeni başlayan meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematiksel sembol ve gösterimlerle ilgili bilgilerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3132-3158. DOI. 10.51460/baebd.1387723



- Liew, C. Y., Leong, S. H., Julaihi, N. H., Lai, T. W., Ting, S. U., Chen, C. K., & Hamdan, A. (2022). Children's errors in written mathematics. *Mathematics Teaching Research Journal*, 14(5), 141-158. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1382674>
- Matabane, M. E., & Machaba, F. M. (2023). First year university students' use of words, symbols and images to convey mathematical ideas: A case definitions. *Research in Social Sciences and Technology*, 8(1), 92-105. <https://doi.org/10.46303/ressat.2023.16>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=343> adresinden 27.01.2019 tarihinde erişildi.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM]. (2022a, 18 Haziran). *Yükseköğretim Kurumları Sınavı Temel Yeterlilik Testi (2022-TYT)*. Ankara: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. <https://www.osym.gov.tr/TR,23824/2022-yks-tyt-ayt-ve-ydt-temel-soru-kitapciklari-ve-cevap-anahtarlari.html> adresinden 29.10.2023 tarihinde erişildi.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM]. (2022b, 19 Haziran). *Yükseköğretim Kurumları Sınavı Alan Yeterlilik Testleri (2022-AYT)*. Ankara: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. <https://www.osym.gov.tr/TR,23824/2022-yks-tyt-ayt-ve-ydt-temel-soru-kitapciklari-ve-cevap-anahtarlari.html> adresinden 29.10.2023 tarihinde erişildi.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM]. (2023a). *2023-YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler: En küçük ve en büyük puanlar (TABLO-3)*. Ankara: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. <https://www.osym.gov.tr/TR,25736/2023-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden 29.10.2023 tarihinde erişildi.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM]. (2023b). *2023-YKS ek yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler: En küçük ve en büyük puanlar (TABLO-3)*. Ankara: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. <https://www.osym.gov.tr/TR,25836/2023-yks-ek-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden 29.10.2023 tarihinde erişildi.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM]. (2023c). *2023 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) kılavuzu*. Ankara: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. <https://www.osym.gov.tr/TR,25349/2023-yks-basvurularin-alinmasi-08032023.html> adresinden 29.10.2023 tarihinde erişildi.
- Özpinar, İ., & Arslan, S. (2017). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematiksel iletişim becerisine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(17), 337-356. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11930>
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research & evaluation methods* (4<sup>th</sup> ed.). Saint Paul, MN: Sage Publications.
- Pimm, D. (1987). *Speaking mathematically: Communication in mathematics classrooms*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rubenstein, R. N., & Thompson, D. R. (2001). Learning mathematical symbolism: Challenges and instructional strategies. *The Mathematics Teacher*, 94(4), 265-271. <https://doi.org/10.5951/MT.94.4.0265>
- Sağlık Bakanlığı. (2020, 7 Aralık). *COVID-19 (SARS-CoV-2 Enfeksiyonu): Genel bilgiler, epidemiyoloji ve tanı (Bilimsel Danışma Kurulu Çalışması)*. Ankara: T. C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü. 25 Kasım 2023 tarihinde <https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/39551/0/covid-19rehberigenelbilgilerepidemiyojivetanipdf.pdf> adresinden 25.10.2023 tarihinde erişildi.
- Sarukkai, S. (2005). The use of symbols in mathematics and logic. In G. Sica (Ed.), *Essays on the foundations of mathematics and logic* (Vol 2, pp. 99-120). Monza, Italy: Polimetrica International Scientific.
- Schleppegrell, M. J. (2007). The linguistic challenges of mathematics teaching and learning: a research review. *Reading & Writing Quarterly*, 23(2), 139-159. <https://doi.org/10.1080/10573560601158461>
- Seo, B.-I. (2015). Mathematical writing: What is it and how do we teach it? *Journal of Humanistic Mathematics*, 5(2), 133-145. <https://doi.org/10.5642/jhummath.201502.12>
- Thompson, D. R., & Chappell, M. F. (2007). Communication and representation as elements in mathematical literacy. *Reading & Writing Quarterly*, 23(2), 179-196. <https://doi.org/10.1080/10573560601158495>



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 3132-3158.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 3132-3158.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- van Oers, B. (2000). The appropriation of mathematical symbols: a psychosemiotic approach to mathematics learning. In P. Cobb, E. Yackel, & K. McClain (Eds.), *Symbolizing and communicating in mathematics classrooms: perspectives on discourse, tools, and instructional design* (pp. 133-176). Erlbaum, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Veel, R. (1999). Language, knowledge and authority in school mathematics. In F.Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes* (pp.185-216). London: Continuum.
- Wilkerson, T. L., Mistretta, R. M., Adcock, J., Yoder, G. B., Johnston, E., Bu, L., Nugent, P. M., & Booher, L. (2022). Effects of language on children's understanding of mathematics: implications for teacher education. *Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*, 26(2), 7-31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1345568>
- Yaşa, F., Yentürk, F., Gergin, K., Tanrıkulu, M., & Yavaş, H. (2022). Yönetici algılarına göre pandemi sürecinde uzaktan eğitimin okul yönetimine etkisi. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 9(89), 2407-2429. <https://doi.org/10.26450/jshsr.3336>
- Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 529-542. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49100/626536>
- Yeşildere, S. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel alan dilini kullanma yeterlikleri. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24(2), 61-70. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje/issue/3824/51415>
- Yeşildere, S., & Türnüklü, E. B. (2008). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgi oluşturma süreçlerinin matematiksel güçlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 485-510. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16688/173428>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zeybek, Z., & Açıllı, E. (2018). Yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel iletişim becerilerinin incelenmesinde yazma aktiviteleri: Öğrenci günlükleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(3), 476-512. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.367513>



## Ek: Matematiksel Sembol ve Gösterimler Anketi (MEB, 2018)

NUMARA:		PROGRAM (ÜNİVERSİTE):	
MEZUN OLDUĞU LİSE:			

SORU: Aşağıda verilen sembol ve gösterimlerin anlamlarını yanlarındaki boşluklara yazınız. (Süre: 30 dakika)

	SEMBOL VE GÖSTERİMLER	ANLAMI
Önermeler ve Bileşik Önermeler	$p$	
	$p'$ (ya da $\sim p$ )	
	$\equiv$	
	$\vee$	
	$\exists$	
	$\wedge$	
	$\forall$	
	$\Rightarrow$	
	$\Leftrightarrow$	
	Kümelerde Temel Kavramlar	$\in$
$\notin$		
$\emptyset$		
$\{ \}$		
$\subset$		
$\supset$		
$\subseteq$		
$\supseteq$		
$\not\subseteq$		
$s(A)$		
Kümelerde İşlemler	$\cup$	
	$\cap$	
	$A - B$ (ya da $A \setminus B$ )	
	$A'$	
	$AxB$	
	$s(AxB)$	
Sayı Kümeleri	$N$	
	$Z$	
	$Q$	
	$Q'$	
	$R$	
	$Z^+$	
	$Q^+$	
	$R^+$	
	$Z^-$	
	$Q^-$	
$R^-$		
$RxR$		
$R^2$		
Bölünebilme Kuralları	EKOK	



	<i>EBOB</i>	
<b>Birinci Dereceden Denklemler ve Eşitsizlikler</b>	$<$	
	$\leq$	
	$>$	
	$\geq$	
	$[a, b]$	
	$(a, b)$	
	$[a, b)$	
	$(a, b]$	
	$(-\infty, \infty)$	
<b>Üslü İfadeler ve Denklemler</b>	$ x $	
	$x^n$	
	$\sqrt[n]{x^m}$	
<b>Denklemler ve Eşitsizliklerle İlgili Uygulamalar</b>	$\frac{m}{x^n}$	
	$\%$	
	$\frac{a}{b}$	
	$a:b$	
	$\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$	
<b>Fonksiyon Kavramı ve Gösterimi</b>	$a:b = c:d$	
	$f:A \rightarrow B$	
	$f(A)$	
	$y = f(x)$	
	$f + g$	
	$f - g$	
	$f \cdot g$	
<b>İki Fonksiyonun Bileşkesi ve Bir Fonksiyonun Tersisi</b>	$\frac{f}{g}$	
	$l$	
<b>Polinom Kavramı ve Polinomlarla İşlemler</b>	$f \circ g$	
	$f^{-1}$	
<b>İkinci Dereceden Bir Bilinmeyenli Denklemler</b>	$P(x)$	
	$\Delta$	
	$i$	
	$a + ib$	
	$z$	
	$\bar{z}$	
	$\emptyset$	
	$\text{Im}(z)$	
$\text{Re}(z)$		
<b>İkinci Dereceden Fonksiyonlar ve Grafikleri</b>	$y = ax^2 + bx + c$	
	$y = a(x - r)^2 + k$	
	$y = a(x - x_1) \cdot (x - x_2)$	






Üstel Fonksiyon	$f(x) = a^x$	
Logaritma Fonksiyonu	$\log x$	
	$\log_a x$	
	$\ln x$	
	$e$	
	$e^x$	
Gerçek Sayı Dizileri	$(a_n)$	
	$\Sigma$	
	$S_n$	
Limit ve Süreklilik	$\lim_{x \rightarrow a^+} f(x)$	
	$\lim_{x \rightarrow a^-} f(x)$	
	$\lim_{x \rightarrow a} f(x)$	
Anlık Değişim Oranı ve Türev	$f'(x)$	
	$f''(x)$	
	$\frac{dy}{dx}$	
	$\frac{d^2y}{dx^2}$	
	$f'(a^+)$	
	$f'(a^-)$	
Belirsiz İntegral	$\int f(x) dx$	
	$c$	
Belirli İntegral ve Uygulamaları	$\int_a^b f(x) dx$	




## Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Haber Metinlerinin 2018 Öğretim Programında Yer Alan Kök Değerler Açısından İncelenmesi<sup>1</sup>

### Examination of News Texts in Social Studies Textbooks in Terms of Root Values Included in the 2018 Curriculum

Sayfa | 3159

Selime KILIÇ , Yüksek Lisans Öğrencisi, Ordu Üniversitesi, slm28klc@gmail.com

Erhan YAYLAK , Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, erhanyaylak@odu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 30 Mart 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 10 Eylül 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024

<sup>1</sup> Çalışma 23-25 Ekim 2023 tarihlerinde Elazığ'da düzenlenen XI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kılıç, S. ve Yaylak, E. (2024). Sosyal bilgiler ders kitaplarında haber metinlerinin 2018 öğretim programında yer alan kök değerler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 3159-3183.

DOI. 10.51460/baebd.1461659



**Öz.** Bu araştırmada, 2018 yılında yayımlanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında (SBÖP) bulunan kök değerlerin ders kitaplarında yer alan haber metinlerinde bulunma durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla; 2023 yılında kullanılan 4. sınıf 'Tuna Yayınları', 5. sınıf 'ATA Yayıncılık', 'E-Kare Yayıncılık' ve 'MEB Yayınları', 6. sınıf 'MEB' ve 'Anadol Yayıncılık', 7. sınıf 'MEB' ve 'Ekoyay Yayıncılığa' ait ders kitapları nitel araştırma bağlamında doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiştir. Dokümanlar, MaxQDA 2022 programına aktarılarak her sınıf düzeyi yedi öğrenme alanlarında yer alan haber metinleri okunarak kök değerler incelenerek kodlanmıştır. Bulgular göre, 4. sınıf ders kitabında en fazla yardımseverlik değerine, 5. sınıf ders kitaplarında en fazla vatanseverlik ve adalet değerlerine, 6. sınıf ders kitaplarında en fazla adalet ve sorumluluk değerlerine, 7. sınıf ders kitaplarında vatanseverlik ve sorumluluk değerlerine vurgu yapıldığı görülmüştür. Ulaşılan bir diğer sonuç ise kök değerlerin öğrenme alanlarına eşit oranda dağılım göstermediği yönündedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, Ders kitabı, Haber metinleri, Kök değerler

**Abstract.** For this purpose; 4th-grade 'Tuna Publishing,' 5th grade 'ATA Publishing,' 'E-Kare Publishing' and 'MEB Publishing,' 6th grade 'MEB' and 'Anadol Publishing,' 7th grade 'MEB' and 'Ekoyay Publishing' textbooks used in 2023 were examined by document analysis method in the context of qualitative research. The documents were transferred to the MaxQDA 2022 program and coded by reading the news texts in seven learning areas at each grade level and examining the root values. According to the findings, it was observed that the 4th-grade textbook emphasized the value of benevolence the most, the 5th-grade textbooks emphasized the values of patriotism and justice the most, the 6th-grade textbooks emphasized the values of justice and responsibility the most, and the 7th-grade textbooks emphasized the values of patriotism and responsibility. Another result is that root values are not equally distributed in learning areas.

**Keywords:** Social studies, Textbooks, News texts, Root values



## Extended Abstract

**Introduction.** Social Studies textbooks are used as primary sources in the education process. It becomes important to determine how and to what extent the root values in the Social Studies curriculum are mentioned and which root values are frequently emphasized to eliminate the deficiencies of the studies. This study aimed to determine the reflections of the root values in the Social Studies curriculum, which was updated in 2018, on the news texts in the 4th, 5th, 6th, and 7th-grade textbooks. The problem statement of the research is 'Which root value in the Social Studies Curriculum is associated with the news texts in the 4th, 5th, 6th and 7th-grade textbooks?'. In the context of this problem statement; i. What is the distribution of news texts in the learning areas of 4th, 5th, 6th, and 7th grade Social Studies textbooks? ii. What is the frequency of associating news texts with root values in 4th, 5th, 6th, and 7th grade Social Studies textbooks?

**Method.** This study was conducted within the framework of the document analysis method, one of the qualitative research methods. Document analysis is the process of systematic examination, interpretation, and evaluation of printed texts and texts created in electronic media. As in all research methods, in document analysis, data are analyzed and interpreted, meaning is extracted, or new meanings are gained to improve knowledge. Due to establishing an interactive link between the researcher and the documents examined, document analysis provides individuality (Özkan, 2020, p.2). In this research, textbooks were used as documents. In this study, the document analysis method was utilized in the process of data collection to determine the inclusion of the root values mentioned in the 2018 CPS in the news texts in Social Studies textbooks (4th, 5th, 6th, and 7th grade).

In this study, the aforementioned content analysis technique was utilized to examine the subject in depth. During the research, the rules of research and publication ethics were followed. The problem statement of the research was determined, and the research was planned by taking expert opinion before proceeding to the implementation process. Determining the program to be used in accessing and collecting data, as well as controlling, coding, and analyzing the collected data, is included in the planning process. To determine the validity and reliability of the research, meetings were held regularly every week with an associate professor and two social studies teachers (graduate students), and evaluations were made about the data's coding process.

**Results, Discussion, and Conclusion.** Curricula are important sources that guide and help teachers during an educational period. To raise individuals who constitute the future of society and to integrate and equip them with values, teachers determine teaching models, tools, and materials that include values education based on the values in the curriculum. Textbooks are the most important teaching tools for teachers because they are distributed to students free of charge by the state and are easily accessible. Since textbooks are the primary source in an education period and have a clear priority in terms of value education, this study examined the distribution of the root values of 'justice, friendship, honesty, self-control, patience, love, responsibility, patriotism, and benevolence' in the 2018 Social Studies curriculum in the learning areas of the 4th, 5th, 6th, and 7th-grade textbooks and the level of root values.

When the distribution of root values according to learning areas in the 4th grade Social Studies textbook of Tuna Printing was examined, it was concluded that root values were repeated the most (7 times) in the learning area of 'Global Connections,' the least (2 times) in the learning area of



'Production, Distribution, and Consumption.' The root values were not mentioned in the news texts in the learning areas of 'Active Citizenship,' 'Culture and Heritage, and People, Places, and Environments.' Köksal et al. (2022), when they evaluated Social Studies textbooks in terms of root values in their study, concluded that root values were mentioned the most in the 'Production, Distribution and Consumption' learning area and the least in the 'People, Places and Environments' learning area.

When the distribution of root values according to learning areas in the 5th grade Social Studies textbook of Ata Publishing is analyzed, it is seen that root values are repeated the most (10 times) in the learning areas of 'Individual and Society, Active Citizenship' and 'Global Connections,' and the least (6 times) in the learning areas of 'Culture and Heritage' and 'Science, Technology, and Society.' In 5th-grade E-Kare Publishing textbooks, when the distribution of root values according to learning areas is examined, it is seen that root values are repeated the most (16 times) in the learning area of 'Active Citizenship,' root values are repeated (14 times) in the learning area of 'Production, Distribution, and Consumption,' root values are repeated (11 times) in the learning area of 'Individual and Society.' At the same time, it is concluded that root values are repeated (1 time) in the learning areas of 'Culture and Heritage' and 'Global Connections.' In the 5th grade textbooks of MoNE Publications, when the distribution of root values according to learning areas was analyzed, it was concluded that root values were repeated the most (14 times) in the 'Global Connections' learning area, root values were repeated (12 times) in the 'Production, Distribution and Consumption' learning area, and root values were repeated the least (2 times) in the 'Culture and Heritage' learning area. Köksal et al. (2022) concluded that the root values in the 5th grade Social Studies textbook of Anadol Publishing were mostly in the 'Individual and Society' learning area, while no root values were mentioned in the 'People Places and Environments' learning area. Similar results were obtained with the 5th grade Social Studies textbook of E-Kare Publishing. When the root values in the 6th grade Social Studies textbook of Anadol Publications are examined, it is seen that the root value of 'Responsibility' is repeated the most (9 times), the root value of 'Self-control' is repeated (7 times), the root values of 'Love' and 'Respect' are repeated the least (1 time). The root value of 'Patience' is not included in the news texts. When the 6th grade MEB Publishing textbook was examined, it was concluded that the root value of 'Responsibility' was repeated the most (15 times), the root value of 'Citizenship' was repeated (10 times), the root value of 'Self-control' was repeated (8 times), the root values of 'Honesty' and 'Patience' were repeated the least (2 times). The root values of 'Love' and 'Friendship' were not mentioned in the news texts. Horozoğlu (2021) found that 'Benevolence' and 'Citizenship' values were mostly included in the news texts in 6th grade Social Studies textbooks, while 'Honesty' and 'Respect' values were not included. In a similar study conducted by Baki (2019), in which the values in the news texts in Turkish textbooks were examined, it was mentioned that the 'Love' value was mostly included. Oğuz Haçat and Demir (2020) stated that the value of 'Responsibility' was emphasized the most in their study in which they examined the values in the 6th grade Social Studies textbook, and it is seen that the result is similar to the result reached in the research. Köksal et al. (2022), on the other hand, stated that the root value of 'Benevolence' was mostly emphasized in the 6th grade Social Studies textbook of MoNE Publications and that the root value of 'Self-control' was not emphasized.

When the root values in the 7th-grade 7th grade Social Studies textbook of MEB Publishing were examined, it was seen that the root values of 'Patriotism' and 'Responsibility' were repeated the most (5 times), the root value of 'Benevolence' was repeated (4 times), the root values of 'Justice' and 'Respect' were repeated the least (2 times). At the same time, it was concluded that the root values of 'Love,' 'Friendship,' 'Honesty,' and 'Patience' were not mentioned in the news texts. When the 7th-



grade Ekoyay Publishing's textbook is analyzed, it is seen that the root value of 'Responsibility' is repeated the most (21 times), the root value of 'Justice' is repeated (14 times), the root values of 'Love' and 'Friendship' are repeated the least (1 time). In contrast, the root value of 'Patience' is not mentioned in the news texts. In a similar study, Köksal et al. (2022) stated that the 7th grade Social Studies textbook of MEB Publications mentioned the root value of 'Respect' the most, while the root values of Honesty and Self-control were not included in the textbook. Oğuz Haçat and Demir (2020) stated that the root value of 'Patriotism', Horozoğlu (2021) stated that the root values of 'Benevolence' and 'Equality' were the most common, while it was concluded that the root values of 'Respect,' 'Love' and 'Responsibility' were not included in the textbooks. In the study of Baki (2019), in which the texts in Turkish textbooks are examined in terms of values, it is stated that the value of 'Patriotism' is emphasized. In general, Tabak and Yaylak (2020), in their research examining the root values in Social Studies textbooks from 4th to 7th grade, found that the most common root values were 'Responsibility' and 'Benevolence' and the least root values were 'Justice,' 'Caring' and 'Honesty.'

When the results of the studies on the reflections of the root values in the news texts in Social Studies textbooks are evaluated, it is seen that the root values do not show a balanced distribution. For this reason, while preparing Social Studies textbooks, attention can be paid to the balanced distribution of root values in news texts based on the content of the learning area. Active learning should be carried out using various activities, methods, and techniques in which students are involved in the learning and teaching process instead of directly teaching lessons for the purpose of teaching and internalizing values and root values by educators.



## Giriş

Değerler geçmiş, günümüz ve gelecek arasında şekillenen olgular bütünüdür. Değer kavramının Sosyoloji, Psikoloji, Felsefe, Türkçe, Tarih, Din gibi birçok disiplin ile ilişkilendirilmekte ve farklı disiplinler içerisinde birden fazla tanımı yapılmaktadır. Türk Dil Kurumu (TDK) “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin karşılığı, kıymet” veya “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” şeklinde tanımlamaların yer aldığı görülmektedir (TDK, 2022). Genel bir tanımlama ile değerler, köklerini geçmişten ve gelecekte alan yıllar içerisinde beslenerek bugüne ve yarına ulaşacak ilkelerin toplamıdır. Değerler insan olma özelliklerimizi oluşturan hayatın düzenli akışında karşılaştığımız sorunlar ile başa çıkmaya ve eylemeye dönüştürmeyi sağlayan gücün ve kudretin kaynağıdır (MEB, 2018). Kök değerler ise Sosyal Bilgiler eğitiminin değerler eğitimi içerisinde yer alan (Adalet, Dostluk, Dürüstlük, Saygı, Sevgi, Sabır, Sorumluluk, Öz denetim, Vatanseverlik ve Yardımseverlik) öğrencileri geleceğe ve sosyal yaşama hazırlamayı amaçlayan etik değerler bütünüdür. Kök değerler, öğrencileri sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi alan içerisindeki olgu ve durumlara hazırlamanın yanı sıra toplum içerisinde aktif birer vatandaş olarak yaşamlarını sürdürmeleri için geliştirmeyi amaçlamaktadır. Sonuç olarak, bu değerler Sosyal Bilgiler eğitiminin vazgeçilemez bir parçası olarak görülebilir ve öğrencilerde toplumsal bilincin gelişmesine katkı sağlayarak etkin vatandaş rolünü üstlenmelerine yardımcı olabilir.

Etkin vatandaş yetiştirmek Sosyal Bilgiler dersinin en önemli amacıdır. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersinin amaçları arasında bireylere evrensel ve millî değerlerin aktarılması ve benimsetilmesi yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda 2018 yılında yeniden düzenlenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda (SBÖP) “adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, çalışkanlık, barış, bilimsellik, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik” olmak üzere 18 değer bulunmaktadır. Ayrıca ilk defa 2018 SBÖP’da ‘adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik’ olma üzere 10 adet kök değerlere değinildiği görülmektedir (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilere toplumda yer almanın önemini ve bireyler arasındaki ilişkilerin nasıl işlediğini öğretir. Bu ders, aynı zamanda öğrencilerin değerlerini geliştirmelerine de yardımcı olur. Değerler, bir kişinin hayatta neyin önemli olduğunu belirleyen inançlardır. Bu inançlar, kişinin davranışlarını, seçimlerini ve tutumunu etkiler. Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilere farklı kültürlerin ve toplumların değerlerini öğrenme fırsatı sunar. Bu da öğrencilerin kendilerine ait değerlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Sosyal Bilgiler dersi, aynı zamanda öğrencilere saygı, hoşgörü, adalet, dürüstlük gibi değerleri öğretir. Bu değerler, insanların birbirleriyle daha iyi ilişkiler kurmalarına ve toplumda daha iyi bir yaşam sürdürmelerine yardımcı olur. Ayrıca, bu değerler, öğrencilerin etik ve ahlaki konularda doğru kararlar almalarına da yardımcı olabilir. Eğitimin önemi, insanların hayatta başarılı olmaları için gerekli olan bilgi ve becerileri öğrenmeleri ve eyleme dönüştürebilmeleridir. Sosyal Bilgiler dersinin bir amacı da öğrencilere hayatta başarılı olmaları için gerekli olan değerleri öğretmektir. Dolayısıyla, Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin kişisel ve toplumsal gelişimlerine katkıda bulunmakta ve eğitim sisteminin önemli bir parçası konumuna gelmektedir.

Değerler, toplumların geçmişten bugüne gelen süre içerisinde kabullendiği, önemsendiği ve içselleştirdiği kurallar bütünüdür. Değerler, içinde bulunduğumuz zamana ve ihtiyaçlara cevap

Kılıç, S. ve Yaylak, E. (2024). Sosyal bilgiler ders kitaplarında haber metinlerinin 2018 öğretim programında yer alan kök değerler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3159-3183.*

DOI. 10.51460/baebd.1461659



verebilme amacıyla değişir, şekillenir ve davranışa dönüşebilir. Değerler eğitimi doğum ile ilk önce ailede başlamaktadır. Anne ve babanın önem ve öncelik verdikleri değerler bireye gelişim sürecinde plansız ve programsız olarak aktarılırken bireyin okula başlamasıyla eğitim kurumlarında sunulan değer eğitimi bir müfredat altında planlı ve programlı olarak gerçekleştirilmektedir. Eğitim müfredatları ile öğretmenler öğrencilere değerleri benimsetme de değer yaklaşımlarından yararlanarak konuya uygun olan yöntem, teknik ve stratejileri kullanabilmektedir.

Kan (2010), 'Sosyal Bilgiler dersi ve değerler eğitimi' isimli çalışmasında toplumsal yapının oluşmasında ve toplumun devamlılığının sağlanmasında ortak değerlere sahip olunması gerektiğini vurgulamıştır. Değer aktarımında Sosyal Bilgiler dersi çok önemli bir konuma sahip olduğunu dile getirmektedir. Çünkü tarihsel bir içeriği barındırması, çeşitli kültürleri, çeşitli yaşam hikâyelerini bünyesinde barındırması açısından ve Sosyal Bilgiler dersinin disiplinlerarası bir yapıda olması değerler eğitimi aktarımı açısından çok uygun bir ders olabileceğini ifade etmiştir.

Arslan ve Elma (2022), "İlkokul öğrencilerinin değerlere bakış açılarının kök değerler açısından incelenmesi" isimli çalışmalarında Türkiye'de değer ifadesinin 2005 SBÖP ile ön plana çıkmaya başladığını, 2018 yılında yeniden düzenlenen SBÖP ile de ilk kez kök değerler ifadesine değinildiği belirtmektedirler. İnsan yapısı gereği yalnız yaşayabilen bir varlık değil, topluluk halinde hayatını devam ettiren kültürel bir varlıktır. Dolayısıyla bir topluluğu oluşturan bireylerin adil ve eşit davranabilmek için adalet, güven duyma, anlayışlı ve vefalı olabilmesi için dostluk, sözünde durabilme, doğru sözlü ve güvenilir olabilmesi için dürüstlük, davranışların sorumluluğunu alabilme, gerektiğinde özür dileyebilmek için özdenetim, beklemeyi bilmesi ve tahammül edebilmek için sabır, alçakgönüllü olma, insanlara değer verebilmek için saygı, merhametli, aile birliğine önem verebilmek için sevgi, kendine, çevresine, vatanına ve ailesine karşı sorumlu olabilme ve davranışlarının sonuçlarını üstlenmek için sorumluluk, sadık olma, tarihsel ve doğal mirası koruyabilmek için vatanseverlik, cömert, misafirperver ve paylaşımcı olabilme için ise yardımseverlik değerleri ile donanımlı olması istenmektedir.

Okullarda eğitim- öğretim sürecinde kullanılan en önemli materyal ders kitaplarıdır. Dolayısıyla ders kitaplarının değişen dünya koşulları ve teknoloji ile çağa uygun olarak güncellenmesi önemlilik arz etmektedir. Dünyanın hızla dijitalleşmesi ve sosyal medya kullanımının artmasıyla gazete haberciliğinin en aza indirildiği, ağ haberciliğinin yükselişte olduğu çağımızda haber metinlerinin ve görsellerin ders kitaplarında yer aldığı ve değer aktarımında kullanılabileceğini ifade etmektedir. Ders kitaplarında görsellerin ve haber metinlerinin yer alması ile yapılan eğitim ve öğretimlerde bireyin konuyu anlamakta güçlük çekmedikleri, bireylerde öğrenme isteklerinin de artışlar yaşandığı, konuyu sıkıcı olmaktan uzaklaştırdığı ve ders kitaplarına ulaşımın kolay olduğu öğrenciler tarafından ifade edilmiştir (Earged, 2008). Ders kitaplarının sistemli ve düzenli oluşu, içeriğinin bireylere kazandırılmak istenen beceri, tutum, değer ve gelişim özellikleri baz alınarak hazırlanması değerler eğitimi açısından ders kitaplarını en önemli materyali haline getirmektedir. Ders kitapları öğrencilerin neleri öğreneceklerini, öğretmenlerin öğretme sürecini nasıl yönetebileceklerini bir bütün içerisinde görmelerini sağlamaktadır. Ayrıca ders kitaplarının kolay ulaşılabilir olması, programda yer alan kazanımların toplu halde bulunması, kazanımların görsellerle ve güncel metinler ile desteklenmesi, ünite sonlarında ölçme/değerlendirme yöntemlerine, formlarına yer verilmesi değer eğitimi materyali olması açısından ders kitapları çok kıymetlidir (Taş, 2022).





SBÖP’da bulunan değerlerin ve kök değerlerin ders kitaplarında yer verilmesine ilişkin yapılan literatür araştırmasında, SBÖP’nın incelenmesi, Sosyal Bilgiler öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının değer algısı, Sosyal Bilgiler ders kitaplarının değerler ve kök değerler açısından değerlendirilmesi, Sosyal Bilgiler eğitiminin evrensel değerlerin geliştirilmesindeki rolü gibi pek çok konu yer almaktadır. Örneğin Çoban ve Akşit (2018) 2005 ve 2017 SBÖP’ni öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırmıştır. Benzer şekilde Erbaş (2021), Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’ndaki değerlerin Sosyal Bilgiler ders kitaplarına yansımaları incelemiştir. Diğer yandan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşlerine odaklanan çalışmalar bulunmaktadır (Akhan vd., 2020; Demirkaya ve Çal, 2018; Dere ve Yavuzay, 2020; Pınaz ve Kuru, 2022). Ayrıca Arslan ve Turan (2024) 8. sınıf Türkçe ders kitabının kök değerler açısından incelenmesi, Mutlu ve Dinç (2019) 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan temalardaki metinlerin kök değerlerle ilişkisini incelemiş, Esemen (2020) Hayat Bilgisi Öğretim Programı Kazanımlarının kök değerler ile ilişkisinin değerlendirmiş, Kılcan (2020) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları Matematik ders kitaplarında yer alan kök değerleri incelenmiş, Tarakcı ve Kalenderoğlu (2022) Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinleri kök değerler açısından incelemiş, Özdemir (2023) Fen Bilimleri ders kitaplarını kök değerler açısından incelenmiş, Akhan vd., (2020) öğretmen adaylarının kök değerlere ilişkin görüşlerini araştırmış, Miçooğullar (2021) 8. sınıf Türkçe ders kitabına yansıtılan kök değerleri incelemiş, Üreyen Çimen ve Özmantar (2023) İlkokul Matematik ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmiş, Sarıkaya ve Yavuz (2023) Ortaokul Türkçe ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi çalışmaları literatürde yer almıştır.

Faiz ve Karasu Avcı (2019), değerler eğitiminde rol model olarak tarihi kahramanların kullanımını araştırırken, Kandemir ve Torun (2020) ise SBÖP kapsamında İstiklal Marşı’na yansıyan değerleri incelemiştir. Erdem Zengin ve Yalçınkaya (2016) 4. sınıf Sosyal Bilgiler programında yaratıcı drama kullanımının değerler üzerindeki etkisini araştırırken, Çelikkaya ve Seyhan (2017) Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının evrensel değerlere ilişkin metaforik algılarını araştırmış, Seçgin ve Kapan (2020) 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında önerilen edebi ürünleri öğrenme alanlarındaki değerler açısından incelemiş, Özalp ve Akpınar (2021) ise Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerlere ilişkin görüşlerini araştırmıştır.

Sosyal Bilgiler ders kitapları eğitim-öğretim sürecinde birincil kaynak olarak kullanılmaktadır. SBÖP’nda bulunan kök değerlerin nasıl, ne ölçüde değinildiği ve hangi kök değerlere sıklıkla vurgu yapıldığının belirlenmesi çalışmalarının eksikliklerin giderilmesi açısından önemli hale gelmektedir. Bu araştırmada, 2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda bulunan kök değerlerin 4., 5., 6. ve 7. sınıf ders kitaplarındaki haber metinlerine yansımalarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesini “Sosyal Bilgiler 4., 5., 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında bulunan haber metinlerinin SBÖP’ndaki hangi kök değer ile ilişkilendirilmektedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu problem cümlesi bağlamında;

1. 4. 5. 6. 7. sınıflar Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki öğrenme alanlarına haber metinlerinin dağılışı durumu nedir?
2. 4. 5. 6. 7. sınıflar Sosyal Bilgiler ders kitabındaki haber metinlerinin kök değerler ile ilişkilendirme sıklığı nedir? soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır.



## Yöntem

Araştırmanın bu bölümde; araştırmanın desenine ve materyaline, verilerin toplanmasına, verilerin çözümlenmesine ve analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Sayfa | 3167

### Araştırma deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi çerçevesinde yürütülmüştür. Doküman incelemesi basılı metinlerin ve elektronik ortamlarda oluşturulmuş metinlerin sistemli bir şekilde incelenmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesi sürecidir. Tüm araştırma yöntemlerinde olduğu gibi doküman incelemede de veriler incelenip yorumlanır, anlam çıkarılır veya yeni anlamlar kazandırılarak bilginin geliştirilmesi amaçlanır. Araştırmacı ile incelenen dokümanlar arasında etkileşimli bir bağ kurulması nedeniyle doküman incelemesi bireysellik özelliği kazandırmaktadır (Özkan, 2020, s.2). Bu çalışmada ise ders kitaplarının incelenmesi amacıyla doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır.

### Araştırma dokümanları

Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler (4, 5, 6 ve 7. sınıf) ders kitaplarında bulunan haber metinlerinde 2018 SBÖP'ında yer alan kök değerlerin yer alma durumunun belirlenmesi amaçlandığı için araştırmanın dokümanlarını Talim ve Terbiye Kurulu web sayfasından ulaşılan Sosyal Bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırma dokümanlarına yönelik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırma dokümanları olarak incelenen ders kitapları

Sınıf	Yazar/lar	Yayınevi
4. sınıf Sosyal Bilgiler	Sami TÜYSÜZ	Tuna Matbaa/Ankara (2022)
5. sınıf Sosyal Bilgiler	Sami AÇIKGÖZ	E-Kare Yayıncılık/Ankara (2018)
5. sınıf Sosyal Bilgiler	Ömer Faruk EVİRGEN Jülide ÖZKAN Suna ÖZTÜRK	MEB (2019)
5. sınıf Sosyal Bilgiler	Salim AÇIKGÖZ	E Kare Eğitim Yayıncılık/Ankara (2018)
6. sınıf Sosyal Bilgiler	Cengiz YILDIRIM Fatih KAPLAN Hayriye KURU Mukaddes YILMAZ	MEB (2019)
6. sınıf Sosyal Bilgiler	Erhan ŞAHİN	Anadol Yayıncılık (2021)



7. sınıf Sosyal Bilgiler	Öznur AÇIL Hülya GÜVENÇ Ayşegül HAYTA Sezcan KILIÇ	MEB (2019)
7. sınıf Sosyal Bilgiler	Hikmet AZER	Ekoyay Yayıncılık (2019)

### Verilerin çözümlenmesi

Araştırmanın veri çözümlenme süreci doküman inceleme yönteminin aşamaları temel alınarak devam etmiştir. Bu kapsamda öncelikle 2022-2023 yılında ilkokul ve ortaokulda okutulmakta olan Sosyal Bilgiler ders kitapları Talim ve Terbiye Kurulu genel ağ sayfasından indirilmiş ve bilgisayara kaydedilmiştir. 2018 SBÖP'nda bulunan kök değerler kapsamında; "adalet, aile birliği, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik" kavramları bu çalışmada yapılacak veri analizi için belirlenmiş ve ders kitapları bu amaçla okunmuş ve incelenmiştir. Doküman inceleme yönteminde sık kullanılan bir analiz tekniği, içerik analizidir. Krippendorff'a (2004) göre içerik analizi, metinlerden bağlama doğru tekrarlanabilir, geçerli çıkarımlarda bulunmaya yarayan araştırma tekniği şeklinde tanımlanmıştır. Bu çalışmada da konunun derinliğine incelenmesi adına bahsi geçen içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma süresince doğruluk, güvenilirlik, atıf ve referanslar, tarafsızlık araştırma ve yayın etiği kurallarına uyulmuştur. Nitel çalışmadaki bir kod, çoğunlukla, dil tabanlı veya görsel verinin bir kısmı için özetleyici, göze çarpan, özü yakalayan ve / veya uyarıcı bir öznelik atanmış bir kelime veya kısa ifadelerdir (Saldana, 2016). Bu çalışmada; temaları sosyal bilgiler öğretim programında yer alan sınıf düzeyleri, kategorileri öğrenme alanları, kodları da yine öğretim programında yer alan kök değerler oluşturmaktadır. Elde edilen veriler MaxQDA programı ile iki araştırmacı tarafından farklı zaman ve mekânlarda içerik çözümlenmesi kapsamında incelenmiştir.

### Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmanın problem cümlesi belirlenmiş olup uygulama sürecine geçilmeden önce araştırmanın planlanması uzman görüşü alınarak yapılmıştır. Verilere ulaşılması ve verilerin toplanması, toplanan verilerin kontrol edilmesi, kodlanması ve analizi edilmesinde kullanılacak programın belirlenmesi planlama süreci içerisinde yer almaktadır. Araştırmanın geçerliliğinin ve güvenilirliğinin tespiti için bir Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında doçent ve iki Sosyal Bilgiler öğretmeni (yüksek lisans öğrencisi) ile her hafta düzenli olarak toplantı yapılmış ve verilerin kodlama süreci hakkında değerlendirmelerde bulunulmuştur. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (2016) önerdiği Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 şeklindeki güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %89 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik hesaplarının %70 in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir. Elde edilen sonuca göre araştırmanın güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

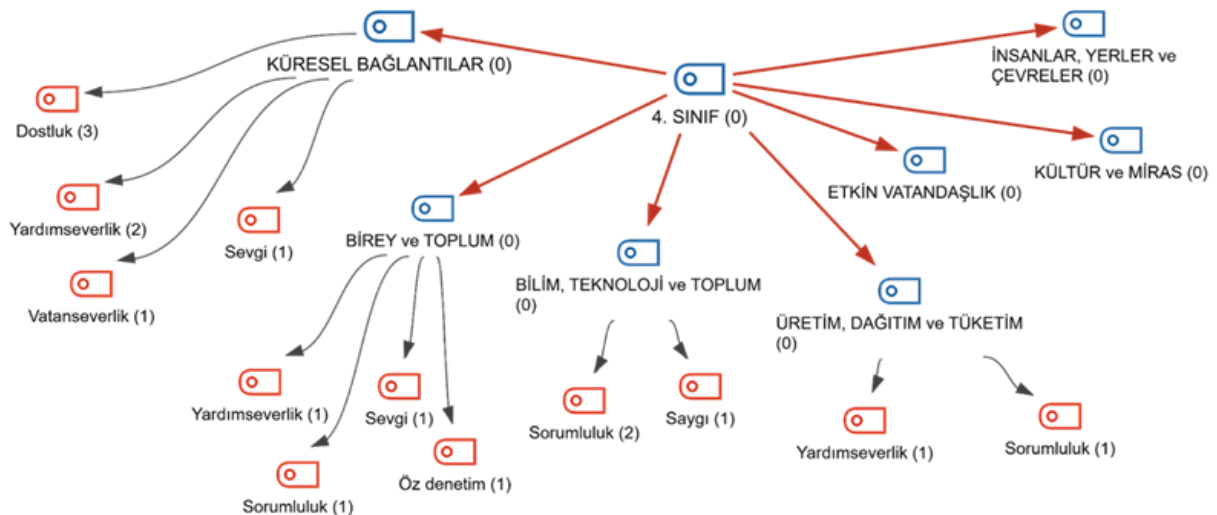
## Araştırmacıların rolü

Dokümanlar, bilgi çeşitliliğinin fazla olması ve araştırmacı tarafından ulaşılması güç olan bilgileri barındırması nedeniyle zengin veri kaynakları olarak kabul edilmektedir. Doküman incelemesi dahilinde yapılan araştırmalarda bir düşüncenin iletilmesi amacıyla bir dizi alıntıya yer vermek yerine, doküman içerisinde bulunan bilgilerin geliştirilerek tekrar yapılandırılması araştırmacının üstlendiği rol olmalıdır. Araştırmacı bilgiyi geliştirip yeniden yapılandırılması sürecinde kendi görüşlerine yer vermeden tarafsız, eleştiriden uzak ve verilerin orijinalliğine dikkat ederek nesnel bir tutum sergilemelidir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki haber metinlerinde geçen kök değerlerin incelendiği bu çalışmada tarafsız ve nesnel olabilmek adına doküman inceleme basamakları takip edilmiştir. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) genel ağ sayfasından araştırma materyallerine ulaşılmıştır. Ulaşılan materyallerin (ders kitaplarının) orijinallik kontrolü de böylece sağlanmış olmaktadır. Sosyal Bilgiler 4., 5, 6. ve 7. sınıf ders kitapları MaxQDA 2022 nitel veri analiz programına aktarılarak her bir sayfası incelenmiştir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarının öğrenme alanları içerisindeki haber metinleri kök değerler baz alınarak araştırmacı tarafından iki kez ön okuma ile yedi öğrenme alanına ilişkin kodlama ve on adet kök değer kapsamında alt temalar oluşturulmuş olup verilerin çözümlenmesi sağlanmıştır.

## Bulgular

### Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitaplarına yönelik bulgular

Araştırma kapsamında bulunan Tuna Matbaa 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında bulunan haber metinlerinde ulaşılan kök değerler Şekil 1’de verilmiştir.



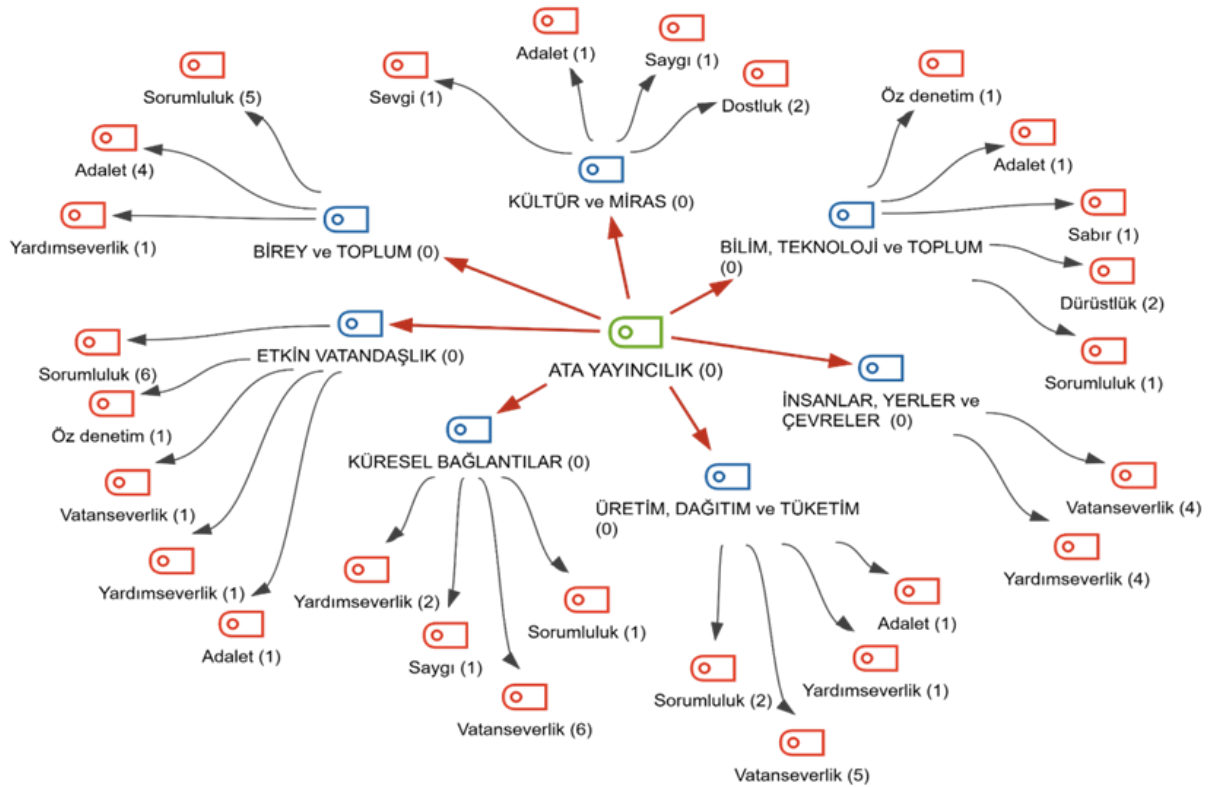
Şekil 1. Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabı öğrenme alanlarına göre kök değerler

Şekil 1 incelendiği zaman; Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında bulunan haber metinlerindeki kök değerlere yer verilme durumu incelenmiş ve kök değerlerin 16 kez tekrar edildiği görülmektedir. Öğrenme alanlarına göre kök değerlerin dağılımı incelendiğinde “Küresel Bağlantılar” öğrenme

alanında 7 kez kök değere yer verildiği ve bu kök değerlerin dostluk (3), yardımseverlik (2), vatanseverlik (1), sevgi (1) olduğu, “Birey ve Toplum” öğrenme alanında 4 adet kök değere yer verildiği ve bu kök değerlerin yardımseverlik (1), sorumluluk (1), sevgi (1), özdenetim (1) olduğu, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında 3 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin sorumluluk (2), saygı (1) olduğu, “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” öğrenme alanında 2 kez kök değere yer verildiği ve bu kök değerlerin yardımseverlik (1), sorumluluk (1) iken “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarında herhangi bir kök değere yer verilmediği görülmektedir.

### Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitaplarına yönelik bulgular

Araştırma kapsamında bulunan Ata Yayıncılık 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında bulunan haber metinlerinde ulaşılan kök değerler Şekil 2’de verilmiştir.



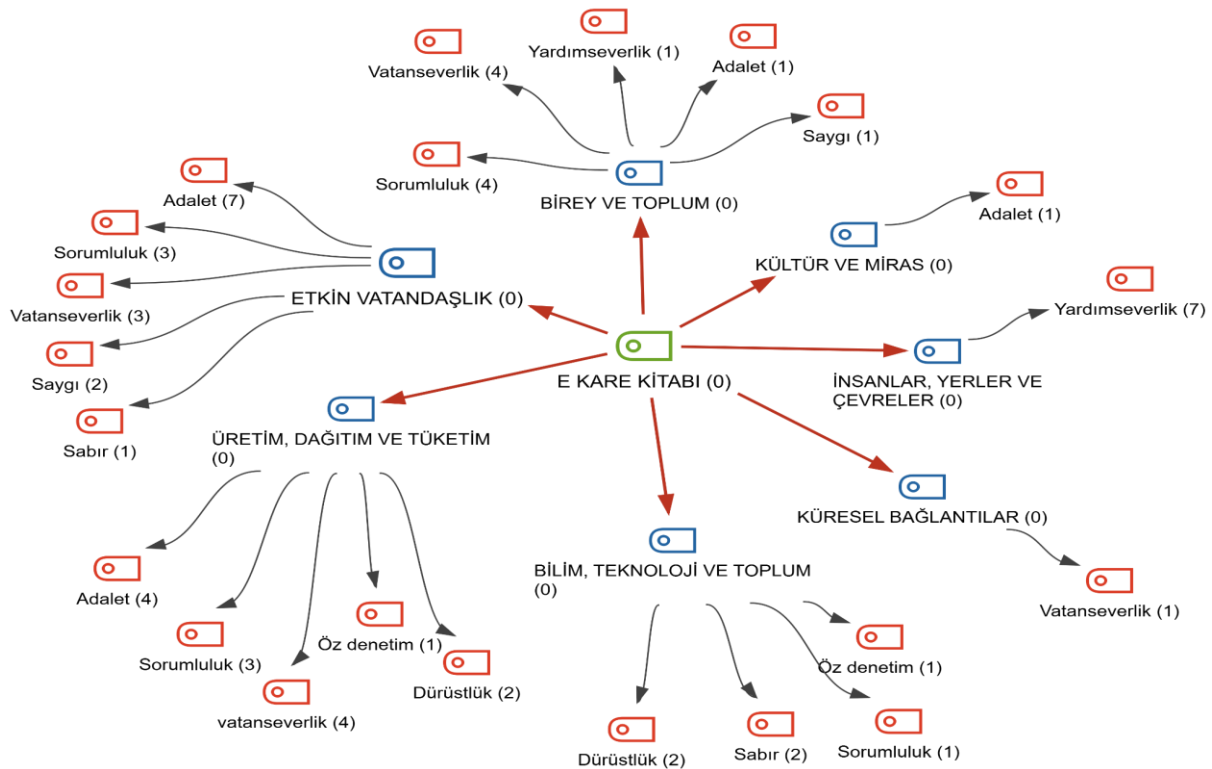
Şekil 2. Ata Yayıncılık Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitabı öğrenme alanlarına göre kök değerler

Şekil 2 incelendiğinde; Sosyal Bilgiler dersi 5. sınıf ATA Yayıncılığa ait ders kitabında bulunan haber metinlerindeki kök değerlere yer verilme durumu incelenmiş ve 58 kez kök değerlerin tekrar edildiği görülmektedir. Öğrenme alanlarına göre kök değerlerin dağılımı incelendiği zaman; “Birey ve Toplum” öğrenme alanında 10 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin sorumluluk (5), adalet (4), yardımseverlik (1) olduğu belirlenmiş, “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında 10 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin sorumluluk (6), özdenetim (1), vatansverlik (1), yardımseverlik (1), adalet (1) olduğu belirlenmiş, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında 10 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu



kök değerlerin vatanseverlik (6), yardımseverlik (2), saygı (1), sorumluluk (1) olduğu belirlenmiş, “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” öğrenme alanında 9 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin vatanseverlik (5), sorumluluk (2), yardımseverlik (1), adalet (1) olduğu belirlenmiş, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında 8 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin yardımseverlik (4), vatanseverlik (4) olduğu belirlenmiş, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında 6 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin dürüstlük (2), sorumluluk (1), saygı (1), adalet (1), özdenetim (1) olduğu belirlenmiş, “Kültür ve Miras” öğrenme alanında 5 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin dostluk (2), saygı (1), adalet (1), sevgi (1) olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında bulunan E-Kare Yayıncılık 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında bulunan haber metinlerinde ulaşılan kök değerler Şekil 3’te verilmiştir.

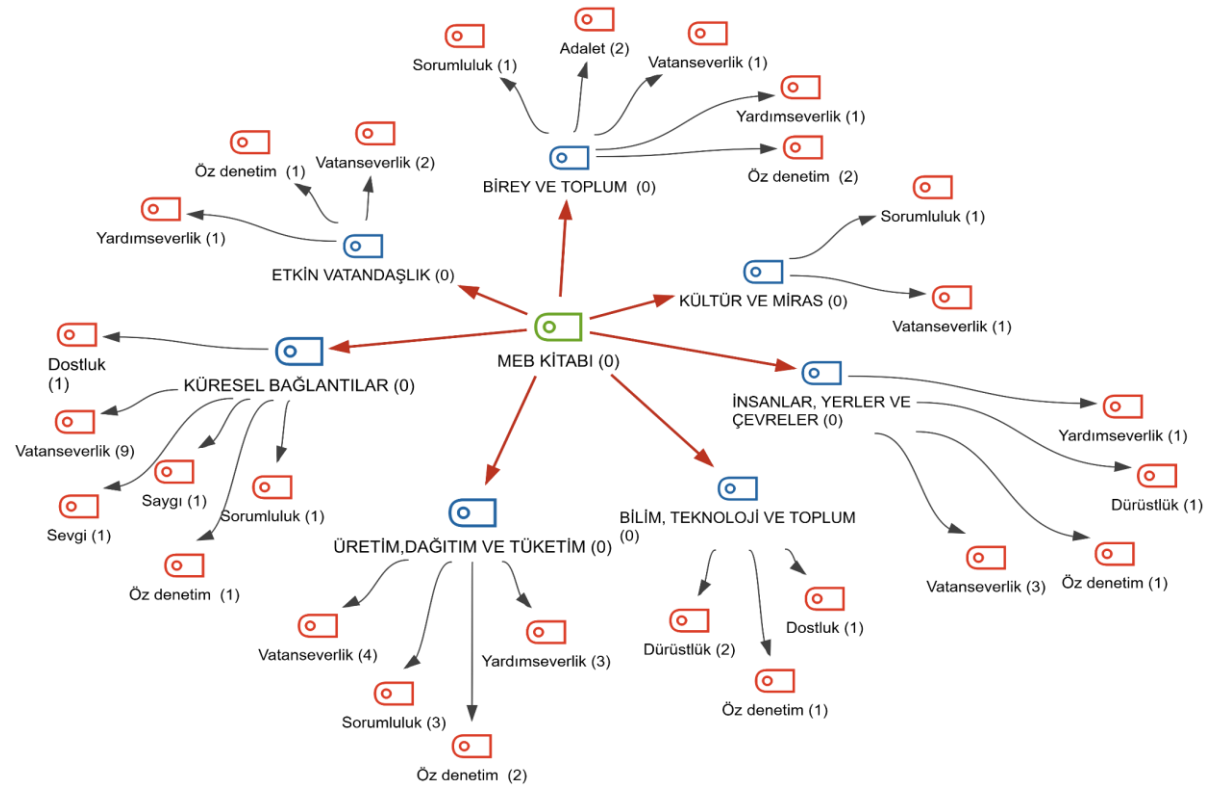
Sayfa | 3171



Şekil 3. E-kare Yayıncılık Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitabı öğrenme alanlarına göre kök değerler

Şekil 3 incelendiğinde; Sosyal Bilgiler dersi 5. sınıf E KARE Yayıncılığa ait ders kitabında bulunan haber metinlerindeki kök değerlere yer verilme durumu incelenmiş ve 56 kez kök değerlerin tekrar edildiği görülmektedir. Öğrenme alanlarına göre kök değerlerin dağılımı incelendiği zaman; “Birey ve Toplum” öğrenme alanında 11 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin sorumluluk (4), vatanseverlik (4), yardımseverlik (1), saygı (1), adalet (1) olduğu belirlenmiş, “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında 16 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin adalet (7), sorumluluk (3), vatanseverlik (3), saygı (2), sabır (1) olduğu belirlenmiş, “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” öğrenme alanında 14 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin adalet (4), vatanseverlik (4), sorumluluk (3), dürüstlük (2), özdenetim (1) olduğu belirlenmiş, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı incelendiğinde 6 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin dürüstlük (2), sabır (2), özdenetim (1), sorumluluk (1) olduğu belirlenmiş, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında 7 kez kök değerlerin tekrar edildiği Kılıç, S. ve Yaylak, E. (2024). Sosyal bilgiler ders kitaplarında haber metinlerinin 2018 öğretim programında yer alan kök değerler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3159-3183. DOI. 10.51460/baebd.1461659

ve bu kök değerlerin yardımseverlik ile ilişkilendirildiği, “Kültür ve Miras” öğrenme alanında 1 adet kök değere yer verildiği ve bu kök değerlerin adalet ile ilişkilendirildiği, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında 1 adet kök değere yer verildiği ve bu kök değerlerin vatanseverlik olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında bulunan MEB Yayıncılık 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında bulunan haber metinlerinde ulaşılan kök değerler Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. MEB yayıncılık Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitabı öğrenme alanlarına göre kök değerler

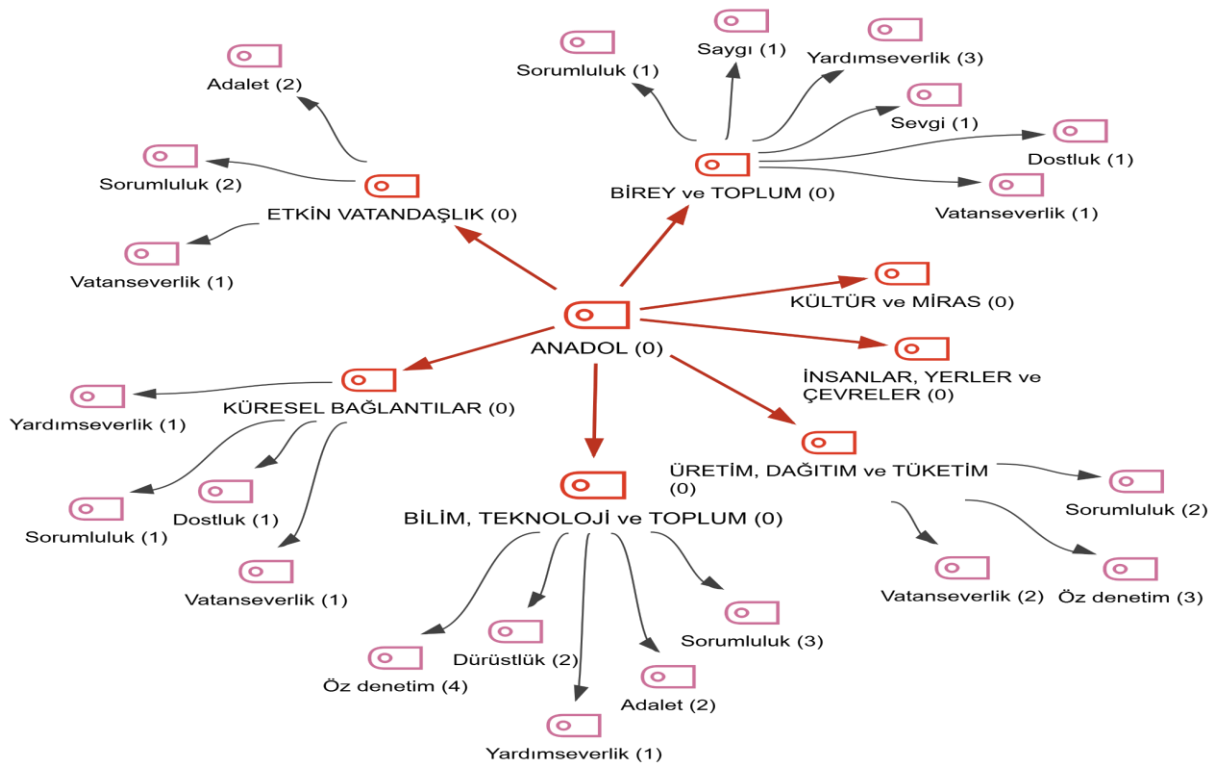
Şekil 4 incelendiğinde; Sosyal Bilgiler dersi 5. sınıf MEB Yayınlarına ait ders kitabında bulunan haber metinlerindeki kök değerlere yer verilme durumu incelenmiş ve 49 kez kök değerlerin tekrar edildiği görülmüştür. Öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiği zaman; “Birey ve Toplum” öğrenme alanında 7 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin adalet (2), özdenetim (2), sorumluluk (1), vatanseverlik (1), yardımseverlik (1) olduğu belirlenmiş, “Kültür ve Miras” öğrenme alanında 2 adet kök değere yer verildiği ve bu kök değerlerin sorumluluk (1), vatanseverlik (1) olduğu belirlenmiş, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında 6 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin vatanseverlik (3), özdenetim (1), dürüstlük (1), yardımseverlik (1) olduğu belirlenmiş, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında 4 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin dürüstlük (2), özdenetim (1), dostluk (1) olduğu belirlenmiş, “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” öğrenme alanında 12 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin vatanseverlik (4), yardımseverlik (3), sorumluluk (3), özdenetim (2) olduğu belirlenmiş, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında 14 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin vatanseverlik (9), dostluk (1), sevgi (1), saygı (1), özdenetim (1), sorumluluk

(1) olduğu belirlenmiş, “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında 4 kez kök değer tekrar edildiği ve bu kök değerlerin vatanseverlik (2), yardımseverlik (1), özdenetim (1) olduğu belirlenmiştir.

### Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitaplarına yönelik bulgular

Sayfa | 3173

Araştırma kapsamında bulunan Anadol Yayıncılık 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında bulunan haber metinlerinde ulaşılan kök değerler Şekil 5’te verilmiştir.

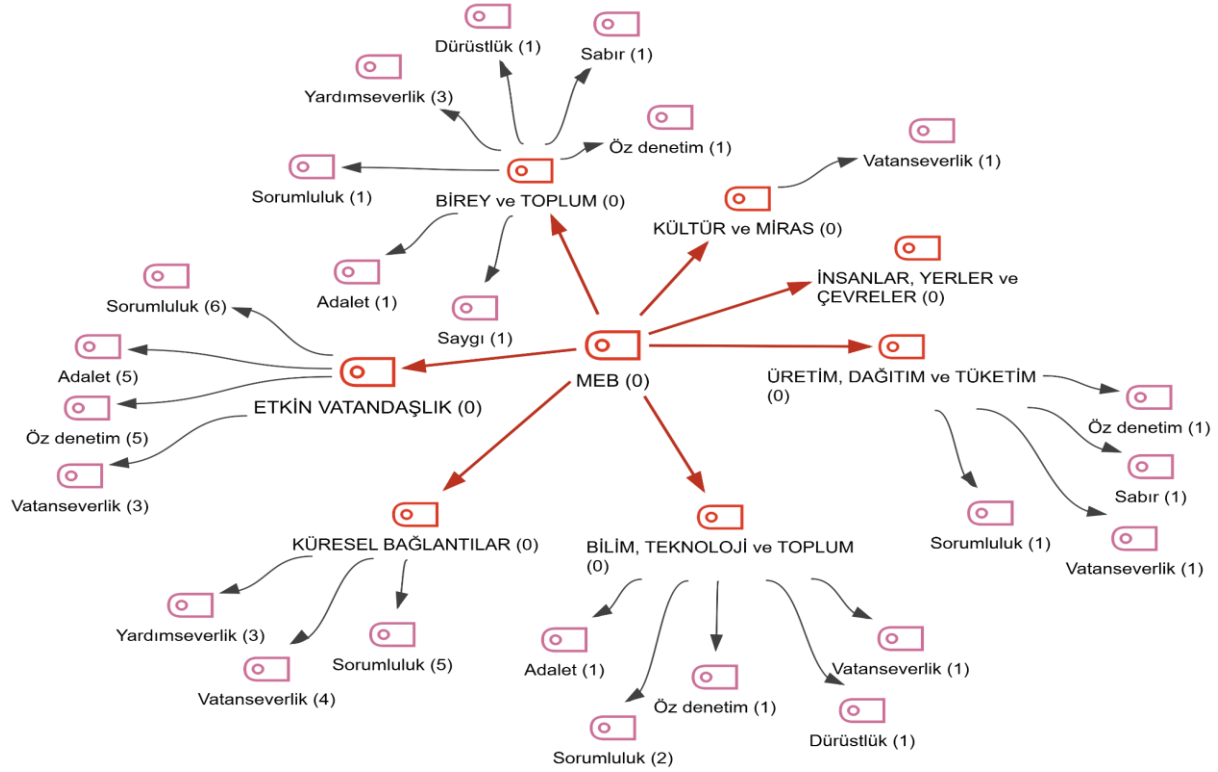


Şekil 5. Anadol Yayıncılık Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabı öğrenme alanlarına göre kök değerler

Şekil 5 incelendiğinde; Sosyal Bilgiler dersi 6. sınıf ANADOL Yayıncılığa ait ders kitabında bulunan haber metinlerindeki kök değerlere yer verilme durumu incelenmiş ve 36 kez kök değer tekrar edildiği görülmüştür. Öğrenme alanlarına göre kök değerlerin dağılımı incelendiği zaman; “Birey ve Toplum” öğrenme alanında 8 kez kök değer tekrar edildiği ve bu kök değerlerin yardımseverlik (3), sorumluluk (1), saygı (1), sevgi (1), dostluk (1), vatanseverlik (1) olduğu belirlenmiş, “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” öğrenme alanında 7 kez kök değer tekrar edildiği ve bu kök değerlerin özdenetim (3), vatanseverlik (2), sorumluluk (2) olduğu belirlenmiş, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında 12 kez kök değer tekrar edildiği ve bu kök değerlerin özdenetim (4), sorumluluk (3), dürüstlük (2), adalet (2), yardımseverlik (1) olduğu belirlenmiş, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında 4 kez kök değer tekrar edildiği ve bu kök değerlerin yardımseverlik (1), sorumluluk (1), dostluk (1), vatanseverlik (1) olduğu belirlenmiş, “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında 5 kez kök değer tekrar edildiği ve bu kök değerlerin adalet (2), sorumluluk (2), vatanseverlik (1) olduğu belirlenmiştir. “Kültür ve Miras” ile “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanlarındaki haber metinlerinde herhangi bir kök



değere yer verilmediği görülmektedir. Araştırma kapsamında bulunan MEB Yayıncılık 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında bulunan haber metinlerinde ulaşılan kök değerler Şekil 6'da verilmiştir.



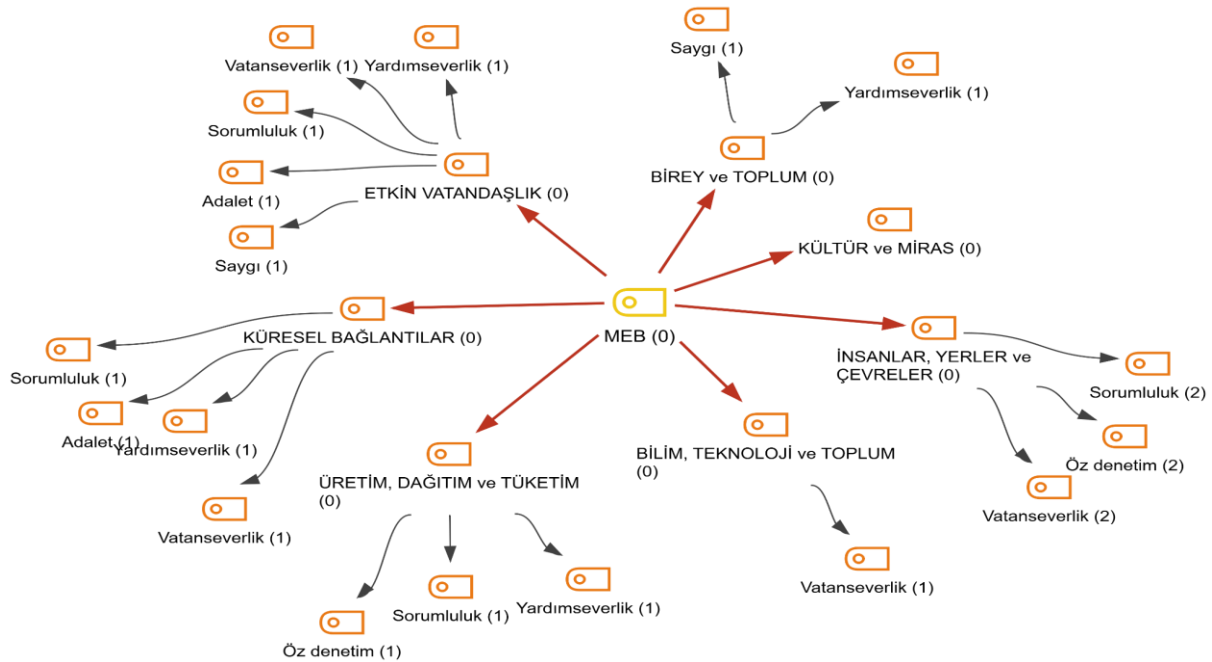
Şekil 6. MEB Yayıncılık Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabı öğrenme alanlarına göre kök değerler

Şekil 6 incelendiğinde; Sosyal Bilgiler dersi 6. sınıf MEB Yayınlarına ait ders kitabında bulunan haber metinlerindeki kök değerlere yer verilme durumları incelenmiş ve 51 kez kök değerlerin tekrar edildiği görülmüştür. Öğrenme alanlarına göre kök değerlerin dağılımı incelendiği zaman; “Birey ve Toplum” öğrenme alanında 9 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin yardımseverlik (3), saygı (1), adalet (1), sorumluluk (1), dürüstlük (1), sabır (1), özdenetim (1) olduğu belirlenmiş, “Kültür ve Miras” öğrenme alanında 1 adet kök değere yer verildiği ve bu kök değer vatanseverlik (1) olduğu belirlenmiş, “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” öğrenme alanında 4 adet kök değere yer verildiği ve bu kök değerlerin özdenetim (1), sabır (1), vatanseverlik (1), sorumluluk (1) olduğu belirlenmiş, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında 6 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin sorumluluk (2), adalet (1), özdenetim (1), dürüstlük (1), vatanseverlik (1) olduğu belirlenmiş, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında 12 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin sorumluluk (5), vatanseverlik (4), yardımseverlik (3) olduğu belirlenmiş, “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında 19 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin sorumluluk (6), adalet (5), özdenetim (5), vatanseverlik (3) olduğu belirlenmiştir. “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanındaki haber metinlerinde herhangi bir kök değere yer verilmediği görülmektedir.

**Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitaplarına yönelik bulgular**

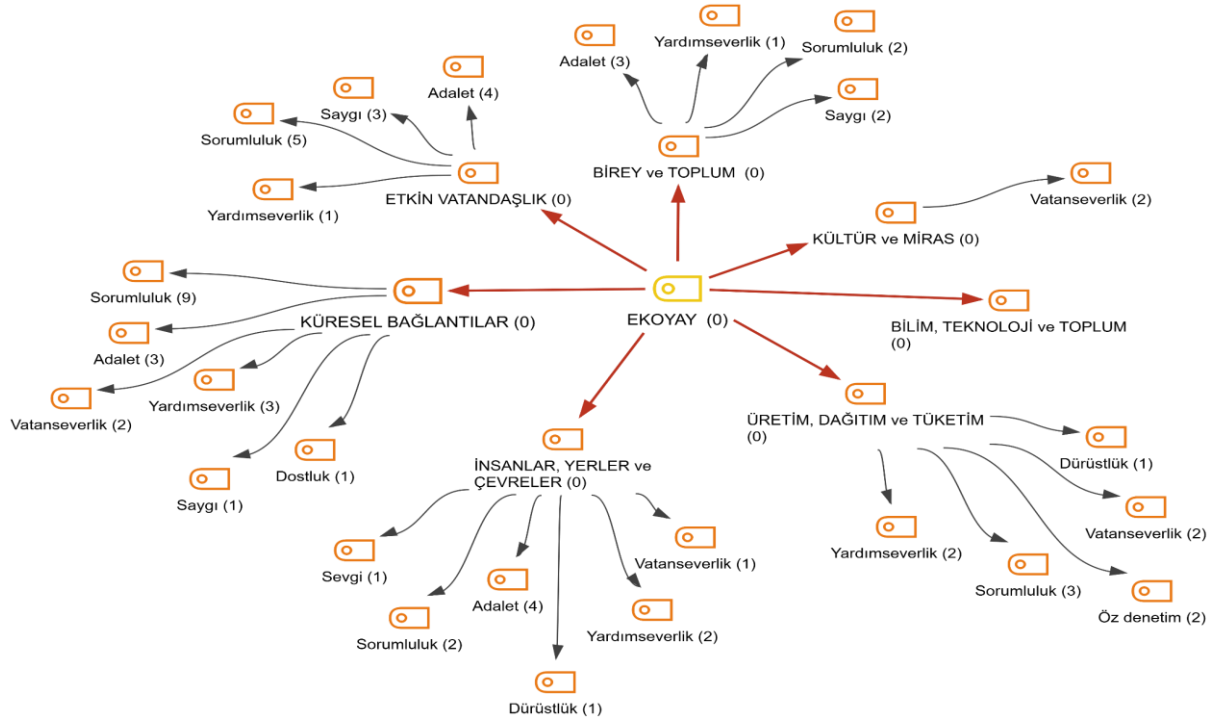
Araştırma kapsamında bulunan MEB Yayıncılık 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında bulunan haber metinlerinde ulaşılan kök değerler Şekil 7'de verilmiştir.

Sayfa | 3175



Şekil 7. MEB Yayıncılık Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabı öğrenme alanlarına göre kök değerler

Şekil 7 incelendiğinde; Sosyal Bilgiler dersi 7. sınıf MEB Yayınlarına ait ders kitabında bulunan haber metinlerindeki kök değerlere yer verilme durumu incelenmiş ve 21 kez kök değerinin tekrar edildiği görülmüştür. Öğrenme alanlarına göre kök değerlerin dağılımı incelendiği zaman; “Birey ve Toplum” öğrenme alanında 2 kök değere yer verildiği ve bu kök değerlerin saygı (1) ve yardımseverlik (1) olduğu belirlenmiş, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında 6 kez kök değerinin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin vatandaşlık (2), sorumluluk (2) ve özdenetim (2) olduğu belirlenmiş, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında 1 adet kök değere yer verildiği ve bu kök değerinin ise vatandaşlık olduğu belirlenmiştir. “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” öğrenme alanında 3 adet kök değere yer verildiği ve bu kök değerlerin özdenetim (1), yardımseverlik (1), sorumluluk (1) olduğu belirlenmiş, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında 4 adet kök değere yer verildiği ve bu değerlerin sorumluluk (1), adalet (1), yardımseverlik (1), vatandaşlık (1) olduğu belirlenmiş, “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında 5 adet kök değere yer verildiği ve bu kök değerlerin yardımseverlik (1), vatandaşlık (1), sorumluluk (1), adalet (1), saygı (1) olduğu belirlenmiştir. “Kültür ve Miras” öğrenme alanındaki haber metinlerinde herhangi bir kök değere yer verilmediği görülmüştür. Araştırma kapsamında bulunan EKOYAY Yayıncılık 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında bulunan haber metinlerinde ulaşılan kök değerler Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Ekoyay Yayıncılık Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabı öğrenme alanlarına göre kök değerler

Şekil 8 incelendiğinde; Sosyal Bilgiler dersi 7. sınıf EKOYAY Yayınlarına ait ders kitabında bulunan haber metinlerindeki kök değerlere yer verilme durumu incelenmiş ve 63 kez kök değerlerin tekrar edildiği görülmüştür. Öğrenme alanlarına göre kök değerlerin dağılımı incelendiği zaman; “Birey ve Toplum” öğrenme alanında 8 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin adalet (3), sorumluluk (2), saygı (2), yardımseverlik (1) olduğu belirlenmiş, “Kültür ve Miras” öğrenme alanında 2 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin vatanseverlik ile ilgili olduğu görülmüştür. “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” öğrenme alanında 10 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin sorumluluk (3), özdenetim (2), vatanseverlik (2), yardımseverlik (2), dürüstlük (2) olduğu belirlenmiş, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında 11 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin adalet (4), sorumluluk (2), yardımseverlik (2), vatanseverlik (1), dürüstlük (1), sevgi (1) olduğu belirlenmiş, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında 19 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin sorumluluk (9), adalet (3), yardımseverlik (3), vatanseverlik (2), saygı (1), dostluk (1) olduğu belirlenmiş, “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında 13 kez kök değerlerin tekrar edildiği ve bu kök değerlerin sorumluluk (5), adalet (4), saygı (3), yardımseverlik (1) olduğu belirlenmiştir. “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanındaki haber metinlerinde herhangi bir kök değere yer verilmediği görülmüştür.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretim programları bir eğitim öğretim dönemi sürecinde öğretmenlere yol gösteren ve yardımcı olan önemli kaynaklardan biridir. Toplumun geleceğini oluşturan bireylerin yetiştirilmesi,



değerler ile bütünleştirilmesi ve donatılması amacıyla öğretmenler öğretim programında bulunan değerleri esas alarak değerler eğitimini de kapsayan öğretim modeli, araç ve gereçleri belirlemektedir. Devletin ücretsiz olarak öğrencilere dağıtması ve ulaşımının kolay olması nedenleri ile ders kitapları öğretmenler için en önemli öğretim aracıdır. Bir eğitim öğretim dönemi içerisinde ders kitaplarının birincil kaynak olması ve değer eğitimi açısından belirgin olarak öncelik arz etmesi nedeniyle araştırma 2018 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında bulunan “adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik” kök değerlerinin 4., 5., 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında öğrenme alanlarında dağılımları ve kök değerlerin ne düzeyde yer aldığı incelenmiştir.

Sosyal Bilgiler 4. sınıf Tuna Matbaacılığa ait ders kitabında kök değerlerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde kök değerlerin en fazla “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında (7 kez) tekrar edildiği, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında en az (2 kez) tekrar edildiği, “Etkin Vatandaşlık”, “Kültür ve Miras ile İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanlarındaki haber metinlerinde kök değerlere yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Köksal vd. (2022), çalışmalarında Sosyal Bilgiler ders kitaplarını kök değerler açısından değerlendirdiklerinde “Üretim Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında en fazla, “İnsanlar Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında en az kök değerlere değinildiği sonucunu elde etmişlerdir.

Sosyal Bilgiler 5. sınıf Ata Yayıncılık’a ait ders kitabında kök değerlerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde kök değerlerin en fazla “Birey ve Toplum, Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında tekrar edildiği görülmektedir, “Kültür ve Miras” ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında en az (6 kez) tekrarlandığı sonucuna ulaşılmıştır. 5. sınıf E-Kare Yayıncılık ders kitaplarında kök değerlerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında kök değerlerin en fazla (16 kez) tekrar edildiği, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında kök değerlerin (14 kez) tekrar edildiği, “Birey ve Toplum” öğrenme alanında kök değerlerin (11 kez) tekrar edildiği görülür iken, “Kültür ve Miras” ile “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında (1 kez) kök değerlerin tekrar ettiği sonucuna ulaşılmıştır. 5. sınıf MEB Yayınları ait ders kitaplarında kök değerlerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında kök değerlerin (14 kez) en fazla tekrar edildiği, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında kök değerlerin (12 kez) tekrar edildiği, “Kültür ve Miras” öğrenme alanında kök değerlerin en az (2 kez) tekrar edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Altay (2022) Ata Yayıncılık ve Köksal vd. (2022), Anadol Yayıncılığa ait 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında bulunan kök değerlerin en fazla “Birey ve Toplum” öğrenme alanında iken, “İnsanlar Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında herhangi bir kök değere değinilmediği sonucuna ulaşılmış ve 5. sınıf E-Kare Yayıncılığa ait Sosyal Bilgiler kitabı ile benzer sonuçların elde edildiği görülmüştür.

Sosyal Bilgiler 6. sınıf Anadol Yayınlarına ait ders kitaplarında kök değerlerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında kök değerlerin en fazla (12 kez) tekrar edildiği, “Birey ve Toplum” öğrenme alanında kök değerlerin (8 kez) tekrar edildiği, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında kök değerlerin en az (4 kez) tekrar edildiği görülürken, “Kültür ve Miras” ile “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanlarındaki haber metinlerinde kök değerlere değinilmediği sonucuna ulaşılmıştır. 6. sınıf MEB Yayıncılık ait ders kitaplarında kök değerlerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında kök değerlerin en fazla (19 kez) tekrar edildiği, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında kök değerlerin (12



kez) tekrar edildiği, “Kültür ve Miras” öğrenme alanında en az (1 kez) tekrar edildiği görülür iken, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanındaki haber metinlerinde kök değerlere yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir çalışma olan Köksal vd. (2022), MEB Yayıncılığa ait 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında en fazla “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında yer aldığı sonucuna ulaşılırken, “İnsanlar Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında ise kök değerlere değinilmediğini ifade etmişler, Altay (2022) de yaptıkları çalışmada 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında en fazla “Birey ve Toplum” ve “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında en az ise “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında olduğunu ifade etmişlerdir. Bahsedilen bu araştırmaların sonuçları, yapılan bu araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Sosyal Bilgiler 7. sınıf MEB Yayıncılık ait ders kitaplarında kök değerlerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında kök değerlerin en fazla (6 kez) tekrar edildiği, “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında kök değerlerin (5 kez) tekrar edildiği, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında kök değerlerin en az (1 kez) tekrar edildiği görülür iken, “Kültür ve Miras” öğrenme alanında ki haber metinlerinde kök değerlerine değinilmediği sonucuna ulaşılmıştır. 7. sınıf Ekoyay Yayıncılık ait ders kitaplarında kök değerlerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında kök değerlerinin en fazla (19 kez) tekrar edildiği, “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında kök değerlerin (13 kez) tekrar edildiği, “Kültür ve Miras” öğrenme alanında kök değerlerin en az (2 kez) tekrar edildiği görülür iken, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanındaki haber metinlerde kök değerlere değinilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Köksal et al. (2022), çalışmalarında MEB Yayınlarına ait 7. Sosyal Bilgiler ders kitabında “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında kök değerlerin yer aldığı, “İnsanlar Yerler ve Çevreler” ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında kök değerlerin en az yer aldığı sonucuna ulaşılmış ve araştırma ile benzer sonuçların elde edildiği görülmüştür.

Sosyal Bilgiler 4. sınıf Tuna Matbaacılığa ait ders kitabında bulunan kök değerler incelendiğinde “Yardımseverlik” kök değeri (4 kez) en fazla tekrarlanan kök değer iken, “Saygı”, “Özdenetim” ve “Vatanseverlik” kök değerlerinin en az (1 kez) tekrar edildiği, “Sabır”, “Adalet”, “Dürüstlük” kök değerlerine ilişkin haber metinlerine değinilmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Benzer çalışmalar incelendiğinde Oğuz Haçat ve Demir (2020), 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında en fazla “Dayanışma” ve “Sorumluluk” değerlerinin, en az “Adalet” değerinin yer aldığını, Köksal et al. (2022) en fazla “Sorumluluk” kök değerinin en az ise “Adalet” kök değerinin yer aldığı, Kuş, Meray ve Karatekin (2013), en fazla “Vatanseverlik” değerinin, en az “Dürüstlük” değerinin yer aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçların aksine Demirel (2022), MEB’in hazırladığı Sosyal Bilgiler ders kitaplarında en fazla “Adalet” değerinin, yayınevlerinin hazırladıklarında ise “Vatanseverlik” değerinin yer aldığını ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler 5. sınıf Ata Yayıncılık ait ders kitabında bulunan kök değerler incelendiğinde “Vatanseverlik” kök değerini en fazla (16 kez) tekrar edildiği, “Sorumluluk” kök değerinin (15 kez) tekrar edildiği, “Yardımseverlik” kök değerinin (9 kez) tekrar edildiği sonucuna ulaşılırken, “Sabır” ve “Sevgi” kök değerlerinin (1 kez) en az tekrar edildiği sonucuna ulaşılmıştır. 5. sınıf E-Kare Yayıncılığa ait ders kitabında bulunan kök değerler incelendiğinde “Adalet” kök değerinin (13 kez) en fazla tekrar edildiği, “Vatanseverlik” kök değerinin (12 kez) tekrar edildiği, “Sorumluluk” kök değerini (11 kez) tekrar edildiği görülür iken, “Özdenetim” kök değerinin (2 kez) en az tekrar edildiği, “Sevgi” ve “Dostluk” kök değerinin haber metinlerinde değinilmediği sonucuna ulaşılmıştır. 5. sınıf MEB Yayınları ait ders kitabında



bulunan kök değerler incelendiğinde “Vatanseverlik” kök değerinin (20 kez) en fazla tekrar edildiği, “Özdenetim” kök değerinin (8 kez) tekrar edildiği, “Yardımseverlik” kök değerinin (6 kez) tekrar edildiği görülür iken, “Sabır” kök değerinin haber metinlerinde yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Değerlerin ve kök değerlerin Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yansımalarını inceleyen benzer araştırmalarda Aktan ve Padem (2013), 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki okuma metinlerinde en fazla “Sorumluluk” ve “Yardımlaşma” değerlerinin, en az ise “Adalet” ve “Vatanseverlik” değerlerinin yer aldığı, Köksal vd. (2022) en fazla “Yardımseverlik”, en az ise “Adalet” kök değerlerinin, Oğuz Haçat ve Demir (2020) en az “Dürüstlük” değerinin yer aldığı, Baki (2019) Türkçe ders kitabındaki haber metinlerinde en fazla “Vatanseverlik” değerinin yer aldığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Sosyal Bilgiler 6. sınıf Anadol Yayınlarına ait ders kitabında bulunan kök değerler incelendiğinde “Sorumluluk” kök değerinin en fazla (9 kez) tekrar edildiği, “Özdenetim” kök değerinin (7 kez) tekrar edildiği görülürken, “Sevgi” ve “Saygı” kök değerlerinin en az (1 kez) tekrar edildiği, “Sabır” kök değerinin haber metinlerinde yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. 6. sınıf MEB Yayıncılığına ait ders kitabında bulunan kök değerler incelendiğinde “Sorumluluk” kök değerinin en fazla (15 kez) tekrar edildiği, “Vatandaşlık” kök değerinin (10 kez) tekrar edildiği, “Özdenetim” kök değerinin (8 kez) tekrar edildiği, “Dürüstlük” ve “Sabır” kök değerinin en az (2 kez) tekrar edildiği, “Sevgi” ve “Dostluk” kök değerlerine haber metinlerinde değinilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Horozoğlu (2021) 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki haber metinlerinde en fazla “Yardımseverlik” ve “Vatandaşlık” değerlerine yer verildiği, “Dürüstlük” ve “Saygı” değerlerinin yer almadığı, Baki (2019) tarafından yapılan Türkçe ders kitaplarında bulunan haber metinlerinde bulunan değerlerin incelendiği benzer bir çalışmada en fazla “Sevgi” değerinin yer aldığına değinilmiştir. Oğuz Haçat ve Demir (2020) 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki değerleri inceledikleri çalışmalarında en fazla “Sorumluluk” değerinin vurgulandığını belirtmektedir ve belirtilen sonuç ile araştırma ulaşılan sonucun benzer olduğu görülmektedir. Köksal vd. (2022) ise MEB Yayınlarına ait 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında en fazla “Yardımseverlik” kök değerinin yer aldığını ve “Özdenetim” kök değerinin yer almadığını belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler 7. sınıf MEB Yayıncılığa ait ders kitabında bulunan kök değerler incelendiğinde “Vatanseverlik” ve “Sorumluluk” kök değerinin en fazla (5 kez) tekrar edildiği, “Yardımseverlik” kök değerinin (4 kez) tekrar edildiği, “Adalet” ve “Saygı” kök değerlerinin en az (2 kez) tekrar edildiği görülür iken, “Sevgi”, “Dostluk”, “Dürüstlük” ve “Sabır” kök değerlerine haber metinlerinde değinilmediği sonucuna ulaşılmıştır. 7. sınıf Ekoyay Yayıncılığa ait ders kitabında bulunan kök değerler incelendiğinde “Sorumluluk” kök değerinin en fazla (21 kez) tekrar edildiği, “Adalet” kök değerinin (14 kez) tekrar edildiği, “Sevgi” ve “Dostluk” kök değerlerinin en az (1 kez) tekrar edildiği görülür iken, “Sabır” kök değerinin haber metinlerinde değinilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir araştırma olan Köksal vd. (2022) MEB Yayınlarına ait 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında en fazla “Saygı” kök değerine değinildiği, Dürüstlük ve Özdenetim kök değerlerine ders kitabında yer almadığı belirtilmiştir. Oğuz Haçat ve Demir (2020) en fazla “Vatanseverlik” kök değerinin, Horozoğlu (2021) “Yardımseverlik” ve “Eşitlik” kök değerlerinin en fazla yer aldığını belirtirken “Saygı”, “Sevgi” ve ‘Sorumluluk’ kök değerlerinin ise ders kitaplarında yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değerlere açısından incelendiği Baki (2019) ait araştırmada “Vatanseverlik” değerinin vurgulandığı belirtilmektedir.



Topal (2019) farklı branşlarda 67 öğretmenin öğretim programında yer alan kök değerler eğitimin yeterli olmadığını ve araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerde ez fazla “Vatanseverlik, Saygı, Sevgi ve Yardımseverlik” kök değerlerine yer verildiğini ancak “Öz denetim” kök değerinin derslerde en az veya hiç yer verilmediğini dile getirmişlerdir. Kılcan (2020) ise farklı branşlardaki öğretmen adaylarının kök değerler eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koymuş ve katılımcı öğretmenlerin derslerde en fazla “Adalet” kök değerinin ön plana çıkarılması gerektiğini ve “empati” becerisinin de kök değerler içerisine dahil edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Literatürde kök değerlere ilişkin benzer çalışmalar incelendiğinde, Kav ve Kav (2023) 6. ve 7. sınıf Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerini kök değerler açısından incelediği çalışmada kök değerlerin 368 kez tekrar edildiği ve en fazla “Sevgi” en az ise “Adalet” kök değerinin tekrar edildiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca ders kitaplarında on kök değere de yer verildiği fakat dengeli bir dağılım göstermediğini belirtmişlerdir. Türker vd. (2023) 9., 10. ve 11. sınıf MEB ve özel yayınevlerine ait Coğrafya ders kitaplarında kök değerlerin yer alma durumunu incelemiş ve en fazla “Sorumluluk ve Vatanseverlik” en az “Dürüstlük” kök değerine yer verildiğini ve ders kitaplarında kök değerlerin dengeli bir şekilde dağılım göstermediğini vurgulamışlardır. Ömeroğlu (2024) Türkçe ders kitaplarında yer alan şiir metinlerinin kök değerler açısından incelendiği çalışmada 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında “Adalet, Sevgi, Saygı, Dostluk, Vatanseverlik ve Yardımseverlik” kök değerlerinin tekrar ettiğini, en az ise “Saygı ve Sabır” kök değerlerinin tekrar ettiği veya on kök değerden herhangi birine hiç yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Kök değerlerin şiir metinlerinde dengeli dağılım göstermediği ulaşılan bir diğer sonuçtur. Arslan ve Turan (2024) 8. sınıf MEB Türkçe ders kitaplarındaki kök değerlerin dağılımını incelediklerinde on kök değer ders kitaplarında yer verildiğine ancak kök değerlerin dengeli bir şekilde dağılım göstermediğini dile gitmişlerdir. 8. sınıf MEB Türkçe ders kitabında en fazla “Sevgi” kök değerinin tekrar edildiğini, en az ise “Dürüstlük” kök değerinin tekrar edildiğini belirtmektedirler. Tabak ve Yaylak (2020), Sosyal Bilgiler 4. sınıf ila 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kök değerleri inceledikleri araştırmalarında en fazla bulunan kök değerlerin “Sorumluluk” ve “Yardımseverlik” olduğu en az ise “Adalet”, “Önem verme” ve “Dürüstlük” kök değerlerinin olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla literatürdeki benzer çalışmalar ile bu araştırmada ulaşılan sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bulunan haber metinlerinde kök değerlerin yer alma durumu üzerine yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde kök değerlerin haber metinlerinde dengeli bir şekilde dağılım göstermediği görülmektedir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler ders kitapları hazırlanırken haber metinlerinde kök değerlerin öğrenme alanı içeriği temel alınarak dengeli dağılımına özen gösterilebilir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan diğer unsurlar da (Görseller, metinler, etkinlikler, sorular vb.) kök değerler açısından incelenebilir. Farklı branş ders kitaplarında yer alan kök değer dağılım durumları incelenerek Sosyal Bilgiler kitapları ile karşılaştırma çalışmaları yapılabilir.



## Kaynakça

- Aktan, O., & Padem, S. (2013). İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(2), 44-55. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aji/issue/1536/18819>
- Akhan, E., N., Subaşı, E., & Açıl, F., B. (2020). Öğretmen adaylarının kök değerlere ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 115-134. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jena/issue/59198/772090>
- Altay, N. (2020). Ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 276-291. <https://doi.org/10.33418/ataunikefd.805054>
- Arslan, A., & Elma, M. (2022). İlkokul öğrencilerinin değerlere bakış açılarının kök değerler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(44), 385-416. <https://doi.org/10.34234/ded.1129404>
- Arslan, A., & Turan, F. (2024). 8. sınıf Türkçe ders kitabının kök değerler açısından incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(29), 105-130. <https://doi.org/10.58689/eibd.1429452>
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 109-146. <https://doi.org/10.34234/ded.460042>
- Çelikkaya, T., & Seyhan, O. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının evrensel değerlere ilişkin metafor algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 65-87. <https://doi.org/10.19160/ijer.342330>
- Çoban, O., & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/farabi/issue/53788/600977>
- Demirel, G. (2022). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan kök değerler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bartın Üniversitesi. [Tez no: 710169].
- Demirkaya, H., & Çal, Ü. T. (2018). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının dürüstlük değerine ilişkin metaforik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1964-1980. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59259/851332>
- Dere, İ., & Yavuzay, M. (2020). Sosyal Bilgiler derslerinde değerler eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 61-91. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.607187>
- Divrik, R., & Aydoğdu, M. Z. (2023). Examination of primary and secondary school mathematics textbooks in terms of root values. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 17(Özel Sayı), 398-430. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.1348469>
- Earged (2008). *İlköğretim okulu ders kitaplarının değerlendirilmesi*. [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) adresinden 20.02.2023 tarihinde erişildi.
- Erdem Zengin E., & Yalçınkaya, E. (2016). Yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler programındaki değerlere etkisi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 6(2), 221-236. <https://doi.org/10.13114/MJH.2016.295>
- Erbaş, A., A. (2021). Sosyal Bilgiler öğretim programındaki değerlerin Sosyal Bilgiler ders kitaplarına Yansımaları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 23-40. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.779737>
- Esemen, A. (2020). Hayat Bilgisi Öğretim Programı Kazanımlarının kök değerler ile ilişkisinin değerlendirilmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 16-29. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.741720>
- Faiz, M., & Karasu Avcı, E. (2019). Tarihi kahramanların değerler eğitiminde rol model olarak kullanılmasına ilişkin ortaokul öğrencilerinin algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 694-724. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.138>
- Gez, A., & Çinpolat, E. (2022). Sosyal Bilgiler eğitimi alanında edebi ürünlerle ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(233), 535-555. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.791314>
- Hamarat, E. (2022). 'Neden felsefeye ihtiyacım var?': Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(35), 20-33. <https://doi.org/10.29228/TIDSAD.66222>
- Kılıç, S. ve Yaylak, E. (2024). Sosyal bilgiler ders kitaplarında haber metinlerinin 2018 öğretim programında yer alan kök değerler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3159-3183. DOI. 10.51460/baebd.1461659





- Hatay Uçar, F., & Çetinkaya, S. (2021). İlkokul Hayat Bilgisi ders kitaplarında değerler eğitimi. *Oltu Beşerî ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi, 2(2)*, 275-291. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oltu/issue/64381/900988>
- Horuzoğlu, M. (2021). *Sosyal Bilgiler 6. ve 7. sınıf ders kitaplarındaki haberlerin Sosyal Bilgiler öğretim programındaki değerler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bartın Üniversitesi. [Tez no: 664343].
- Kaçar, T., & Bulut, B. (2020). Sosyal Bilgiler öğretim programı ve 4-7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının coğrafya kavramları bağlamında değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(2)*, 652-679. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.738637>
- Kan, Ç. (2010). Sosyal Bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi, 40(187)*, 138-145. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36197/407034>
- Kandemir, K., & Torun, E. (2020). İstiklal Marşı'nın Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 4(2)*, 267-284. <https://doi.org/10.38015/sbyy.817014>
- Kav, A., & Kav, C. (2023). Kök değerler açısından Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 35*, 232-249. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1346202>
- Kılcan, T. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarında yer alan kök değerlerin önem sırasına ve eğitimine ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 5(2)*, 134-145. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubad/issue/59101/819508>
- Kılcan, T. (2020). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları Matematik ders kitaplarında yer alan kök değerlerin incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies, 4(2)*, 248-266. <https://doi.org/10.38015/sbyy.816641>
- Köksal, K., Yaylacı Kılıç, Z., Yel, Ü., Erbaş, S., & Kılcan, B. (2022). Sosyal Bilgiler ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 5(2)*, 74-87. <https://doi.org/10.48174/buaad.52.1>
- Krippendorff, K. (2012). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Kuş, Z., Merey, Z., & Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitim Dergisi, 11(25)*, 183-214. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29175/312425>
- Miçooğulları, M. (2021). 8.sınıf Türkçe ders kitabında (2019) yansıtılan kök değerler. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 1(2)*, 104-127. <https://doi.org/10.47834/utoad.10>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20BİLGİLER%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%20.pdf>
- Miles, M., B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Akgül ve A. Ersoy, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mutlu, H., H., & Dinç, S. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan temalardaki metinlerin kök değerlerle ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(4)*, 1048-1062. <https://doi.org/10.16916/aded.593400>
- Oğuz Haçat, S., & Demir, F. B. (2020). Sosyal Bilgiler ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi. *Journal of History School, 49*, 4443-4466. <https://doi.org/10.29228/joh.46733>
- Ömeroğlu, A., F. (2024). Kök değerler açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö14)*, 107-127. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1455540>
- Özdemir, E. (2023). Fen Bilimleri ders kitaplarının içerdiği kök değerler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 56*, 504-528. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1211295>
- Öztürk, C., & Kafadar, T. (2020). 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 10(1)*, 112-126. <https://doi.org/10.24315/tred.550508>
- Özalp, M., T., & Akpınar, M. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitimi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 5(2)*, 544-565. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1035702>
- Kılıç, S. ve Yaylak, E. (2024). Sosyal bilgiler ders kitaplarında haber metinlerinin 2018 öğretim programında yer alan kök değerler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 3159-3183. DOI. 10.51460/baebd.1461659



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 3159-3183.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 3159-3183.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*


- Pırnaz, E., & Kuru, E. (2022). Sosyal Bilgiler öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 160-173. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1008843>
- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması*. Anı Yayıncılık.
- Saldana, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles, CA: Sage.
- Sarıkaya, B., & Yavuz, E. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 209-224. <https://doi.org/10.48066/kusob.1395001>
- Seçgin, F., & Kapan, A. (2020). 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında önerilen edebî ürünlerin öğrenme alanlarında yer alan değerler açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1480-1498. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-650436>
- Tabak, S., & Yaylak, E. (2020). Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kök değerlerin yeri. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8, 1-51. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.58>
- Tarakcı, R., & Kalenderoğlu, İ. (2022). Kök değerler açısından Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler. *Journal of Education and New Approaches*, 5(1), 139-157. <https://doi.org/10.52974/jena.1133254>
- Taş, H. (2022). İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kitabının evrensel değerler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 455-475. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1054065>
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.543521>
- Türker, A., Dündar, E., & Sözcü, U. (2023). Coğrafya Ders kitaplarında kök değerler. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(4), 90-107. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1278950>
- Türk Dil Kurumu (t.y.). *Değer ne demek TDK Sözlük Anlamı*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Üreyen Çimen, Ö., & Özmantar, M. F. (2023). İlkokul Matematik ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 337-371. <https://doi.org/10.54637/ebad.1309397>




## Öğretmen Adaylarının Sosyal-Duygusal Yalnızlık ve Psikolojik Sağlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi<sup>12</sup>

### Examining the Relationship between Social-emotional Loneliness and Psychological Resilience Levels of Pre-service Teachers

Sayfa | 3184

Tuğçe SUSKAN , Yüksek Lisans Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, suskantugce@gmail.com

Hanife ESEN AYGÜN , Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, hanifeesen@comu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 6 Haziran 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 10 Eylül 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024

<sup>1</sup>Bu çalışma Tuğçe SUSKAN'ın, Doç. Dr. Hanife ESEN-AYGÜN danışmanlığında yürüttüğü TÜBİTAK-2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destek Programı kapsamında desteklenen projeden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Bu çalışmanın bir bölümü 9-11 Kasım 2023 tarihleri arasında İstanbul Kültür Üniversitesinde düzenlenen 16. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Suskan, T. ve Esen Aygün, H. (2024). Öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 3184-3208.

DOI. 10.51460/baebd.1496830



**Öz.** Bu çalışmada, öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık ile psikolojik sağlık düzeylerinin ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 635 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma, nicel araştırma türü olan yordayıcı korelasyonel modelde tasarlanmıştır. Verilerinin toplanmasında Yetişkinler İçin Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği (SELSA-S) ve Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği (KPSÖ) kullanılmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeylerinin orta düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeyleri erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık göstermekle birlikte sınıf düzeyi ve anabilim dalına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeyinin düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal-duygusal yalnızlık düzeyi cinsiyete göre kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf düzeyi değişkenine göre sosyal-duygusal yalnızlık düzeyi anlamlı farklılık göstermezken, duygusal yalnızlık-romantik alt-boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir. Anabilim dalı düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık görülmezken duygusal yalnızlık-aile alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır. Son olarak çalışmada, psikolojik sağlık ve sosyal-duygusal yalnızlık arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak araştırma bulguları, sosyal-duygusal yalnızlık düzeyinin psikolojik sağlık düzeyini anlamlı düzeyde yordadığına işaret etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** “Sosyal-duygusal yalnızlık.”, “Psikolojik sağlık.”, “Öğretmen adayı.”.

**Abstract.** This study aimed to examine the relationship pre-service teachers' social-emotional loneliness and psychological resilience levels. 635 pre-service teachers participated in the research. The research was designed in the predictive correlational model, which is a type of quantitative research. Social and Emotional Loneliness Scale for Adults and Brief Psychological Resilience Scale were used to collect the data. The findings indicate that the psychological resilience levels of pre-service teachers are at moderate level. Although the psychological resilience levels differ significantly in favor of male pre-service teachers, they do not differ significantly according to grade level and department. Findings show that the social-emotional loneliness level of pre-service teachers is low. The social-emotional loneliness level varies significantly according to gender in favor of female pre-service teachers. While social-emotional loneliness level does not show a significant difference according to the grade level variable, there is a significant difference in the emotional loneliness-romantic sub-dimension. While there is no significant difference in the department level variable, there is a significant difference in the emotional loneliness-family sub-dimension. Finally, a low, negative, and significant relationship was found between psychological resilience and social-emotional loneliness. As a result, research findings indicate that the social-emotional loneliness level significantly predicts the psychological resilience level.

**Keywords:** : “Social-emotional loneliness.”, “Psychological resilience.”, “Pre-service teacher.”.



## Extended Abstract

**Introduction.** Weiss (1975) explained loneliness in two dimensions: emotional and social. Emotional loneliness is the emotional state that occurs in the lack of close and intimate relationships and social loneliness is an unpleasant emotional state that occurs in the absence of social relationships. Psychological resilience is defined as when individuals face these negative life events while still being able to experience positive emotions again even if there are minor and temporary disruptions in their functionality (Bonanno, 2014). Psychological resilience is stated as a protective factor that allows the individual to adapt to new situations and cope with the risk factors they encounter throughout life. (Gizir, 2007). Loneliness is directly associated with psychological resilience because it is related to the protective and risk factors encountered in life (Güloğlu and Kararımak, 2010).

In late adolescence and early adulthood, individuals have a high risk of experiencing loneliness (Deniz, Hamarta, & Ari, 2005). Research has revealed that a lot of university students experience the feeling of loneliness (İkiz & Mete–Otlı, 2015). Research conducted with university students shows that people who have high levels of psychological resilience feel less lonely (Güloğlu and Kararımak, 2010; Kılıç, 2014; Yakıcı and Traş, 2018). These studies' results show the relationship between loneliness and psychological resilience and provide important data for understanding this relationship. However, research was not found on the relationship between social-emotional loneliness and psychological resilience level of pre-service teachers.

Coping with loneliness and stress are part of social skills (Akkök, 2003). Research indicates that the teacher's social skill has an impact on the student's social behavior (Genç, 2005; Çubukçu and Gültekin, 2006). In this direction, it is thought that determining the social characteristics of pre-service teachers and the factors affecting their social characteristics important in preventing social-emotional problems in schools. Accordingly, this study aimed to examine the relationship between pre-service teachers' social-emotional loneliness and psychological resilience levels.

In line with the main purpose of the research, the research questions were determined as follows:

- What are the psychological resilience levels of pre-service teachers?
- Do pre-service teachers' psychological resilience levels differ significantly according to a)-gender b)-grade level c)-department?
- What are the social-emotional loneliness levels of pre-service teachers?
- Do pre-service teachers' social-emotional loneliness levels differ significantly according to a)-gender b)-grade level c)-department?
- Is there a significant relationship between the psychological resilience level of pre-service teachers and their social-emotional loneliness levels?
- Do pre-service teachers' social-emotional loneliness levels predict their psychological resilience levels?

**Method.** The research was designed in a predictive correlational model, which is a type of quantitative research. As the data tools 'The Social and Emotional Loneliness Scale for Adults' and 'Brief Psychological Resilience Scale' were used to collect data. The simple random sampling method was used to collect data. A total of 635 volunteer pre-service teachers, 494 females and 141 males, participated in the research. Skewness and kurtosis coefficients were examined in order to examine the compliance of the data with the normality assumption. Accordingly, the t-test and Anova test,

Suskan, T. ve Esen Aygün, H. (2024). Öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3184-3208.*

DOI. 10.51460/baebd.1496830



which are parametric tests, were used to analyze the data. In addition, Post-hoc test was applied to determine which group caused the differences in the test results. Correlation and regression tests were used to examine the relationship between social-emotional loneliness and psychological resilience.

**Results.** It is seen that the psychological resilience levels of the pre-service teachers participating in the research are at a moderate level and the average scores of male pre-service teachers ( $\bar{x}=3.15$ ) are higher than that of female pre-service teachers ( $\bar{x}=2.99$ ). Also, there is no significant difference between grade level and psychological resilience levels,  $F(631) = .875, p < .454$ . and there is no significant difference between department and psychological resilience levels,  $F(629) = 2.207, p < .052$ .

It was concluded that pre-service teachers' social-emotional loneliness levels were low and the social-emotional loneliness levels of male pre-service teachers ( $\bar{x}=3.05$ ) were higher than female pre-service teachers ( $\bar{x}=2.96$ ). It is seen that there is no significant difference between grade level and social-emotional loneliness level,  $F(631) = 1.796, p < .147$ . However, there is a significant difference in the emotional romantic sub-dimension in the grade level variable,  $F(631) = 8.028, p < .000$ . Also, there is no significant difference between the department and social-emotional loneliness levels,  $F(629) = .992, p < .422$ . However, there is a significant difference in the emotional loneliness-family sub-dimension in the department variable,  $F(629) = 3.826, p < .002$ .

It is determined that there is a negative, low-level significant relationship at the level of  $-.129$  between the social-emotional loneliness levels of pre-service teacher and their psychological resilience levels. In other words, it is understood that there is a negative relationship between psychological resilience and social-emotional loneliness. It is seen that the results of simple linear regression analysis regarding the role of social-emotional loneliness levels in predicting psychological resilience levels are significant ( $F= 10.788$ ),  $p > .05$ . This finding, obtained from variance analysis, indicates that the relationship between social-emotional loneliness and psychological resilience is linear ( $R= .129, R^2= .017, p < .05$ ). In other words, 17% of the psychological resilience level is explained by social-emotional loneliness.

**Discussion and Conclusion.** It is understood that pre-service teachers' psychological resilience it is neither high nor low. In this regard, it is thought to increase the pre-service teachers' psychological resilience various settings in teacher training programs will contribute to pre-service teachers. Within the scope of this research, it is thought that the low levels of social-emotional loneliness of pre-service teachers are positive in terms of their mental health and professional competence.

However, while there is a strong relationship between loneliness and psychological resilience, it is known that cognitive impairment (Windle et al., 2021), stress (Wang et al., 2024), mental health (Gerino, 2017), social support (Lee et al., 2020; Liang et al., 2019) and physical health (Lim et al., 2022) are also known to play a role in this relationship. Based on this information, future studies examining various mediators in the relationship between psychological resilience and social-emotional loneliness may provide a more comprehensive understanding of this relationship.

In this study, unlike other studies in the literature, the relationship between social-emotional loneliness and psychological resilience was examined. It is thought that the difference between the findings and the literature is a result of the examined different concepts from each other. On the other hand, although there is a strong relationship between loneliness and psychological resilience, this relationship includes cognitive impairments (Windle et al., 2021), stress (Wang et al. 2024), mental health (Gerino, 2017), social support (Lee et al., 2020; Liang et al., 2019), physical health (Lim et al.,

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3184-3208.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3184-3208.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



2022) are known to play a role. Based on this information, it is thought that future studies examining the mediating variables will provide more extensive information about psychological resilience and social-emotional loneliness.



## Giriş

Yalnızlık her birey tarafından deneyimlenebilir. Yalnızlık, bireylerin sosyal yaşantısını olumsuz etkileyen bir durumdur. Yalnızlık, bireyin ihtiyaç duyduğu sosyal ilişkilerin nicelik ve niteliğinin karşılanmaması durumunda oluşan ve iyi hissettirmeyen bir deneyim olarak tanımlanmaktadır (Perlman, Peplau ve Goldston, 1984). Armağan (2014)'a göre yalnızlık, bireyin iç dünyasına yönelerek dış dünyadan uzaklaşmasıdır. Yalnızlık, yoğunluğu, nedenleri ve koşullarına göre değişiklik gösteren çok boyutlu bir olgudur (Heinrich ve Gullone, 2006). Sosyal yalnızlık, kişinin sosyal ilişkilerinin iyi olmadığına işaret eder (Heinrich ve Gullone, 2006). Öznel olarak algılanan yalnızlık bireyin içinde bulunduğu ortamda bulunan kişilerin sayısından bağımsız olarak hissedilebilmektedir (Perlman ve Peplau, 1984). Bir diğer ifade ile bireylerin kalabalık bir ortamda bile kendisini yalnız hissedebileceği söylenebilir.

Weiss (1975) yalnızlığı iki boyuta ayırarak incelemiştir: duygusal ve sosyal. Duygusal yalnızlık yakınlık ve bağlanma ilişkilerinin eksikliği halinde ortaya çıkan duygu durumu olarak tanımlanırken; sosyal yalnızlık sosyal ilişkilerin eksikliğinde yaşanan hoş olmayan duygu durumu olarak tanımlanır. Bu doğrultuda, yalnızlığın temelinde, sosyal ve yakın ilişkilerde yaşanan eksiklikler ve bu ilişkilerin verimsizliği vardır (Buluş, 1997). Bireyin, ihtiyacı olduğu bazı yakınlık ve samimi sosyal ilişkilerin eksikliğinde yalnızlık hissettiği söylenebilir.

Yalnızlığın dolaylı veya doğrudan olmak üzere bireyin hayatının neredeyse her alanına etkisi olduğu bilinmektedir (Armağan, 2014). Yalnızlık yaşayan birey, kaçınma davranışı göstererek bu durumla baş etmeye çalışmaktadır (Duy, 2003). Bu durum, bireyin kendisini daha da yalnızlaştırmasına sebep olarak kısır bir döngü haline gelmektedir (Sarıçam, 2011; Duy, 2003). Weiss (1975) tarafından çevrelerinde ortak ilgilerini paylaşabilecekleri ve aktiviteler yapabileceği bir gruba ait olamamanın ortaya çıkardığı eksiklik olarak tanımlanan sosyal yalnızlık, bireyler üzerinde bazı durumları ortaya çıkarabilmektedir. Sosyal yalnızlığın deneyimlenmesi sonucunda depresyon, yabancılaşma, amaçsızlaşma, kaygı, uyku bozuklukları gibi bazı olumsuz durumlar oluşabilmektedir (Di Tomasso ve Spinner, 1997; Lee ve Ko, 2018). Başka kişilerle yakınlık ve bağlanma eksikliği sonucu deneyimlenen yalnızlık türü olarak tanımlanan duygusal yalnızlık, bireyin boşlukta hissetmesine yol açabilmektedir (Weiss, 1975). Bu durum, bireyde kaygı ve terk edilme korkusu gibi hisler meydana gelmesine sebep olabilmektedir (Di Tomasso ve Spinner, 1997). Bu doğrultuda, sosyal-duygusal yalnızlık duygu durumu, bireyleri fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan etkileyebilir (Yılmaz ve Altınok, 2009). Bu bağlamda sosyal-duygusal yalnızlık, bireyin ihtiyaç duyduğu yakın ilişkilerin ve sosyal ağların eksikliğini algılaması sonucu ortaya çıkan duygu durumu olarak ifade edilebilir. Sosyal-duygusal yalnızlığın bireyin psikolojik durumu üzerinde bazı etkileri olduğu görülmektedir. Örneğin; sosyal-duygusal yalnızlık düzeyi yüksek bir bireyin düşük düzeyde sosyal destek algıladığı bilinmektedir (Adamczyk, 2016). Sosyal-duygusal yalnızlık ile öznel iyi oluş, yaşamın anlamı ve amacının anlamlı ölçüde ilişkili olduğu görülmektedir (Özdoğan, 2021). Ayrıca, sosyal-duygusal yalnızlık ile yaşam doyumunun negatif bir ilişkiye sahip olduğu, özellikle duygusal yalnızlığın yaşam doyumu için güçlü bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bozorgpour ve Salimi, 2012). Bu bağlamda bireyin karşılaşmış olduğu bu sorunların bireyin psikolojik sağlık durumu ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Pek çok insan yaşam süresince zorlu yaşam olaylarıyla karşılaşabilmektedir. Psikolojik sağlık, olumsuz bu olaylar karşısında bireylerin işlevselliklerinde küçük ve geçici kesintiler oluşsa da

Suskan, T. ve Esen Aygün, H. (2024). Öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3184-3208.*

DOI. 10.51460/baebd.1496830





yeniden olumlu duygusal deneyimler yaşayabilmeleri hali olarak tanımlanmaktadır (Bonanno, 2014). Doğan (2015), psikolojik sağlamlığı, bireyin olumsuz yaşam olayları sebebiyle ortaya çıkan ruh halinden hızlıca uzaklaşabilmesi ve toparlanabilme gücü olarak açıklamaktadır. Masten (2014), psikolojik sağlamlığın rahatsız hissettiren durumlara karşı bireyin uyum sağlamasını belirten dinamik bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Günlük yaşamda karşılaşılan zorlu durumlardan büyük ve sıkıntı verebilen yaşam olaylarına yanıt verebilmek ve olumlu bir şekilde uyum sağlamak için psikolojik olarak sağlamlığın gerekliliği yadsınamazdır (Fletcher ve Sarkar, 2013). Bu bağlamda, olumsuz durumların üstesinden başarıyla gelebilme ve oluşan yeni duruma uyum gösterebilme kabiliyeti psikolojik sağlamlık olarak ifade edilebilir.

Üniversite yıllarını kapsayan 18-22 yaş aralığı geç ergenlik dönemi olarak bilinmektedir ve bireyler için bu dönem bir geçiş dönemidir (Newman, 1991). Bu dönemin gelişim özelliklerine göre bireyler ebeveynlerinden özerkleşerek bağımsız hale gelirler ve akran gruplarıyla yakın ilişkiler kurmayı deneyimlerler. Bu dönemde bireyler yeni sosyal çevre, aileden özerkleşme, yakın ilişkiler kurulması, sosyal kimlik, aidiyet ve mesleki arayışları gibi bir dizi uyum sorunuyla karşı karşıya gelebilmektedir ve başa çıkmaya çalışmaktadır (Nicpon vd., 2006; Dyson ve Renk, 2006; Asıcı, 2017). Örneğin, öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum düzeylerinin düşük olması bu süreçte yaşanan zorluklardan biridir (Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın 2019). Benzer şekilde, başa çıkma sürecinde anlamlı ilişkilerin kurulmakta zorlanması (Moeller ve Seehuus, 2019) ve sosyal duygusal desteğin eksikliği (Cutrona, 1982) gibi durumlar öğrencilerin sosyal-duygusal yalnızlık yaşamalarına sebep olmaktadır. Özellikle geç ergenlik ve erken yetişkinlik döneminde bireylerin yalnızlık yaşama riski yüksektir (Deniz, Hamarta ve Ari, 2005). Ergenlik ve yetişkinlik döneminde yalnızlık durumuna etkisi olabilecek birtakım durumlar söz konusudur. Yeni bir ev-okul ortamına taşınma, ebeveyn boşanması, arkadaşlık ilişkilerinin bozulması ve yakın birinin veya canlının ölümü gibi durumlar bu sorunlara örnek olarak gösterilebilir (Armağan, 2014). Günümüzde artan nüfus (Karahana vd., 2004) ve yoğunlaşan teknoloji kullanımı (Çakır ve Oğuz, 2017) gibi sebepler bireyi yalnızlaştırmakta ve kendine yabancılaşmasına yol açmaktadır. Bunlara ek olarak, Covid-19 pandemi süresince bireylerin yalnızlık düzeyinin sosyal kısıtlanmayla birlikte normalden daha fazla olduğu görülmüştür (Killgore vd., 2020; Werner vd., 2021; Çetin ve Anuk, 2020). Bu doğrultuda, üniversite öğrencilerinin yaşadığı sorun alanları incelendiğinde; bu sorunların arkadaşlık ilişkileri, duygusal ilişkiler, aile ilişkileri ve uyum sorunları olduğu görülmektedir. Bu sorunlar, bireylerin duygusal olarak iyi olma durumlarına karşı risk faktörü oluşturabilmektedir (Asıcı, 2017).

Psikolojik sağlamlık, bireyin gelişimi boyunca karşılaştığı risk faktörlerine karşı uyum sağlamasını ve başa çıkmasını sağlayan korucu bir faktör olarak ifade edilmektedir (Gizir, 2007). Yalnızlık evrensel bir risk faktörüdür ve her yaş grubunda görülebilmekle birlikte ergenler ve genç yetişkinlikte sık deneyimlenmektedir (Ponzetti, 1990). Yalnızlık, yaşamda karşılaşılan koruyucu ve risk faktörleriyle ilişkili olmasından psikolojik sağlamlıkla doğrudan ilişki içindedir (Güloğlu ve Kararımak, 2010). Üniversite öğrencilerinin katılımcı olduğu araştırmalar, yüksek psikolojik sağlamlığa sahip bireylerin daha az yalnız hissettiğini ifade etmektedir (Güloğlu ve Kararımak, 2010; Kılıç, 2014; Yakışı ve Traş, 2018).

Alanyazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve psikolojik sağlamlık düzeyleri konusunda çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Güloğlu ve Kararımak, 2010; Karaoğlu vd., 2009; Kılıç ve Alver, 2017; Yelpaze, 2021), Bu araştırmalar sonuçları bakımından incelendiğinde yalnızlık

Suskan, T. ve Esen Aygün, H. (2024). Öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3184-3208.*

DOI. 10.51460/baebd.1496830



ile psikolojik sağlık ilişkisini anlamada önemli kanıtlar sunmaktadır. Bununla birlikte, alanyazın incelendiğinde, sosyal-duygusal yalnızlık ile psikolojik sağlık ilişkisini öğretmen adayları üzerinde inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bilgiler doğrultusunda, öğretmen adaylarının psikolojik sağlık ile sosyal-duygusal yalnızlık düzeyinin ilişkisini ilk kez inceleyecek olan bu çalışmanın özgün olduğu ve sosyal-duygusal yalnızlığın psikolojik sağlığı ne ölçüde açıkladığı hakkında kapsamlı bilgiler sunması bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bireyin sosyal becerilere sahip olması hem kendisi hem de toplumun bir üyesi olması açısından son derece önemlidir (Genç, 2005). Sosyal beceriler, yalnızlık ve stresle başa çıkmayı kapsar (Akkök, 2003). Araştırmalar, öğretmenin sosyal beceri düzeyinin öğrencilerin sosyal davranışları üzerinde etkisi olduğunu ifade etmektedir (Zeki, 2005; Çubukçu ve Gültekin, 2006). Öğretmen adaylarında sosyal-duygusal yalnızlık ve psikolojik sağlık düzeylerinin bilinmesi öğretmen adaylarının yaşayabileceği sosyal-duygusal sorunları anlamada yardımcı olacaktır. Araştırmalar, üniversite döneminde yaşanan yalnızlık duygusunun bireylerin hayatlarının önemli bir bölümünü etkileyebilecek sonuçlara neden olduğunu ortaya koymaktadır (Bıyık, 2004; Yakıcı, 2017). Bu çerçevede sosyal-duygusal yalnızlık ve psikolojik sağlık öğretmen adaylarının yaşamlarında etkisi olan önemli kavramlar olarak görülmektedir.

Öğretmenin mesleki yeterlilikleri göz önünde bulundurulduğunda, okulun amaçları arasında nitelikli ve her bakımdan sağlıklı bireyleri yetiştirmek olduğu görülmektedir. Nitelikli ve her bakımdan sağlıklı bireyler yetiştirmek için en başta öğretmenlerin sağlıklı olmasıyla gerçekleşebileceği düşünülmektedir. Psikolojik sağlığı yüksek bireylerin olumlu ve güçlü arkadaşlık kurma, etkili iletişim ve yeni durumlara hızlıca uyum gösterme becerilerine sahip olmak gibi ortak özellikleri olduğu görülmektedir. Yalnızlık yaşayan bireyin sorumluluklarını tamamlaması, sağlıklı ve anlamlı bir hayat sürdürmesinin zor olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenin psikolojik sağlık düzeyinin geliştirilmesi öğretmenin kendi psikolojisi ve öğrencileriyle olumlu ve etkili iletişim kurabilmesi gibi hususlar açısından öğrencilere ve dolaylı olarak topluma katkı sağlamaktadır (Hoşoğlu vd., 2018). Buna bağlı olarak, öğretmen adaylarında sosyal-duygusal yalnızlık ile psikolojik sağlık düzeyinin incelenmesi ve ilişkili olduğu değişkenlerin belirlenmesi önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada, sosyal-duygusal yalnızlık ile psikolojik sağlık düzeylerinin öğretmen adaylarında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulguların öğretmen eğitiminin niteliğinin artmasına katkısı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleği öğrenci, veli ve meslektaşlarıyla sürekli etkileşim halinde olması bakımından sosyal bir meslektir. Bu kapsamda, öğretmenin hem öğrencilerine model olması hem de yalnızlığın toplumsal bir soruna dönüşmesinin engellenmesi açısından bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın ana amacı doğrultusunda araştırmanın soruları aşağıdaki gibidir:

- Öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeyleri nedir?
- Öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeyleri a)-cinsiyete b)- öğrenim gördüğü sınıf düzeyine göre c)-anabilim dalı/bölümüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri nedir?
- Öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri a)-cinsiyete b)- öğrenim gördüğü sınıf düzeyine göre c)-anabilim dalı/bölümüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeyi ile sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmakta mıdır?



- Öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri psikolojik sağlık düzeylerini yordamakta mıdır?

## Yöntem

Sayfa | 3192

### Araştırma modeli

Öğretmen adaylarının psikolojik sağlık ve sosyal-duygusal yalnızlık arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada, nicel araştırma türü olan yordayıcı korelasyonel model kullanılmıştır (Kumandaş-Öztürk, 2019). Yordayıcı korelasyonel model ile değişkenler arasındaki ilişki incelenir ve değişkenlerden birinin diğerini ne düzeyde yordadığı araştırılır (Büyüköztürk vd., 2010). Bu doğrultuda, sosyal-duygusal yalnızlık ve psikolojik sağlık düzeyinin öğretmen adaylarında incelenmesi ve aralarında anlamlı ilişkinin var olup olmadığı araştırılmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeyi psikolojik sağlık düzeylerini ne ölçüde açıkladığı incelenmiştir.

### Araştırma evreni ve örnekleme

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenci olan öğretmen adayları araştırma evrenini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılacak öğrencileri belirlemede basit seçkisiz örnekleme yönteminden olan tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü Eğitim Fakültesi'nde yaklaşık 3000 lisans öğrencisi öğrenim görmektedir. 3000 kişilik evren büyüklüğünde 341 kişilik örneklem önerilmektedir (Krejcie ve Morgan, 1970). 635 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarına kısaca araştırmanın amacı açıklandıktan sonra çalışmaya katılmaya gönüllü olanlara bilgilendirilmiş onam formu sunulmuştur. Ardından ölçme araçlarını doldurmaları sağlanmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.  
Demografik bilgiler

Özellikler		N
Cinsiyet	Kadın	494
	Erkek	141
Bölüm	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	194
	Türkçe Öğretmenliği	53
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	123
	İngilizce Öğretmenliği	83
	Okul Öncesi Öğretmenliği	110
	Sınıf Öğretmenliği	76
Sınıf Düzeyi	1	223
	2	146
	3	125
	4	141
Toplam		635



Tablo 1'e göre, araştırmaya Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (n= 194), Türkçe Öğretmenliği (n= 53), Fen Bilgisi Öğretmenliği (n= 123), İngilizce Öğretmenliği (n= 83), Okul Öncesi Öğretmenliği (n= 110) ve Sınıf Öğretmenliği (n= 76) anabilim dallarında öğrenim gören 635 öğrenci katılım sağlamıştır. Bununla birlikte, 494'ü kadın, 141'i erkek öğretmen adaydır. 223 birinci sınıf, 146 ikinci sınıf, 125 üçüncü sınıf ve 141 son sınıf öğrencisi katılmıştır.

### Veri toplama

Araştırma verilerinin elde edilmesinde verilerin toplanmasında Smith ve ark. (2008) tarafından geliştirilen ve Doğan (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği ve Di Tommaso ve Spinner (1993) tarafından geliştirilip Akgül (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yetişkinler İçin Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmanın etik kurulu izni Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 05.10.2023 tarihinde 12/11 karar sayısıyla alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ait bilgiler aşağıdaki gibidir:

### Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği

Smith vd., (2008) tarafından geliştirilen ölçek ve Doğan (2015) tarafından Türkçe diline uyarlanmıştır. Ölçek, 5'li likert türündeki altı maddeden oluşmaktadır. 2, 4 ve 6. Madde tersten kodlanmıştır. Cevap anahtarı "Hiç uygun değil" (1), "Uygun değil" (2), "Biraz Uygun" (3), "Uygun" (4), "Tamamen Uygun" (5) şeklindedir. Ölçek sonucu alınan yüksek puan yüksek psikolojik sağlık düzeyini belirtmektedir. Madde analizi sonucu, madde toplam korelasyonu değerlerinin .49 ile .66 arasında değiştiği görülmüştür. İç tutarlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Doğan (2015) tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %54.66'sını açıklayan tek faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda faktör yüklerinin .70 ile .82 arasında değiştiği görülmektedir. DFA sonuçları uyum indeksleri  $x^2/sd$  (12.86/7) = 1,83, NFI = 0.99, NNFI = 0.99, CFI = 0.99, IFI = 0.99, RFI = 0.97, GFI = 0.99, AGFI = 0.96, RMSEA = 0.05, SRMR = 0,03 olarak bulunmuştur (Doğan, 2015). Bu bulgular doğrultusunda, KPSÖ' nün orijinal yapısının Türkçe versiyonunun geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

### Yetişkinler için Sosyal-Duygusal Yalnızlık Ölçeği

Di Tommaso ve Spinner (1993) tarafından geliştirilmiş ve Akgül (2019) tarafından Türk dili ve kültürüne uyarlanmıştır. Sosyal, duygusal-aile, duygusal-romantik olmak üzere sosyal-duygusal yalnızlık üç alt boyuttan oluşmaktadır. 15 puan ölçekten alınacak en düşük puan, 105 ise en yüksek puandır. Puan arttıkça yalnızlık düzeyi de artmaktadır. Sosyal yalnızlık alt boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Aile ve romantik alt gruplarından oluşan duygusal yalnızlık, aile ve romantik ilişkileri kapsayan 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 9 madde ters, 6 madde düz kodlanmış olmak üzere toplam 15 madde içermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; Duygusal romantik Yalnızlık Alt Ölçeği .85, Duygusal Ailesel Yalnızlık Alt Ölçeği .76, Sosyal Yalnızlık Alt Ölçeği .82 ve toplamda .83 olarak bulunmuştur. Yapı geçerliliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi (CFI= .92; NFI= .92; TLI= .91; RMSEA = .091) ile yapılmış ve üç faktörlü yapı desteklenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, SELSA-S 'in orijinal yapısının Türkçe versiyonunun geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.



## Verilerin analizi

Verilerin normallik varsayımına uygunluğunun incelenmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Normallik varsayımına ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Sayfa | 3194 Tablo 2.

Çarpıklık ve basıklık katsayıları

	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Sosyal-Duygusal Yalnızlık	.004	.189	-.388	.376
Psikolojik Sağlık	.091	.189	.393	.376
Valid N (listwise)				

Tablo 2 çarpıklık ve basıklık katsayısının kendi standart hatasına bölünmesi sonucunda elde edilen değerler veri setinin normal dağılıma uygunluğu hakkında bilgi sunmaktadır. Buna göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatasına bölünmesi sonucu elde edilen değerler +/- 1.96 aralığında yer alması veri setinin normal dağılıma uygunluğuna işaret eder (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu araştırmada Sosyal-duygusal yalnızlık için çarpıklık değeri/Standart hata (.004/.189) 0.02, basıklık değeri/Standart hata (-.388/.376) - 1.03; Psikolojik Sağlık için çarpıklık değeri/Standart hata (.091/.189) 0.48 ve basıklık değeri/Standart hata (.393/.376) 1.04 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler veri setinin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda araştırmada parametrik testler uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizinde parametrik testlerden t testi ve Anova testi kullanılmıştır. Ayrıca, test sonucunda çıkan farklılıkların hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla da Post-Hoc testi uygulanmıştır. Sosyal-duygusal yalnızlık ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesinde korelasyon ve basit doğrusal regresyon testi kullanılmıştır. Veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir.

## Bulgular

Araştırmada ilk olarak, öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeyleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeylerinin betimsel istatistikleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.

Psikolojik sağlık düzeyine ilişkin betimsel istatistikler

	N	Mean	Std. Dev.
Psikolojik Sağlık	635	3.03	.599

Tablo 3’teki betimsel istatistikle öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeyleri puanlarının ortalamalarının  $\bar{X}$ = 3.03 olduğunu göstermektedir. Kısa psikolojik sağlık ölçeği 1: Uygun



değil- 5: Tamamen Uygun yelpazesinde değerlendirilen 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Test sonucunda elde edilen yüksek puanlar yüksek düzeyde psikolojik sağlamlığı işaret etmektedir.

Araştırmanın ikinci alt sorusu kapsamında psikolojik sağlamlık düzeyi cinsiyete göre incelenmiştir. Tablo 4'te cinsiyete göre t-testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.

Psikolojik sağlamlık düzeyine ilişkin cinsiyete göre istatistikler

Faktör	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss.	sd.	t	p	d
Psikolojik Sağlamlık	Kadın	494	2.99	.59	633	-2.816	.005	0.192
	Erkek	141	3.15	1.61				

Tablo 4'e göre psikolojik sağlamlık cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır,  $t(633) = -2.816$ ,  $p < .05$ . Araştırmaya katılan erkek öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ( $\bar{x} = 3.15$ ) kadın öğretmen adaylarından ( $\bar{x} = 2.99$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeylerinde erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır. Cinsiyetin psikolojik sağlamlık düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla Cohen d değeri hesaplanmıştır. Buna göre ortalamalar farkı/ harmanlanmış standart sapma = Cohen d (Cohen, 1988; akt: Tabachnick ve Fidell, 2013) kullanılmıştır. Öncelikle harmanlanmış standart sapma  $\sqrt{(494 - 1)(0.59 \times 0.59) + (141 - 1)(1.61 \times 1.61) / 494 + 141 - 2} = 0.83$  olarak hesaplanmıştır. Ardından ortalamalar farkı harmanlanmış standart sapmaya bölünerek  $(2.99 - 3.15) / 0.77$ , cinsiyetin psikolojik sağlamlık üzerindeki etki büyüklüğü 0.192 olarak hesaplanmıştır. Cohen d etki büyüklüğü 0.20 için küçük, 0.50 için orta 0.80 için büyük olarak yorumlanmaktadır (Cohen 1988 akt: Özsoy ve Özsoy, 2013). Buna göre, cinsiyetin psikolojik sağlamlık üzerindeki etki büyüklüğünün küçük olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer ifade ile kadın ve erkeklerin psikolojik sağlamlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekle birlikte bu farklılaşma küçük düzeyde gerçekleşmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt sorusu kapsamında öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeyleri sınıf düzeyine göre incelenmiştir. Öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeylerinin sınıf düzeyine göre incelenmesinde varyans analizi yapılmıştır. Öncelikle veri setinin varyans analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Levene testinin bulguları tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Levene istatistiği

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Psikolojik Sağlamlık	.336	3	631	.800

Tablo 5'te görüldüğü üzere p değeri .05'ten büyük olduğu için (.800) varyanslar homojen ve varyans analizine uygundur. Tablo 6'da psikolojik sağlamlık düzeyinin sınıf düzeyine göre Anova testi sonuçları yer almaktadır.



Tablo 6.

Psikolojik sağlamlık düzeyine ilişkin sınıf düzeyine göre Anova testi sonuçları

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	Sig.
Psikolojik Sağlamlık	Gruplar içi	.946	3	.315	.875	.454
	Gruplar arası	227.241	631	.360		
	Toplam	228.186	634			

Tablo 6 incelendiğinde sınıf düzeyi ve psikolojik sağlamlık düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır,  $F(631) = .875, p < .454$ .

Araştırmanın dördüncü alt sorusu kapsamında öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeyleri öğrenim gördükleri anabilim dalı bölümlerine göre incelenmiştir. Öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeylerinin anabilim dalına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla varyans analizine uygun uygunluğunu saptamak için Levene testi yapılmıştır. Levene testi bulguları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Levene istatistiği

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Psikolojik Sağlamlık	4.504	5	629	.000

Tablo 7’de görüldüğü üzere p değeri .05’ten büyük olduğu için (.000) varyanslar homojen ve varyans analizine uygundur. Psikolojik sağlamlık düzeyinin anabilim dalına göre Anova Testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Psikolojik sağlamlık düzeyine ilişkin anabilim dalı bölümüne göre anova testi sonuçları

		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	Sig.
Psikolojik Sağlamlık	Gruplar içi	3.933	5	.787	2.207	.052
	Gruplar arası	224.253	629	.357		
	Toplam	228.186	634			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının anabilim dalı bölümü ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır,  $F(629) = 2.207, p < .052$ .

Araştırmanın beşinci alt sorusu kapsamında öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9’daki gibidir.

Tablo 9.

Sosyal-duygusal yalnızlık düzeyine ilişkin betimsel istatistikler

	N	Mean	Std. Dev.
Sosyal-Duygusal Yalnızlık	635	2.98	1.02



Tablo 9’da yer alan betimsel istatistikler incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık puanlarının ortalamalarının  $\bar{X}$ = 2.98 olduğu görülmektedir. Sosyal-duygusal yalnızlık ölçeği 1- Kesinlikle katılmıyorum- 7- Kesinlikle Katılıyorum yelpazesinde değerlendirilen 7’li Likert tipinde maddelerden hazırlanmıştır. 7.00 en yüksek puan olduğu düşünüldüğünde öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt sorusu kapsamında öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri cinsiyete göre incelenmiştir. Tablo 10 cinsiyete göre t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 10.  
Sosyal-duygusal yalnızlık düzeyine ilişkin cinsiyete göre istatistikler

Faktör	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss.	sd.	t	p
Sosyal Yalnızlık	Kadın	494	2.35	1.25	633	-1.88	.060
	Erkek	141	2.58	1.21			
Duygusal Yalnızlık-Aile	Kadın	494	2.14	1.36	633	-1.36	.174
	Erkek	141	2.31	1.42			
Duygusal Yalnızlık-Romantik	Kadın	494	4.38	1.92	633	.596	.551
	Erkek	141	4.27	1.93			
Tüm Ölçek	Kadın	494	2.96	1.01	633	-.997	.319
	Erkek	141	3.05	1.05			

Tablo 10 incelendiğinde ölçeğin tamamında sosyal-duygusal yalnızlığın cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir,  $t(633)=-.997$ ,  $p<.05$ . Tüm ölçek bulguları yakından incelendiğinde; araştırmaya katılan erkeklerin ortalama puanlarının ( $\bar{x}$ =3.05) kadınlardan ( $\bar{x}$ =2.96) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, erkek öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın yedinci alt sorusu kapsamında öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri sınıf düzeyine göre incelenmiştir. Öncelikle varyans analizi uygulanması amacıyla Levene testi uygulanmıştır. Levene testi bulguları Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11.  
Varyansların homojenliği testi

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Sosyal Yalnızlık	.314	3	631	.815
Duygusal Yalnızlık-Aile	.638	3	631	.590
Duygusal Yalnızlık- Romantik	15.311	3	631	.000
Sosyal-Duygusal Yalnızlık	.858	3	631	.463

Tablo 11’de görüldüğü üzere p değeri .05’ten büyüktür (.463). Varyanslar homojen ve varyans analizine uygundur. Tablo 12’de öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeylerinin sınıf düzeyine göre Anova testi bulguları gösterilmektedir.





Tablo 12.

Sosyal-duygusal yalnızlık düzeyine ilişkin sınıf düzeyine göre anova testi sonuçları

		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	Sig.
Sosyal Yalnızlık	Gruplar içi	3.917	3	1.306	.841	.472
	Gruplar arası	979.300	631	1.552		
	Toplam	983.217	634			
Duygusal Yalnızlık-Aile	Gruplar içi	7.774	3	2.591	1.367	.252
	Gruplar arası	1195.728	631	1.895		
	Toplam	1203.502	634			
Duygusal Yalnızlık-Romantik	Gruplar içi	86.800	3	28.933	8.028	.000
	Gruplar arası	2274.096	631	3.604		
	Toplam	2360.896	634			
Tüm Ölçek	Gruplar içi	5.655	3	1.885	1.796	.147
	Gruplar arası	662.250	631	1.050		
	Toplam	667.904	634			

Tablo 12 incelendiğinde sınıf düzeyi ile sosyal-duygusal yalnızlık düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır,  $F(631)= 1.796$ ,  $p< .147$ . Bununla birlikte, sosyal-duygusal yalnızlığın duygusal romantik alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir,  $F(631)=8.028$ ,  $p< .000$ . Post-Hoc testi farkın hangi gruptan kaynaklandığını görmek amacıyla veri setine uygulanmıştır. Tablo 13'te Post-Hoc testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 13.

Duygusal yalnızlık-romantik alt boyutu düzeyine ilişkin sınıf düzeyine göre post-hoc testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
4	141	3.8837		
3	125	4.0016	4.0016	
2	146		4.5274	4.5274
1	223			4.7543
Sig.		.949	.076	.726

Tablo 13 incelendiğinde duygusal yalnızlık- romantik düzeyinde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 13'te yer alan bulgular incelendiğinde; duygusal yalnızlık-romantik düzeyinde birinci sınıftakilerin üçüncü sınıftakilere göre; ikinci sınıftakilerin de dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın sekizinci alt sorusu kapsamında öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri öğrenim gördükleri anabilim dalı bölümlerine göre incelenmiştir. Öncelikle varyans analizine uygunluğunu belirlemek için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.  
Varyansların homojenliği testi

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Sosyal Yalnızlık	.686	5	629	.634
Duygusal Yalnızlık-Aile	1.975	5	629	.080
Duygusal Yalnızlık- Romantik	3.045	5	629	.010
Sosyal-Duygusal Yalnızlık	1.199	5	629	.308

Tablo 14'te görüldüğü üzere p değeri .05'ten büyüktür (.308). Buna göre varyansların homojen ve varyans analizine uygun olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 15'te Anova testi sonuçları öğretmen adaylarının anabilim dalına göre sosyal-duygusal yalnızlık düzeylerini göstermektedir.

Tablo 15.  
Sosyal-duygusal yalnızlık düzeyine ilişkin anabilim dalı bölümüne göre anova testi sonuçları

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	Sig.
Sosyal Yalnızlık	Gruplar içi	12.772	5	2.554	1.656	.143
	Gruplar arası	970.445	629	1.543		
	Toplam	983.217	634			
Duygusal Yalnızlık-Aile	Gruplar içi	35.520	5	7.104	3.826	.002
	Gruplar arası	1167.982	629	1.857		
	Toplam	1203.502	634			
Duygusal Yalnızlık-Romantik	Gruplar içi	35.332	5	7.066	1.911	.090
	Gruplar arası	2325.564	629	3.697		
	Toplam	2360.896	634			
Tüm Ölçek	Gruplar içi	5.224	5	1.045	.992	.422
	Gruplar arası	662.680	629	1.054		
	Toplam	667.904	634			

Tablo 15 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalı bölümü ile sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır,  $F(629) = .992$ ,  $p < .422$ . Bununla birlikte, sosyal-duygusal yalnızlığın alt boyutları incelendiğinde duygusal yalnızlık- aile alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir,  $F(629) = 3.826$ ,  $p < .002$ .

Araştırmanın dokuzuncu alt sorusu kapsamında öğretmen adaylarının psikolojik sağlık ve sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 16.  
Sosyal-duygusal yalnızlık ile psikolojik sağlık ilişkisinin korelasyon katsayısı değerleri

		Sosyal-Duygusal Yalnızlık	Psikolojik Sağlık
Sosyal-Duygusal Yalnızlık	Pearson Correlation	1	-.129**
	Sig. (2-tailed)		.001
	N	635	635
Psikolojik Sağlık	Pearson Correlation	-.129**	1
	Sig. (2-tailed)	.001	
	N	635	635

Suskan, T. ve Esen Aygün, H. (2024). Öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3184-3208.

DOI. 10.51460/baebd.1496830



Tablo 16’da verilen Pearson korelasyon analizine göre öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık ve psikolojik sağlık düzeyleri arasında  $-0.129$  düzeyinde, negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu görülmektedir. Bir diğer ifade ile psikolojik sağlık ile sosyal-duygusal yalnızlık arasında ters yönlü ilişkinin var olduğu anlaşılmaktadır.

Sayfa | 3200

Bu çalışmada son olarak, öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeylerinin psikolojik sağlık düzeylerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Bu kapsamda uygulanan regresyon testi sonuçları Tablo 17’deki gibidir.

Tablo 17.

Sosyal-duygusal yalnızlık düzeyinin psikolojik sağlık düzeyini yordamasında basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart HataB	R	R <sup>2</sup>	Standardize edilmiş $\beta$	t	F
Constant	3.257	.073	.129 <sup>a</sup>	.17		44.831	10.788
Sosyal-Duygusal Yalnızlık	-.076	.023			-.129	-3.284	

Sosyal-duygusal yalnızlık düzeylerinin psikolojik sağlık düzeylerini yordamasında basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarının anlamlı olduğu görülmektedir ( $F= 10.788$ ),  $p>.05$ . Bu bulgu aralarındaki ilişkinin doğrusal olduğunu işaret etmektedir ( $R= .129$ ,  $R^2= .017$ ,  $p<.05$ ). Sosyal-duygusal yalnızlık düzeyinin öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeyini yordamakta olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer ifade ile psikolojik sağlık düzeyinin %17’si sosyal-duygusal yalnızlık tarafından açıklanmaktadır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarında psikolojik sağlık ve sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeyleri, sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri, psikolojik sağlık ve sosyal-duygusal yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Bununla beraber, öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeylerinin psikolojik sağlık düzeylerini ne ölçüde yordadığı incelenmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar alanyazın dikkate alınarak kapsamlı bir şekilde tartışılmıştır.

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeylerinin ‘biraz uygun’ ( $\bar{X}= 3.03$ ) düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeylerinin orta düzeyde olduğuna dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeylerinin orta düzeyde olması, uzayan ergenlik, üniversite hayatına uyum, akademik zorluk ve ekonomik şartlara kadar geniş bir yelpazede ele alınmalıdır. Alanyazın incelendiğinde ulaşılan bu bulgunun benzer çalışmalar ile uyumluluk gösterdiği anlaşılmaktadır (Hoşoğlu, vd., 2018; Aydın vd., 2019). Aydın, vd. (2019) tarafından yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeylerinin orta seviyede olduğu anlaşılmaktadır. Karal ve Biçer (2021) tarafından pandemi döneminde gerçekleştirilen ve üniversite öğrencilerinin bu dönemdeki psikolojik sağlamlıklarının incelendiği çalışmanın sonucunda katılımcıların psikolojik sağlık düzeyi orta düzey olduğuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Erkoç ve Daniş (2020)’ in yapmış olduğu çalışma sonucu bu bulguyu



destekler niteliktedir. Üniversite öğrencileri lisans döneminin başında yeni bir ortama uyum sağlama, yeni arkadaşlıklar kurma ve aileden uzaklaşma gibi sorunlarla başa çıkmaya çalışırken üst dönemlerdeki öğrenciler derslerde başarılı olma ve son sınıf öğrencileri de kariyer planlaması ve iş bulma gibi konularla baş etmeye çalışmaktadır (Özer, 2016). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlıklarının ne yüksek ne de düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Yüksek psikolojik sağlamlığa sahip bireylerin uyum içinde ilişki kurabilme, empati, iletişim kurma, problem çözme, gelecekle ilgili hedef belirleme gibi özelliklere sahip olduğu görülmektedir (Bulut, 2016). Bu anlamda, öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlıklarının artırılması için öğretmen yetiştirme programları kapsamında çeşitli düzenlemeler yapılmasının öğretmen adaylarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, Hoşoğlu vd., (2018) ve Aydın vd. (2019) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Gök ve Yılmaz-Koçar (2021) tarafından yapılan 30 araştırmanın incelendiği meta-analiz çalışmasında psikolojik sağlamlığın erkeklerin lehine anlamlı etkiye sahip olduğuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalar mevcut araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Diğer taraftan, alanyazın incelendiğinde psikolojik sağlamlığın cinsiyet değişkenine göre incelendiği bazı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, Eroğlu (2020) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada bulguları kadınların psikolojik sağlamlık düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Kılıç ve Alver (2017) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada kadın öğrencilerin lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Bir kısım araştırmalarsa psikolojik sağlamlığın cinsiyete göre değişmediğini ortaya koymaktadır (Traş vd., 2019, Aydoğdu, 2013; Yakıcı, 2017). Toplumsal cinsiyet rolleri bakımından erkekler baskın, hırslı, cesur vb. kabul edilmektedir. Bu rolleri üstlenen erkekler sorunlarını dile getirmekten veya yardım istemekten kaçınırlar (Dökmen, 2017). Bu durum, erkeklerin psikolojik olarak sağlam olduklarını ve zorlu olayları kolaylıkla atatabileceklerini düşünmelerine yol açabilir. Dolayısıyla bu araştırmada erkeklerin lehine olan psikolojik sağlamlık düzeyinin toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili olduğu düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeyleri sınıf düzeyine göre incelendiğinde öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, Aydın vd. (2019) tarafından 982 beden eğitimi öğretmeni adayı ile yapılan çalışmada sınıf düzeyine göre psikolojik sağlamlık düzeyinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın, üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeyinin araştırıldığı çalışmalar doğrultusunda incelendiğinde çalışma bulgularının alanyazınla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Güngörmüş vd., 2015; Seçim, 2020). Öğretmen yetiştirme lisans programı incelendiğinde, öğretmen adaylarının lisans süresince psikososyal açıdan da gelişmeleri hedeflendiği görülmektedir. Bu durumun, psikolojik sağlamlığı da olumlu anlamda etkilediği anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeyleri öğrenim görmekte oldukları anabilim dalı dikkate alınarak incelendiğinde öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde; Oktan vd., (2014) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada anabilim dalı değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada ulaşılan bulgunun alanyazındaki benzer çalışmalar ile uyumluluk gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrenim görülen alanın öğretmen adaylarının



psikolojik sağlık düzeyleri üzerinde rolü olmadığını göstermektedir. Psikolojik sağlık bireyin yaşadığı deneyimler ile ilgilidir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının anabilim dalı bölümü ile psikolojik sağlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmaması bölümde yaşadıkları olumsuz bir deneyim olmaması ile açıklanabilir.

Sayfa | 3202

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeylerinin 'Katılmıyorum' ( $\bar{X}= 2.98$ ) düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeylerinin düşük düzeyde olduğuna dikkat çekmektedir. Bu bulgu öğretmen adaylarının kendilerini sosyal-duygusal açıdan yalnız hissetmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Yılmaz vd., (2008) araştırmasında üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Süel ve Ünlü (2020)'nin beden eğitimi öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada yalnızlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Güloğlu ve Kararım (2010)'ın öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçları da öğretmen adaylarının orta düzeyde yalnız olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, ulaşılan bulgunun alanyazın ile uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun, aileden özerk yeni sosyal ilişkiler kurma ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, sosyal bir kişiliğe sahip olmak öğretmenlik mesleği için gerekli görülen kişilik özellikleri arasındadır (Hotaman, 2011). Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeylerinin düşük olmasının, öğretmen adaylarının ruh sağlığı ve mesleki yeterliliği açısından olumlu olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, bulgular yakından incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeylerinin ortalama puanlarının ( $\bar{x}=3.05$ ) kadın öğretmen adaylarından ( $\bar{x}=2.96$ ) yüksektir. Bu durum, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına kıyasla nispeten daha yalnız hissettiği şeklinde yorumlanabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde; Çeçen (2007) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmanın sonucunda sosyal ve duygusal yalnızlık ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olmamasına karşın erkek katılımcıların yalnızlık düzeyi kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgunun bu araştırma sonucu tarafından desteklendiği anlaşılmaktadır. Demir ve Buğa (2019) 419 öğretmen adayıyla gerçekleştirdiği çalışmada, erkeklerin kadınlara göre daha az yalnız hissettiği sonucuna ulaşmıştır. Alanyazın üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmalar doğrultusunda incelendiğinde, erkeklerin kadın öğrencilere göre daha fazla yalnızlık yaşadığı belirlenmiştir (Buluş, 1996; Demirli, 2007; Atli vd., 2015). Perla ve Perlman' a (1982) göre sosyal becerilerin yetersizliği durumunda birey, yalnızlık duygusunu yaşayabilmektedir. Erikson (1963) bu dönemde doyum sağlayan duygusal yakın ilişkilerin kurulmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, sosyal becerilerin yetersizliği yakın duygusal ve sosyal ilişkilerin kurulmasını engelleyebilir. Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelendiği çalışmalar incelendiğinde; kadınların erkeklerden daha yüksek seviyede iletişim becerisine sahip olduğu ve arkadaş canlısı oldukları görülmüştür (Çuhadar vd., 2014). Araştırma sonucunda ulaşılan bulgu, kadınların sosyal becerilerinin daha yüksek olmasıyla açıklanabilir.

Öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri sınıf düzeyine göre incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Alanyazında bu bulguyu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Atli vd., 2015).



Çalışmalar, yalnızlığın öznel olduğu ve her sınıf düzeyinde deneyimlenebileceğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte duygusal yalnızlık-romantik boyut sınıf düzeyi değişkenine göre birinci sınıftakiler üçüncü sınıftakilere göre; ikinci sınıftakiler dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarına göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde yalnızlığın alt boyutlarına ilişkin araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Yonar ve Demir (2020) tarafından 441 üniversite öğrenciyle gerçekleştirilen araştırma bulguları yaş arttıkça romantik yalnızlık düzeyinin azaldığını belirtmektedir. Bu dönemde kimlik oluşturma sürecindeki bireyler yaşamlarını birlikte sürdürmeyi planladıkları romantik ilişki arayışındadır (Arnett, 2007). Buna bağlı olarak, üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça romantik yalnızlık düzeylerinin farklılaştığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri öğrenim görmekte oldukları anabilim dalı dikkate alınarak incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buluş (1997) tarafından üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde, Yılmaz vd., (2008) sağlık yüksekokulu öğrencileriyle yaptıkları çalışmanın bulgularında yalnızlığın bölüm değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, elde edilen bulgunun alanyazındaki diğer çalışmalardan farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, çalışmaların yürütüldüğü sosyal çevrenin farkı ile açıklanabilir. Bununla birlikte araştırma bulguları yakından incelendiğinde, aile duygusal yalnızlığı açısından anlamlı fark olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık ve sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, elde edilen bulgunun desteklendiği anlaşılmaktadır (Güloğlu ve Kararımak, 2010; Kılıç ve Alver, 2017; Yakıcı ve Traş, 2018; Yelpaze, 2021; Topkaya vd., 2022). Örneğin; Güloğlu ve Kararımak (2010) tarafından 410 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda psikolojik sağlamlık ve yalnızlık arasında negatif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Ulaşılan bulgular, öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeylerinin yükselmesinin sosyal-duygusal yalnızlık hissini deneyimlemelerini azaltacağı yönündedir. Sosyal ilişkilerin ve samimi yakın ilişkilerin eksikliğinde hissedilen sosyal-duygusal yalnızlık bireyin ruh sağlığı için risk faktörüdür (Weiss, 1973; Ponzetti, 1990). Psikolojik sağlamlık ise bireyin yaşam boyunca karşılaştığı risk faktörleriyle başa çıkmasını sağlayan koruyucu bir faktördür (Gizir, 2007). Bu bağlamda, güçlü sosyal ve duygusal ilişkiler kuran bireylerin psikolojik sağlamlığı olumlu etkilenmektedir. Bu durumda bireylerin yaşamındaki zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkacağı ve ruh sağlığı üzerinde olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada son olarak, öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeylerinin psikolojik sağlamlık düzeylerini yordayıp yordamadığı incelendiğinde; öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeylerinin psikolojik sağlamlık düzeylerini negatif ve düşük düzeyde anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Bu durum, sosyal-duygusal yalnızlığın öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlığı üzerinde belirli bir ölçüde rolü olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde; Yelpaze (2021) Türkiye’de öğrenim gören uluslararası üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada psikolojik sağlamlığın yalnızlık için anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Topkaya vd., (2020) tarafından psikolojik sağlamlıkla ilgili faktörlerin incelendiği çalışmada, psikolojik sağlamlığın en önemli yordayıcısının yalnızlık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise alanyazındaki diğer



çalışmalardan farklı olarak sosyal-duygusal yalnızlık ile psikolojik sağlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Yalnızlık ile psikolojik sağlık arasında güçlü bir ilişki bulunmakla birlikte, bu ilişkide bilişsel bozukluklar (Windle vd., 2021), stres (Wang vd. 2024), mental sağlık (Gerino, 2017), sosyal destek (Lee vd., 2020; Liang vd., 2019), fiziksel sağlık (Lim vd., 2022) gibi unsurların rolü olduğu bilinmektedir. Bu bilgilerden hareketle gelecek çalışmalarda, psikolojik sağlık ve sosyal-duygusal yalnızlık arasındaki ilişkide aracı değişkenlerin incelenmesinin psikolojik sağlık ve sosyal-duygusal yalnızlık hakkında daha kapsamlı bilgi sunacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, sosyal-duygusal yalnızlık ve psikolojik sağlamlığın ebeveyn tutumlarıyla incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Teşekkür**

Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü TÜBİTAK-2209-A Üniversite Öğrencileri Desteği Programı projesinden üretilmiştir. Katkıları için TÜBİTAK'a teşekkürlerimizi sunarız.



## Kaynakça

- Adamczyk, K. (2016). An investigation of loneliness and perceived social support among single and partnered young adults. *Current Psychology, 35*, 674-689.
- Akgül, H. (2020). Yetişkinler için Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği'nin (SELSA-S) Türk Kültürüne Uyarlaması: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 10(21)*, 54-69.
- Akkök, F. (2003). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi-öğretmen el kitabı*. İstanbul Özgür Yayınları.
- Armağan, A. (2014). Yalnızlık ve kişilerarası iletişim ilişkisi: Öğrenciler üzerinde bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(30)*, 27-43.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for?. *Child development perspectives, 1(2)*, 68-73.
- Asıcı, E. (2017). Üniversite Dönemi Gençliği ve Uyum Problemleri. Savi Çakar, F. (Ed.), *Yaşam Dönemleri ve Uyum Sorunları* içinde (8. Baskı, 289-311). PEGEM Akademi.
- Atli, A., Keldal, G., & Sonar, O. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki/the relationship between the levels of university students'alienation and loneliness. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(29)*, 149-160.
- Aydın, İ., Öncü, E., Akbulut, V., Küçük-Kılıç, S. (2019). Öğretmen adaylarında boş zaman sıklık algısı ve psikolojik sağlık ilişkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 21(1)*, 39-53.
- Aydoğdu, T. (2013). *Bağlanma stilleri, başa çıkma stratejileri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bıyık, N. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Duygularının Kişisel ve Sosyal Özellikleri, Öfke Eğilimleri Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist, 59(1)*, 20–28.
- Bozorgpour, F., & Salimi, A. (2012). State self-esteem, loneliness and life satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69*, 2004-2008.
- Buluş, M. (1997). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (3)*, 8290.
- Bulut, B. (2016). Ergenlerin anksiyete, sosyal destek ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri (5. bs.). *Ankara: Pegem Akademi, 109*.
- Cutrona, C. E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy, 36*, 291-309.
- Çeçen, A. R. (2007). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve yaşam doyumu düzeylerine göre sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2)*, 180-190.
- Çetin, C., & Anuk, Ö. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık: Bir kamu üniversitesi öğrencileri örneklemi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(5)*, 170-189.
- Çubukçu, Z. & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig, (37)*, 155-174.
- Çuhadar, C., Özgür, H., Akgün, F., Gündüz, Ş. (2014). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve iletişimci biçimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1)*, 295-311.
- Demir, S., & Buğa, A. (2019). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve internet bağımlılığı arasındaki ilişki: bilişsel çarpıtmaların aracı rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(3)*, 859-875.
- Demirli, A. (2007). Cinsiyetin, bağlanma tipinin ve aile yapısının üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyi üzerindeki rolü. *Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Deniz, M., Hamarta, E., & Ari, R. (2005). An investigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample of Turkish students. *Social Behavior and Personality: an international journal, 33(1)*, 19-32.





- DiTommaso, E., & Spinner, B. (1997). Social and emotional loneliness: A re-examination of Weiss' typology of loneliness. *Personality and individual differences, 22(3)*, 417-427.
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3(1)*, 93-102.
- Dökmen, Z. Y. (2017). Toplumsal cinsiyet- sosyal psikolojik açıklamalar [Social gender, social psychological explanations]. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Duy, B. (2003). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupta psikolojik danışmanın yalnızlık ve fonksiyonel olmayan tutumlar üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of clinical psychology, 62(10)*, 1231-1244.
- Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. New York: Norton.
- Erkoç, B., & Daniş, M. Z. (2020). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin tespit edilmesine yönelik bir araştırma. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(1)*, 34-42.
- Eroğlu, M. (2020). Öğretmen Adaylarının Psikolojik Dayanıklılıklarının İncelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 3(2)*, 80-86.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience. *European psychologist.*
- Gerino, E., Rollè, L., Sechi, C., & Brustia, P. (2017). Loneliness, resilience, mental health, and quality of life in old age: A structural equation model. *Frontiers in psychology, 8*, 310944.
- Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 3(28)*, 113-128.
- Gök, A., & Koğar, E. Y. (2021). A meta-analysis study on gender differences in psychological resilience levels. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi, 3(2)*, 132-143.
- Güloğlu, B., & Kararımak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlık. *Ege Eğitim Dergisi, 11(2)*, 73-88.
- Güngörmüş, K., Okanlı, A., & Kocabeyoğlu, T. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 6(1)*, 9-14.
- Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical psychology review, 26(6)*, 695-718.
- Hotaman, D. (2011). Is it possible that faculties of education select their students. *Journal of Theoretical Educational Science, 4(1)*, 126-136
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Şar, A. H., Erganlı, E., Kaya, S. N., Kumcağız, H. (2004). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 27-39.
- Karal, E., & Biçer, B. G. (2021). Salgın hastalık dönemindeki üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, 3(4)*, 17-34.
- Karaoğlu, N. & Avşaroğlu, S. & Deniz, M. (2015). Yalnız mısın? Selçuk üniversitesi öğrencilerinde yalnızlık düzeyi ile ilgili bir çalışma. *Marmara Medical Journal, 22 (1)*, 19-26 .
- Kılıç, Ş. D., & Alver, B. (2017). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkilerin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 2(3)*, 116-147.
- Killgore, W. D., Cloonan, S. A., Taylor, E. C., & Dailey, N. S. (2020). Loneliness: A signature mental health concern in the era of COVID-19. *Psychiatry research, 290*, 113117.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement, 30(3)*, 607-610.
- Kumandaş-Öztürk, H. (2019). Araştırma Modelleri ve Türleri. Yılmaz, K & Arık, R. S (Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (76-98). PEGEM Akademi.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 3184-3208.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 3184-3208.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Lee, J., Hong, J., Zhou, Y., & Robles, G. (2020). The relationships between loneliness, social support, and resilience among Latinx immigrants in the United States. *Clinical social work journal*, 48(1), 99-109.
- Lee, Y., & Ko, Y. G. (2018). Feeling lonely when not socially isolated: Social isolation moderates the association between loneliness and daily social interaction. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(10), 13401355.
- Liang, D., Teng, M., & Xu, D. (2019). Impact of perceived social support on depression in Chinese rural-to-urban migrants: The mediating effects of loneliness and resilience. *Journal of community psychology*, 47(7), 1603-1613.
- Lim, Y. M., Baek, J., Lee, S., & Kim, J. S. (2022). Association between loneliness and depression among community-dwelling older women living alone in South Korea: the mediating effects of subjective physical health, resilience, and social support. *International journal of environmental research and public health*, 19(15), 9246.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, 85(1), 6-20.
- Moeller, R. W., & Seehuus, M. (2019). Loneliness as a mediator for college students' social skills and experiences of depression and anxiety. *Journal of adolescence*, 73, 1-13.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2017). *Development through life: A psychosocial approach*. Cengage Learning.
- Nicpon, M. F., Huser, L., Blanks, E. H., Sollenberger, S., Befort, C., & Kurpius, S. E. R. (2006). The relationship of loneliness and social support with college freshmen's academic performance and persistence. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(3), 345-358.
- Oktan, V., Odacı, H., & Çelik, Ç. B. (2014). Psikolojik doğum sırasının psikolojik sağlamlığın yordanmasındaki rolünün incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Özdoğan, A. Ç. (2021). Subjective Well-Being and Social-Emotional Loneliness of University Students: The Mediating Effect of the Meaning of Life. *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 18-30.
- Özer, E. (2016). Temel benlik değerlendirmesi, başa çıkma stratejileri ve psikolojik sağlamlık. *Turkish Studies*, 11(14), 587-606.
- Özsoy, S., & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 1-18). New York: Wiley.
- Perlman, D., Peplau, L. A., & Goldston, S. E. (1984). Loneliness research: A survey of empirical findings. *Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness*, 13-46.
- Ponzetti Jr, J. J. (1990). Loneliness among college students. *Family relations*, 336-340.
- Sarıçam, H. (2011). Üniversite öğrencilerinin reddedilme duyarlılıkları ile benlik saygıları ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum*.
- Seçim, G. (2020). Bilişsel esneklik ve duygu düzenleme özelliklerinin psikolojik sağlamlık üzerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 505-524.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200.
- Süel, N., ve Ünlü, H. (2019). Loneliness and Perceived Social Support: A Research on Physical Education Teacher Candidates. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 22(1), 106-123.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: Pearson.
- Topkaya, N., Şahin, E., & Taş, M. (2022). Yetişkin Bir Örneklem Grubunda Psikolojik Sağlamlıkla İlişkili Faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(4), 1628-1640.
- Wang, Q., Yan, G., Hu, Y., Ding, G., & Lai, Y. (2024). Stress and emotion in a locked campus: the moderating effects of resilience and loneliness. *Frontiers in Psychology*, 14, 1168020.
- Weiss, R. (1975). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. MIT press.

Suskan, T. ve Esen Aygün, H. (2024). Öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yalnızlık ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3184-3208.  
DOI. 10.51460/baebd.1496830



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3184-3208.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3184-3208.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Werner, A. M., Tibubos, A. N., Mülder, L. M., Reichel, J. L., Schäfer, M., Heller, S., ... & Beutel, M. E. (2021). The impact of lockdown stress and loneliness during the COVID-19 pandemic on mental health among university students in Germany. *Scientific Reports, 11*(1), 1-11.
- Windle, G., Hoare, Z., Woods, B., Huisman, M., & Burholt, V. (2021). A longitudinal exploration of mental health resilience, cognitive impairment and loneliness. *International journal of geriatric psychiatry, 36*(7), 1020-1028.
- Yakıcı, E. G. (2017). *Beliren yetişkinlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde yordayıcı değişkenler olarak yaşam doyumu ve yalnızlık* (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Yakıcı, E., & Traş, Z. (2018). Life satisfaction and loneliness as predictive variables in psychological resilience levels of emerging adults. *Research on Education and Psychology, 2*(2), 176-184.
- Yelpaze, İ. (2021). Uluslararası üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin yordayıcısı olarak bilişsel esneklik. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 105-131.
- Yılmaz, E., & Altınok, V. (2009). Okul yöneticilerinin yalnızlık ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 59*(59), 451-470.
- Yılmaz, E., Yılmaz, E., & Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi, 18*(2).
- Yonar, S., & Demir, İ. (2020). Beliren Yetişkinlerde Romantik Yalnızlığın Yordanmasında Bağlanma ve Flört Kaygısının Rolü. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 517-542.



## Okul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İş Performansı Arasındaki İlişki: Örgütsel İletişim İkliminin Aracı Rolü

Sayfa | 3209

### The Relationship Between Distributed Leadership Behaviors of School Principals and Teachers' Job Performance: The Mediating Role of Organizational Communication Climate

Tufan ULUDAĞ <sup>ID</sup>, Doktora Öğrencisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, tufanuludag06@gmail.com

Orkun Osman BİLGİVAR <sup>ID</sup>, Dr. Öğr. Üye., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, osman.bilgivar@izu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 22 Nisan 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 17 Ekim 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Bu çalışma, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş performansında arasındaki ilişkide örgütsel iletişim ikliminin aracı rolünü incelemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örneklemini 2023 - 2024 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Kağıthane ilçesinde ilkökul, ortaokul ve lise olmak üzere çeşitli düzeylerde görevli 385 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri Demografik Bilgi Formu, Dağıtımçı Liderlik Ölçeği, Öğretmen İş Performansı Ölçeği ve Örgütsel İletişim İklimi Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada dağıtımçı liderlik ve dağıtımçı liderlik davranışları sonrasında iş performansı ve öğretmenlerin iş performansı ile son olarak da örgütsel iletişim ve örgütsel iletişim ikliminin aracı rolü kavramı hakkında bilgiler verilmiş ve daha sonra kavramlar arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ile aracı değişkenin bağımlı değişken üzerinde üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma elde edilen veriler için Korelasyon Analizi, Regresyon Analizi ve Process Hayes ile Aracılık Testinden yararlanılmıştır. Yapılan araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışının öğretmen iş performansını yordamasında örgütsel iletişim ikliminin tam aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin görev dağıtımında öğretmenlerin ilgi, istek ve becerini dikkate alarak yapması öğretmenlerin iş performansını artırabilir

**Anahtar Kelimeler:** dağıtımçı liderlik, iş performansı, öğretmen, örgütsel iletişim iklimi

**Abstract.** This study was conducted to examine the mediating role of organizational communication climate in the relationship between distributed leadership behaviors of school principals and teachers' job performance. The relational screening model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The research sample consists of 385 teachers working at various levels, including primary school, secondary school and high school, in the Kağıthane district of Istanbul province in the 2023 - 2024 academic year. Research data were obtained using the Demographic Information Form, Distributed Leadership Scale, Teacher Job Performance Scale and Organizational Communication Climate Scale. In the study, information was given about distributed leadership and distributed leadership behaviors, then job performance and teachers' job performance, and finally about the concept of organizational communication and the mediating role of organizational communication climate, and then the relationships between the concepts were investigated. The effects of the independent variable of the research and the mediator variable on the dependent variable were examined. Correlation Analysis, Regression Analysis and Process Hayes and Mediation Test were used for the data obtained in the research. According to the research findings, it has been concluded that organizational communication climate has a full mediating role in school principals' distributed leadership behavior in predicting teacher job performance. When school principals distribute tasks by taking into account teachers' interests, desires and skills, it can increase teachers' job performance.

**Keywords:** distributed leadership, job performance, teacher, organizational communication climate



## Extended Abstract

**Introduction.** Every organization and school has goals it sets to achieve. To achieve these goals, it is necessary to achieve them by presenting the desired performances. Teacher performance can be evaluated by the contributions teachers make towards the target set at the school. In this context, it is also defined as the behavior of teachers in schools in an organizational manner by integrating the skills, motivation and knowledge they have regarding education and teacher performance with teaching (Özdemir, 2014). When the performances of organizations are compared, there are studies stating that the answer to the question of why the performances of organizations operating in similar environments with similar opportunities varies is due to organizational communication (Jensen, 2003). School administrators have a high level of desire to think positively, have problem-solving skills and provide social support to their staff (İbrahimoğlu, 2003). The school administrator aims to demonstrate leadership roles and, as mentioned above, should be able to demonstrate informal behavior. The most valuable tool he will need is to communicate effectively with teachers. School administrators should also consider social intelligence in the leadership behaviors they aim to demonstrate. Social intelligence shows movements, skills, social roles and feelings, including actions and words, and can also better explain behaviors and social situations (Albrecht, 2006). Therefore, the importance of intra-organizational communication climate is to determine the goals of the organization, evaluate and fulfill its performance, make the necessary plans to achieve the desired goals, manage and advance other resources and people, select and motivate members of the organization, manage and direct an environment in which employees want to contribute. It is important in terms of making innovations (Turkalj and Fosić, 2009: 34). The purpose of this study is to examine the mediating role of school principals' distributed leadership behaviors and organizational communication climate in teachers' job performance.

**Method.** In this study, the relational survey model, one of the quantitative research models, was used. Distributed leadership behaviors are the independent variable of the study; Organizational communication climate was determined as the mediating variable and teacher job performance was determined as the dependent variable. The sample of the research consists of 385 teachers working in primary and secondary education institutions in Kağıthane District of Istanbul Province in the 2023-2024 academic year. The research was carried out using easily accessible sampling method. In this research, "Demographic Information Form", "Distributive Leadership Scale", "Teacher Job Performance Scale", "Organizational Communication Climate Scale" were used to collect data. Correlation analysis was used in the study to examine the relationships between variables. The Process Hayes application for SPSS was used to examine the mediating role of organizational communication climate in distributed leadership behavior and teacher job performance.

**Results.** This research aimed to determine whether organizational communication climate plays a mediating role in the effect of school principals' distributed leadership behaviors on teachers' job performance. According to the results of the research, it was concluded that there was a positive significant relationship between distributed leadership behavior and teacher job performance, distributed leadership behavior and organizational communication, and organizational communication climate and teacher job performance. As a result of the research, it was seen that

Uludağ, T. ve Bilgivar, O.O. (2024). Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişki: Örgütsel iletişim ikliminin aracı rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3209-3228.*

DOI. 10.51460/baebd.1472054



the distributed leadership behaviors of school principals positively affected the job performance of teachers. It can be stated that managers who show leadership behavior trust and attach importance to their subordinates, include them in the decision-making process, take into account the ideas and opinions of their employees, and inspire teachers, thus motivating employees and increasing their performance (Tsui, Zhang, Wang, Xin and Wu 2006: 117; Kalu and Wu 2006). Okpokwasili 2018: 237). Similarly, Wen et al. (2019) concluded in their study that leadership that guides and motivates employees and clarifies their duties and roles increases the performance of employees. They also said that an effective communication process between employees and leaders will affect employees' job performance. Similar results and research obtained from studies in the literature are supportive of the study. It was determined that the conceptual model established to test the mediating role of the organizational communication climate variable in the relationship between distributed leadership behaviors and teacher job performance had a good fit and organizational communication climate played a full mediating role in the model. It was concluded that the effect of distributed leadership behaviors on teacher job performance occurs both directly and indirectly through organizational communication. As a result, the conceptual model was tested and verified in this study.



## Giriş

Örgütsel hedeflere ulaşmada ve çalışanların motivasyon düzeylerinin artırılmasında liderlerin önemi yadsınamaz. Liderlik, örgütsel hedefleri belirlemede ve bu istenen hedeflere ulaşılmasında bilinçli olarak çalışanların davranışlarını desteklemekte ve etkilemektedir (Bass, 1990, Akt. Hoy & Miskel, 2010: 375; İlğan, 2010:93; Owens, 2001:234, Akt. Çelik, 2004: 188). Her geçen gün artan toplumsal değişimler beraberinde farklı liderlik ihtiyaçlarını da ortaya çıkarmaktadır.(Fullan, 2001). Bundan dolayı eğitim liderliği de yeni model arayışları içine girmek zorunda kalmıştır (Donaldson, 2006). Bu liderlik modelleri içerisinde yer alan dağıtımcı liderlik modelinin de öğrencinin okul başarısını artırdığı görülmektedir (Leithwood & Jantzi, 1999). Klasik liderlik anlayışına göre dağıtımcı liderlik anlayışı kapsamının daha da genişletilmesi gerektiğini ve bir örgüt veya bir grup içinde bulunan bütün kişilerin kendisine has bakış açılarının ve yeteneklerinin bulunabileceği, yalnızca bazı kişiler yerine uzmanlık alanlarının topluluktaki birçok kişiye paylaştırılabileceği düşüncesini savunmaktadır (Woods Bennett vd., 2004). Yapılan çalışmalarda okul başarısını yalnız liderlik davranışının etkilemediği (Donaldson, 2006), hem öğretmen kapasitesini hem de öğrenci başarısını okulda yapılan liderlik dağıtımının artırdığı görülmektedir (Harris, 2008; Spillane, 2005a). Dağıtımcı liderlik öğretmenlerin ve okul müdürlerinin okulda uygulanacak tüm öğretim faaliyetlerini kapsayan görevleri beraber yaptıkları süreç ve liderlikle alakalı düşünme şeklidir (Spillane, 2005b). Dağıtımcı liderlik davranışı sergileyen öğretmenler ve okul müdürleri arasında ortaya çıkan sosyal etkileşimlerden söz edilir (Spillane, 2005).

Harris (2002: 11) dağıtımcı liderler birlikte çalışarak öğretmenlerin uzmanlıklarını geliştiren, işbirlikçi nitelikler gösteren liderlerdir. Elmore'a (2000:15) göre ise okul yöneticisinin dağıtımcı lider olarak uygulaması gereken öncelikli görevi, örgütte bulunan kişilerin becerilerini ve bilgilerini arttırmak için kişilerin beklentilerine paralel olarak bilgi ve becerilerinin ortak olarak kullanıldığı okul kültürünü ortaya çıkarmak ve aynı zamanda örgütün diğer birimleri ile kaliteli ilişkiler geliştirmek ve ortak sonuçlara ulaşmakta yardımcı olacak sorumluluk bilincini geliştirmiş bireylere sahip olmaktır. Eğitim sistemde yer alan okul müdürlerinin liderlik potansiyellerini etkili ve verimli bir şekilde kullanması başarıya ulaşmak ve toplumsal refahı sağlamak adına önemli bir yere sahiptir (Atıgan & Özkan, 2023). Özellikle görev ve sorumlulukların dağıtıldığı örgüt ikliminde karşılıklı olarak birbirini tamamlayan ve anlayan bireylerden meydana gelen topluluklar çok daha başarılıdır (Bridge, 2003: 109).

Performans, bir görevi tamamlamak ve bu görev kapsamında belirlenen kriterleri karşılayacak şekilde bir hedefe ulaşmak için sağlanan mal, hizmet veya fikirlere (Helvacı, 2002). Performans, belirtilen amaçlar doğrultusunda ve istenilen zaman sonunda ulaşılacak sözel veya sayısal başarılar şeklinde belirlenir (Akal, 2000). Verimlilik, diğer bir ifade ile performans olarak tanımlanır. Bununla birlikte örgütsel anlamda kaliteli hizmet üretmek, bireysel anlamda, verimli olmak ise örgüt için emek sarf etmek ve fayda sağlamaktır (Ataay, 1988). Her örgütün ve okulun gerçekleştirmek için belirlediği hedefleri bulunmaktadır. Bu hedeflere ulaşabilmek için istenilen performansları ortaya koyarak onları gerçekleştirmesi gerekir. Öğretmen performansı, öğretmenlerin okulda belirlenen hedeflere yönelik sağladığı katkılar ile değerlendirilebilir. Bu kapsama yönelik öğretmenlerin eğitim ve öğretim performansı ile öğretimle alakalı sahip oldukları beceri, motivasyon ve bilgiyi bütünleştirerek

Uludağ, T. ve Bilgivar, O.O. (2024). Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişki: Örgütsel iletişim ikliminin aracı rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3209-3228.*

DOI. 10.51460/baebd.1472054





okullarda ortaya koydukları davranışlar şeklinde de tanımlanır (Özdemir, 2014). Okulların ülkelerin geleceğini belirleyen nesillerin yetiştiği yer olarak düşündüğümüzde öğretmen performansı daha da değerli olmaktadır. Okulun örgütsel hedeflerinin gerçekleştirilmesinde öğretmen performansının niceliği ve niteliği araştırma yapanların yıllardır dikkatini çekmiştir (Naugle, 2000; Shymansky, 1978).

Sayfa | 3214

Bir liderin gerçekleştirilmesi gereken işte iyi olanı fark etmesi, grubun performans başarısını arttırmasında oldukça önemlidir (Robbins & Judge, 2012: 405). Neredeyse her birey hayatının bir döneminde liderliği tecrübe etmiştir (Bennis, 2003: 4). Bu nedenle birçok kişi liderlik rolü yapabileceğinden liderlik dağıtılabilir veya paylaşılabilir (Yukl, 2002: 7). Grupları etkileyen bir süreç şeklinde ifade edilen liderlik kişinin istenilen örgütsel hedeflere veya başarıya erişmesinde (Lunenburg & Ornstein, 2013: 100) yaşantımızdaki değişimlerle birlikte her geçen gün daha da karmaşık hal almakta ve kahraman liderlik özelliğinden farklılaşarak okul çalışanları arasında liderliğin dağıtımını işaret etmektedir (Hulpia vd., 2009: 1013).

Dağıtımçı liderlik örgüt performansından herkesin sorumlu olduğu anlamına gelmektedir (Elmore, 2000: 15). Dağıtımçı liderlik, çalışan sayısından faydalanmak ve fırsatları çoğaltmak için personele kişisel olarak güçlü yanlarının farklılığından yararlanmalarına olanak sağlamakta, yardımlaşmanın ödülünü örgüt çalışanları arasında gerçekleştirmekte ve kişinin davranış şeklinin örgütün tamamını nasıl etkilediğini belirtmektedir (Leithwood vd., 2009: 2). Her birey dağıtımçı liderlikte bir biçimde lider olabilmektedir. Fakat bu durum herkesin lider olabileceği anlamına gelmemeli, yalnızca liderliğin toplu bir şekline ve demokratik bir biçimine olanak sunmaktadır (Harris, 2003: 317).

Öğretmen performansını etkileyen birçok sebep vardır. Öğretmenin motivasyonu, başarı güdüsü, kişisel niteliği, adanmışlık düzeyi gibi sebeplerin yanında çevresel ve örgütsel etkiler, ödül-ceza, fiziksel imkânlar, mesleki yeterlilik düzeyi ile birlikte okul müdürünün liderlik özelliği de etkilidir (Gökalp, 2013). Öğretmenin bireysel performansının, okul performansına etkisi vardır. Bu yüzden okul müdürleri öğretmenin kişisel performansından sorumludur. Cerit (2012) kaliteli lider etkileşiminin personelin performans artışında önemli etkiye sahip olduğunu söylemiştir.

Örgütsel iletişim, örgüt üyelerinin örgütsel sonuç ve süreçleri hakkında örgüt çalışanları ile alakalı bilgi edinme şekli olarak tanımlanabilir (De Ridder, 2003). Bilgi aktarımı örgütsel iletişimde yukarıdan aşağı, aşağıdan yukarı veya yatay olabilir. Örgütsel iletişim yoğun olduğunda, anlamlı örgütsel iletişimin bulunduğu yerlerde örgüt çalışanlarının ihtiyacı olan örgüt stratejisini kabullendiği ve ona ilişkin bilgiye sahip olduğu farz edilmektedir (Barrett, 2002). Bu beklenti ile süreç konusunda net ve açık bilgilere sahip olan örgütlerde kararsızlıklar bulunmayacağından olumsuz bilgi bağlantılarının da ortaya çıkması önlenir (Kotter, 1996). Net ve açık bilgilere erişemeyen, kalitesiz örgütsel iletişimin yer aldığı kurumların değişim ile gelişim sürecinde de zorluklarla karşılaşacağı farz edilmektedir.

Örgütsel iletişim, çevresini etkileyen, çevresinden etkilenen açık örgütsel sistemdir (Özkan, 2013). Örgütsel iletişim, örgüt çalışanları arasında, olumlu etki ortaya çıkarmaktadır (Erogluer, 2011). Örgüt içinde gerçekleşen iletişim süreci örgüt çalışanlarının gün boyunca konuşmalarından daha

Uludağ, T. ve Bilgivar, O.O. (2024). Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişki: Örgütsel iletişim ikliminin aracı rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3209-3228.*

DOI. 10.51460/baebd.1472054



fazlasıdır. Bu süreç mesajları, amaçları ve çalışanları da içinde bulundurur (Evliyaoğlu, 2020). Örgütler, yaptıkları bütün faaliyetlerde örgüt içi iletişime gereksinim duyarlar (Timuroğlu & Balkaya, 2016; s. 93). Bu yüzden örgüt faaliyetlerinin etkili olabilmesi için iletişim becerilerinin de etkili olması gerekmektedir.

Sayfa | 3215

Örgütsel iletişim, örgüt liderlerinin uyumlu ilişkiler sağlamak ve yönetsel görevlerini yerine getirmesi için simgelerin paylaşımı, yorumu, anlamlandırılması ve üretimi şeklinde ifade edilmektedir (Pradhan & Chopra, 2008; Robbins, 2003; Shelby, 2011; akt. Ayık & Fidan, 2014; s. 110). Her örgütün kendine has yönetim yapısı ile bu yapıya göre düzenlemiş olduğu örgütsel iletişim şekli bulunmaktadır. Bu örgütsel iletişim şekli örgütün kültür, norm ve değerleri ile yakın ilişkilidir (Şenses, 1999; s. 43).

Örgüt çalışanlarının sorumlu oldukları görevleri gerçekleştirmelerinde iletişim oldukça önemli bir yere sahiptir. Üst düzey yöneticiler, iletişim fonksiyonlarından faydalanarak çalışanlarla kolay koordinasyon sağlamakta, onlara kolay ulaşmakta, onları bütünleştirmekte ve çalışanların görevlerini daha rahat yapmalarına imkân sağlamaktadır (Eroğlu, 2011). Örgütlerin performansları kıyaslandığında benzer olanaklara sahip örgütlerin performanslarının niçin değişiklik gösterdiği sorusunun yanıtı olarak örgütsel iletişime işaret eden araştırmalar bulunmaktadır (Jensen, 2003). Örgütsel vatandaşlık, iş, aidiyet, yaşam memnuniyeti arasındaki etkinin anlamlı ve olumlu bir ilişkinin yer aldığını işaret eden örgütsel iletişim ile ilgili performans araştırmaları bulunmaktadır (Malmelin, 2007).

Tagiuri (1968)'ye göre örgüt iklimi; çalışanların davranışlarını etkileyen, çalışanlarca deneyimlenen ve belirli özellikleri bakımından diğer örgütlerle farklılıklar oluşturan bir örgütün niteliğini ve iç çevresini oluşturmaktadır. Panknadel (1988)'e göre, örgüt iklimi çalışan bakımından değerlendirildiğinde engelleme, moral, samimiyet; müdür bakımından değerlendirildiğinde ise yüksekten bakma, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış olarak değerlendirilir.

Okul iklimi çalışanlar tarafından algılanan ve onların davranışlarını etkileyen, okulun ortak değerlerini oluşturan niteliklidir. Okul iklimi, okulun kişiliği şeklinde düşünülebilir; birey için kişilik ne ise, iklim de okul için odur (Hoy & Miskel, 2015). Okul ve paydaşlarının değişimi ve ilerlemesi için gelişimi teşvik eden, destekleyen ve açık bir iletişime sahip örgüt ikliminin olması gerekir.

Örgütler üretken çalışanların mutlu çalışanlar olduğunu ve örgütlerine yarar sağladığı düşüncesiyle örgütsel iletişim iklimini doğruluk, açıklık, performans geri bildirim, prosedürler ve örgütsel politika hakkında gerekli bilgiyi iletmek gibi etkili örgütsel iletişim yöntemleriyle ortaya çıkarmaktadır (Eisenberger & Stinglhamber, 2011). Baş (2023), örgütsel iletişim ikliminin pek çok farklı değişkene maruz kaldığını belirterek, örgütsel iletişim ikliminin etkin bir iletişim ortamı oluşturularak desteklenmesinin örgüt çalışanlarının üretkenliği kadar örgüt yöneticilerinin de iş yapma süreçlerine olumlu etki sağlayacağını belirtir. Örgüt çalışanlarının verimli olması ve örgüte yararlı bireyler olabilmesinde iletişim algılarının önemli olması sebebiyle örgütsel iletişim ikliminin örgütte oluşturulması, doğruluk, açıklık, adaletli olmak ve performans ödüllendirmesi gibi durumlar ancak etkili örgütsel iletişim ikliminin oluşturulmasıyla sağlanabilir (Kyaw vd., 2019; Erdem & Erdem,

Uludağ, T. ve Bilgivar, O.O. (2024). Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişki: Örgütsel iletişim ikliminin aracı rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3209-3228.*

DOI. 10.51460/baebd.1472054



2021; Muhamad vd., 2023; Rahayu vd., 2023). Bu amaç doğrultusunda çalışanların hem örgüt iklimine uyumlu davranışlara hem de etkili iletişim becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Back vd., 2019; Maçães & Román-Portas, 2022; Merdan & Erdem, 2022; Susiloningsih vd., 2023).

Liderin ve örgütlerin etkili olabilmesi için iletişim oldukça önemlidir (Zillioğlu, 1996). Okul yöneticileri iletişim sayesinde, düşüncelerini ifade etme, onları değerlendirme ve paylaşma imkânına sahiptirler (Tutar & Yılmaz, 2003). Etkili iletişim sağlayabilmesi için okul yöneticisinde öğretmenlerin düşünce, davranış ve duygularını anlama ve davranışlara göre eylem gerçekleştirme becerisi bulunmalıdır (Kelly, 1982). Bundan dolayı yönetici öğretmenleri devamlı destekleyen, öğretmenlerin düşünce ve duygularını kolaylıkla paylaşabilmesine olanak sağlamalıdır (Shepherd, 1983). Okul yöneticisi göstermeyi hedeflediği liderlik davranışlarında sosyal zekâyı da önemsemelidir. Sosyal zekâ, hareket ve söz barındıran durumları, yetenekler ve sosyal rol ile hislerini göstermekte aynı zamanda davranışları ve sosyal durumları da daha iyi açıklayabilmektedir (Albrecht, 2006).

Her örgütün temel bileşenlerinden biri de iletişimdir. Bu nedenle örgüt içi iletişim örgütün amaçlarının belirlenmesi, performans değerlendirmesi ve performansı yerine getirmesi, istenilen amaçların gerçekleştirilmesi için gerekli planların yapılması, diğer kaynakların ve personelin yönetimi, ilerlemesi ve örgüt üyelerinin seçilmesi ve motive edilmesi, çalışanların katkıda bulunma istedikleri ile onları yönlendirmesi ve yenilikler yapması açısından önemlidir (Turkalj & Fosić, 2009: 34).

İlgili alan yazın doğrultusunda bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkide örgütsel iletişim ikliminin aracı rolünü incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

Hipotez 1: Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları, öğretmenlerin iş performansını pozitif etkiler.

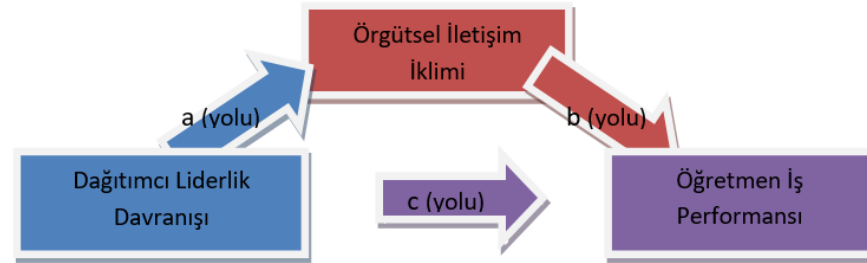
Hipotez 2: Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları, örgütsel iletişim iklimini pozitif etkiler.

Hipotez 3: Örgütsel iletişim iklimi, öğretmenlerin iş performansını pozitif etkiler

Hipotez 4: Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları, öğretmenlerin iş performansına etkisinde örgütsel iletişim ikliminin aracı rolü vardır.

## Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Creswell'e (2017) göre ilişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin yönünü ve derecesini ölçmeyi ve tanımlamayı amaçlar.



Şekil 1: Kavramsal Model

Çalışmada dağıtımci liderlik davranışları bağımsız değişken; örgütsel iletişim iklimi aracı değişken ve öğretmen iş performansı ise bağımlı değişken şeklinde belirlenmiştir. Literatürden faydalanarak Şekil 1’de gösterilen kavramsal model geliştirilmiştir.

## Örneklem

Araştırmanın örneklemini İstanbul ili, Kağıthane ilçesinde ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 385 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarını genellendiği evren, belli özelliklere uyan öğelerin tümü olarak tanımlanır (Bakioğlu & Kurnaz, 2011: 74). Örneklem, belli bir evrenden, belli kurallara göre belirlenen ve belirlendiği evreni temsil ettiği kabul edilen çok daha küçük birimlerdir (Bakioğlu & Kurnaz, 2011: 75). Bu çalışmada tesadüfi örnekleme yöntemlerinden, basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örnek seçiminde eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk vd., 2009).

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin demografik bilgilerine yönelik yüzde ve frekans dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.  
Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Gruplar		N	%
Cinsiyet	Erkek	160	41.60
	Kadın	225	58.40
Medeni Durum	Evli	269	69.90
	Bekar	116	30.10
Okul	İlkokul	225	58.40
	Ortaokul	90	23.40
	Lise	70	18.20
Yaş	20-30	67	17.40
	31-40	126	32.70
	41-50	149	38.70
	51 ve üstü	43	11
Eğitim Durumu	Lisans	311	80.80
	Lisansüstü	74	19.20

Uludağ, T. ve Bilgivar, O.O. (2024). Okul müdürlerinin dağıtımci liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişki: Örgütsel iletişim ikliminin aracı rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3209-3228.

DOI. 10.51460/baebd.1472054



<b>Okuldaki Öğretmen Sayısı</b>	1-20	88	22.90
	21-30	92	23.90
	31-40	82	21.30
	41 ve üzeri	123	31.90
<b>Okuldaki Görev Süresi</b>	1-3	157	40.80
	4-6	87	22.60
	7-9	72	18.70
	10 ve üzeri	69	17.90
<b>Toplam Hizmet Süresi</b>	1-5	49	12.70
	6-10	58	15.10
	11-15	78	20.30
	16-20	50	13
	21-25	94	24.40
	26 ve üzeri	56	14.50

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenler cinsiyete göre 160'ı erkek, 225'i kadın şeklinde dağılım göstermiştir. Öğretmenler medeni duruma göre 269 kişi evli, 116 kişi bekar şeklinde dağılım göstermiştir. Öğretmenler okula göre 225'i ilkökul, 90'ı ortaokul, 70'i lise şeklinde dağılım göstermiştir. Öğretmenler yaşa göre 67'si 20 yaş ile 30 yaş, 126'sı 31 ile 40 yaş, 149'u 41 ile 50 yaş, 43'ü 51 ve üstü şeklinde dağılım göstermiştir. Öğretmenler eğitim durumuna göre 311'i lisans, 74'ü lisansüstü şeklinde dağılım göstermiştir. Öğretmenler okuldaki öğretmen sayısına göre 88'i 1 ile 20, 92'si 21 ile 30, 82'si 31 ile 40, 123'ü 41 ve üzeri şeklinde dağılım göstermiştir. Öğretmenler okuldaki görev süresine göre 157'si 1-3 yıl, 87'si 4-6 yıl, 72'si 7-9 yıl, 69'u 10 ve üzeri yıl şeklinde dağılım göstermiştir. Öğretmenler toplam hizmet süresine 49'u 1-5 yıl, 58'i 6-10 yıl, 78'i 11-15 yıl, 50'si 16-20 yıl, 94'ü 21-25 yıl, 56'sı 26 ve üzeri şeklinde dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin çoğunluğu ilkökulda görevli ve lisans mezunu olduğu gözlenmiştir.

### Veri toplama araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacı ile “Demografik Bilgi Formu”, “Dağıtımçı Liderlik Ölçeği”, “Öğretmen İş Performansı Ölçeği”, “Örgütsel İletişim Ölçeği” kullanılmıştır.

### Dağıtımçı Liderlik Ölçeği

Bu çalışmada; öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranış düzeylerini belirlemek amacıyla Davis (2009) tarafından geliştirilen, Şahin, Dinçel, Uğur, Karadağ ve Balıkçı tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Dağıtımçı Liderlik Ölçeği (DLÖ)” nden faydalanılmıştır. Dağıtımçı Liderlik Ölçeğinin tek boyutlu olarak uygulanması önerilmiştir (Şahin vd., 2014). Çalışmanın güvenilirlik analizleri yapılmadan önce, ölçeğin İngilizce-Türkçe çevirisi yapılmıştır. İngilizce-Türkçe uyumu ölçeğin güvenilirliği açısından incelenmiş ve ölçek bu alanlarda uzmanlar tarafından güvenilir olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizleri üç aşamada incelenmiştir. İlk aşamada ölçeğin iç tutarlılığı bakımından madde-toplam analizi bulunmuş ve ölçek maddelerinin  $r = .58$  ve  $.75$  ( $p < .001$ ) arasında değer aldığı bulunmuştur. İkinci aşamada iç tutarlık için uygulanan Cronbach's Alpha analizi değerleri DLÖ için .96 ve ölçeğin her bir faktörü için sırasıyla (a) okul örgütü .90, (b) okul

Uludağ, T. ve Bilgivar, O.O. (2024). Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişki: Örgütsel iletişim ikliminin aracı rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3209-3228.*

DOI. 10.51460/baebd.1472054



vizyonu .90, (c) okul kültürü .81, (ç) öğretim programı .82, (d) öğretimsel çıktılar .86, (e) öğretmen liderliği .89, (f) müdür liderliği .91 tespit edilmiştir. Üçüncü aşamada, ölçek güvenilirliği test-yeniden-test analiziyle kontrol edilmiştir. Analiz neticesinde test-yeniden test güvenilirliği katsayısı  $r = .93$  ( $p < .001$ ) olarak bulunmuştur (Şahin vd., 2014). Bu çalışma için yapılan güvenilirlik analizinde de ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .94 olarak tespit edilmiştir.

Sayfa | 3219

Bu çalışmada tek boyutlu olarak uygulanan dağıtımcı liderlik ölçeği analizinde ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .97 olarak tespit edilmiştir.

### Öğretmen İş Performansı Ölçeği

Limon & Sezgin-Nartgün (2020) tarafından geliştirilen ölçek "görev performansı, bağlamsal performans ve uyumsal performans" alt boyutlarından meydana gelmektedir. 37 maddeden oluşan ölçek 5'li likert biçimindedir. Cevaplandırması ise "Hiçbir zaman (1)", "Nadiren (2)", "Bazen (3)", "Çoğunlukla (4)" ve "Her zaman (5)" olacak biçimde verilmiştir. Bağlamsal performans boyutu  $\alpha = .881$  görev performansı boyutu Cronbach's Alpha  $\alpha = .890$  ölçek genelinde Cronbach's Alpha  $\alpha = .937$  ve uyumsal performans boyutu  $\alpha = .889$  biçimindedir (Limon ve Sezgin-Nartgün, 2020). Mevcut çalışmada ise iş performansı boyutu Cronbach's Alpha  $\alpha = .922$  uyumsal performans boyutu  $\alpha = .911$  bağlamsal performans boyutu  $\alpha = .871$  ve ölçek genelinde Cronbach's Alpha  $\alpha = .950$  olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışmada öğretmen iş performansı ölçeğinin alt boyutlarının analizlerinde bağlamsal performans boyutu Cronbach's Alpha  $\alpha = .880$ , görev performansı boyutu Cronbach's Alpha  $\alpha = .936$  ve uyumsal performans boyutu  $\alpha = .921$  ile ölçek genelinde Cronbach's Alpha  $\alpha = .950$  olarak tespit edilmiştir.

### Örgütsel İletişim İklimi Ölçeği

Eryılmaz Ballı & Tulunay Ateş (2021) tarafından geliştirilen ölçek 30 maddeden oluşmakta ve ölçekte ters madde yer almamaktadır. Ölçek; "Kesinlikle Katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Orta Derece Katılıyorum (3)", "Katılıyorum (4)" ve "Kesinlikle Katılıyorum (5)" olarak 5'li likert tipindedir. Ölçek "yönetici kaynaklı boyut" ve "çalışan kaynaklı boyut" olmak üzere iki farklı alt boyuttan meydana gelmektedir. Yönetici kaynaklı boyut "1., 2., 4., 5., 7., 8., 11., 13., 17., 19., 20., 21., 22., 23., 28., 29."; çalışan kaynaklı boyut "3., 6., 9., 10., 12., 14., 15., 16., 18., 24., 25., 26., 27., 30." maddelerden meydana gelmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına dair Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı değeri: yönetici kaynaklı iletişim iklimi alt boyutunda ,97 ile çalışan kaynaklı iletişim iklimi alt boyutunda ,94 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ,97 tespit edilmiştir (Eryılmaz Ballı & Tulunay Ateş, 2021).

Bu çalışmada örgütsel iletişim iklimi alt boyutları; yönetici kaynaklı iletişim iklimi alt boyutu Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ,97 ve çalışan kaynaklı iletişim iklimi alt boyutu Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ,97 ile ölçek genelinde Cronbach's Alpha  $\alpha = .97$  olarak tespit edilmiştir.



## Verilerin toplama süreci

Ölçeği geliştiren ya da Türkçeye uyarlayan araştırmacılardan izin alınmıştır. Ölçeklerin uygulanması için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulundan (Sayı: 2024/01) ve İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ihtiyaç duyulan gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama araçları ise araştırmacı tarafından Kağıthane'de çalışan öğretmenlere (ilkokul, ortaokul ve lise) uygulanmıştır. Uygulama gönüllülük esasına göre yapılarak ölçeklerin tarafsızca yanıtlanması sağlanmıştır. Aynı zamanda ölçekten elde edilecek verilerin sadece ilgili araştırma için uygulanacağı ve gizlilik ilkesine göre sonuçların da paylaşılmayacağı söylenmiştir. Ölçeklerin uygulanmasında öğretmenlerin doğru ve samimiyetle yanıtlamaları için süre kısıtlamasına gidilmemiştir.

## Verilerin analizi

Google forms aracılığıyla çevrimiçi anket olarak düzenlenmiş araştırma verileri ile yapılan normallik ve doğrusallık analiz sonuçları verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Çalışmada yapılan istatistiksel analizlerde ise IBM SPSS 27 veri analiz programı kullanılmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde kolerasyon analizi kullanılmıştır. Dağıtımcı liderlik davranışının öğretmen iş performansında örgütsel iletişim ikliminin aracı rolünün incelenmesinde SPSS için Process Hayes uygulaması kullanılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen veriler, tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır. Yapılan araştırma kapsamında değişkenler arası korelasyon analizini Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2.

Değişkenler arası kolerasyon analizi

	TDL	TYÇKB	TGBUPB
TDL	1		
TYÇKB	,795**	1	
TGBUPB	,514**	,595**	1

\*\* p<.01

Toplam Dağıtımcı Liderlik (TDL)

Toplam Yönetici ve Çalışan Kaynaklı Boyut (TYÇKB)

Toplam Görev, Bağlamsal ve Uyumsal Performans Boyutu (TGBUPB)

Dağıtımcı liderlik davranışı ile öğretmenlerin iş performansı arasında  $r = .514$  olmak üzere pozitif yönde anlamlı ilişki görülmektedir (  $p < 0,01$  ). Dağıtımcı liderlik davranışın ile örgütsel iletişim iklimi arasında  $r = .795$  olmak üzere pozitif yönde anlamlı ilişki görülmektedir (  $p < 0,01$  ). Örgütsel iletişim iklimi ile öğretmenlerin iş performansı arasında  $r = .595$  olmak üzere pozitif yönde anlamlı ilişki görülmektedir (  $p < 0,01$  ).

Uludağ, T. ve Bilgivar, O.O. (2024). Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişki: Örgütsel iletişim ikliminin aracı rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3209-3228.

DOI. 10.51460/baebd.1472054



Dağıtımçı Liderlik Davranışının Öğretmen İş Performansına Örgütsel İletişiminin Aracı Rolü Oluşturulan model ve regresyon analizi incelendiğinde, dağıtımçı liderlik davranışının öğretmen iş performansında örgütsel iletişim ikliminin aracı rolünün istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Burada da dağıtımçı liderliğin öğretmen iş performansı üzerindeki etkisinde örgütsel iletişim ikliminin aracılık etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Dağıtımçı liderlik davranışı ile öğretmen iş performansı ilişkisinde örgütsel iletişim ikliminin aracı rolünü belirlemek için kullanılan model "SPSS PROCESS" ile test edilmiştir. Başlangıçta dağıtımçı liderlik davranışı değişkeninin, öğretmen iş performansı değişkeni üzerinde etkiye sahip olup olmadığını ölçen "c yolu" analizi Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3.

Dağıtımçı Liderlik Davranışının Öğretmenlerin İş Performansı Üzerindeki Etkisi

Model	
Y (bağımlı)	Öğretmen İş Performansı
X (bağımsız)	Dağıtımçı Liderlik Davranışı
M (aracı)	Örgütsel İletişim İklimi
Örnekleme	385
Büyüklüğü	
<b>c yolu</b> Bağımlı Değişken	Öğretmen İş Performansı

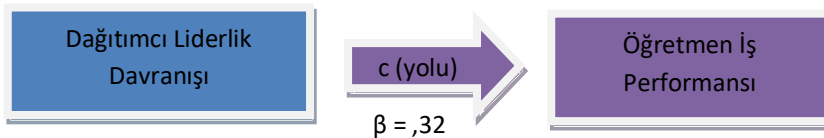
  

Model Özeti						
R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.5144	.2646	.1508	62,2554	1.0000	173.0000	.0000

Model							
	Katsayılar	se	t	p	LLCI	ULCI	
Sabit	3,0678	.1528	20.0815	.0000	2.7662	3.3693	
Dağıtımçı Liderlik Davranışı	.3204	.0406	7,8902	.0000	.2403	.4006	

Analiz sonucunda, Dağıtımçı liderliğin öğretmen iş performansı üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $b=0.3204$ ,  $p<0.01$ ). Bununla birlikte modelin anlamlılığı da Confidential Interval (Güven Aralığı) değerinde 0 bulunmamasıyla ispatlanmıştır (LLCI-ULCI= .2403-0.4006). Sonuca bakarak bağımsız değişken olan dağıtımçı liderliğin, bağımlı değişken olan öğretmen iş performansı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca dağıtımçı liderlik, öğretmen iş performansındaki değişimin yaklaşık %26,46'sını açıklamaktadır ( $R=0,5144$  ;  $R^2=0.2646$ ).



Şekil 2. Dağıtımçı liderlik davranışının öğretmen iş performansına etkisi





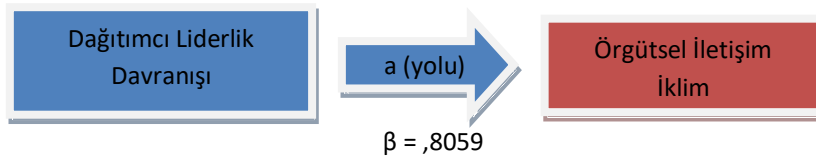
Dağıtımçı liderlik davranışının aracı değişken olan örgütsel iletişim iklimi üzerinde etkili olup olmadığı “a yolu” analizi Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Dağıtımçı liderlik davranışının örgütsel iletişim iklimi üzerindeki etkisi.

Bağımlı Değişken (a yolu)	Örgütsel İletişim İklimi					
	Model Özeti					
R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.7954	.6327	.1993	298,0287	1.0000	173.0000	.0000
Model						
	Katsayılar	Se	t	p	LLCI	ULCI
Sabit	.9067	.1756	5.1632	.0000	.5601	1.2534
Dağıtımçı Liderlik Davranışı	.8059	.0467	17,2635	.0000	.7137	.8980

Analiz sonucunda, Dağıtımçı liderliğin örgütsel iletişim iklimi üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $b=0.8059$ ,  $p<0.01$ ). Aynı zamanda modelin anlamlılığı da Confidential Interval (Güven Aralığı) değerinde 0 bulunmamasıyla ispatlanmıştır (LLCI-ULCI=0.7137-0.8980). Bu bağlamda öncelikle Dağıtımçı liderliğin aracı değişken örgütsel iletişim iklimi üzerinde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte dağıtımçı liderliğin örgütsel iletişim iklimindeki değişimin yaklaşık %63’ünü açıklamaktadır ( $R=0,7954$ ;  $R^2=0.6327$ ).



Şekil 3. Dağıtımçı liderlik davranışının örgütsel iletişim iklimine etkisi

Dağıtımçı liderlik davranışının örgütsel iletişim iklimi (aracı değişken) ile birlikte öğretmen iş performansı üzerinde etkisinin olup olmadığını ölçen “b yolu” ve “c yolu” birlikte incelenmiş ve Tablo 5’te sunulmuştur.



Tablo 5.

Dağıtımçı liderlik davranışı ve örgütsel iletişim ikliminin öğretmen iş performansına üzerindeki etkisi

Bağımlı Değişken (b ve c' yolu)		Öğretmen İş Performansı				
Model Özeti						
R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.5990	.3587	.1323	48.1117	2.0000	172.0000	.0000
Model						
	Katsayılar	Se	T	p	LLCI	ULCI
Sabit	2.7856	.1537	18.1238	.0000	2.4822	3.0890
Dağıtımçı Liderlik Davranışı	.0696	.00628	1.1093	.2688	-.0543	.1935
Örgütsel İletişim İklimi	.3112	.0619	5.0243	.0000	.1889	.4335

Analiz sonucunda, dağıtımçı liderliğin öğretmen iş performansı üzerinde etkisi olmadığı anlamsızlaştığı sonucuna ulaşılmış ve aynı zamanda dağıtımçı liderliğin modelde anlamsızlığı da Confidential Interval (Güven Aralığı) değerinde 0 bulunmasıyla ispatlanmıştır (LLCI-ULCI= -0.0543-0.1935). Bu da bize örgütsel iletişim ikliminin tam aracı değişken olduğu göstermektedir.

X ile Y arasında daha öncesinde anlamlı olan ilişkinin (bu yol artık c' yol olarak gösterilebilir) anlamlılık değerinin ortadan kalkması ile tam aracılık, ilişkinin zayıflaması yani katsayının azalması kısmi aracılık ve anlamlı bir farklılık olmaması yani birbirine eşit olması aracılık yok anlamına gelmektedir (Baron & Kenny, 1986, s. 1176; Rasoolimanesh vd., 2021, s. 396). Örgütsel iletişim ikliminin ise (b=0.3112, p<0.01) öğretmen iş performansı üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Buna göre bağımsız değişken dağıtımçı liderlik davranışı öğretmen iş performansı üzerinde etkili olmadığı ancak aracı değişken örgütsel iletişim iklimi, bağımlı değişken olan öğretmen iş performansı üzerinde etkilidir. Aynı zamanda örgütsel iletişim iklimi öğretmen iş performansı değişiminin yaklaşık %35,87'sini açıklamaktadır (R=0,5990; R<sup>2</sup>=0.3587).

Dağıtımçı liderlik davranışının öğretmen iş performansı üzerindeki etkisinde örgütsel iletişim ikliminin aracı rolüne ilişkin analizi Tablo 6'te verilmiştir.

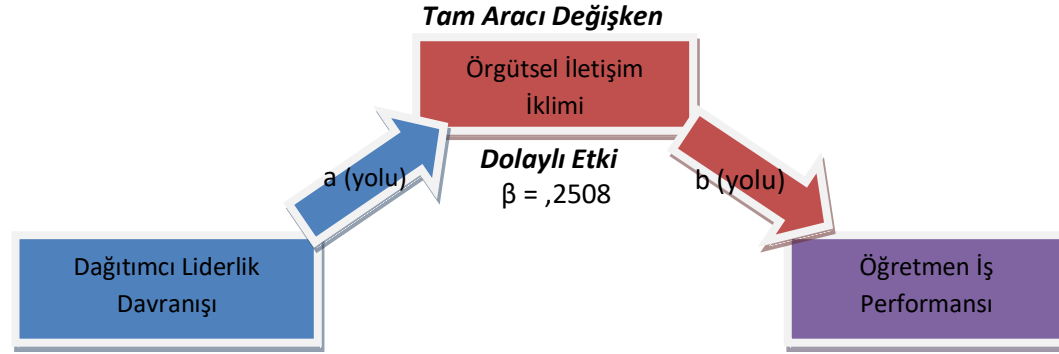
Tablo 6.

Dağıtımçı liderlik davranışının öğretmen iş performansı üzerindeki etkisinde örgütsel iletişim ikliminin aracı rolü

Örgütsel İletişim İklimi	Etki	Boote	BootLLCI	BootULCI
Dolaylı Etki	.2508	.0652	.1281	.3839
Toplam Etki	.4027	.0936	.2157	.5856

Örgütsel iletişim ikliminin öğretmen iş performansına dolaylı etki düzeyinin .2508 olduğu ve güven aralığı alt ve üst sınırları arasında 0 değeri bulunmadığı göz önünde bulundurulduğunda, test

ettiğimiz değişkenin tam aracı değişken olduğunu söylenebilir (BootLLCI - BootULCI=0.1281-0.3839). Toplam standardize dolaylı etki düzeyinin .4027 ile üst düzeyde olduğu görülmüştür.



Şekil 4. Dağıtımçı liderlik davranışının örgütsel iletişim iklimi ve öğretmen iş performansına etkisi

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkide örgütsel iletişim ikliminin aracı rolü üstlenip üstlenmediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre dağıtımçı liderlik davranışı ile öğretmen iş performansı, dağıtımçı liderlik davranışı ile örgütsel iletişim iklimi, örgütsel iletişim iklimi ile öğretmen iş performansı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkide örgütsel iletişim iklimini doğrudan olumlu yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği görülmüştür. Bu bağlamda okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları hem öğretmen iş performansını hem de örgütsel iletişim iklimini doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. Dağıtımçı liderlik davranışının öğretmen iş performansına etkisinde örgütsel iletişim ikliminin aracı rolü dâhil edildiğinde dağıtımçı liderlik davranışının öğretmen iş performansına doğrudan etkisinin ortadan kalkarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle dağıtımçı liderlik davranışının öğretmen iş performansına etkisine örgütsel iletişim iklimi aracı rolü eklendiğinde dağıtımçı liderlik davranışının örgütsel iletişim iklimi aracı rolü üzerinden öğretmen iş performansını dolaylı etkilediği ve öğretmen iş performansına doğrudan etkisinin ortadan kalktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş performansını pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Liderlik davranışı gösteren yöneticilerin, astlarına güven ve önem vererek karar verme sürecine katmalarının, çalışanların fikir ve düşüncelerini dikkate almalarının ve öğretmenlere ilham vermelerinin çalışanların motive olarak performanslarını daha çok arttırdığı ifade edilebilir (Tsui vd., 2006: 117; Kalu & Okpokwasili 2018: 237). Benzer şekilde Wen ve arkadaşları da (2019) yapmış oldukları çalışmada çalışanlara rehberlik yapıp onları motive eden, görev ve rollerini açıklığa kavuşturan liderliğin çalışanların performansını arttırdığı neticesine varmıştır. Aynı zamanda, çalışanlar ve liderler arasında etkili bir iletişim sürecinin, çalışanların iş performansına etki



edeceğini söylemişlerdir. Diğer bir ifadeyle liderin çalışanlarına saygı ve güven kazandırması durumunda, çalışanların geri bildirim olarak yüksek performans gösterdiklerini söylemek mümkündür (Wen vd., 2019). Sturdy (2012) kişilerin biliş seviyelerinin sahip buldukları bilgiyle orantılı olarak farklılaşabileceğini bunun da duygu hallerini değiştirebileceğini ifade etmektedir. Bu bakımdan örgütsel iletişim ikliminin öğretmen iş performansını artırabileceği ve bunun için de kişilerin iletişim biliş düzeyini üst seviyede tutması gerektiği söylenebilir.

Dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmen iş performansı arasındaki ilişkide örgütsel iletişim iklimi değişkenin aracılık rolünü test edildiğinde örgütsel iletişim ikliminin modelde tam aracılık rolü üstlendiği görülmüştür. Dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmen iş performansına etkisinin ise hem doğrudan hem de örgütsel iletişim iklimi üzerinden dolaylı olarak gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada kavramsal model test edilmiş ve doğrulanmıştır.

Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak okul müdürlerinin görev dağıtımında öğretmenlerin ilgi, istek ve becerini dikkate alarak yapması öğretmenlerin iş performansını artırabilir. Okullarda olumlu ve pozitif bir iletişim ikliminin oluşması için etkileşimi arttıracak ve etkili iletişimin sağlanabileceği sosyal faaliyetler gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada ilk, orta ve lise düzeyindeki okullarda okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkide örgütsel iletişim ikliminin aracı rolü incelenmiştir. Benzer çalışmalar, diğer kamu ve özel sektörlerde de gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada nicel yöntemden yararlanılmıştır. Benzer çalışmalar nitel veya karma yöntemler kullanılarak da yapılabilir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3209-3228.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3209-3228.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Akal, Z. (2000). *İşletmelerde performans ölçüm ve denetimi*. Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.
- Albrecht, K. (2006). *Sosyal zeka*. Timaş Yayınları.
- Ataay, İ. D. (1988). *İşletmelerde insan gücü verimliliğini etkileyen faktörler*. MESS Yayın.
- Atıgan, F., & Özkan, P. (2023). Okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 6(1)*, 23-45. doi: 10.52848/ijls.1220833
- Ayık, A. & Fidan, M. (2014). İlköğretim kurumlarında örgütsel iletişim ile okul kültürü arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (29)*, 108-134.
- Back, A. L., Fromme, E. K. & Meier, D. E. (2019). Training clinicians with communication skills needed to match medical treatments to patient values. *Journal of the American Geriatrics Society, 67(S2)*, 435-441.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi SBE Dergisi, 7(1)*, 231-274.
- Bakioğlu, A. & Kurnaz, Ö. (2011). Araştırmada Kalite (1. baskı). Nobel Yayın Dağıtım
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51(6)*, 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Barrett, B. (2002). In at the deep end, loughborough: Amateur Swimming Association/Nspcc
- Baş, K. (2023). Örgütsel iletişim iklimi algısı ile ilişkili bazı değişkenler: Bir ildeki iki kamu kurumu örneği. *Journal of Health Academics/Sağlık Akademisyenleri Dergisi, 10(2)*, 275-282.
- Bennis, W. (2003). *Bir lider olabilmek*. (Çev. U. Teksöz). Sistem Yayıncılık.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik*. Beyaz Yayınları .
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri (10. Baskı). Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2012). Lider üye etkileşimi ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki. *Balikesir University The Journal of Social Sciences Institute, 15(28)*, 33-46.
- Çelik, V. (2004). Liderlik. *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Yüksel Özden (Ed.). Pegem Akademi
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni: *Nitel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir). Eğitim Kitap.
- De Ridder, J. (2003). Organisational communication and supportive employees. *Human Resource Management Journal, 4(4)*, 1-10.
- Donaldson, G. A. (2006). *Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Eisenberger, R. & Stinglhamber, F. (2011). *Perceived organizational support: Fostering enthusiastic and productive employees*. Washington, DC: APA
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute
- Erdem, Ö. A., & Erdem, A. T. (2021). Ekonomi politiği ve medyanın ekonomi politiği üzerine yapılan çalışmaların içerik analiz yöntemiyle karşılaştırmalı analizi. *Ahi Evran Akademi, 2(2)*, 162-170.
- Erogluer, K. (2011). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: kuramsal bir inceleme. *Ege Akademik Bakış, 11(1)*, 121-136.
- Eryılmaz Ballı, F., & Tulunay Ateş, Ö. (2021). Organizational communication climate: scale development study. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 50(1)*, 400-433.
- Evliyaoğlu, F. (2020). Çinli işletmelerde örgüt içi iletişim ve liderlik tarzlarının toplumsal kültür bakış açısından incelenmesi, *Journal of Organizational Behavior Review, 2(1)*, 68-89.

Uludağ, T. ve Bilgivar, O.O. (2024). Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişki: Örgütsel iletişim ikliminin aracı rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 3209-3228.

DOI. 10.51460/baebd.1472054



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3209-3228.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3209-3228.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Fray, P. S. (1995). Perfectionism, humor, and optimism as moderators of health outcomes and determinants of coping styles of women executives, genetic. *Social and General Psychology Monographs, 121*, 211-245.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass
- Gökçalp, S.A. (2013). *Performans yönetimi ve başarıya etkisi; PTT başmüdürlüğü örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Harris, A. (2002). Distributed leadership in schools: Leading or Misleading. *Management in Edu., 16*(5), 10-13
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility. *School Leadership and Management, 23*(3), 313-324.
- Harris, A. & Spillane J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *British Educational Leadership, Management and Administration Society, 22* (1), 31-34.
- Helvacı, M. A. (2002). Performans yönetimi sürecinde performans değerlendirmenin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35*(1-2), 155-169.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teorisi, araştırma ve uygulama*. (Çeviri: Selahattin Turan) (7. Baskı). Nobel Yayınları
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayınları.
- Hulpia, H., Devos, G. & Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement, 69*(6), 1013-1034.
- İbrahimoğlu, D. (2003). *Pozitif düşünce ve beyin gücü*. [Online]: <http://gelisimportali.net/index2>
- İlğan, A. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi, Örgüt ve yönetim bilimine giriş*. Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz (Ed.), (s. 93). Pegem Akademi
- Jensen, M. T. (2003). *Organizational communication- a review*. R&D Report No. 1/2003, Edgar Hogfeldt, Kristiansand.
- Kalu, D. C. & Okpokwasili, N. P. (2018). Impact of democratic leadership style on job performance of subordinates in academic libraries in port harcourt, rivers state. *International Journal of Research – Granthaalayah, 6*(10), 232-239.
- Kelly, J. A. (1982). *Social skill training a practical guide for interventions*. Springer Publishing Company.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Harvard Business School Press.
- Kyaw, B. M., Posadzki, P., Paddock, S., Car, J., Campbell, J. & Tudor Car, L. (2019). Effectiveness of digital education on communication skills among medical students: Systematic review and meta-analysis by the digital health education collaboration. *Journal of Medical Internet Research, 21*(8).
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly, 35*, 679-706.
- Leithwood, K., Mascall, B. & Strauss, T. (2009). New perspectives on an old idea. K.Leithwood, B. Mascall ve T. Strauss (Ed). *Distributed Leadership According to the Evidence* içinde (s. 1-14). Routledge.
- Limon, İ., & Sezgin-Nartgün, Ş . (2020). Development of teacher job performance scale and determining teachers' job performance level . *Journal of Theoretical Educational Science, 13*(3), 564-590.
- Lunenburg, F.C. & Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim Yönetimi*. (Çev. G. Arastaman). Nobel Yayıncılık.
- Maçães, M. A. R. & Román-Portas, M. (2022). The effects of organizational communication, leadership, and employee commitment in organizational change in the hospitality sector. *Communication & Society, 35*(2), 89-106.
- Malmelin, N. (2007). Communication capital: Modelling corporate communications as an organizational asset. *corporate communications: An International Journal, 12*(3), 298-310
- Merdan, E., & Erdem, A. T. (2022). The moderating role of nomophobia in the effect of psychological contract on employee's networking ability. *Journal of Organizational Behavior Review, 4*(2), 127-141.

Uludağ, T. ve Bilgivar, O.O. (2024). Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişki: Örgütsel iletişim ikliminin aracı rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(3), 3209-3228.

DOI. 10.51460/baebd.1472054




- Muhamad, L. F., Bakti, R., Febriyantoro, M. T., Kraugusteeliana, K. & Ausat, A. M. A. (2023). Do innovative work behavior and organizational commitment create business performance: A literature review. *Community Development Journal: Jurnal Pengabdian Masyarakat, 4(1)*, 713-717.
- Naugle, K., Naugle, L.B., & Naugle, R. (2000). Kirkpatrick's evaluation model as a means of evaluating teacher performance. *Education, 12 1(1)*, 135-144.
- Özdemir, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi*. Anı.
- Özkan, G. (2013). Çağrı merkezlerinde duygusal emek ve örgütsel iletişim. *Selçuk İletişim, 7(4)*, 64-80.
- Panknadel, C. A. (1988). *Örgütsel iklim ve iş doyumu*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstit.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Rahayu, R., Siahaan, A., Syukri, M. & Rofiq, M. H. (2023). The contribution of communication climate and achievement motivation to the performance of elementary school teachers. *munaddhomah: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 4(2)*, 197-206.
- Robbins, S. P. & Judge, T.A. (2012). *Örgütsel Davranış*. (Çev. İ. Erdem). Nobel Yayınları.
- Rasoolimanesh, S. M., Wang, M., Roldán, J. L., & Kunasekaran, P. (2021). Are we in right path for mediation analysis? Reviewing the literature and proposing robust guidelines. *Journal of Hospitality and Tourism Management, 48*, 395-405. <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2021.07.013>
- Shepherd, G. (1983). *Developments in social skills training*. Academic Press.
- Shymansky, J. (1978). Assessing teacher performance in the classroom: Pattern analysis applied to interaction data. *Studies in Educational Evaluation, 4(2)*, 99-106.
- Spillane, J. (2005). Primary school leadership practice: How the subject matters. *School Leadership ve Management, 25 (4)*, 383-97.
- Sturdy, G.R. (2012). *Customer relationship management using business intelligence*, Cambridge Sholar Pub.
- Susiloningsih, E., Hendrajaya, H., Luturmas, Y., Akbar, M. & Suroso, A. (2023). The analysis effect of organizational communication and self development program on teacher performance. *Journal on Education, 5(4)*, 14181-14186.
- Şahin, M., Uğur, C., Dinçel, S., Balıkçı, A. ve Karadağ, E. (2014). Dağıtımcı liderlik ölçeğinin türkçeye uyarlanması, dil geçerliği ve ön psikometrik incelenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi, 3(2)*, 19-30.
- Şenses, Ş. (1999). *Kurum içi halkla ilişkiler ve iş tatmini*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri and G. H. Litwin (Eds), *Organizational climate. Explorations of a concept* (pp. 9-32). Harvard University.
- Timuroğlu, K. & Balkaya, E. (2016). Örgütsel iletişim ve motivasyon ilişkisi: Bir uygulama. *U.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 9(2)*, 89-113.
- Tsui, A. S., Zhang, Z. X., Wang, H., Xin, K. R. & Wu, J. B. (2006). Unpacking the relationship between ceo leadership behavior and organizational culture. *The Leadership Quarterly, 17(2)*, 113-137.
- Turkalj, Ž & Fosić, I. (2009). Organizational communication as an important factor of organizational behaviour. *Interdisciplinary Management Research, 5*, 33-42.
- Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2003). *Genel ve Teknik İletişim*. Seçkin Yayıncılık.
- Wen, T. B., Ho, T. C. F., Kelena, B. W. Y., Othman, R. & Syed, O. R. (2019). Leadership styles in influencing employees' job performances. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 9(9)*, 55-65.
- Woods, P., Bennett, N., Harvey, J. A. ve Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership. findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration Leadership, 32(4)*, 439-457.
- Vogt, W. P., Gardner, D. C., & Haeffele, L. M. (2012). *When To Use What Research Design*. Guilford Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations*. Prentice Hall.
- Zillioğlu, M. (1996). *İletişim nedir*. Cem Yayınları.
- Uludağ, T. ve Bilgivar, O.O. (2024). Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişki: Örgütsel iletişim ikliminin aracı rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 3209-3228.




## Roman Öğrencilerin Eğitime Erişimleri ve Aldıkları Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri<sup>1</sup>

### Teachers' Views on Roma Students' Access to Education and the Education they Receive Opinions

Sayfa | 3229

Atakan ARSLAN , Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, arslan27atakan@gmail.com

İdris ŞAHİN , Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, idris.sahin@deu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 15 Ağustos 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 29 Kasım 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024

<sup>1</sup> Bu çalışma Atakan Arslan'ın DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapmakta olduğu "Roman Öğrencilerin Eğitim Çıktılarına İlişkin Görüşlerin Kapsayıcı Eğitim Açısından İncelenmesi" adlı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.  
Arslan, A. ve Şahin, İ. (2024). Roman öğrencilerin eğitime erişimleri ve aldıkları eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3229-3256.*  
DOI. 10.51460/baebd.1533743





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3229-3256.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3229-3256.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

**Öz.** Bu çalışmada, Roman öğrencilerin eğitime erişimini engelleyici unsurlar ortaya konularak sorunların çözümüne yönelik önerilerin sunulması amaçlanmıştır. Olgu bilim deseni özelliği taşıyan araştırmada, amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme esas alınmıştır. Çalışma, Romanların yoğun buldukları İzmir'in 6 ilçesindeki 10 ortaokulda çalışan 20 öğretmen üzerinden yürütülmüştür. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada, genellikle Roman öğrencilerin okula fiziksel erişimde sorun yaşamaması, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında eğitimcilerin pozitif tutum ve yaklaşımları, eğitime erişimde desteği artırmaktadır. Buna karşın Roman ailelerin ekonomik yetersizlikleri, öğrencilerin yeterli ve dengeli beslenememeleri, okula devamsızlıkları ile Roman kültürü ve aile yapısından kaynaklı sorunlar nitelikli eğitime erişimlerinde engeller oluşturmaktadır. Yine katılımcıların tamamının yakınına göre Roman öğrenciler, akademik başarı yönüyle akranlarının gerisinde kalmaktadır. Roman öğrencilerin aldıkları eğitimin niteliğini artırmaya yönelik öneriler, “yakın etkileyiciler” ve “uzak etkileyiciler” şeklinde iki temada toplanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Roman öğrenciler, Eğitim hakkı, Eğitime erişim.

**Abstract.** In this study, it is aimed to reveal the factors that prevent Roma students from accessing education and to provide suggestions for solving the problems. The study, which has a phenomenological design, is based on criterion sampling, one of the purposeful sampling techniques. The study was conducted with 20 teachers working in 10 secondary schools in 6 districts of Izmir where Roma are concentrated. The data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. Content analysis was used to analyze the data. The study revealed that generally Roma students do not have problems with physical access to school, and that the positive attitudes and approaches of educators in meeting the needs of students increase support for access to education. On the other hand, the economic inadequacy of Roma families, students' lack of adequate and balanced nutrition, school absenteeism, and problems stemming from Roma culture and family structure pose obstacles to their access to quality education. According to almost all participants, Roma students lag behind their peers in terms of academic achievement. Suggestions for improving the quality of education received by Roma students were categorized under two themes: “near influencers” and “far influencers”.

**Keywords:** Roma students, Right to education, Access to education.



## Extended Abstract

**Introduction.** Roma people generally live under difficult conditions (Arayıcı, 2008). Consequently, they are unable to fully benefit from education. In a study on the educational access of Roma individuals, the major barriers to school attendance were identified as economic deficiencies and housing issues (Kabaklı, 2013). In another study involving educators pursuing master's and doctoral degrees, almost all participants agreed that Roma children's access to education is restricted due to factors such as economic challenges, Roma culture and family structure, exclusionary practices towards Roma, lack of social state support, and learned helplessness (Kesik, Şahin, & Zoraloğlu, 2018). However, a child should be able to achieve holistic development and exercise their right to dignity through education (Tor, 2017).

The aim of this study is to examine the access and utilization of education by Roma students based on teachers' perspectives and to discuss the barriers to the right to education considering international documents. The research questions based on this aim are as follows:

1. What do teachers think about the access of Roma students in their schools to quality education?
2. What do teachers think about the differences in educational benefits between Roma and non-Roma students in their schools?
3. What do teachers think about the achievement levels (competencies) of Roma students in their schools?
4. What do teachers recommend to enhance the quality of education received by Roma students in their schools?

**Method.** This research, conducted using a qualitative research method, is a case study characterized by a phenomenological design. The criterion sampling technique, one of the purposive sampling methods, was employed in the study. The research was carried out in İzmir with the participation of 20 teachers working in 10 schools located in 6 districts with a high concentration of Roma students. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. Data collection was based on voluntary face-to-face interviews. Content analysis was used for data analysis. To make direct quotations from the participants' views, teachers were identified using symbols such as (T1, T2, T3).

**Results.** **1-**Factors affecting access to education are grouped into two themes: supportive factors and hindering factors. Supportive factors include the school being within walking distance, free provision of textbooks, and the assistance provided by teachers and school administrators to Roma students. Hindering factors encompass economic inadequacies, school absenteeism, insufficient nutrition, physical inadequacies of the school, lack of necessary attention and support for education due to Roma culture and family structure, and mismatches between school life and the surrounding environment. **2-**There are positive and negative differentiators that distinguish Roma students from non-Roma students in terms of benefiting from education, based on their characteristics. These differentiators, reflecting the influence of parents, students, and teachers, seem to have a direct impact on the extent to which Roma students benefit from education. **3-**Participants view teachers' guiding efforts, Roma students' self-confidence, their voluntary participation in activities, and their motivational strengths as contributors to success. Conversely, the inability to cover educational expenses, Roma students' academic weaknesses, and their developmental needs are identified as factors negatively affecting



success. 4-Teachers' recommendations to enhance the quality of education received by Roma students in their schools are categorized into two themes: "Close Influencers" and "Distant Influencers." Close influencers include suggestions aimed at families, schools, and the community. Improving living conditions for Roma families to meet their children's basic needs, and providing informative and developmental training for families are necessary. Recommendations for schools involve planning according to needs, structuring classrooms, educators' approaches to students, and decision-making processes within schools. Community-oriented suggestions focus on increasing the integration, communication, and interactions of Roma with the broader society. Distant influencers include recommendations related to legislation, curriculum, economic content, and political and administrative categories. Participants have provided recommendations to address the deficiencies in the education system through their views on legislation. Additionally, they have made efforts to find solutions to existing problems through curriculum-related, economic, political, and administrative suggestions.

**Discussion and Conclusion.** Economic inadequacies of Roma families, students' absenteeism, insufficient and unbalanced nutrition, and problems stemming from Roma culture and family structure hinder access to quality education. Factors such as Roma students taking care of their younger siblings, child labor, and early marriage contribute to school absenteeism. The economic problems faced by Roma, including low-income levels and insufficient allocation of resources for education, create a negative disparity in benefiting from education between Roma and non-Roma students. On the other hand, Roma students' enthusiastic participation in school activities and sports, their self-confidence, and their potential to influence peers serve as positive differentiators in benefiting from education. Conversely, Roma students' lack of interest in lessons, preconceived notions of failure, difficulties in discipline, absenteeism, and lower utilization of library resources are negative differentiators in benefiting from education. To improve the educational outcomes of Roma students and enhance their social capital, it is necessary to effectively integrate positive differentiators into the education system and adjust minimize negative differentiators. According to the vast majority of participants, Roma students lag behind their peers in terms of academic achievement. Evaluations of end-of-year average grades, trial exam results conducted in schools, and the rate of acceptance into esteemed secondary education institutions show that Roma students are ranked lower. When Roma students fail, teachers lowering their expectations can be seen as both a facilitating and differentiating approach. This approach could further sharpen Roma students' disbelief in education and prejudices, perpetuating the vicious cycle they experience.



## Giriş

Toplum, çeşitli etnik köken, dil ve inanç sistemi gibi farklı grupların kaynaştığı bir birliktelik oluşturmaktadır. Toplumu oluşturan bireyler, aynı zamanda, farklı sosyal sınıf ve çeşitli dezavantajlı gruplar içinde yer almaktadır. Erkal'ın (1998) da belirttiği üzere, toplumdaki dezavantajlı gruplardan birini Romanlar oluşturmaktadır. Romanlar, tarihsel geçmişleri, yaşam alanları, geçinmek adına yaptıkları iş ya da meslekler, kullandıkları dil ve daha birçok özellikleriyle toplumun diğer kesimlerinden ayrılmaktadır. Kuşkusuz, her etnik grup bir sosyal gruptur; ancak her sosyal grup bir etnik grup değildir. Bu çalışmada Romanlar, kültürel bir alt grup olarak ele alınmaktadır. Romanların yaşam sürdürdükleri alanlar düzenlilik yönüyle iyi anılmamaktadır. Toplumsal birikim anlamındaki yoksunlukları, eğitimi olmayışları, ayrıma uğrama kaygıları yüzünden mahalle dışına çıkmakta, kamuya ait hizmetlerden faydalanmada, yetki sahibi olanlarla iletişime geçmekte zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Tüm bu şartlar hem velileri hem de Roman çocukları önemli düzeyde etkilemektedir (Fırat ve İlhan, 2019; Tor, 2017). Sosyoekonomik yapı ve sosyal yaşamlarına bakıldığında, Romanlar; iş bulmakta, meslek ve konut edinmede çok büyük zorluk çekmektedir. Romanların önemli bir kısmı zor koşullarda yaşamlarını sürdürmektedir. Hatta bazı durumlarda etnik ve kültürel kimliklerini saklamak zorunda kalmaktadır (Arayıcı, 2008; İlhan ve Fırat, 2017).

Metropollere bakıldığında Romanların geçimlerini atık durumundaki çöp ve kağıtları toplayarak sağladıkları görülmektedir. Bunların yanında nakliye sektörü, hamallık ve ayakkabı boyacılığı da ön planda yer almaktadır. Gelir düzeylerinin azalmasındaki önemli nedenlerden biri de geleneksel mesleklerinin değişime uğramasıdır (Marsh ve Strand, 2005). Yapılan araştırmalarda Roman ailelerde hanede yaşayan birey sayısının fazla olduğu, çocuk yaşta evlilikler yaptıkları (Özdemir, 2017); Romanların, sağlık, eğitim, barınma ve istihdam gibi pek çok alanda çeşitli haksızlıklar ve mağduriyetler yaşadıkları gözlenmiştir (Tor, 2017).

Toplumdaki kültürel alt gruplardan biri olan Romanlar, yaşam koşulları ve özellikleriyle diğer toplumsal gruplardan birçok yönden farklılaşmaktadır. Yaşadıkları sorunların başında eğitim, sağlık, barınma, ayrımcılık, yoksulluk ve istihdam gelmektedir (Akdemir, 2015). Roman çocukların iş yaşamına girmesi birçok sorun doğurabilmektedir. Dışlanma ve etiketlenmenin yanında çocuğun bir üretim objesine dönüşmesi de önemli problemlerdendir (Suntekin, 2008). Toplumsal hayatta karşılaştıkları ayrımcı tutum, okulla ilişkilerini zayıflatmaktadır. Bu da eğitim alanında görünür ya da görünür olmayan çeşitli güçlükler yaratmakta; okula devamsızlık, okul başarısının düşüklüğü ve okul terki şeklinde bir tabloyu karşımıza çıkarmaktadır. Bu durum, temel insan haklarından biri olan eğitim hakkına erişimi ve eğitim olanaklarından yararlanmayı güçleştirmektedir.

### Eğitim hakkı

Eğitim, insan hakları belgelerinde insanın kişiliğini geliştiren, özgürlük ve insan haklarına saygıyı güçlendiren bir etkinlik şeklinde açıklanmaktadır (Altunya, 2000). Eğitim; bireyin yaşamına dair bilinç seviyesini arttırmak, bireye kişilik sağlamak, evrensel değerlerin paydasında yer almak gibi katkılarının yanı sıra özünde bir insan hakkıdır (Gök ve İlgez, 2007). Bireylerin farklı türdeki insan haklarından yararlanmalarının tek yolu en azından temel eğitimden geçmektedir (Atay, 2009). Çocukların eğitim



yoluyla farkına vardıkları insan hakları, düşünce ve ifade özgürlüğü, bilgi ve belgeye erişim, görüşlerinin önemszenmesi gibi çok sayıda hakkı ve özgürlüğü barındırır (Tüzün, 2009).

Eğitim hakkı, çocuklarda öncelikli olarak düşünülen tek haktır; içinde çocuğun onuruna saygıyı barındırır. Eğitim kanalıyla çocuğun gelişimini bütünsel olarak sağlaması, onursal hakkını kullanabilmesi gerekir (Tor, 2017). Eğitim hakkını salt okullara kayıt oranlarına göre değerlendirmek, eğitim sürecinin önemli unsurlarını hiçe saymak olarak görülebilir. Eğitim hakkı, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (İHEB), Çocuk Hakları Sözleşme (ÇHS), Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (ESKHUS) gibi birçok uluslararası sözleşmede güvence altına alınmıştır. Söz konusu sözleşmeler; eğitimin insanın kişiliğinin ve onurunun tam anlamıyla gelişmesi, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmesi hususunda benzerdir. Devletler ayrıca herkesin özgürlükçü topluma etkili bir biçimde katılmasını sağlayacak; bütün uluslar ile bütün ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştirecek ve Birleşmiş Milletlerin barışın korunması amacıyla yaptığı etkinliklerini ilerletecek bir eğitim verilmesini kabul ederler. Türkiye bu sözleşmelerin çoğunu kabul edip onaylamıştır. Eğitim hakkı, çocuğun okula kaydının yapılmasının çok ötesine geçmektedir. Eğitim hakkı dört temel özellik taşır. Bu özellikler: “Eğitimin; Mevcut (Available), Erişilebilir (Accessible), Kabul Edilebilir (Acceptable) ve Uyarlanabilir (Adaptable) olmasıdır” (Tüzün, 2016, s.5 ).

### Eğitime erişim

Sosyal hakların en temel öğelerinden birisi eğitime erişim durumudur. Roman öğrenciler, öğrenimlerini devam ettirmek yerine çalışmaya daha fazla rağbet göstermektedir. Bunun sonucu olarak aileler, çocuklarının okul yerine çalışıp aileye destek olabilecekleri işi tercih etmektedir (Önen, 2011). Türkiye’de eğitime erişim hakkı Anayasa (42. madde) ve Milli Eğitim Temel Kanunu (7.madde) ile güvende kılınmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 4. maddesinde eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetmeksizin her kesime açık olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte toplumsal bir alt küme ve alt kültür özelliği taşıyan çok sayıda Roman, yaşamları boyunca sorunlu bir döngünün içinde yer almaktadır. Yaşamın başında kayıt dışı kalabilmekte, sonrasında özel evraklarını edinmemekte ve eğitim dışı kalabilmektedirler. Yetişkin olduklarında ise süregelen bir yoksulluğa, güvensiz barınmaya ve şiddetin çeşitli türlerine maruz kalmaktadırlar (Helsinki Yurttaşlar Derneği, 2008). Bu durum Romanları toplumsal kabul ve kimlik bağlamında bir kısır döngüye sürüklemektedir. Bütün bunlara ek olarak eğitim, konut, istihdam konularında önemli sorunlar yaşamaktadırlar. Kolukırık’ın (2011) da vurguladığı gibi Romanların yeterli eğitim almamış olmaları, varoşlarda yaşam sürmeleri, devamlılığı olmayan işlerde çalışmaları, katılımcı bir yaşamdan uzak olmaları birçok coğrafyada onları toplumdan uzaklaştırmakta ve toplum dışı bırakmaktadır.

Romanlar, hemen hemen yaşadıkları her toplumda kültürel açıdan farklı olmaları nedeniyle okulda kültürleri ve dilleriyle uyumlu olmayan bir eğitim almaktadır. Roman çocuklar, okullarda zorbalıkla karşı karşıya kalmaktadır (Cemlyn ve Clark, 2005). Ekonomik etkenler ve yoksulluk eğitime erişimde belirleyici olmaktadır. Ailenin gelir düzeyi ile eğitime erişim arasında doğrudan, güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Yolcu ve Polat, 2015). Varsıl aileler, eğitime daha fazla harcama yaparken, varsıl olmayan aileler için tam tersi bir durum söz konusu olmaktadır (Yolcu, 2011). Türkiye’de Roman çocukların eğitime erişimlerinde büyük sıkıntılar yaşandığı belirtilmektedir. Romanların yoksullukları eğitime erişimi zorlaştırmakta, okul giderlerinin karşılanamaması Roman çocukları okuldan



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3229-3256.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3229-3256.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

uzaklaştırmaktadır. Okul yönetimi ve öğretmenlerin, Roman çocukların yaşam koşullarını bilmeden ya da dikkate almadan hazırladıkları okul ihtiyaç listelerini karşılayamayan çocuklar okuldan uzaklaşmaktadır. Yüksek devamsızlık ve okulu bırakma durumu Roman öğrencilerde sıklıkla görülmektedir (Koca vd., 2015). Yetişkin Romanların eğitim düzeylerinin düşüklüğü, özellikle ilköğretim sonrası eğitime devam edememe eğilimi kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Romanların eğitimle ilişkili problemlerine yönelik araştırma sonuçları; devamlılık ve başarı yönüyle iyi durumda olmadıklarını ortaya koymaktadır (Akkan vd., 2011).

Eğitim ilişkileri güçlü olmayan toplumsal kümelerden biri olarak Romanlar gösterilmektedir. Romanların meslek edinimlerindeki eksikliklerin alt yapısında da zayıf olan bu eğitim bağı bulunmaktadır. Romanların edindikleri meslekler, statü anlamında toplum tarafından üst düzeyde görülen meslek grupları arasında yer almamaktadır. Müzisyenlik sahip oldukları meslekler arasında en fazla rağbet gören iş kolu olmaktadır. Eğitim kurumlarından mezun olma seviyeleri oldukça sorunlu görülmektedir (Marsh ve Strand, 2005). İlköğretimden mezun olma düzeyleri oldukça düşüktür. Eğitim düzeylerindeki bu durum Avrupa Birliği ülkelerindeki Romanlarla kıyaslandığında pek farklılık göstermemektedir. Roman öğrencilerin %42'si temel eğitimini bitirmeden okulla ilişkisini koparmaktadır (Arayıcı, 2008).

Türkiye'de yasal mevzuat gereği eğitimden yararlanma okul öncesi dışında parasız olmakla birlikte öğrenim için gerekli olan kırtasiye, ders araç gereçleri ve üniforma gibi gerekli ihtiyaçların karşılanmaya çalışılması Romanlar açısından sorun teşkil etmektedir (Marsh, 2008). Ayrıca, okula kayıt aşamasında bulunması gereken kayıtlı adres durumu evsiz kalan Romanlar açısından problem oluşturmaktadır (Özdemir, 2014). İnsan hakları projelerince ön yargılara yol açabilecek nitelikte bulunan ders kitaplarındaki ayrıştırmacı metinler, Romanlar adına sorun oluşturan bir diğer önemli unsur olmaktadır (Kaya, 2012).

Romanların eğitime erişimlerine dair yapılan bir çalışmada okula devam etmenin önündeki en büyük engel olarak ekonomik eksiklik ve barınma sorunu gösterilmiştir. Bu yetersizlik durumunun Roman öğrencilerin bir üst kuruma devam etme hevesini düşürdüğü vurgulanmıştır (Kabaklı, 2013). Okul öncesi eğitimde ve ilköğretimde yapılan bir başka çalışmada ekonomik nedenlerden dolayı çocukların okul öncesi eğitimden mahrum kaldığı, devamsızlık düzeylerinin yüksek olduğu, geleceğe dair olumlu beklentilerin bulunmamasının da okullaşma seviyesini aşağıya çektiği belirlenmiştir (Uzun ve Bütün, 2015). Roman çocuklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği bir çalışmada Roman çocukların okula isteksiz bir biçimde devam ettikleri, devamsızlık sürelerinin uzun olduğu, öğrenci velileriyle de sağlıklı iletişim kurulamadığı saptanmıştır (Tor, 2017). Yüksek lisans ve doktora yapmakta olan eğitimcilerle yapılan bir çalışmada, katılımcıların neredeyse tamamı, Roman çocukların ekonomik etkenler, Roman kültürü ve aile yapısı, Romanlara yönelik dışlama uygulamaları, sosyal devlet eksikliği ve öğrenilmiş çaresizlik gibi nedenlerle okula erişimlerinin kısıtlandığı konusunda hemfikir oldukları gözlenmiştir. Tüm bu nedenler arasında ekonomik etkenler, katılımcılar tarafından en çok vurgulanan faktör olmuştur (Kesik, Şahin ve Zoraloglu, 2018).

Tüm dezavantajlı gruplar için olduğu gibi Romanların eğitime erişim ve eğitimden yararlanma sürecinde yaşadıkları sorunların ortaya konulması ve bu sorunların çözümüne yönelik stratejiler geliştirmek önemlidir. Bu bağlamda, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB) koordinatörlüğünde Aile



ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 27 Nisan 2016 tarihli Yüksek Planlama Kurulunun “Roman Vatandaşlara Yönelik Sosyal İçerme Ulusal Strateji Belgesi (2016-2021)” ve “Strateji Belgesi I. Aşama Eylem Planı’nın (2016-2018) Değerlendirilmesi”, Romanların hayat şartlarını düzeltebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu belgelerde (ASPB, 2016) Roman çocukların eğitim fırsatlarından yeterli düzeyde faydalanamadıkları, bunun yanında erken dönemde okulu bıraktıkları ve devamsızlıklarının fazla olduğu ifade edilmektedir. Okul ile arasında güçlü bir bağ kurulamamış Roman çocukları, eğitim faaliyetleriyle etkileşimleri zayıf olduğu için bu durum gelecek yaşantılarını da olumsuz etkileyerek yoksulluk kapılarını açmaktadır. Roman öğrencilerin velilerinin sosyal ve ekonomik yönden iyi durumda olmamaları, Roman öğrencilerin eğitim koşullarını ciddi düzeyde olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum ileriye dönük güvensizlik yaratabilmektedir. Sonuç itibarıyla ailesinin bütçesine katkı sağlamak zorunda olan Roman çocuklarının eğitimle olan ilişki düzeyleri düşük kalmakta, devamlılığı olan başarılı bir tablo ortaya çıkmamaktadır.

Romanların eğitime erişimlerini ve eğitimden yararlanma durumlarını engelleyici unsurların başında sosyal dışlanma gelmektedir. Dışlanma; genel olarak toplum içindeki bir kısım insanların ekonomik, sosyal, politik ve kültürel yönden bu haklardan uzak kalmalarıdır (Bilton, 2008). Romanların eğitime erişimlerini ve eğitimden yararlanmalarını engelleyici unsurlardan bir diğeri eğitimden dışlanmadır. Romanların yaşam alanlarının toplumun diğer kesimlerince tercih edilmemesi aynı sınıflarda okullaşmanın olmasına, bu durumda dışlanmanın önünün açılmasına neden olmaktadır. Bunun yanı sıra sınıflardaki Roman çocukların istenmemeleri ayrı bir problem oluşturmaktadır (Genç vd., 2015). Roman çocukların devam ettikleri okullarda maruz kaldıkları ayrımcı tutum eğitimle bağlarını güçsüzleştirmektedir (Balkız ve Göktepe, 2014).

Sosyal dışlanmanın yanında daha birçok neden Romanların eğitime erişimlerini ve eğitim olanaklarından yararlanmalarını engellemektedir. Bu engellerin başında ekonomik yetersizlikler yer almaktadır. Maddi açıdan olanağı bulunmayan ailelerin okul çağındaki çocukları; küçük yaşta, okul çağına çalışma hayatına itilmektedir. Çalışmak zorunda kalan Roman öğrenciler okuldan uzaklaşmaya başlamaktadır. Ayrıca geleneksel kuralların baskınlığı nedeniyle erken bir dönemde evlenmek durumunda kalan kız öğrenciler, okulla ilişkilerini kesmek zorunda kalmaktadır (Balkız ve Göktepe, 2014). Pek fazla gündemde tutulmayan ancak Romanların eğitimsel bağlarını zayıflatan etkenlerden biri de derslerin içeriği olmaktadır. Okulda verilen eğitim, Roman öğrenciler için tatmin edici olmamakla birlikte onlara göre bir anlam da taşımamaktadır (Balkız ve Göktepe, 2014). Ayrıca ders kitaplarının bazı içerikleri anlamsız bir şekilde tekrar ettirilerek ön yargıları güçlendirebilmektedir (Marsh ve Strand, 2005). Roman çocukların ev ödevlerine destek olabilecek birilerinin bulunmaması, nüfus kayıtları ile gerçek yaşları arasındaki uyumsuzluk, internet erişiminin olmaması nedeniyle ödevlerin yapılmasında destekleyici araçların kullanılamaması, yapılamayan ödevler nedeniyle sınıf ortamında rencide edilmeleri, tek odalı evlerde devam eden yaşam koşullarının olumsuzlukları, devamsızlık ve okulu terk etme nedenleri olarak görülmektedir (Karan, 2017). Bu çalışma öğretmenlerin deneyim, gözlem ve görüşlerine dayanması bakımından diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Çalışmanın temel amacı, Roman öğrencilerin eğitime erişimleri ve eğitimden yararlanma durumunu öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ortaya koymak ve bu görüşleri alanyazına dayalı tartışmaktır. Bu amaca dayalı olarak araştırmanın alt amaçları şöyledir:

1. Öğretmenler, okullarındaki Roman öğrencilerin nitelikli eğitime erişimleri hakkında ne düşünmektedir?



2. Öğretmenler, okullarındaki Roman öğrencilerle Roman olmayan öğrencilerin eğitimden yararlanmalarında bir farklılık olup olmadığına yönelik ne düşünmektedir?
3. Öğretmenler, okullarındaki Roman öğrencilerin başarı düzeyleri (yeterlikleri) hakkında ne düşünmektedir?
4. Öğretmenler, okullarındaki Roman öğrencilerin aldıkları eğitimin niteliğini artırmak için neler önermektedir?

## Yöntem

### Araştırmanın deseni

Bu çalışmada Roman öğrencilerin okul yaşantısı eğitim ile okul çıktıklarına etki eden faktörler arasında nedensel ilişkinin olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle de bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile devam ettirilen olgu bilim deseni özelliği taşımaktadır. Olgusal bir durum araştırması niçin ve nasıl gibi sorular yardımıyla değerlendirme ve açıklama gücüne sahiptir. Olgusal bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir bakış açısıyla araştırılır, ilgili durum üzerinde ne düzeyde etkili oldukları ve nasıl etkilendikleri üzerinde durulur (Yin, 2009). Böylece nitel araştırma, bireylerin yaşadıklarını nasıl ifade ettiklerini yorumlamada önemli bir değer taşır (Bluhm, Harman, Lee ve Mitchell, 2011).

### Çalışma grubu

Türkiye’de etnik temele dayalı resmî veriye yer verilmediği için Romanların nüfusuna, eğitimine, gelir durumuna, sosyal güvenlik sistemine kayıt durumuna, yaşadıkları yerlere ait resmî ve güvenilir bir veriye ulaşamamıştır. Buradan hareketle çalışma grubunu belirleyebilmek için İzmir’de Romanlarla ilgili faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarının temsilcileri, zabıta görevlileri ve muhtarlarla görüşme yapılarak Roman öğrencilerin devam ettikleri okullar belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın ortaokullarda yapılmasında eğitime erişim ve devam, öğrenciler arası farklılık, uyum ve başarı temalarının ilkökul ve lise düzeyinden daha anlaşılabilir bir düzeyde ortaya konulabileceği düşüncesi etkili olmuştur. Araştırmada amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme esas alınmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt olarak öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri yeterli düzeyde gözlemlene şansı bulmuş, eğitime erişimlerini, akademik ve sosyal becerilerini örnekleriyle tanımlama yeterliliğine sahip, en az üç yıl aynı okulda görev yapan, çalışmaya gönüllü katılan öğretmenler seçilmiştir.

Tablo 1’de çalışma grubunun özellikleri verilmiştir.





Tablo 1.  
Çalışma Grubu ve Özellikleri

İlçe	Okul	Öğretmen	Cinsiyet	Branş
Bergama	1	2	1 Erkek, 1 Kadın	Sosyal Bilgiler, Teknoloji Tasarım
Dikili	1	2	1 Kadın, 1 Erkek	Görsel Sanatlar, Matematik
Karşıyaka	1	2	1 Kadın, 1 Erkek	Matematik, Türkçe
Konak	4	8	4 Kadın, 4 Erkek	3 İngilizce, 2 Rehberlik, 1 Sosyal Bilgiler, 1 Özel Eğitim, 1 Beden Eğitimi
Menemen	2	4	4 Kadın	2 İngilizce, 1 Türkçe, 1 Rehberlik
Tire	1	2	2 Erkek	Fen Bilimleri, Rehberlik
Toplam	10	20	11 Kadın, 9 Erkek	

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubunda Roman öğrencilerin yoğun olarak buldukları altı ilçe, bu ilçelerden seçilen 10 okulda ve bu okullarda görev yapan 20 öğretmen yer almıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerden 11’i kadın, dokuzu erkektir. Öğretmenler 10 farklı branşta: beş İngilizce, dört Rehberlik, iki Sosyal Bilgiler, iki Türkçe, iki Matematik, bir Teknoloji Tasarım, bir Görsel Sanatlar, bir Özel Eğitim, bir Beden Eğitimi, bir Fen Bilimleri. Ayrıca katılımcıların 19’u lisans, biri yüksek lisans mezunudur.

### Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış sorular yardımıyla detaylı ve nitelikli veri toplanması amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcıların araştırma konusuna yönelik duygularını, deneyimlerini, görüşlerini, bakış açılarını, gözlemlerini ifade etmelerini sağlayan temel enstrümanlardandır. Görüşme yönteminin kullanılmasındaki temel ilke, bir hipotezi sınamaktan ziyade insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri ne şekilde yorumladıklarını anlayabilmektir. Bu nedenle de insanların hikâyeleri, tanımlamaları ve fikirleri değerli görülür (Seidman, 2006). Yüz yüze görüşmede temel amaç, katılımcıların zihinsel yapısındaki kültürel kodları ortaya çıkarmaktır (McCracker, 1988’ den akt. Türnüklü, 2000).

Görüşme formunun hazırlanması için öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Araştırma konusuyla ilişkili ifade ve kavramları içeren 28 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bunun ardından taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Söz konusu bu form kapsam geçerliğini sağlamak için aralarında akademisyen, öğretmen, okul yöneticisi ve STK temsilcilerinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri dikkate alınarak yapılan değerlendirme ve düzenleme sonucunda görüşme formu şekillenmiştir. Alana çıkmadan önce dört pilot görüşme yapılmıştır. Görüşme



formunda beş ana soru ve bu soruların altında 27 sonda soru yer almaktadır. Araştırma sorularının katılımcılar tarafından doğru bir şekilde anlaşılabilmesi için soruların yalın bir yapıda olmasına, çok boyutlu özellikte olmamasına, sonda sorular yardımıyla desteklenmesine özen gösterilmiştir.

### Veri toplama

Sayfa | 3239

Veri toplayabilmek için Üniversitenin Etik Kuruldan ve Milli eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra, 20 öğretmen ile gönüllülük esasına dayalı görüşmeler yapılmıştır. Görüşme boyunca nitelikli yanıtlar alabilmek bakımından katılımcılara görüşmenin amacı ve elde edilecek verilerin etik kurallar çerçevesinde kullanılacağına yönelik açıklama yapılmıştır. Görüşmeler, araştırmacı tarafından katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Veri kaybı yaşanmaması için görüşme başlatılmadan katılımcılardan ses kaydı alınabilmesi için izin talep edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden yalnız biri dışında diğerleri ses kaydı alınmasına onay vermiş, bir öğretmen onay vermemiştir. Bu görüşme yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler esnasında görüşmecinin duygu yansımaları, vücut dili, yüz ifadesi gibi ses dışı yansımaları araştırmacı tarafından not edilmiştir. Görüşmelerde katılımcılara önce temel sorular yönlendirilmiş, yeterli yanıt alınmadığında görüşmeyi derinleştirmek ve örneklendirme düzeyini güçlendirmek için sonda sorulara başvurulmuştur. Görüşmeler en az 35, en çok 110 dakika sürmüştür. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntı yapmak için öğretmenler “ö1, ö2, ö3” şeklinde semboller kullanılarak tanımlandı.

### Veri analizi

Elde edilen veriler önce bilgisayar ortamında Word dosyasına aktarılarak veri seti oluşturuldu. Böylece çalışmanın ham verileri analiz yapmaya hazır hale getirilmiştir. Veri analizinde içerik analizi kullanılarak çözümlendi. İçerik analizinde temelde yapılan işlem; öncelikle görüşmelerde elde edilen verilerin kavramsallaştırılması, sonrasında ise belirginleşen kavramlara doğrultusunda mantık çerçevesinde düzenlenmesidir (Bilgin, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veri seti birkaç kez okunduktan sonra kodlama sürecine geçildi. Önce kavramsal kodlama yapıldı, sonra kodlardan kategoriler oluşturuldu, kavramlar arasındaki ortak noktalar dikkate alınarak temalar belirlendi. Belirlenen temalar altındaki kategoriler ve kodlar birbirleriyle ilişkili şekilde açıklaması yapılarak yorumlandı.

### Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmanın nitel süreçlerinin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması kapsamında iç geçerlik (inandırıcılık), dış geçerlik (aktarılabirlik), iç güvenilirlik (tutarlık) ve dış güvenilirlik (tekrar edilebilirlik) çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını artırmada kullanılan yöntemler, uzun süreli etkileşim, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi olarak gösterilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu sebeple görüşmeler olabildiğince uzun yapılmaya gayret edilmiştir. Nihayetinde sağlanan güven havası sayesinde nitelikli veri alınmasına özen gösterilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması sürecinde Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda nitel araştırma konusunda uzman iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca veri toplama aracı iki öğretmene okutularak ifadelerin ne düzeyde anlaşıldığı kontrol ettirilmiştir. Görüşme yoluyla toplanan veriler bilgisayar ortamında yazıya dönüştürülmüş ve katılımcılara yollanarak ifadelerin onlara ait olup olmadığı doğrulanmıştır. Bu araştırmada dış geçerliği artırmak amacıyla görüşmeler esnasında görüşme



niteliğini artırıcı ortama sadık kalınmış, katılımcılar açık bir biçimde tanımlanmış; görüşmelerin nasıl yapıldığı, verilerin nasıl kaydedildiği, elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği ve sonuçların nasıl sunulduğu ile ilgili detaylı açıklamalara yapılmıştır. Yeri geldikçe doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Böylece nitel araştırmanın özüne uygun bir şekilde farklı yöntemlerden faydalanılmış, bu yolla geçerlik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

## Bulgular

### 1. Nitelikli eğitime erişim

Roman öğrencilerin nitelikli eğitime erişimleri “Eğitime Erişimi Destekleyici Unsurlar” ve “Eğitime Erişimi Engelleyici Unsurlar” şeklinde iki temada toplanmıştır. Bu temaların altında yer alan kategori ve kodlar şeklinde düzenlenmiş, katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek verilmiştir.

#### **1.Tema: Eğitime erişimi destekleyici unsurlar**

Eğitim sürecinde bir öğrencinin eğitim olanaklarına erişebilmesi için birçok değişken etkili olmaktadır. Okulun, öğrencinin evine yakınlığı derslere zamanında yetişebilmek için önemli bir kriterdir. Eğitimcilerin ortaya koydukları olumlu yaklaşımlar, öğrencinin okul yaşantısında olduğu kadar gelecek yaşantısında da kalıcı etki yaratacak unsurlardır. Eğitim hakkı temel bir insan hakkıdır. Bu hakkın yasal zeminde güvence sağlayıcı bir şekilde düzenlenmesi, eğitime erişimi artırmaktadır. Bu bağlamda bu tema, fiziksel destekleyiciler ve eğitimci desteği (öğretmen, okul yöneticisi) kategorilerinden oluşmaktadır.

#### **Fiziksel destekleyiciler**

Fiziksel Destekleyiciler; öğrencinin evinin okula yürüyerek gidilebilecek mesafede olmasını, ders kitaplarının öğrencilere ücretsiz verilmesini içermektedir. Bu durumu bir katılımcı “*Fiziksel erişimle ilgili bir problem yaşadıklarını düşünmüyorum. Okul yakın yürüyerek gidip gelebilirler*” (Ö1) şeklinde ifade etmiştir. Bir başka katılımcı da “*Ders araçları ve kaynak kitaplar yönünden eksiklik yaşadıklarını düşünmüyorum*” (Ö2) diyerek durumu açıklamıştır.

#### **Eğitimci desteği**

Eğitimci desteği, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hem öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında hem de kendi gayretleriyle çözemeyecekleri ya da üstesinden gelemeyecekleri bir sorun yaşadıklarında öğrencilere yakın olma ve onlara yardımcı olmayı ifade etmektedir. Bu genellikle öğrencilerin giyim, kırtasiye gibi bazı ihtiyaçlarının hayırseverlerin katkılarını alarak giderme şeklinde olmaktadır. Bir katılımcı, bu durumu şöyle ifade etmiştir: “*Yardım dernekleriyle bağlantıya geçerek ya da destek olmayı düşünen hayırsever velilerle bağlantı kurularak ihtiyaç sahibi öğrencilerimizin eksikleri karşılanma yoluna gidiliyor.*” (Ö19).

#### **2.Tema: Eğitime erişimi engelleyici unsurlar**

Arslan, A. ve Şahin, İ. (2024). Roman öğrencilerin eğitime erişimleri ve aldıkları eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 3229-3256.  
DOI. 10.51460/baebd.1533743



Eğitime Erişimi Engelleyici Unsurlar; ekonomik yetersizlik, devamsızlık, beslenme durumu, fiziki olanaksızlıklar, roman kültürü ve aile yapısı, yaşama uygunluk ve fırsat eşitliği kategorilerini içermektedir.

## Sayfa | 3241 **Ekonomik yetersizlik**

Ekonomik yetersizlik, Roman ailelerin ekonomik durumlarının eğitime yansımaları ifade eden bir kategori olarak tanımlanmaktadır. Çocukların evlerinde kendilerine ait bir odalarının olmaması, ders araç ve gereçlerine yeterince sahip olmamaları, okula ders aracı olmadan gelmeleri, çalıştırılmaları ve ebeveynleriyle birlikte işe gitmeleri gibi nedenlerle eğitime erişimde güçlük yaratan durumları ifade etmektedir. Bu durumu anlatmak için katılımcılardan biri “*Çoğunun kendine ait bir odası yok, ortak yaşıyorlar genellikle...*” (Ö5) ifadesini kullanmıştır. Bir başka katılımcı “*Çocuklar derslere malzemesiz geliyor... boyası, defteri olmayan çocuklarımız çok fazla...*” (Ö3); diyerek öğrencilerin ders malzemeleri olmadan okula geldiklerini vurgulamıştır. Ekonomik yetersizlikleri öne çıkaran katılımcılar çocukların çalıştırılmasına vurgu yapmaktadır. Bu katılımcılardan biri “*Çalışan aileler hurdaçlık gibi işler yapıyorlar. Çocuklarını da yanlarında götürüyorlar. Öğrenciler doğal olarak okulunu, derslerini takip edemiyor...*” (Ö4) ifadesini kullanmıştır. Bir başka katılımcı da “*...çocuk işçiliği de çok fazla bunlarda. Zeytine [toplamaya] gidiyor çocuklar... bir kısmı zorunluluktan mısır satıyor, farklı işler yapıyor. Yaşam biçimleri okulla uyumlu değil...*” (Ö6) diyerek durumu açıklamaya çalışmıştır.

## **Devamsızlık**

Roman öğrencilerin okula devam durumlarındaki aksaklıkları, düzensizlikleri anlatan bir kavramdır. Mevzuat gereği öğrencinin eğitim yaşamına devam etmesi gerekirken farklı gerekçelerden dolayı eğitim yaşantısından kopmasını, ayrılmasını, uzaklaşmasını ifade etmektedir. Sınıflarda sürekli devamsız duruma düşen öğrencilerin çoğunluğunu Roman öğrenciler oluşturmaktadır. Bu durumu anlatmak için katılımcılardan biri “*17 şubemiz var. Bu şubelerin her birinde en az 3 tane sürekli devamsız öğrenci var. Bu sürekli devamsız öğrencilerin %70'i Roman öğrencilerdir...*” (Ö3) diyerek devamsızlık durumunun boyutunu ortaya koymuştur. Bir başka katılımcı “*Devam durumları çok kötü... Genelde dönemin yarısı ya geliyor ya gelmiyorlar... hiç gelmeyenler de var*” (Ö4); diyerek öğrencilerin eğitim öğretim yılı içinde yoğun devamsızlık yaptıklarını vurgulamıştır. Başka bir katılımcı da “*Şu anda bu sınıfın mevcudu 26. Ancak öğrencilerin üçte biri okula geliyor. Okula sadece ehliyet almak istediklerinde geliyorlar. Sene başında bir gün geliyorlar. Sınıf geçeceklerini biliyorlar*” (Ö6) diyerek kısa süreli sağlanan devamlılığın belli amaçlara bağlı olarak yapıldığını anlatmaya çalışmıştır. Bir başka katılımcı da “*Yetişkin çocuklar, kardeşlerinin bakımını üstlenmiş durumdadır... Küçük yaşta evlilik maalesef temel bir problem... 6. sınıf öğrencilerimizden bir tanesinin geçenlerde nişanı olduğu 8.sınıf öğrencimizin bu hafta sonu evlendiğini öğrendik*” (Ö7) diyerek çocuklara verilen sorumlulukların okul devamsızlığına dönüştüğüne, küçük yaşta evliliklerin önemli bir sorun olduğuna vurgu yapmıştır.

## **Beslenme durumu**

Roman öğrencilerin beslenme alışkanlıklarını, beslenme kültürlerini yansıtan bir kavramdır. Beslenme biçimlerindeki sağlıksız ve dengeli görünmeyen alışkanlıklar katılımcı ifadelerine yansımıştır.



Bir katılımcı *“Dengeli beslendiklerini düşünmüyorum. Zaten hayat felsefeleri de bugün varsa yiyoruz. Öbür gün yoksa yemiyoruz... Öyle düzenli evden koyup da [beslenmesini] getiren bir roman öğrencimiz maalesef yok”* (Ö5) diyerek düzenli bir beslenmenin okulda ve evde sürdürülemediğini vurgulamıştır. Yine bir katılımcı Roman ailelerin çocuklarının beslenmelerinde uygun olmayan bir alışkanlığının olduğunu anlatmak için *“Beslenme evde hiç yok. Tamamen dışarıdan hazır beslenme, tamamen sağlıksız. Ya işte simittir, poğaçadır, meyve suyudur. Öğlen arası işte sandviçtir, tosttur. Akşam çıktığında da annesi bir yere götürür, orada yemek yenir. Yine tost ya da başka bir şey yedirir... Ailenin zaten beslenme biçimi bu”* (Ö14) ifadesini kullanmıştır. Bir başka katılımcı da *“Çocuklar besleniyor ama ne kadar dengeli ne kadar yeterli besleniyorlar. O kısmını hani çok bilemiyorum. Yani çok da sanmıyorum açıkçası çünkü ekonomik anlamda sıkıntılar var”* (Ö11) diyerek beslenme konusundaki yetersizlikleri ekonomik gerekçelerle açıklamaya çalışmıştır.

### **Fiziki olanaksızlıklar**

Fiziki olanaksızlıklar, okulun eğitim faaliyetlerini sağlıklı, ilgi uyandırıcı ve eğitim içeriğine uygun şekilde yürütülebilmesi için sahip olduğu donanımsal imkânları anlatmaktadır. Okulun fiziksel birtakım eksiklikleri dersin amacına uygun işlenebilmesi noktasında engel oluşturabilmekte, ilgisizliğe neden olabilmektedir. Katılımcılardan biri *“Okulun fiziki olanaklarını görüyorsunuz. Hani bir öğrenci olsam ben bu sınıfta olmak ister miyim diye sorduğunda kesinlikle böyle bir sınıfta olmak istemem, eğitimi destekleyecek hiçbir görüntü yok”* (Ö3) diyerek var olan olanakların yeterli seviyede olmadığını, öğrenme istekliliği sağlamadığını ifade etmiştir.

### **Roman kültürü ve aile yapısı**

Romanların kültürünün ve aile yapısının eğitime yansıma biçimini anlatan bir kavramdır. Romanların eğitimi algılayış ve yorumlayış biçimleri eğitim çıktılarını etkilemektedir. Katılımcılardan biri *“Eğitim diye bir talepleri yok... Romanların kültürel alışkanlıkları rahat üzerine kurulu. Okula bir geliyorlar bir gelmiyorlar. O gününbirlik yaşam çocukların dünyasına da yansıyor...”* (Ö6) ifadesini kullanarak Romanların eğitimle ilgili beklenti içerisinde olmadıklarını ve yaşam biçimlerinin öğrencilere olumsuz etki yaptığını vurgulamıştır. Başka bir katılımcı da Roman ailelerin çocukların yaşamlarını düzene koymak için gayret içinde olmadıklarını ifade etmiştir: *“Gece çocuğunun saat kaçta uyuması gerektiği ya da okula gitmesi için ne yapması gerektiğiyle ilgili hiçbir çabası yok. Saat dörtte beşte uyuması gerekiyorsa çocuk da o saatte uyuyor”* (Ö14) diyerek durumu anlatmaya çalışmıştır. Romanların ailedeki olanak eksikleri nedeniyle öğrencilerin ders sorumluluklarını yerine getiremediğini, beşeri sermayelerindeki yetersizliklerin çocukların eğitimine olumsuz yansıdığını anlatmak için bir diğer katılımcı şu ifadeyi kullanmıştır:

*“Ödev veriyorum, öğrencim evinde kalabalık olması nedeniyle ödevi yapamayacağını ifade ediyor. Aileler bu durumu önemsemiyorlar. Önemsemeye çalışsalar bile ellerinden çok bir şey gelmiyor. Anne ve babalar şartları ağır ve yetersiz olan bu mahallede büyüdükleri için çocuklarını büyütürken sahip oldukları bilgi düzeyinin eksikliğine bağlı olarak çocuklarını eğitime konusunda sıkıntı yaşıyorlar...”* (Ö10).



## **Yaşama uygunluk ve fırsat eşitliği**

Yaşama uygunluk ve fırsat eşitliği, eğitimde istenen hedeflere ulaşabilmenin önemli etkenlerinden bazıları öğrencinin eğitim sürecindeki merakı, ilgi duyması, çaba göstermesi, haklarının farkında olması ve buna uygun fırsat eşitliğinin sağlanması ayrıca çevre yaşamıyla okul yaşamının uygunluk göstermesini ifade etmektedir. Bu duruma ilişkin katılımcılardan biri *“Bence okullar tam olarak onların kültürüne, onların yaşayış tarzına ya da onların isteklerine ve donanımlarına göre olmadığı için fırsat eşitliği olarak değerlendiremiyorum eğitimi”* (Ö5) ifadesini kullanmıştır. Başka bir katılımcı yaşadıkları çevrede iyi örneklerin bulunmamasının eğitimdeki farkındalığı olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir: *“Bu bölgeden çıkmadıkları için yani biraz dışarıya çıkmaktan korkuyorlar. Çocukların aslında bir iyi örnek profili [rol modelleri] yok karşılarında. Hayatın böyle devam ettiğini düşünüyorlar. Ondan sonra okula gelmek onlar için işte çok da böyle gerekli bir şey gibi gelmiyor”* (Ö15). Bir başka katılımcı da *“Eğitimden yararlanma konusunda bir fırsat eşitliği var ama yararlanma anlamında bir eşitlik göremiyorsunuz”* (Ö17) diyerek eğitimden yararlanma da eşitsizlik vurgusu yapmıştır.

## **2. Eğitimden yararlanmada farklılaştırıcılar**

Öğretmenlerin, okullarındaki Roman öğrencilerle Roman olmayan öğrencilerin eğitimden yararlanmalarında bir farklılık olup olmadığına yönelik düşünceleri; *“Veli Etkisi, Öğrenci Etkisi, Öğretmen Etkisi”* şeklinde üç temada toplanmıştır. Bu temaların altında yer alan kategori ve kodlar şeklinde düzenlenmiş, katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek verilmiştir. Bu temalar *“olumlu farklılaştırıcılar”* ve *“olumsuz farklılaştırıcılar”* şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır.

### **1.Tema: Veli etkisi**

Öğrenci velilerinin eğitim konusunda çocuklarına destek sunmaları, çocukların karşılaştıkları sorunların çözümünde katkıları, gelirlerinin bir kısmını eğitim için ayırmaları aynı zamanda eğitime dair güçlü bir inanç ve beklenti içinde olmaları eğitimden yararlanmada farklılaştırıcı bir etki yaratabilmektedir. Bu tema; olumlu farklılaştırıcılar ve olumsuz farklılaştırıcılar kategorilerinden oluşmaktadır. Velilerin, öğrencilere pozitif anlamda yansıyan özellikleri *“Olumlu Farklılaştırıcılar”*; çocuğunun eğitimine ve okula ilgi göstermemesi, ekonomik olarak destek sunmaması ya da sunamaması *“Olumsuz farklılaştırıcılar”* olarak betimlenmiştir.

### **Olumlu farklılaştırıcılar**

Olumlu Farklılaştırıcılar, velinden öğrenciye pozitif anlamda yansıyacak değişkenleri ifade etmektedir. Bir katılımcı, ifadesinde yeterli sayıda olmasa da velilerin çocuklarını desteklemek için çabaladıklarını ortaya koymuştur: *“Çocuğuyla gerçekten ilgilenip, onun ilerlemesini sağlayan velilerimiz oluyor ama çok az sayıdalar... Elli öğrencimiz varsa bunlardan üç tanesinin ailesinin eğitime, okula, bize gelip gittiğini, çocuğunu takip ettiğini görebiliyoruz”* (Ö3). Başka bir katılımcı da eğitimden yararlanmada velilerin rolünün önemini ortaya koymak için *“Eğitimden yararlanma konusundaki fark tamamen ailelerle ilgili. Ailelerin eğitime yaklaşımları, eğitimi önemsemeleri çocuklar açısından belirleyici oluyor”* (Ö17) ifadesini kullanmıştır.



## Olumsuz farklılaştırıcılar

Olumsuz farklılaştırıcılar, velinin çocuğunun eğitime ve okula ilgi göstermemesini ve ekonomik olarak destek sunmamasını ya da sunamamasını betimlemektedir. Bu duruma bağlı olarak Roman çocuklar açısından olumsuz yansımalar ortaya çıkabilmektedir. Bir katılımcı bu durumu anlatmak için ifadesinde Romanların yaşadıkları hanelerdeki ekonomik dezavantajlara vurgu yapmıştır: *“Barınma, beslenme konusunda diğer öğrencilerimizden daha dezavantajlı konumdalar. Yaptığımız ev ziyaretlerinde gördüğümüz genelde öğrencilerin ekonomik düzeylerinin Roman olmayan öğrencilerden daha düşük olduğu yönünde”* (Ö8). Bir başka katılımcı da teknolojik cihazları istenen düzeyde kullanamadıklarını ifade etmiştir: *“İnternete erişimleri, bilgisayara sahip olma durumu çok daha kısıtlı diğer öğrencilere göre”* (Ö9). Diğer bir katılımcı da eğitime inanç duyulmamasının ve çocuklarına destek verilmemesinin beklenen başarıyı getiremediğini vurgulayarak şu ifadeyi kullanmıştır.

*“Roman velilerde eğitim düzeyi düşük olduğu için eğitime dair bir inançsızlık var... Çocuklarına zaman ayırmıyorlar. Öğrencilerin eğitim durumlarıyla ilgilenmiyorlar. Altı yıldır bu okuldayım ailelerin çocuklarını akademik olarak desteklediklerine hiç şahit olmadım. Fen lisesini kazanma potansiyeli olan öğrencimiz okulda desteklenmesine rağmen aileden gerekli desteği göremediği için o okulu kazanamadı”* (Ö2).

## 2.Tema: Öğrenci etkisi

Bu tema, eğitimden yararlanma hususunda öğrencileri diğer öğrencilerden farklılaştıran durumları betimlemektedir. Öğrenci etkisi teması, olumlu farklılaştırıcılar ve olumsuz farklılaştırıcılar kategorilerinden oluşmaktadır. Öğrenci etkisindeki olumlu farklılaştırıcılar, Roman öğrencilerin sahip oldukları potansiyeli anlatan, bir işi yapabileceklerine dair duydukları inancı ve özgüvenli olmayı tarif etmektedir. İlgi duydukları alanda akranlarıyla uyumları, eğitim imkânlarından yararlanmada olumluluk yaratan özellikler olarak görülmektedir. Öğrencilerin eğitime bakışlarının olumsuz olması, istenmeyen davranışları, ilgi ve güdü düzeylerindeki yetersizlik “Olumsuz farklılaştırıcılar” olarak nitelendirilmiştir.

## Olumlu farklılaştırıcılar

Olumlu farklılaştırıcılar, öğrencilerin sahip oldukları potansiyeli anlatan, bir işi yapabileceklerine dair duydukları inancı tarif etmektedir. İlgi duyduğu alanda akranlarıyla uyumu, eğitim imkânlarından yararlanmada olumluluk yaratan özellikler olarak görülmektedir. Bu durumu anlatmak için katılımcılardan biri *“Roman öğrencilerimiz özgür şekilde yetiştirildikleri için öz güvenleri çok yüksek. Bu nedenle okul içerisindeki faaliyet ve etkinliklere katılmak noktasında çok istekli ve gönüllü davranıyorlar...”* (Ö4) ifadesini kullanmıştır. Bir başka katılımcı da *“Roman öğrenci velileri çocuklarına kesinlikle koruyucu davranmıyorlar. Roman öğrenciler... sportif alanda diğer öğrencilere göre çok daha başarılı oluyorlar”* (Ö2) diyerek yetiştirilme tarzının spor alanına olumlu yansıdığını ifade etmiştir. Katılımcılar Roman öğrencilerin faaliyetlere istekli katılmaları noktasında akranlarına göre daha ön planda olduklarını ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı bu durumu açıklamak için: *“Müzikle ilgili ya da beden eğitimi ile ilgili etkinliklere katılma noktasında Roman öğrenciler diğer öğrencilerden daha da şevkli olabiliyorlar. Bu nedenle diğer öğrencilerden bu alanlarda daha ileride olduklarını söyleyebilirim”* (Ö9) ifadesini kullanmıştır.



### **Olumsuz farklılaştırıcılar**

Olumsuz farklılaştırıcılar, öğrencilerin eğitime bakışlarındaki olumsuzluklarını, istenmeyen davranışlarını, ilgi ve motivasyon düzeylerindeki yetersizliği anlatmaktadır. Bunlar eğitimden yararlanma konusunda öğrenciler arasında olumsuz farklılaştırıcılara dönüşmektedir. Bu durumu bir katılımcı: *“Roman öğrencilerin etkinliklere seçilemeyeceklerine, katılamayacaklarına dair ön yargıları var. Devam sorunu yaşadıkları için onlara verilen görev başka bir öğrenciye aktarılabilir”* (Ö5) şeklinde ifade etmiştir. Başka bir katılımcı da beklenen davranışları gösterme konusunda yeterli olmadıklarına vurgu yapmıştır: *“Roman öğrencilerin eğitimcilerin istediği, beklediği öğrenci kurallarına uyması, kuralları yerine getirmesi, disipline olabilmesi gerçekleşmiyor”* (Ö1). Yine başka bir katılımcı: *“Okulda kütüphanemiz bulunmasına rağmen gözlemlerime göre Roman öğrenciler kitaplardan yararlanma, kütüphaneyi kullanma konusunda istekli davranmıyorlar, imkânlardan yararlanmıyorlar. Çok rahatlar”* (Ö18) şeklinde ifade kullanarak sunulan imkânları değerlendiremediklerine vurgu yapmıştır.

### **3.Tema: Öğretmen etkisi**

Öğretmen etkisi, eğitimde yararlanma hususunda öğretmenlerin yaklaşım ve değerlendirmelerinin öğrencilere ne şekilde yansıdığını anlatmaktadır. Öğretmen etkisi teması; olumlu farklılaştırıcılar ve olumsuz farklılaştırıcılar şeklinde iki kategoriden oluşmaktadır. Olumlu farklılaştırıcılar; öğretmenlerin öğrencilerin yanında yer almasını, onları doğru yönlendirmesini ve adaletli davranmalarını, öğrencilere şefkat göstermelerini, bağlılık geliştirmelerini, destek sunmalarını, eşitlikçi davranmalarını dile getirmektedir. Olumsuz farklılaştırıcılar ise öğretmenlerin, birtakım gerekçeler öne sürerek Roman öğrencilere yönelik olumsuz algılarını ve yaklaşımlarını anlatmaktadır.

### **Olumlu farklılaştırıcılar**

Olumlu farklılaştırıcılar, öğretmenlerin öğrencilerin yanında olmasını, onları doğru yönlendirmesini, adaletli davranmasını ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere şefkat göstermesini, bağlılık geliştirmesini, desteğini her fırsatta sunmasını, eşitlikçi davranmasını dile getirmektedir. Bu durumu katılımcılardan biri *“Onlara konuşma hakkı veririz. Herkes dinler. Gülüşme falan dalga geçme, alay etme gibi konulara anında müdahale ederiz.”* (Ö19) şeklinde ifade etmiştir. Başka bir katılımcı: *“Roman olması, doğulu olması, Suriyeli olması benim açımdan fark etmiyor etkinliklere tümünü katıyoruz. Hepsi de her şeyden benzer şekilde yararlanıyorlar”* (Ö8) ifadesini kullanarak tarafsız ve objektif olma vurgusu yapmıştır. Diğer bir katılımcıda yaklaşımlarında pozitif ayrımcılık vurgusunda bulunmuştur: *“Roman öğrencileri daha çok öne çıkarmaya çalışıyoruz. Bunu gönül rahatlığıyla söylüyorum. Törenlerde onlara daha çok fırsat vermeye çalışıyoruz”* (Ö5).

### **Olumsuz farklılaştırıcılar**

Olumsuz farklılaştırıcılar, birtakım gerekçelere bağlı olarak öğretmenlerin Roman öğrencilere yönelik olumlu olmayan algılarını ve yaklaşımlarını anlatmaktadır. Bu durumu katılımcılardan biri: *“Roman öğrenci eğer bir şeyleri yapamadıysa hani böyle bir akademik olarak bir ışıltı da göstermediyse*





*biz tabii genel itibariyle kolayımıza geldiği için biraz böyle onunla ilgili beklentimizi de düşük tutuyoruz” (Ö1) şeklinde açıklamaya çalışmıştır.*

### 3. Roman öğrencilerin başarı düzeyleri (Yeterlikleri)

Roman öğrencilerin başarı düzeylerine ya da yeterliklerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri; “Başarıya katkı sağlayıcı” ve “Başarıyı olumsuz etkileyen” etkenler şeklinde iki temada toplanmıştır. Başarıya katkı sağlayıcı etkenler, “yöneltme” ve “motive edici yetkinlikler”; başarıyı olumsuz etkileyen etkenler ise “aile”, “gelişim ihtiyacı”, “akademik zayıflık” kategorileri şeklinde ele alınmıştır.

#### 1. Tema: Başarıya katkı sağlayıcı etkenler

Bu tema, eğitimde başarının sağlanmasına etki eden durumlardan eğitim kurumunda doğru bir yönlendirme anlayışının kültüre dönüşmesini, öğrencilerin çok yönlü yetenek alanlarına sahip olmasını, eğitimciyi ve öğrenciyi motive edici güçlerin dirik bir yapıda bulunmasını ifade etmektedir. Başarıya Katkı Sağlayıcı Etkenler; yöneltme ve motive edici yetkinlikler olmak üzere iki kategoride toplanmıştır.

#### Yöneltme

Yöneltme, öğretmenlerin öğrencinin durumuna uygun rehberlik yapmasını, başarıya ulaşmak için öğrenci potansiyeline göre bir yönlendirme sağlamasını tanımlamaktadır. Bunun yanında yönetici ve öğretmenlerin öğrencinin ihtiyaç duyduğu gerekli desteği sunmasını içermektedir. Katılımcılardan biri: *“Yetenekli öğrencilerimi topladım. Onları güzel sanatlar okuluna götürdüm. Orayı görsünler, heveslensinler istedim...”* (Ö3) diyerek yönlendirici olduğunu vurgulamıştır. Bir başka katılımcı doğru yönlendirmenin iyi sonuçlar getirdiğine vurgu yapmak için: *“Duygusal olarak işlenebildiğinde çok iyi sonuçlar alabildiğimiz Roman öğrenciler var. Türkçe öğretmenimizin okuma sevgisini kazandırdığına tanıklık edebiliyoruz. Beden eğitimi öğretmenimiz spor etkisiyle öğrencileri doğru kanala yönlendirdiğini görebiliyoruz”* (Ö11) ifadesini kullanmıştır. Yine bir diğer katılımcıda: *“Sorumluluklarını verirsiniz yerine getiriyorlar. Bu öğrencilere” senden bir halt olmaz dersiniz” onlar da bu şekilde hareket ediyorlar. Yoksa bu çocuklara yetkiyi verirsiniz, yetkiyi tanırsanız gereğini yapıyorlar”* (Ö8) şeklinde ifade kullanarak öğrenciler inanmanın onları doğru şekilde harekete geçirdiğini ifade etmiştir.

#### Motive edici yetkinlikler

Motive edici yetkinlikler, öğrencileri akranlarından farklı kılan, onu başarılı yapan öğeleri anlatan ve öğrencilerin hangi yönde yönlendirilecekleri ile ilgili ipuçları sağlamayı ifade etmektedir. Bunun yanında öğrencilerin mücadele gücünü arttıran, potansiyellerinin değerlendirilmesinde pay sahibi etkenleri işaret eden ifadeleri içermektedir. Katılımcılar ifadelerinde Roman öğrencilerin yetkin oldukları özellikleri vurgulamışlardır. Bir katılımcı: *“Roman öğrenciler diğerlerine göre sanatta ve sporda daha istekli daha gönüllü olabiliyor”* (Ö3) diyerek güçlü yönlerini ifade etmiştir. Bir başka katılımcı: *“Roman öğrencilerin müziksel yetenekleri dil becerilerine de pozitif anlamda yansıma gösteriyor”* (Ö17) açıklamasında bulunmuştur. Katılımcılardan bir diğeri akademik çekişkenliklerinin karşısında öne çıkan yetkinliklerini vurgulamıştır. Başka bir katılımcı bu durumu: *“Akademik konularda kendilerini ifade etmek için daha çekingen davranabiliyorlar. Ancak voleybol oynayacaksa orada*



*kendini çok daha iyi ifade edebiliyor çocuk. Bir törende bir kutlamada bir dans gösterisi olacaksa kendine çok daha iyi ifade edebiliyorlar” (Ö9) şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı da Roman öğrencilerin yaşam deneyimlerinden dolayı yüksek öz güvene sahip olduklarını ifade etmiştir: “Çocuk yaşamın içerisine direkt giriyor ve öz güveni de buna bağlı olarak yüksek düzeyde oluyor. Kendilerine sorumluluk verildiğinde bu sorumlulukları son derece gönüllü bir şekilde yerine getirmeyi başarıyorlar” (Ö19) vurgusunu yapmıştır.*

## **2.Tema: Başarıyı olumsuz etkileyen etkenler**

Başarıyı olumsuz etkileyen etkenler, öğrencide başarısızlık yaratabilecek olumsuz etkenleri anlatmaktadır. Bu etkileyici etkenlerin eksik kalmasının başarıyı negatif yönde etkilediği düşünülmektedir. Başarıyı Olumsuz Etkileyen Etkenler teması; aile, gelişim ihtiyacı, akademik zayıflık kategorilerini içermektedir.

### **Aile**

Çocuğun eğitim yaşantısındaki ilerleyişini, başarı seviyesini belirleyen en önemli kurumlardan biri aile olarak görülmektedir. Çocuğun ihtiyaç duyduğu duygusal ve sosyal doyumun ne oranda sağladığı, sahip olduğu bilinç düzeyi, elindeki sermayeyi çocuğun eğitimine ne kadar aktardığı başarının belirleyicileri olarak düşünülmektedir. Bu durumu açıklamak üzere bir katılımcı: *“Roman öğrencilerin velileri arasında müzisyenlik yaparak çok iyi paralar kazananlar var. Ancak bu kazanç öğrencilerin eğitim giderlerine yansıtılmadığı için başarı üzerinde gelirin etkisini de göremiyoruz” (Ö4)* diyerek aile kazancının öğrencilerin eğitimine ayrılmadığını ifade etmiştir. Başka bir katılımcı. *“Yaşam tarzıyla alakalı iş hayatına giren ya da ailesindeki çalışma zorunluluğuna bağlı olarak para kazanma gereksesiyle okulla ilgili bağlarını koparmak zorunda kalan, okuldan uzaklaşan Roman öğrenciler var” (Ö20) ifadesiyle çalışan çocukların eğitimden uzaklaştığını vurgulamıştır. Diğer bir katılımcı da ailenin destekleme eksikliğini ortaya koymak için: “Sosyal ve duygusal anlamda o aile yapılarından kaynaklı bazı sıkıntılar var” (Ö11) ifadesini kullanmıştır.*

### **Gelişim ihtiyacı**

Gelişim ihtiyacı, öğrencilerin bilişsel, duygusal, sosyal ve davranış bakımından eksiklerini ifade etmek için kullanılmaktadır. Temel kazanımların sağlanamaması, okuma yazmanın öğrenilmemesi, düzeni sağlayıcı yönergelere uyulmaması durumlarını anlatmaktadır. Bu durumu açıklamak için katılımcılardan biri: *“Roman öğrencilerin temel beceri kazanımlarıyla ilgili eksikleri var...” (Ö2) ifadesini kullanmıştır. Başka bir katılımcı: “26 kişilik sınıf içerisinde okuma yazma bilmeyenlerin tamamı Roman öğrenciler. Roman olan 22 öğrencinin 14’ü ödev yapmıyor” (Ö6) diyerek gelişim ihtiyacının boyutunu dile getirmiştir. Bir diğer katılımcı da duygu aktarımındaki ihtiyacı anlatmak için: “Duygularını tam olarak ifade edemediklerini düşünüyorum. Karşısında herhalde dinleyen birileri olmadığı için nasıl ifade edeceklerini bilmiyorlar. Okulumuzda zorbalık olaylarının, sıkıntılıların olmasının sebebi de bu” (Ö15) açıklamasını kullanmıştır.*



## **Akademik zayıflık**

Akademik zayıflık, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini, öğrenim yaşamlarının ilerleyiş yönünü ve bu durumlara ilişkin gelişmelerini ortaya koymak için kullanılmıştır. Mezuniyet sonrasında eğitim yaşamlarının ilerleyiş biçimi akademik durumlarını anlatan belirleyiciler olarak görülebilir. Bu durumu anlatmak için bir katılımcı: *“Öğrencilerimizden geçen yıl mezun olanlardan %80’i meslek lisesine gidiyor. Geriye kalan %20’lik öğrencide okuldan sonra devamsız duruma düşüyor”* (Ö11) ifadesini kullanmıştır. Bir başka katılımcı. *“Öğretim yılı sonunda okulumuzda başarı puanı ortalamasına göre yapılan sıralamada Roman öğrencilerimizi göremiyoruz. Ortaokul bittikten sonra liseye geçen çok yok zaten. Lise okumayacağım zaten diyor. Belki açık lise okuruz diyorlar. Sonra o da olmuyor zaten”* (Ö18) diyerek Roman öğrencilerin akademik yetersizliklerini vurgulamıştır. Başka bir katılımcı da ortaöğretim sonrası eğitime devam durumundaki zayıflığı dile getirmiştir: *“Roman öğrencilerimizde ortaöğretimden sonra lisans eğitimini tamamlayan öğrencimizi hatırlamıyorum”* (Ö20).

## **4. Eğitimin niteliğini artırmak için öneriler**

Roman öğrencilerin eğitim çıktıklarına yönelik iyileştirilmesi gereken durumlarla ilgili olarak katılımcılara önerileri sorulmuştur. Öğretmenler, deneyimlerinden ve gözlemlerinden hareketle okullarındaki Roman öğrencilerin aldıkları eğitimin niteliğini artırmak için yaptıkları öneriler “Yakın Etkileyiciler” ve “Uzak Etkileyiciler” şeklinde iki temada toplanmıştır. Bu temaların altında kategori ve kodlar şeklinde düzenlenmiş, katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek verilmiştir.

### **1.Tema: Yakın etkileyiciler**

Yakın etkileyiciler, katılımcı görüşleriyle Roman öğrencilerin eğitime erişim durumları, Roman olmayan öğrencilere göre eğitimden yararlanma durumları ve başarı düzeylerini açıklamak için kullanılmaktadır. Yakın etkileyiciler teması; aileye yönelik öneriler, okula yönelik öneriler, topluma yönelik öneriler kategorilerinden oluşmaktadır.

### **Aileye yönelik öneriler**

Aileye yönelik öneriler, Roman ailelerin, çocuklarının eğitim yaşamı içerisindeki temel düzeyde ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri için yaşam koşullarının düzeltilmesi gerektiği, ailelere yönelik bilgilendirici ve geliştirici eğitimlere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Bu durum katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Örneğin bir katılımcı öncelikli olarak karşılanması gerekli ihtiyaçları belirtmek için: *“Maslow’un ihtiyaç hiyerarşisine göre bu çocuğun önce karnı doyacak. Bu çocuk ısınacak. Bu çocuk yemek için, barınmak için, ısınmak için çalışmak zorunda kalmayacak. Bu çocuk on üç yaşına gelince evlenmek zorunda hissetmeyecek”* (Ö17) ifadesini kullanmıştır. Bir başka katılımcı da: *“Ailelerin bilinçlendirilmeleri gerekiyor. Biz belli bir kısmını yapmaya çalışıyoruz ama her şey orada farklı. Bu sefer çocuk anne babasından gördüğünü yansıttığı için bizim burada yaptıklarımız hep havada kalıyor”* (Ö15) diyerek ailelerin yaklaşımıyla öğretmenin yaklaşımının bütünsel olması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların ifadelerinden Roman ailelerin çocuklarının eğitim yaşamı içerisindeki temel düzeyde ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri için, yaşam koşullarının düzeltilmesi, ailelere yönelik bilgilendirici ve geliştirici eğitimlere ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.



## **Okula yönelik öneriler**

Okula yönelik öneriler, okulların ihtiyaçlara göre planlanmasını, sınıfların yapısını, eğitimcilerin öğrenciye yaklaşımlarını ve okul kararlarının nasıl alınması gerektiğini değerlendiren önerilerden oluşmaktadır. Bu durumlara ilişkin olumsuzlukların eğitim yaşamına nasıl yansıdığını anlatan kavramdır. Katılımcılardan biri: *“Eğitimcilerin roman öğrencilerle ilgili farkındalık kazanmaları gerekiyor. Bu konuda verilen eğitimlerin de yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bizi motive edecek, güdüleyecek başka bir şeye ihtiyacımız var sanki”* (Ö1) ifadesini kullanmıştır. Bir başka katılımcı eğitimcilerin sorumluluğunu anlatmak için: *“Eğitimcilerin roman öğrencilerle ilgili farkındalık kazanmaları gerekiyor. Bu konuda verilen eğitimlerin de yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bizi motive edecek, güdüleyecek başka bir şeye ihtiyacımız var sanki”* (Ö1) ifadesine yer vermiştir. Diğer bir katılımcı da eğitim paydaşları arasındaki yaklaşıma değinmiştir. Bu katılımcı: *“Öğrencilerin davranışlarındaki olumsuzlukları ortadan kaldırmak için okul paydaşlarının tümünün birlikte hareket ederek birtakım çözümler ortaya koyması gerekmektedir.”* (Ö18) şeklinde durumu açıklamaya çalışmıştır. Katılımcıların okula yönelik önerilerde, okulların ihtiyaçlara göre planlanması, sınıfların yapısı, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenciye yaklaşımları öne çıkmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlere roman öğrencilerle ilgili farkındalık kazandırılması; öğrencilerin davranışlarındaki olumsuzlukları ortadan kaldırmak okul paydaşlarının tümünün birlikte hareket etmesi önerilmektedir.

## **Topluma yönelik öneriler**

Topluma yönelik öneriler, Romanların toplumla daha çok kaynaşmasını, iletişimlerini kuvvetlendirmesini, paylaşımlarını arttırmasını sağlayacak önerileri anlatmaktadır. Romanların toplum içerisindeki değerlerini arttıracak, olumsuz yargıları ortadan kaldıracak önerileri içermektedir. Bu durumu katılımcılardan biri: *“Dışlayıcı yaklaşımların kökeninde ailelerin olduğunu... çocuğa da aktarılan ve devam ettirilen bir anlayışın yansıması olduğunu düşünüyorum”* (Ö10) diyerek ailelerin dışlayıcı etkilerini ifade etmeye çalışmıştır. Bir başka katılımcı ise: *“Bir dönüşüm yapılacaksa kültürlerinin törpülenmesine yol açmayacak koruyucu bir dönüşüm olmalıdır. Toplum içerisinde sanat olarak, mesleki olarak iyi yerlere gelmiş olan Rol modellerinin örnek gösterilmesi, Romanlar için geliştirici etki yaratacaktır”* (Ö2) diyerek toplumsal dönüşümün hassasiyet gerektiğine vurgu yapmıştır. Diğer bir katılımcı da değişimin toplumla ilişkisini: *“Toplumsal olarak bazı şeylerin değişmesi beş yıllık, on yıllık değil... Romanlara yönelik olumsuz zihniyetin değişmesinin gerektiğini düşünüyorum”* (Ö17) şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların topluma yönelik önerilerde, Romanları toplumla kaynaştırmak, iletişimlerini güçlendirmek, paylaşımlarını arttırmak ve Romanlara yönelik olumsuz yargıları ortadan kaldırmak öne çıkmaktadır. Bunun için Romanları dışlayıcı yaklaşımların önüne geçilmesi, sanat olarak, mesleki olarak iyi yerlere gelmiş olan rol modellerinin örnek gösterilmesi ve Romanlara yönelik olumsuz zihniyetin değişmesinin gerektiği vurgulanmıştır.

## **2.Tema: Uzak etkileyciler**

Öğrencilerin başarılarını etkileyen unsurlar yalnızca aile, okul ve toplum gibi öğrenciye doğrudan temas eden etkileycilerle sınırlı değildir. Eğitim sisteminin işleyişini doğrudan etkileyen mevzuat ve müfredata yönelik düzenlemelerde vardır. Ayrıca ekonomik ve politik kararlarda eğitim sistemini her yönden etki altına alabilmektedir. Bu unsurlara ilişkin önerilerin gerçekleşmesi Roman



öğrencilerin nitelikli eğitime erişimlerini, eğitimden yararlanma durumlarını ve başarılarını doğrudan etkileyecektir. Bunlar uzak etkileyiciler olarak adlandırılmıştır. Uzak Etkileyiciler teması; mevzuata yönelik öneriler, müfredata yönelik öneriler, ekonomik içerikli öneriler, politik ve yönetsel öneriler kategorilerini içermektedir.

### **Mevzuata yönelik öneriler**

Mevzuata yönelik öneriler, eğitim sistemine yön veren resmi düzenleyici ifadeler, sistem içerisindeki işleyişi sağlayan önemli bir belirleyicidir. Katılımcılar, mevzuata yönelik görüşleriyle eğitim sisteminin aksayan boyutlarına çözüm olacağına inandıkları önerilerde bulunmuştur. Örneğin, katılımcılardan biri: *“Roman öğrencilerimiz ortaokul döneminden itibaren açılması gereken mesleki ortaokullara yönlendirilerek buralarda alacakları eğitimle istihdam koşullarını daha erken dönemde çözebiliriz”* (Ö2) ifadesiyle mesleki ortaokul ihtiyacını dile getirmiştir. Başka bir katılımcı: *“Kuralları öğretmek ve yerleştirmek için ceza öğretimini seçmek durumundayız”* (Ö4) diyerek katı bir yaklaşım sergilemiştir. Diğer bir katılımcı da: *“Devamsızlıkla ilgili olarak yasal mevzuat işletilmeli. Bu yapılmadığında kendilerine karşı bu kuralların işletilemeyeceğine dair kalıplaşmış bir yargı ortadan kalkmayacak görünüyor”* (Ö14) şeklindeki ifadeyle mevzuatın bazı yönlerden uygulanmadığını vurgulamıştır.

### **Müfredata yönelik öneriler**

Müfredata yönelik öneriler, öğrencilerde hedeflenen bilgi, beceri ve kazanımların yer aldığı öğretim programlarına yönelik katılımcıların görüşlerini ifade etmektedir. Romanların yatkınlıklarının dikkate alınmasını, yetkin oldukları alanlarda ders saatlerinin fazlaştırılmasını, Romanların kültürel değerlerine göre düzenleme yapılmasını anlatmaktadır. Örneğin bir katılımcı bu durumu: *“Romanların yetkinlik alanlarına göre düzenlemeler yapmak, uygulamaların ağırlıkta olduğu öğretim süreçlerine yer vermek gerekiyor. Daha kolaylaştırıcı ve esneklik sağlayan resmi düzenlemeler yapılmalı”* (Ö6) diyerek düzenleme ihtiyacını ifade etmiştir. Başka bir katılımcı: *“Yetenek alanlarında olduğu için müzik, resim, teknoloji tasarım gibi derslerin haftalık ders saatleri arttırılabilir. Bu durumun okul ve öğrenci açısından geliştirici ve ilerletici olacağı kanaatindeyim”* (Ö1) ifadesini kullanarak yetenekli olunan alanlara ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Diğer bir katılımcı da: *“Müfredatı Romanları içeren bir yapıda düzenleyebiliriz. Çünkü eğer amaç onları okula kazandırmaksa diğer çocuklar da onları bir görmeli ve kültürlerini tanımalı”* (Ö4) şeklinde durumu açıklamaya çalışmıştır. Katılımcıların müfredata yönelik önerilerde, öğretim programlarında Romanların yatkınlıklarının dikkate alınması, yetkin oldukları alanlarda ders saatlerinin artırılması, Romanların kültürel değerlerine göre düzenleme yapılması dile getirilmiştir.

### **Ekonomik içerikli öneriler**

Ekonomik içerikli öneriler, Roman öğrencilerin eğitim konusunda ilerleme sağlayabilmeleri için ekonomik olarak yapılması gerekli görülen düzenlemeleri içermektedir. Romanlara yönelik yapılacak ekonomik iyileştirmelerin eğitim çıktıları anlamında olumlu sonuçlar yaratacağını ifade etmektedir. Örneğin bir katılımcı *“Roman veliler düzenli bir iş yaşamına sahip olarak ekonomik yönden iyileşirlerse [bunun] eğitime olan ilgilerinin de arttıracağını düşünüyorum...”* (Ö2) diyerek ekonomik destek



ihtiyacını dile getirmiştir. Başka bir katılımcı da eğitim bilincinin oluşabilmesi için temel ihtiyaçların karşılanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu katılımcı: “Ailenin eğitimle ilgili bilinçlenmesi için öncelikle ekonomisinin değişmesi gerekiyor. Bu aileler yemesini düşünüyor, barınmasını düşünüyor. Elektrik faturasını ödeyemeyen velilerim var benim” (Ö14) ifadesini kullanmıştır. Şartların değişmesi durumunda öğrencilerin iyi yönde değişeceği inancını vurgulayan başka bir katılımcıda: “Koşullar değişirse bu çocukların daha farklı bir boyutta olabileceğini düşünüyorum ben” (Ö15) şeklinde durumu açıklamıştır. Katılımcıların ekonomik içerikli önerilerinde, Romanların yaşamlarını kolaylaştırmaya yönelik ekonomik iyileştirmelerin, eğitim çıktılarında olumlu sonuçlar yaratacağını ifade edilmiştir. Romanların düzenli bir işe sahip olmalarının eğitime ilgilerini arttıracığı, eğitimle ilişkin bilinçlerinin gelişeceği, bunun için öncelikle ekonomilerinin değişmesi gerektiği vurgulanmıştır.

### Politik ve yönetsel öneriler

Politika, eğitim sistemi içerisinde iktidar erkinin bu konulara ilişkin yaklaşımını ifade eden önemli belirleyiciler arasında yer almaktadır. Politik ve yönetsel öneriler, yönetsel düzenlemelerin Roman öğrencilerin aldıkları eğitimin niteliğini arttıracığı düşüncesini betimlemektedir. Bu konuya ilişkin olarak katılımcılardan biri: “Bu çocuklar zaten hür bir şekilde yaşıyorlar. Devlet sosyal yardımla değil, uzman desteğini yerinde vererek doğru yönlendirmeler yapmalı” (Ö12) ifadesini kullanarak Roman öğrencilerin uzmanlar tarafından desteklenmesine vurgu yapmıştır. Başka bir katılımcı: “Kırtasiye malzemesi geliyor mesela öncelikli olarak Roman öğrencilere veriliyor” (Ö8) diyerek pozitif ayrımcılığın gerekliliğini ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı ise: “Eğitimde eşitliğin sağlanmasının pozitif ayrımcılığa göre daha doğru olduğu kanaatindeyim. Pozitif ayrımcılığa bağlı yardım olgusu sürdürülebilir bir şey değil” (Ö11) ifadesiyle pozitif ayrımcılığın devam ettirilir olmadığına değinmiştir. Katılımcıların Politik ve yönetsel önerilerinde, Roman öğrencilerin aldıkları eğitimin niteliğini arttırmak için, politik ve yönetsel düzenlemelere gereksinim olduğu dile getirilmektedir. Sosyal yardım yaparak sorunun çözülemeyeceği, uzman desteği verilerek doğru yönlendirmeler yapılması ve eğitimde eşitliği sağlamaya yönelik çalışmaların planlanarak hayata geçirilmesinin gerekliliği belirtilmiştir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada genel olarak Roman öğrencilerin okula fiziksel erişimde sorun yaşanmadıkları, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında eğitimcilerin pozitif tutum ve yaklaşımlarının eğitime erişimde desteği arttırdığı gözlenmiştir. Buna karşın Roman ailelerin ekonomik yetersizlikleri, öğrencilerin okula devamsızlık yapmaları, yeterli, dengeli beslenememeleri, Roman kültürü ve aile yapısından kaynaklı sorunlar Roman öğrencilerin nitelikli eğitime erişimlerinde engeller oluşturmaktadır. Roman öğrencilerin kardeşlerine bakmaları, erken yaşta okul dışında sorumluluk almaları, küçük yaşta evlenmeleri okul devamsızlığına dönüşmektedir. Roman ailelerin yeterli beslenme bilgisine sahip olmadıkları, değerli nitelikte besinleri tüketmedikleri görülmekte (Çil, 2021) ve çalışmamızla ortak sonuç ortaya koymaktadır. Yine Roman çocukların okullaşma süreçleri ile ilgili yapılan bir araştırmanın sonuçları da çalışmamızla benzer niteliktedir (Kabaklı, 2013). Ayrıca Romanların gündelik hayatı ile okuldaki yaşantının uyuşmamasının amaca ulaşmayı güçleştirdiği belirtilmektedir. Yapılan bir araştırmada Romanların yaşadıkları her yerde Roman olmayanlara göre katılım, başarı gibi konularda ve sosyal hizmetlere ulaşmada derin eşitsizlikler yaşadıkları; bu konular içerisinde eğitimin ilk sıralarda yer aldığı vurgulanmaktadır (FRA, 2014). Okulların gerekli materyal ve

Arslan, A. ve Şahin, İ. (2024). Roman öğrencilerin eğitime erişimleri ve aldıkları eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3229-3256.  
DOI. 10.51460/baebd.1533743



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3229-3256.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3229-3256.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

kaynaklarla donatılmadığı, verilen eğitim öğrencinin çaba ve ilgiyle buluşmadığı sürece eğitimde amaçlanan yere varmak zor görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle yapılacak düzenlemelerin Romanların eğitime erişimlerine olumlu yansıtacağı düşünülebilir.

Romanların yaşadıkları ekonomik problemler, gelir düzeylerinin düşük olması, eğitim giderlerine yeteri kadar pay ayıramamaları, Roman öğrencilerle Roman olmayan öğrenciler arasında eğitimden yararlanma konusunda olumsuz bir farklılık oluşturmaktadır. Özbaş'a (2018) göre dezavantajlı durumda bulunan Roman ailelerinin sosyoekonomik durumları, ailelerin ekonomik güvenceye sahip bulunmaması zorunlu eğitime olan ilgiyi oldukça azaltmaktadır. Ailelerin düzenli bir gelire sahip olmaları Roman öğrencilerin eğitimden yararlanabilmelerinin ana koşullarından bir tanesi olarak görülmektedir. Romanların neredeyse tamamı bir işe sahip değildir. Geleneksel olarak devam ettirdikleri meslekleri ekonomik açıdan geçersiz hale gelmiş durumdadır (Fırat ve İlhan, 2019). Bu durum Romanların eğitime kaynak yaratamama durumlarının devam edeceği ve çözümsüzlüğün derinleşeceği sonucunu doğurmaktadır.

Gümüşeli'ne (2004) göre okulun ve öğrencinin başarısını artırmanın temeli aile ve okul arasındaki iş birliğini artırmaktır. Bu yönüyle Roman velilerin okul ilişkisi değerlendirildiğinde iletişim açısından desteğe ihtiyaç duydukları, iş birliğini geliştirmeleri gerektiği araştırma sonuçlarımızdan anlaşılmaktadır. Tor (2017) tarafından yapılan bir araştırmanın öneriler bölümünde de Roman velilerle okul arasındaki iletişimin güçlendirilmesi salık verilmiştir. Roman velilerin çocuklarının eğitime ve okula ilgi göstermemesi, destek sunmaması ya da sunamaması da Roman çocukların eğitimini olumsuz etkilemektedir. Araştırmada ayrıca Roman çocuklar arasında sık görülen çocuk işçiliği, velilerin okuldaki toplantılara düşük katılım göstermeleri, devam durumunu takip etmemeleri olumsuz farklılaştırıcılar olarak öne çıkmaktadır. Önen (2011) tarafından Rom ve Domların eğitime erişimleri hakkında yapılan bir araştırmada iki toplumda da eğitimi sürdürmemenin gerekçelerinden bazıları yoksulluk ve çocuk işçiliği olarak görülmektedir. Yoksulluğun devam durumunu olumsuz yönde etkilediği bilinen bir gerçeklik olarak kendini göstermektedir (Turgut, 2019). Templer'in (2006) de belirttiği gibi bilimsel, teknolojik gelişmelerle değişen iş kollarının nitelikli iş gücü ihtiyacına, eğitime olan uzaklıkları nedeniyle cevap veremeyen Romanlar, yaşadıkları yoksulluk kısır döngüsünü de değiştirememektedir. Romanlara yönelik karışıklık devam ettirildiği sürece Romanlara nesne gibi yaklaşılacak dolayısıyla da ayrımcılığın ve eşitsizliğin önüne geçilemeyecektir.

Araştırmada bir başka bulguya göre Roman öğrencilerin okul etkinliklerine ve sportif faaliyetlere istekli katılmaları, öz güven duymaları, akranlarını etkileme potansiyeline sahip olmaları eğitimden yararlanma hususunda olumlu farklılaştırıcılar olarak akademik çalışmalara ilgi duymamaları, başarısız olmalarına dair ön yargıları, disipline olmada zorluk çekmeleri, Roman olmayanlara göre daha fazla devamsızlık yapmaları ve kütüphane imkânlarını daha az kullanmaları ise eğitimden yararlanma konusunda olumsuz farklılaştırıcılarıdır. Çiftçi (2019) araştırmasında Roman öğrencilerin akademik yönden başarılı olamadıklarını, okul kurallarını yerine getiremediklerini belirtmiştir. Romanların serbest yaşam biçimine sahip olmaları kurallara adapte olmada sorun yaşamalarının ve akademik disiplinden uzak olmalarının gerekçesi olarak düşünülebilir.

Alanyazında Roman öğrencilerin, akademik başarı yönüyle akranlarının gerisinde kaldığı vurgulanmaktadır (Uzun ve Bütün,2015). Araştırma bulgularına göre ağırlıklı yılsonu başarı ortalaması,



okullarda yapılan deneme sınavı sonuçları, nitelikli sayılan ortaöğretim kurumlarını kazanma durumu değerlendirildiğinde Roman öğrencilerin alt sıralarda yer aldığı görülmektedir. Bu yönüyle Roman öğrencilerin birçok yönden desteklenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu olumsuz tabloya rağmen birçok katılımcı yaşamlarındaki zorluklarla mücadele ettikleri için Roman öğrencilerin yüksek bir öz güvene sahip olduklarını ifade etmiştir. Aynı zamanda eğitim süreci içerisinde sportif ve sanatsal alandaki yetkinlikleri, bu alanlarda akranlarına göre daha istekli davranmalarını, etkinliklere gönüllü katılımlarını sağlamaktadır. Başarıyı motive edici bu güçlerinin yanı sıra işitsel yeteneklerinin de etkisiyle sosyalleşme becerileri artmakta, duygularını rahatlıkla aktarmaktadırlar. Öğrencilerini sahiplenen, onların yeteneklerini geliştirmek için çaba harcayan, onlara inanarak sorumluluk veren yönetici ve öğretmenlerin doğru bir yöneltme ile Roman öğrencilerde olumlu çıktılar oluşturmaktadır. Öğretmenlerinden aldıkları desteğin Roman öğrencilerin benlik düzeylerinde anlamlı şekilde etkide bulunduğu Kayal (2018) tarafından yapılan bir araştırmada bulunmuştur. Öğretmen etkisinde çok sayıda olumlu farklılaştırıcı olmakla birlikte olumsuz farklılaştırıcılara da rastlanabilmektedir. Roman öğrenciler başarısız olduklarında öğretmenlerin Roman öğrencilere yönelik beklentilerini düşürmeleri kolaylaştırıcı ve ayrıştırıcı bir yaklaşım olarak gösterilebilir. Bu yaklaşım biçimi Romanların eğitime yönelik ön yargılarını ve inançsızlık hallerini daha da keskinleştirebilir.

Roman öğrenciler, başarıyı destekleyici unsurlardan daha çok olumsuz etkileyen etkenlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu etkenler; aile, gelişim ihtiyacı, akademik zayıflık şeklinde sıralanmaktadır. Aile etkisindeki engelleyiciler olarak ailede çocukların duygusal ihtiyaçlarının karşılanmaması, ailenin ekonomik durumunun yetersizliği nedeniyle çocuğun eğitim ihtiyaçlarını karşılayamaması hatta çocuğun aile ekonomisine katkıda bulunma zorunluluğu, bazı velilerin ekonomik durumu yeterli de olsa çocuğun eğitim ihtiyaçlarını karşılamaması şeklinde tezahür etmektedir. Öğrenci gelişim ihtiyacından kaynaklı engelleyicilere bakıldığında, Roman öğrencilerin kurallara uymamasının dışlanmalarına neden olduğu, duygu aktarımlarını güçleştirdiği, zorbalık gibi istenmeyen davranışlara yol açtığı ifade edilmektedir. Ayrıca okuma yazma gibi temel becerileri edinmede yetersiz kaldıkları araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Böylece Roman öğrencilerin süregelen başarısızlığı bir üst sınıfa taşınmaktadır. Başarısızlık durumu ortaya çıktığında öğrencinin okula aidiyet duygusu cılızlaşmakta, bu da beraberinde okuldan ayrılmayı getirmektedir (Cashman, 2009; Gazovicova, 2015). Bütün bu etkenlere bağlı olarak Roman öğrencilerin akademik başarı açısından arka sıralarda yer aldıkları, ortaöğretim sonrası eğitimlerini sürdüremedikleri anlaşılmaktadır. Örneğin Tor (2017) tarafından Roman öğrencilerin okul başarısızlığına yönelik yapılan çalışmada araştırmamızla benzer sonuçlar göstermektedir.

Sonuç olarak eğitime erişimi engelleyici unsurlarda; ekonomik yetersizlik, devamsızlık, beslenme durumu, fiziki olanaksızlıklar, roman kültürü ve aile yapısı ile fırsat eşitliği gibi etkenler öne çıkmaktadır. Romanların yaşam tarzları ve çocukların çalıştırılması okul yaşantılarına olumsuz yansıdığı, eğitime erişimi zayıflattığı, erken yaşta yapılan evliliklerin okuldan uzaklaşmalarına neden olduğu anlaşılmaktadır. Roman kültürü ve aile yapısında eğitime yönelik beklentinin zayıf olması, çocuklarına gereken desteği sunmalarını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, Romanların yakın çevrelerinde eğitim yaşantısıyla kendilerine örnek alacakları kişilerin bulunmaması da eğitime yönelik inançsızlığı güçlendirmektedir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3229-3256.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3229-3256.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



Elde edilen sonuçlara dayalı olarak eğitime erişimi engelleyici unsurların başında gelen ekonomik yetersizliklerden kaynaklı sorunları ortadan kaldırmak için, Romanların iş ve meslek edinmelerinde pozitif ayrımcılık uygulaması yapılabilir. Roman öğrencilerin yetersiz beslenme ve okula devam durumlarını iyileştirmek için gıda ya da beslenme desteği verilebilir. Roman ailelerinin çocuklarının çalıştırılmalarının ve erken yaşta evlendirilmelerinin önüne geçecek sosyal politikaların geliştirilmesi gerekir. Roman ailelere yönelik sistemli, planlı uzman desteği verilebilir ve eğitimler yapılabilir. Toplumda Romanlara yönelik olumsuz algıyı iyileştirmek için, okul yöneticilerine, öğretmenlere ve velilere yönelik eğitim çalışmaları yapılabilir.



## Kaynakça

- Akdemir, D. Ş. (2015). *Ayrımcılıkla Mücadele: Çingeneleere Yönelik Ayrımcılık Kapsamında Pozitif Ayrımcılık Uygulamalarına Eleştirel Bir Bakış*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Akkan, B. E., Deniz, M. B., & Ertan, M. (2011). Sosyal dışlanmanın Roman halleri. [https://spf.bogazici.edu.tr/sites/spf.boun.edu.tr/files/1439798483\\_roman\\_kitap\\_tr.pdf](https://spf.bogazici.edu.tr/sites/spf.boun.edu.tr/files/1439798483_roman_kitap_tr.pdf)
- Altunya, N. (2000). *Eğitimde Geleceğe Bakış*. İstanbul: Uygun Basın ve Ltd.
- Arayıcı, A. (2008). *Avrupa'nın Vatansızları Romanlar*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- ASPB. (2016). Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi, 2016-2021. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Atay, M. (2009). Okullarda eğitimin amacı, yöntemi ve içeriği. In I. Tüzün (Ed.), *Eğitim hakkı ve eğitimde haklar: Uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi* (pp. 101-148). İst: ERG.
- Balkız, Ö. I., & Göktepe, T. (2014). Romanlar ve sosyo-ekonomik yaşam koşulları: Aydın ili örneğinde bir alan araştırması. *Sosyoloji Dergisi*, 30, 1-39.
- Bilgin, N. (2000). *İçerik analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını.
- Bilton, T., et al. (2008). *Sosyoloji* (Çev. Kemal İnal, et al.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bluhm, D. J., Harman, W., Lee, T. W., & Mitchel, T. R. (2011). *Qualitative research in management: A decade of progress*. *Journal of Management Studies*, 48(8), 1866-1891.
- Cashman, L. (2009). Romani teaching assistants in the Czech education system: An opportunity to address barriers to the labour market? In T. Agarın, & M. Brosig (Eds.), *Minority integration in Central Eastern Europe: Between ethnic diversity and equality* (pp. 305-330). Rodopi B.V.
- Cemlyn, S., & Clark, C. (2005). The social exclusion of Gypsy and traveller children. In G. Preston (Ed.), *At Greatest Risk: the Children Most Likely to Be Poor* (pp. 150-165). Child Poverty Action Group.
- Çiftçi, B. (2019). *Terzibayırı'ndaki Roman Öğrencilerin Türk Eğitim Sisteminde Yaşadığı Sosyoekonomik Zorluklara İlişkin Öğretmen Öğrenci ve Veli Görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Çil, M. (2021). *Ortaokula Giden Roman Çocukların Beslenme Durumları ve Beslenme Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Erkal, M. E. (1998). *Etnik Tuzak*. İstanbul: Der Yayınevi.
- Fırat, M., & İlhan, S. (2019). Çingeneleerde yoksulluk ve sosyal dışlanma: Malatya örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 265-277. <https://doi.org/10.18506/anemon.449956>
- İlhan, S. & Fırat, M. (2017). Bir inşa süreci olarak Çingenelik: Kuramsal bir çözümleme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27 (2), 265-276.
- FRA. (2014). Roma survey – Data in focus education: The situation of Roma in 11 EU Member States. Belgium: European Union Agency for Fundamental Rights. [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014\\_roma-survey\\_education\\_tk0113748enc.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014_roma-survey_education_tk0113748enc.pdf)
- Gazovicova, T. (2015). Romani pupils in Slovakia: Trapped between Romani and Slovak languages. *Zeitschrift Für Internationale Bildungsforschung Und Entwicklungpädagogik*, 1 (Special issue: Approaches to the Education of Roma in Europe), 18–23.
- Genç, Y., Taylan, H. H., & Barış, İ. (2015). Roman çocuklarının eğitim süreci ve akademik başarılarında sosyal dışlanma algısının rolü. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 79-97.
- Gök, F., & Ilgaz, D. (2007). Eğitim hakkı (The Right to Education). In Z. F. Kabasakal Arat (Ed.), *Türkiye'de İnsan Hakları (Human Rights in Turkey)* (pp. 123-136). University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). Aile katılım ve desteğinin okul başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2(6), 14-17.
- Helsinki Yurttaşlar Derneği (hYd). (2008). Eşitsiz vatandaşlık: Türkiye Çingeneleerinin karşılaştığı hak ihlalleri. [https://hyd.org.tr/attachments/article/30/biz\\_buraday%C4%B1z\\_-\\_turkiye'de\\_romanlar-2.pdf](https://hyd.org.tr/attachments/article/30/biz_buraday%C4%B1z_-_turkiye'de_romanlar-2.pdf)
- Kabaklı, N. (2013). *Barbaros ve Yeni Sahra Çocuklarının Okullaşma Süreci: Ebeveyn Görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Karan, U. (2017). Görmezlikten gelinen eşitsizlik: Türkiye'de Romanların barınma ve eğitim hakkına erişimi. Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG) ve Sıfır Ayrımcılık Derneği. <https://minorityrights.org/app/uploads/2023/12/mrg-rapor.pdf>
- Arslan, A. ve Şahin, İ. (2024). Roman öğrencilerin eğitime erişimleri ve aldıkları eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3229-3256.  
DOI. 10.51460/baebd.1533743



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3229-3256.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3229-3256.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*


- Kaya, N. (2012). Türkiye'nin eğitim sisteminde azınlıklar ve ayrımcılık: Kavramsal çerçeve ve temel sorunlar. In K. Çayır, & M. Ayan Ceyhan (Eds.), *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar* (pp. 213-229). İstanbul: İBÜ Yayınları.
- Kayal, L. M. (2018). İlköğretim düzeyinde öğrenim gören Roman öğrencilerde benlik saygısı, algılanan sosyal destek ve sosyal beceriler [Yüksek Lisans Tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.
- Kesik, F., Şahin, I., & Zoraloglu, Y. R. (2018). Roma children: Victims of social injustices in education. *International Journal of Progressive Education*, 14(6), 200-214. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.179.15>
- Koca, A., Yılıgür, E., Çavuşoğlu, E., Çılgın, K., Kırilangıç, Ö., Yardımcı, S., & Çekiç, T. (2015). Yakuplu Roman yerleşkesi iyileştirilmesi ve toplumsal kapasite geliştirilmesi araştırması müdahale önerileri raporu. [https://www.researchgate.net/publication/329655721\\_Yakuplu\\_Roman\\_Yerleskesi\\_Iyilestirilmesi\\_ve\\_Toplumsal\\_Kapasite\\_Gelistirilmesi\\_Arastirmasi\\_Mudahale\\_Onerileri\\_Raporu](https://www.researchgate.net/publication/329655721_Yakuplu_Roman_Yerleskesi_Iyilestirilmesi_ve_Toplumsal_Kapasite_Gelistirilmesi_Arastirmasi_Mudahale_Onerileri_Raporu)
- Kolukırık, S. (2009). Dünden Bugüne Çingenerler: Kültür-Kimlik-Dil-Tarih. İstanbul: Ozan Yayıncılık.
- Marsh, A., & Strand, E. (2005). *Gypsies and the Problem of Identities: Contextual, Constructed and Contested*. Stockholm and London: I.B. Tauris.
- Marsh, A. (2008). Eşitsiz vatandaşlık: Türkiye Çingenerlerinin karşılaştığı hak ihlalleri. In E. Uzpeder, S. Danova/Roussinova, S. Özçelik, & S. Gökçen (Eds.), *Biz Buradayız! Türkiye'de Romanlar, Ayrımcı Uygulamalar ve Hak Mücadelesi* (pp. 53-107). İstanbul: Mart Matbaacılık.
- Önen, S. (2011). Çingenerlerin sosyal haklara erişimindeki zorluklar Roman ve Dom toplulukları karşılaştırması. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Haklar Uluslararası Sempozyumu, 2011. <https://arastirma.disk.org.tr/wp-content/uploads/2020/08/2011sosyalhaklar.pdf>
- Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1143-1154. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.434.262>
- Özdemir, A. (2014). Romanlarda çalışan yoksulluğu: Sakarya Gazipaşa Mahallesi örneği [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özdemir, A. (2017). Roman mahallelerinde kentsel dönüşümün çalışma ilişkileri üzerine etkileri: Sakarya Gazipaşa Mahallesi araştırması. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(8), 150-169.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Suntekin, C. (2008). Roman çocukların gözüyle ailelerin işlevselliği: Tarlabası örneği [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Templer, B. (2006). The Decade of Roma Inclusion and Its Rationale. *New Politics*, 10(4), 1-10.
- Tor, H. (2017). Roman çocukların okul başarısızlığına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 91-98.
- Turgut, R. (2019). *Romanlarda çocuk yoksulluğu: Kocaeli Tavşantepe Mahallesi örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Tüzün, I. (Ed.). (2009). Eğitim hakkı ve eğitimde haklar: *Uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi*. İstanbul: ERG.
- Tüzün, I. (2016). Türkiye'de durum (*Ortak Akıl: Risk altındaki çocukların eğitim hakkına erişimi çalıştay raporu*). <https://sulukulegonulluleri.org/images/yayinlarimiz/bilginotu-kitapcik/ortak-akil-calistayi.pdf>
- Uzun, E., & Bütün, E. (2015). Roman çocukların okula devamsızlık nedenleri ve bu durumun çocuklar üzerindeki etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yolcu, H. (2011). Hane halkının eğitim harcamalarını etkileyen etmenler: kuramsal bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5), 12-35.
- Yolcu, H., & Polat, S. (2015). Eğitime Erişimde Farklı Değişkenlerin Belirleyiciliği üzerine Kuramsal bir çalışma. *Eğitim ekonomisi ve planlaması alanına adanmış bir ömür Prof. Dr. Mahmut Adem'e 80. Yaş Armağanı*, Yayına hazırlayan K. Karakütük, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları no: 471
- Arslan, A. ve Şahin, İ. (2024). Roman öğrencilerin eğitime erişimleri ve aldıkları eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3229-3256.  
DOI. 10.51460/baebd.1533743




## İki Kere Farklı ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeyleri ile Okul Kavramına Yönelik Algıları

Sayfa | 3257

### The Perception Of Concept Of School And Academic Motivation Levels Of Student Who Show Twice Different And Typcally Developing Children

Yaşam Gözde BACAĞOĞLU , Uzman, Dokuz Eylül Üniversitesi, gozdebacakoglu@gmail.com

Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ , Prof., Dokuz Eylül Üniversitesi, vesile.yildiz@deu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 5 Kasım 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 15 Aralık 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Bu araştırmanın amacı, iki kere farklılık gösteren ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile okul kavramına yönelik algılarını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu; 36 iki kere farklı öğrenci ile tipik gelişim gösteren 160 öğrenci olmak üzere toplamda 196 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu, nicel verilerin toplanmasında "Akademik Motivasyon Ölçeği" ve nitel verilerin toplanmasında "Çizme-Yazma Tekniği" ile "Yarı Yapılandırılmış Görüşme" formu kullanılmıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, iki kere farklılık gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin, tipik gelişim gösteren öğrencilere kıyasla daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, okul kavramına yönelik algıları incelendiğinde, iki kere farklı öğrencilerin okulu genellikle olumsuz bir bağlamda değerlendirdikleri, hatta çizimlerinde demir parmaklık gibi sembollerle okulu hapisane ya da sınırlayıcı bir mekân olarak betimledikleri belirlenmiştir. Buna karşın, tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul algısının daha olumlu olduğu, okulu sosyal ilişkilerin geliştiği güvenli ve huzurlu bir alan olarak tanımladıkları saptanmıştır. Öğrencilerin okul algısına dair görüşleri de çizimlerini destekler nitelikte olup, iki kere farklı öğrencilerin okulu "cehennem" metaforuyla ifade ettikleri, tipik gelişim gösteren öğrencilerin ise okulu "ev" metaforuyla tanımladıkları görülmüştür. Bu sonuçlar, iki kere farklı öğrencilerin okul ortamına yönelik olumsuz algılar geliştirme eğiliminde olduğunu ve bu durumun akademik motivasyon düzeylerini etkileyebileceğini göstermektedir. Elde edilen bulgular, bu öğrenci grubuna yönelik destekleyici ve kapsayıcı eğitim ortamlarının sağlanmasının önemini vurgulamakta ve iki kere farklı öğrencilerin eğitim hayatında daha olumlu deneyimler kazanmaları için eğitim politikalarına yönelik öneriler sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** *İki kere farklı bireyler, akademik motivasyon, okul algısı.*

**Abstract.** The aim of this study is to determine the academic motivation levels and perceptions of the concept of school among twice-exceptional and typically developing students. The study group consists of a total of 196 students, including 36 twice-exceptional students and 160 typically developing students. As data collection tools, a demographic information form was used, along with the "Academic Motivation Scale" for collecting quantitative data, and the "Draw-and-Write Technique" and "Semi-Structured Interview" form for collecting qualitative data. The findings of this study reveal that the academic motivation levels of twice-exceptional students are lower compared to typically developing students. Additionally, when examining their perceptions of the concept of school, it was found that twice-exceptional students generally evaluate school in a negative context, even depicting it as a prison or restrictive place with symbols like iron bars in their drawings. In contrast, typically developing students perceive school more positively, defining it as a safe and peaceful space where social relationships are developed. The students' opinions regarding their perception of school support their drawings, with twice-exceptional students expressing school as a "hell" metaphor, while typically developing students describe it with a "home" metaphor. These results indicate that twice-exceptional students tend to develop negative perceptions of the school environment, which may affect their level of academic motivation. The findings emphasize the importance of providing supportive and inclusive educational environments for this group of students and offer recommendations for educational policies to enable twice-exceptional students to have more positive experiences in their educational lives.

**Keywords:** *Twice different individuals, academic motivation, school perception.*



## Extended Abstract

**Introduction.** Students who are motivated to learn spend more time at school, interact with their teachers and peers, and take advantage of learning opportunities. This level of motivation is influenced by various factors, which determine students' attitudes towards school and increase their interest in learning. Students' perception of school plays a crucial role in shaping their motivation to learn. Key elements like teachers, lessons, friendships, and the overall classroom environment significantly influence students' academic motivation and how they perceive the school experience. Since individuals' developmental levels and needs vary, academic motivation and perceptions of school also change. Because the needs of students with special requirements are often overlooked, these individuals may not receive adequate services suited to their characteristics in schools. This situation makes it difficult to determine their academic motivation and perceptions of school. Students who are labeled as “twice exceptional,” meaning they possess special talents in one or more areas while demonstrating deficits in others, are more affected by this situation. Although these students may have high academic potential, they may not perform proportionately to their abilities. Twice-exceptional students may have unique needs specific to both their giftedness and the areas where they experience deficits. While these students may succeed in certain areas, they may struggle in others, leading to an increased need for support in the school environment. However, their needs often go unnoticed and can therefore be overlooked by educators. Accurately identifying these children, determining their educational needs, and organizing educational processes is extremely important. The study seeks to examine and compare academic motivation and school perceptions between twice-exceptional students and their typically developing peers. Understanding these differences can provide insights into the unique needs of twice-exceptional students in the educational setting. The research utilized a drawing method to gain insights into how students perceive school, offering a visual and expressive way to capture their feelings and thoughts. These drawings shed light on students' views of their school environment, including teachers, classroom dynamics, and peer relationships. By highlighting the distinctions in school perceptions, the study aims to support the development of a more inclusive educational framework. Moreover, the findings are anticipated to enhance educational practices and guide the design of student-focused programs aimed at improving overall education quality.

**Method.** The study utilized a mixed-method approach, combining quantitative and qualitative research designs. Mixed methods are defined as a research model that combines the components of quantitative and qualitative research approaches (Clark and Creswell, 2015). In this study, quantitative data collection techniques were employed to determine the academic motivations and perceptions of the concept of school among twice-exceptional students and typically developing students, while qualitative data collection techniques were used to gain in-depth insights. The simultaneous use of these two data collection techniques is expected to help in better understanding and explaining the problems (Clark and Creswell, 2015). In line with the research objectives, quantitative and qualitative data were interpreted together.

**Results.** When examining the academic motivation levels of twice-exceptional students and typically developing students, it was found that the motivation level of typically developing students (128.71)



was higher than that of twice-exceptional students (123.42). It was determined that the level of external motivation was higher among typically developing students, while feelings of demotivation were more prevalent in twice-exceptional students. The drawings of twice-exceptional students indicate that they associate school with concrete objects (desks, tables, teachers) and teacher-peer relationships. It was noted that some students perceive their teachers negatively, while others view them positively. Some students, who reflected the external appearance of the school in their drawings, depicted it as an area surrounded by iron bars. The activities at school created a positive perception; however, the boredom of lessons and teacher attitudes resulted in negative feelings. Typically developing students, on the other hand, related school to their friends and teachers. The positive effects of activities in the schoolyard and the favorable attitudes of teachers strengthened students' perceptions of school. However, some students' negative comparisons (prison, hell) were also noteworthy. Overall, it was concluded that typically developing students had a positive perception of school, while twice-exceptional students carried negative feelings. In conclusion, academic motivation levels vary according to gender and developmental status; students' perceptions of school are expressed concretely through drawings. These perceptions exhibit a complex structure characterized by both positive and negative emotions.

**Discussion and Conclusion.** Students have expressed their perceptions regarding academic motivation levels and the concept of school through various metaphors. The research has revealed that the academic motivation levels of typically developing students are higher than those of twice-exceptional students. Twice-exceptional students experience a loss of academic motivation due to learning difficulties and the inconsistencies of their different characteristics. Kalaycı (2012) similarly concluded in his research that middle school students have low academic motivation levels. Furthermore, he indicated that the low academic motivation of these students leads to a loss of interest in school and increased levels of burnout from completing assignments (Özdemir, 2015). In students' drawings, it was observed that twice-exceptional individuals depict school with concrete objects (tables, desks) but often associate it with negative perceptions (prison, hell). In light of these drawings, it can be said that a negative school climate reduces students' academic motivation and school success (Blum, 2015). On the other hand, typically developing students perceive the concept of school positively, viewing it as a safe space and establishing positive relationships. Yaşlı (2022) similarly noted that typically developing students have a positive perception of the concept of school in their views. Both groups shape their perceptions of school influenced by teacher attitudes; twice-exceptional students find classes boring due to negative experiences, while typically developing students view school as a second home. Aykaç (2012) concluded that when teachers establish sufficient and quality communication with children, they can positively support students' perceptions of school; however, when adequate communication is lacking, students' perceptions of school become negative. Peer relationships have created positive perceptions of school for both groups. In this context, providing a supportive educational environment at school will enhance students' learning motivation and strengthen their desire to attend school.



## Giriş

Üstün yetenek ve üstün zekâ kavramları, bireyden bireye, toplumlara veya alanlara göre farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (ÖEHY, 2006) göre üstün yetenek, "zeka, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya belirli akademik alanlarda akranlarına kıyasla yüksek performans gösteren birey" olarak tanımlanır. Bu bireyler, tek bir alanda veya birkaç farklı alanda üstün niteliklere sahip olabilirler. Özel yetenekli ya da üstün zekâlı öğrenciler bazen bir veya daha fazla alanda zorlanma durumu da yaşayabilirler. Farklı alanlarda yetenekli olan, ancak aynı zamanda bir veya daha fazla alanda yetersizlik yaşayan çocuklar, "iki kere farklı bireyler" olarak adlandırılır (Winebrenner, 2003). Bu bireyler, yüksek akademik potansiyele sahip olmalarına rağmen yeteneklerine paralel bir performans sergileyemeyebilirler. Üstün oldukları ve yetersizlik yaşadıkları alanlarda özel gereksinimlere ihtiyaç duyarlar. Bu durum, okul ortamında özel gereksinimlerinin artmasına neden olur. Çoğunlukla fark edilmeleri güç olduğundan, eğitimciler tarafından göz ardı edilebilmektedirler. Bu çocukların doğru tanımlanması, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve süreçlerin buna göre düzenlenmesi büyük önem taşır (Silverman, 2009). Çoğunlukla ihmal edilen bu öğrenciler, okullarda kendilerine uygun eğitim hizmetini en az oranda alabilen gruptadırlar (Assouline ve diğerleri, 2010).

Eğitim sürecinde yaşanan aksaklıklar iki kere farklı öğrencilerin öğrenme motivasyonları olumsuz etkilenebilir; yetenekleri yetersizliklerini veya yetersizlikleri yeteneklerini gizleyebilir. Bu durum, iki kere farklı öğrencilerin belirlenmesini ve ihtiyaç duydukları desteğin sağlanmasını zorlaştırabilir. Tanılama sürecinde yaşanan çeşitli aksaklıklar, öğrencilere uygun eğitim hizmetlerinin sunulmasını engelleyerek, hayatlarında engellerle karşılaşmalarına yol açmaktadır (Atmaca ve Tan, 2021). Bu durumlar öğrencilerin, öğrenme gereksinimlerine yeterince cevap vermemesine neden olduğu için iki kere farklı bireyler kendilerine uygun hizmeti en az düzeyde alabilmektedir (Assouline ve diğerleri, 2015). Yaşanan aksaklıklar, iki kere farklı öğrencilerin akademik süreçlerinde motivasyonlarının düşük olmasına, ihtiyaçlarının tam karşılanmamasına neden olur; bu da okul algılarında yetersizlik duygusunun ön plana çıkmasına yol açabilir (Gülcemal, 2019). Ayrıca, bu öğrencilerin duygusal durumları, okula yönelik algılarında karmaşaya sebep olarak akademik motivasyonlarının tutarsız hale gelmesine neden olabilir (Maddocks, 2018).

İki kere farklı öğrenciler, genellikle standart müfredattaki derslerde kavramları anlamlandırmak veya ifade etmekte zorlanırlar. Geniş ilgi alanlarına sahip olmaları, bazı alanlarda yüksek başarı göstermelerine yol açabilir (Sosland, 2022). Ancak, akademik motivasyon eksiklikleri nedeniyle okuldan uzaklaşmaları da olasıdır (Sansom, 2015). Bu çerçevede, iki kere farklı öğrencilerin okula dair hislerini, deneyimlerini ve düşüncelerini anlamak için akademik motivasyon düzeyleri ve okul algılarının tam olarak anlaşılması önemlidir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve okul algılarını belirlemekte başvurdukları yöntemlerden biri de çizimdir (Yılmaz ve Güven, 2015). Çizimler, çocukların duygularını daha yalın ifade etmelerine olanak tanır; resimler aracılığıyla duygusal, algısal ve zihinsel deneyimlerini yansıtabilirler. Bu bağlamda, resimler çocukların okul algısını ifade etmelerinde güçlü bir sanatsal araçtır. İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını çizimlerle ortaya koymak, bu konuda bir bakış açısı sunar. Öğrencilerin akademik motivasyon seviyelerini anlamak ve okul algılarının nasıl şekillendiğini gözlemlemek, bireysel gereksinimlerinin belirlenmesi açısından önem taşır.

Bacakoğlu, Y. G. ve Yıldız Demirtaş, V. (2024). İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile okul kavramına yönelik algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3257-3285.* DOI. 10.51460/baebd.1579972





İki kere farklı öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin ve okul algılarının karşılaştırılması, okul ortamında bu öğrencilerin gereksinimlerinin daha iyi anlaşılması açısından önem taşır. Bu nedenle, bu araştırmada, iki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon seviyeleri ile okul algıları incelenecektir. Bu sayede, okula yönelik ihtiyaçlarının daha net bir çerçevede belirlenmesi ve eğitim programlarının bu gereksinimlere göre uyarlanması sağlanabilir. Ayrıca, elde edilecek veriler, eğitim politikalarının ve uygulamalarının öğrencilerin farklı gelişim düzeylerine uygun olarak yeniden düzenlenmesine katkı sunabilir. Böylelikle, okullarda daha kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturularak, tüm öğrencilerin potansiyellerinin en üst düzeye çıkmasına destek sağlanabilir. Eğitim sürecinde sunulan programların öğrenci odaklı olarak geliştirilmesi, genel eğitim kalitesini de artıracaktır.

Bu bağlamda, araştırmanın amacı, iki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile okul algılarını belirlemektir. Araştırmada ele alınan temel problem aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

İki kere farklı öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon ve okul algıları nasıldır? Bu soruyu incelemek amacıyla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri nasıldır?
2. İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İki kere farklı öğrenciler, okul algılarını çizimlerine nasıl yansıtmaktadır?
4. Tipik gelişim gösteren öğrenciler, okul algılarını çizimlerine nasıl yansıtmaktadır?
5. İki kere farklı öğrencilerin okul algıları ile ilgili metaforik ifadeleri nasıldır?
6. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul algıları ile ilgili metaforik ifadeleri nasıldır?

Bu soruların yanıtlanması, iki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okula dair algılarının derinlemesine anlaşılmasına ve ihtiyaçlarının daha etkili bir biçimde karşılanmasına yardımcı olacaktır.

## Yöntem

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel desenleri içeren karma yöntem tercih edilmiştir. Clark ve Creswell (2015) karma yöntemi, nicel ve nitel yaklaşımların birleşenlerini bir arada kullanan bir araştırma modeli olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmanın karma yöntem türü ise Eşzamanlı Üçgenleme Desenidir. Bu desen, nicel ve nitel verilerin aynı anda toplanarak analiz edilmesini ve sonuçların birbiriyle ilişkilendirilerek araştırma probleminin daha kapsamlı bir şekilde ele alınmasını sağlar (Clark ve Creswell, 2015). Bu desen, iki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyonları ve okul algılarına dair kapsamlı bilgi sağlamayı amaçlar. Araştırmada, iki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini ölçmek için nicel veri toplama yöntemi kullanılmış; bu sayede, standartlaştırılmış ölçme araçları ile sayısal verilere ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin okul algılarını ve deneyimlerini daha ayrıntılı bir şekilde anlamak amacıyla nitel Bacakoğlu, Y. G. ve Yıldız Demirtaş, V. (2024). İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile okul kavramına yönelik algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3257-3285.* DOI. 10.51460/baebd.1579972



veri toplama tekniklerinden de yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve çizme-yazma gibi nitel yöntemler, öğrencilerin algılarını daha derinlemesine keşfetmek için kullanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılması, araştırmanın problemlerin daha iyi anlaşılmasını sağlaması beklenmektedir (Clark ve Creswell, 2015). Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen nicel ve nitel veriler bütüncül bir yaklaşımla birlikte yorumlanmıştır.

### Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu grup, Bilim ve Sanat Merkezi'ne (BİLSEM) devam eden, rehabilitasyon merkezlerinden destek eğitimi alan ve üniversite hastanelerince iki kere farklı öğrenci tanısı almış 36 öğrenci ile tipik gelişim gösteren 160 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya toplamda 196 öğrenci katılmıştır.

Tablo 1.

Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları

Cinsiyet	Tipik gelişim gösterenler öğrenciler		İki kere farklı öğrenciler		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Kız	82	51,2	11	30,6	93	47,4
Erkek	78	48,8	25	69,4	103	52,6
Toplam	160	100,0	36	100,0	196	100,0

Katılımcıların %47,4'ü kız, %52,6'sı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında, %51,2'si kız ve %48,8'i erkektir. İki kere farklı öğrenciler arasında ise cinsiyet oranları %30,6 kız ve %69,4 erkek şeklindedir. Genel olarak, katılımcı grubun %47,4'ü kız, %52,6'sı erkektir.

Tablo 2.

Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımları

Sınıf	Tipik Gelişim Gösterenler Öğrenciler		İki Kere Farklı Öğrenciler		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
5. sınıf	40	25,0	8	22,2	48	24,5
6. sınıf	40	25,0	10	27,8	50	25,5
7. sınıf	38	23,8	7	19,4	45	23,0
8. sınıf	42	26,3	11	30,6	53	27,0
Toplam	160	100,0	36	100,0	196	100,0

Çalışmaya katılan tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf seviyelerine göre dağılımı şöyledir: %25'i 5. sınıfta, %25'i 6. sınıfta, %23,8'i 7. sınıfta ve %26,3'ü 8. sınıfta eğitim almaktadır. İki kere farklı öğrenciler için sınıf dağılımına baktığımızda, %22,2'si 5. sınıfta, %27,8'i 6. sınıfta, %19,4'ü 7. sınıfta ve %30,6'sı 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Genel katılımcı grubun ise %24,5'i 5. sınıf, %25,5'i 6. sınıf, %23'ü 7. sınıf ve %27'si 8. sınıf öğrencisidir.



## **Veri toplama araçları ve süreci**

Bu araştırmada, veri toplama sürecinde hem nicel hem de nitel araçlar kullanılmıştır. Öğrencilere veri toplama öncesinde çalışmanın amacı açıklanmış ve gönüllü katılım esas alınmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, nicel verilerin toplanmasında "Akademik Motivasyon Ölçeği", nitel verilerin toplanmasında ise "Çizme-Yazma Tekniği" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme" formuna yer verilmiştir. Araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 01.11.2022 tarihli ve 11 sayılı kararı doğrultusunda, araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin kapsamlı ve nitelikli olması hedeflenmiştir.

### **Nicel veri toplama araçları**

Araştırmanın nicel verileri, Yurt ve Bozer (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Akademik Motivasyon Ölçeği" ile toplanmıştır. Bu ölçek, 28 maddeden oluşan yedili Likert tipi bir araç olup öğrencilere "Neden okula gidiyorsunuz?" sorusunu yöneltip "Çünkü..." ifadesiyle yanıtlarını yapılandırma fırsatı sunmaktadır. Ölçeğin alt boyutları bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, dışsal motivasyon-dış düzenleme, belirlenmiş dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayılarının .62 ile .91 arasında, test tekrar test yöntemi hesaplanan korelasyon değerlerinin ise .71-.83 arasında değişen değerler aldığı belirlenmiştir.

### **Nitel veri toplama araçları**

Araştırmanın nitel verileri, çizme-yazma tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Çizme-yazma tekniği, öğrencilerin okul algılarına ilişkin öz ve derinlemesine veriler elde etmek amacıyla bireysel olarak uygulanmıştır. Bu teknikte öğrencilere belirli bir problem durumu açıklanmış, bu durumu ifade eden bir resim çizmeleri ve çizimleri hakkında düşüncelerini yazmaları istenmiştir (Bradding ve Horstman, 1999). Araştırmada ayrıca, araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu da kullanılmıştır. Bu formda, iki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyonları ile okul algılarını anlamak üzere 5 boşluk doldurmalı metafor ve 1 açık uçlu soru yer almıştır. Metaforlar, öğrencilerin bir nesnenin özelliklerini başka bir nesne veya eylemle ilişkilendirerek nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Katılımcıların okul algılarını derinlemesine incelemek için bireysel çalışmalar yürütülmüştür.

## **Verilerin analizi**

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde istatistiksel yöntemler kullanılarak verilerin anlamlılık düzeyleri ve dağılımları değerlendirilmiştir. Nitel verilerin analizinde öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını derinlemesine anlamak amacı taşıdığı için, içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizi, veriyi kategorilere ve temalara ayırarak, örüntüleri ve anlamları sistematik bir şekilde ortaya çıkarır. Bu analiz süreçleri, her iki veri türünün araştırma sorularına farklı açılardan yanıt sunmasına olanak tanımıştır.



### Nicel verilerin analizi

Araştırmada "Akademik Motivasyon Ölçeği" ile elde edilen nicel veriler SPSS 24 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda, verilerin güvenilirlik düzeyi Cronbach's Alpha katsayısı ile hesaplanmış; normal dağılıma uygunluğu ise Skewness ve Kurtosis değerleri aracılığıyla değerlendirilmiştir.

Tablo 3.

Tipik gelişim gösteren öğrenciler ile iki kere farklı öğrencilerin iç tutarlılık güvenilirlik test sonuçları		
	Cronbach's alpha	Madde sayısı
Tipik gelişim gösterenler öğrenciler	,862	28
İki kere farklı öğrenciler	,927	28

Yapılan analizlerde, anket formu içerisinde yer alan ölçeğin **güvenirlik düzeyi** Cronbach Alfa katsayısına göre değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları .tipik gelişim gösterenler öğrenciler için 0,862, iki kere farklı öğrencilerde ise 0,927 olarak tespit edilmiştir. Bu durum, ölçeğin hem tipik gelişim gösteren öğrenciler hem de iki kere farklı (twice-exceptional) öğrenciler için yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin farklı özelliklere sahip gruplar arasında tutarlı bir şekilde çalışabildiğini ve her iki grup için de kullanıma uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.

	Skewness		Kurtosis	
	Tipik gelişim	İki kere farklı	Tipik gelişim	İki kere farklı
Akademik motivasyon	-,507	-,723	-,391	-,695
Bilmeye yönelik içsel motivasyon	-,348	-,813	-,913	-,304
Başarıya yönelik içsel motivasyon	-,563	-,529	-,555	-,822
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	-,061	,101	-,842	-1,111
İçsel motivasyon	-,239	-,588	-,974	-,725
İçe yansıyan dışsal motivasyon	-,312	-,288	-,559	-1,190
Dış düzenleme dışsal motivasyon	-1,068	-,731	1,016	-,007
Belirlenmiş dışsal motivasyon	-1,275	-,938	1,384	-,353
Dışsal motivasyon	-,743	-,702	,211	-,529
Motivasyonsuzluk	1,289	,621	,525	-,920

Tabloda, anket uygulamasıyla toplanan verilerin Skewness ve Kurtosis değerlerinin -2 ile +2 aralığında olması, verilerin normal dağılım sergilediğine işaret etmektedir. George ve Mallery'e (2010) göre, bu aralıkta kalan Skewness ve Kurtosis değerleri, verilerin normal dağıldığına dair güvenilir bir gösterge olarak kabul edilir.



### **Nitel verilerin analizi**

Bu araştırmada, çizme-yazma tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak ayrı ayrı incelenmiştir. Öncelikle, tipik gelişim gösteren ve iki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimleri ve görüşme formlarındaki ifadeleri ayrı ayrı analiz edilmiş, ardından kod listeleri oluşturulmuştur. Kodlar arasındaki ilişkiler ve farklılıklar incelenmiş, durumu en iyi temsil eden kodlar belirlenmiş ve bu kodlara dayanarak kategoriler tanımlanmıştır. Bu süreç, verilerin sistematik bir şekilde değerlendirilmesini sağlamış ve araştırmanın geçerliliğini artırmak için titizlikle yürütülmüştür.

Elde edilen kod listeleri üzerinden, istenen algıyı ifade eden kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler, araştırmanın bulgularını daha anlamlı hale getirmek için kullanılmıştır. Daha sonra, geçerliliği sağlamak amacıyla, farklı bir kodlayıcı verileri yeniden analiz etmiş ve iki kodlayıcının bulguları karşılaştırılmıştır. Kodlayıcılar arasında görüş birliği sağlanamayan noktalar üzerinde tartışılarak ortak bir anlayışa varılmıştır. Bu aşamada elde edilen sonuçların güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın modeline göre  $[(\text{Görüş birliğine varılan form sayısı} / \text{Toplam form sayısı}) \times 100]$  kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Sonuçlar tabloda sunulmuştur. Miles ve Huberman'a göre, güvenilirlik oranının %70'in üzerinde olması, araştırmanın güvenilir olarak kabul edilmesi için yeterlidir (Baltacı, 2017). Veriler, uzman analiziyle desteklenerek hem geçerlilik hem de güvenilirlik sağlanmıştır.

Tablo 5.

Çizme yazma tekniği analizinde kodlayıcılar arası güvenilirlik sonuçları

<b>Çizim bölümleri</b>	<b>Güvenirlik (%)</b>
İki kere farklı öğrencilerin okul kavramı çizimleri	79,2
Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramı çizimleri	80,5

Çizme-yazma tekniği analizinde, kodlayıcılar arası güvenilirlik sonuçları tipik gelişim gösteren öğrenciler için %79,2, iki kere farklı olan öğrenciler için ise %80,5 olarak belirlenmiştir.

Tablo 6.

Görüşme formu analizinde kodlayıcılar arası güvenilirlik sonuçları

<b>Görüşme formları</b>	<b>Güvenirlik (%)</b>
İki kere farklı öğrenci görüşme formu	78,1
Tipik gelişim gösteren öğrenci görüşme formu	80,1

Görüşme formu analizinde kodlayıcılar arası güvenilirlik sonuçları tipik gelişim gösteren öğrenciler için %78,1, iki kere farklı öğrencilerde ise %80,1 olarak saptanmıştır.

## **Bulgular**

Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen problem cümlelerine yanıt bulmak amacıyla toplanan istatistiksel verilerden elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Bacakoğlu, Y. G. ve Yıldız Demirtaş, V. (2024). İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile okul kavramına yönelik algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3257-3285.* DOI. 10.51460/baebd.1579972



Araştırmanın “İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri nasıldır?” sorusuna ilişkin analiz sonuçları aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 7.

İki kere farklı öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	Tipik gelişim gösterenler öğrenciler		İki kere farklı öğrenciler	
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
Akademik motivasyon	128,71	25,999	123,42	36,080
Bilmeye yönelik içsel motivasyon	19,27	6,436	19,00	7,139
Başarıya yönelik içsel motivasyon	20,23	6,194	19,36	7,156
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	16,29	6,351	14,17	6,045
İçsel motivasyon	55,79	16,118	52,53	18,413
İçe yansıyan dışsal motivasyon	22,82	7,248	21,25	9,927
Dış düzenleme dışsal motivasyon	22,38	5,186	20,06	6,238
Belirlenmiş dışsal motivasyon	23,15	5,243	21,69	6,301
Dışsal motivasyon	68,35	15,031	63,00	20,244
Motivasyonsuzluk	9,13	6,769	12,11	7,110

Tabloda, tipik gelişim gösteren ve iki kere farklı olan öğrencilerin akademik motivasyon toplam puan ortalamaları ile motivasyonun alt boyutlarından elde ettikleri puanların ortalama ve standart sapma değerleri sunulmaktadır. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon ölçeği toplam puan ortalaması 128,71’dir. Bu öğrencilerin bilgi edinmeye yönelik içsel motivasyon ortalaması 19,27; başarıya yönelik içsel motivasyon ortalaması 20,23; uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ortalaması 16,29; toplam içsel motivasyon ortalaması ise 55,79 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, içe yansıyan dışsal motivasyon ortalaması 22,82; dış düzenleme dışsal motivasyon ortalaması 22,38; belirlenmiş dışsal motivasyon ortalaması 23,15; toplam dışsal motivasyon ortalaması 68,35 ve motivasyonsuzluk ortalaması 9,13 olarak belirlenmiştir. İki kere farklı öğrencilerin akademik motivasyon ölçeği toplam puan ortalaması ise 123,42’dir. Bu öğrencilerin bilgi edinmeye yönelik içsel motivasyon ortalaması 19,00; başarıya yönelik içsel motivasyon ortalaması 19,36; uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ortalaması 14,17; toplam içsel motivasyon ortalaması ise 52,53 olarak hesaplanmıştır. İçe yansıyan dışsal motivasyon ortalaması 21,25; dış düzenleme dışsal motivasyon ortalaması 20,06; belirlenmiş dışsal motivasyon ortalaması 21,69; toplam dışsal motivasyon ortalaması 63,00 ve motivasyonsuzluk ortalaması 12,11 olarak görülmektedir. Sonuç olarak, iki kere farklı öğrencilerin akademik motivasyon puanlarının, tipik gelişim gösteren öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu, iki kere farklı öğrencilerin akademik motivasyonlarının alt boyutlarda da daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın “İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin analiz sonuçlarına aşağıda sunulmaktadır.



Tablo 8.

İki kere farklı öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon karşılaştırma sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Akademik motivasyon	Tipik gelişim gösteren öğrenciler	160	128,71	25,999	1,021	,31
	İki kere farklı öğrenciler	36	123,42	36,080		
Bilmeye yönelik içsel motivasyon	Tipik gelişim gösteren öğrenciler	160	19,27	6,436	,222	,83
	İki kere farklı öğrenciler	36	19,00	7,139		
Başarıya yönelik içsel motivasyon	Tipik gelişim gösteren öğrenciler	160	20,23	6,194	,740	,46
	İki kere farklı öğrenciler	36	19,36	7,156		
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	Tipik gelişim gösteren öğrenciler	160	16,29	6,351	1,826	,07
	İki kere farklı öğrenciler	36	14,17	6,045		
İçsel motivasyon	Tipik gelişim gösteren öğrenciler	160	55,79	16,118	1,067	,29
	İki kere farklı öğrenciler	36	52,53	18,413		
İçe yansıyan dışsal motivasyon	Tipik gelişim gösteren öğrenciler	160	22,82	7,248	1,090	,28
	İki kere farklı öğrenciler	36	21,25	9,927		
Dış düzenleme dışsal motivasyon	Tipik gelişim gösteren öğrenciler	160	22,38	5,186	2,339	,02
	İki kere farklı öğrenciler	36	20,06	6,238		
Belirlenmiş dışsal motivasyon	Tipik gelişim gösteren öğrenciler	160	23,15	5,243	1,448	,15
	İki kere farklı öğrenciler	36	21,69	6,301		
Dışsal motivasyon	Tipik gelişim gösteren öğrenciler	160	68,35	15,031	1,802	,07
	İki kere farklı öğrenciler	36	63,00	20,244		
Motivasyonsuzluk	Tipik gelişim gösteren öğrenciler	160	9,13	6,769	-2,364	,02
	İki kere farklı öğrenciler	36	12,11	7,110		



Tablodaki sonuçlara göre, tüm katılımcıların akademik motivasyon düzeyleri ile öğrenci grupları arasında genel olarak 0,05 anlamlılık düzeyinde fark bulunmamaktadır. Bilgi edinmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon, uyarım aramaya yönelik içsel motivasyon, genel içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon ve toplam dışsal motivasyon açısından da öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak, dış düzenleme dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeylerinde gruplar arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerde dış düzenleme dışsal motivasyon düzeyinin daha yüksek olduğu; buna karşın, iki kere farklı öğrencilerde motivasyonsuzluk düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, iki kere farklı öğrencilerin okul motivasyonunda daha fazla zorlanma eğiliminde olduklarını ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin dışsal motivasyon açısından daha yüksek bir düzenleme motivasyonuna sahip olduklarını göstermektedir.

İki kere farklı öğrencilere "Okul deyince aklına ne geliyor, çiz." yönergesi verilerek elde edilen çizimler, öğrencilerin "okul" kavramına dair algılarını anlamak amacıyla analiz edilmiştir. Çizimlerden elde edilen bulgular, okul algısının öğrenciler için ne anlama geldiğini görsel ve sembolik açıdan yansıtmaktadır.

Araştırmanın "İki kere farklı öğrenciler okul kavramına yönelik algılarını resimlerine nasıl yansıtmaktadır?" sorusuna ilişkin analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9.

İki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik yaptığı çizimlere ilişkin kategori ve kodları

Kategori	Kod	f
Okulun fiziksel yapısı	Tek katlı bina	5
	Çok katlı bina	4
	Demir parmaklı bina	1
	Çok pencere bina	5
Okulun dış kısmındaki alanlar	Okul bahçesi	3
	Kantin	4
Okulun dış kısmında yer alan nesnelere	Kapı	2
	Tel örgülü duvarlar	3
	Normal duvar	1
	Bank	2
	Bayrak	3
Okulun iç kısmındaki alanlar	Sınıf	8
	Merdiven	1
	Koridor	1
	Deprem kaçış alanı	1
Okulun iç kısmında yer alan nesnelere	Akıllı tahta	3
	Sınıf tahtası	7
	Sıra	10
	Kapı	6
	Öğretmen masası	5





	Sandalye	5
	Saat	3
	Kitap	3
	Zil	1
Okulda bulunan insanlar	Öğretmen	8
	Okul arkadaşı	14
Okuldaki öğretmenin davranışları	Sinirli	2
	Uyarıcı	1
	Destekleyici	1
	Öğretici	1
	Sevimli	1
Okuldaki akran davranışları	Birlikte hareket etme	3
	Yardımcı	3
	Paylaşımçı	1
Okula yönelik hisler	Kızgın	1
	Sıkıcı	3
	Mutsuz	1
Okula yönelik metafor	Hapisane	2
	Ev	1
	Kitap	2
	Öğrenme yeri	1
	Cehennem	1
	Yapay ağaç	1
	Kapı	1
Okuldaki etkinlikler	Tenüffüs	3
	Futbol	4
	Basketbol	1
	Sohbet	1
	Oyun oynamak	1
	Yürümek	1
Okuldaki eğitsel etkinlikler	Yazı yazmak	4
	Ders	5
Okuldaki dersler	Fen	1
	Matematik	4
<b>Toplam</b>		<b>156</b>

İki kere farklı öğrencilerin "okul" kavramına yönelik algılarını yansıtan çizimlerinde, 13 farklı kategori ve toplam 51 kod belirlenmiştir. En yüksek frekansa sahip kategori "Okulun iç kısmında yer alan nesnelere" olarak tespit edilmiştir; bu kategorinin toplam frekansı  $f(43)$ 'tür. Bu kategoriye dahil edilen kodlar şunlardır: akıllı tahta ( $f=3$ ), sınıf tahtası ( $f=7$ ), sıra ( $f=10$ ), kapı ( $f=6$ ), öğretmen masası ( $f=5$ ), sandalye ( $f=5$ ), saat ( $f=3$ ), kitap ( $f=3$ ) ve zil ( $f=1$ ). En düşük frekansa sahip kategorilerden biri "Okula yönelik hisler" kategorisidir ve bu kategori toplam  $f(5)$  frekansına sahiptir. Bu kategori içinde yer alan kodlar ise şu şekildedir: kızgın ( $f=1$ ), sıkıcı ( $f=3$ ) ve mutsuz ( $f=1$ ). Diğer düşük frekansa sahip kategori ise "Okuldaki dersler" kategorisidir ve bu kategoriye ait kodlar arasında fen ( $f=1$ ) ve matematik ( $f=4$ ) bulunmaktadır. Bu analiz, iki kere farklı öğrencilerin okul algılarında ağırlıklı olarak okul içindeki



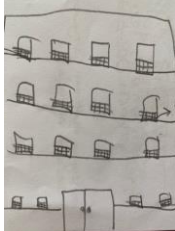

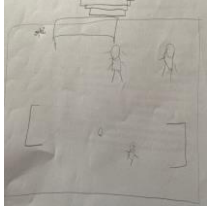

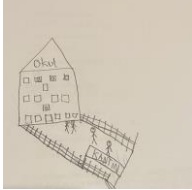
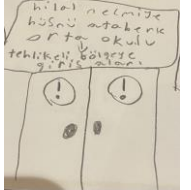




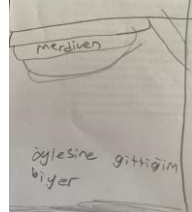
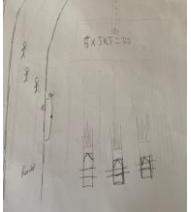

nesnelere odaklandığını göstermektedir. Hisler ve derslerle ilgili düşük frekanslar ise bu öğrencilerin çizimlerinde okulun diğer yönlerine göre daha az vurgu yaptıklarına işaret etmektedir.

İki kere farklı öğrencilerin "okul" kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 13 kategoriye ait örnek resimler aşağıda sunulmuştur.

Sayfa | 3271

Tablo 10.

İki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik yaptığı çizimlere ilişkin kategoriler ve örnek resimler

Kategori	Kodlara İlişkin Örnek Resimler				
Okulun fiziksel yapısı					
	Ö35-Tek katlı	Ö16-Çok katlı	Ö27-Demir Pencereli	Ö23-Çok parmaklı	
Okulun dış kısmındaki alanlar					
	Ö33-Okul Bahçesi		Ö18-Kantin		
Okulun dış kısmında yer alan nesnelere					
	Ö32-Tel örgülü	Ö10-Kapı	Ö18-Bank	Ö19-Normal	Ö11-Bayrak
Okulun iç kısmındaki alanlar					
	Ö18- Sınıf	Ö19-Merdiven	Ö17-Koridor	Ö11- Deprem Kaçış Alanı	

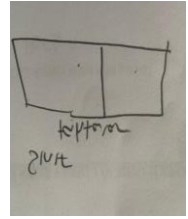
Okulun iç  
kısmında yer  
alan  
nesnelere



Ö36-Sıra



Ö36-Akıllı Tahta



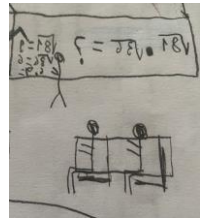
Ö29-Sınıf  
Tahtası



Ö10-Kapı



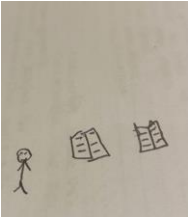
Ö29-Öğretmen  
Masası



Ö10-Sandalye

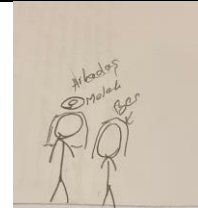


Ö10-Saat



Ö26-Zil

Okulda  
bulunan  
insanlar



Ö28-Okul arkadaşı



Ö22-Öğretmen

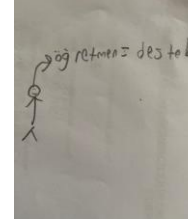
Okuldaki  
öğretmenin  
davranışları



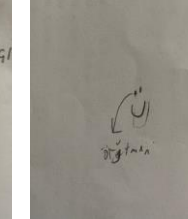
Ö10-Sihirli



Ö36- Uyarıcı



Ö35-Destekleyici



Ö13-Sevimli



Ö24-Öğretici

Okuldaki  
akran  
davranışları



Ö36-Birlikte

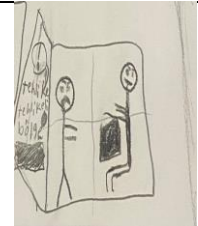





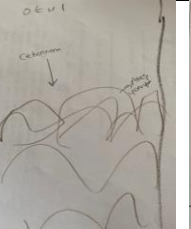





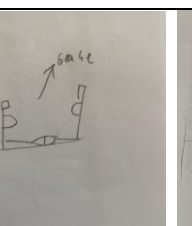




Ö5-Paylaşımçı



Ö3-Yardımcı

Okula  
yönelik  
hisler



	Ö21-Sıkıcı	Ö10- Kızgın	Ö20-Mutsuz		
Okula yönelik metafor	 <p>Ö8-Hapishane</p>	 <p>Ö25-Ev</p>	 <p>Ö1-Kitap</p>	 <p>Ö5-Cehennem</p>	 <p>Ö11-Öğrenim yeri</p>
		 <p>Ö8-Yapay ağaç</p>	 <p>Ö4-Kapı</p>		
Okuldaki etkinlikler	 <p>Ö24- Teneffüs</p>	 <p>Ö7-Futbol</p>	 <p>Ö13-Basketbol</p>	 <p>Ö18-Sohbet</p>	 <p>Ö6-Oyun Oynamak</p>
Okuldaki eğitsel etkinlikler		 <p>Ö18-Ders</p>	 <p>Ö12-Yazı yazmak</p>		



Okuldaki  
dersler



Ö22-Fen Bilimleri Ö10-Matematik

İki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik algıları incelendiğinde, çizimlerinde okulu çeşitli açılardan ele aldıkları ve bireysel deneyimlerinin bu algıları farklı kategorilerde şekillendirdiği görülmektedir. Bu kategoriler şunlardır: Okulun iç kısmında yer alan nesnelere; akıllı tahta, sınıf tahtası, sıra, kapı ve öğretmen masası gibi somut nesnelere vurgulayarak okulu bir nesnelere bütünü olarak algılamaktadırlar. Okulda bulunan insanları çizimlerinde arkadaş ve öğretmen olarak yer almaktadır, bu da öğrencilerin sosyal ilişkileri okulu bağdaştırdığını göstermektedir. Arkadaşlık ilişkileri ve öğretmen rolleri, okul algısında önemli bir yer tutmaktadır. Okulun fiziksel yapısı ile ilgili okul binalarını çeşitli şekillerde temsil ettiğini sembolik olarak çizimlerine yansıtmışlardır. Demir parmaklıkların varlığı, okulun kapalı ve sınırlayıcı bir alan olarak algılandığını yansıtmaktadır. Okulun dış kısmında bulunan nesnelere ise tel örgülü duvarlar ve banklar gibi öğeler, okulun dış yapısına dair algıları ortaya koymaktadır. Tel örgüler, tehlikeli veya kısıtlayıcı bir alan algısı yaratırken, banklar sosyal etkileşim alanları olarak görülmektedir. Okulun iç kısmındaki alanlar; sınıf, koridor ve benzeri alanlar, öğrencilerin günlük yaşamlarında önemli yerleri temsil etmektedir. Okuldaki etkinlikler; teneffüs, futbol ve oyun gibi etkinlikler, öğrencilerin okulda keyif aldıkları faaliyetler olarak ön plana çıkmaktadır. Okuldaki eğitsel etkinlikler ile dersler ve yazı yazmak gibi kodlar, okulun eğitsel yönlerine dair algıları göstermektedir. Özellikle yazı yazma, aktif ve katılımcı bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Okula yönelik metaforlarda ise öğrenciler; okulu hapisane, ev veya kitap gibi metaforlarla ifade etmekte ve bu da farklı algıların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bazı öğrenciler okulu tehlikeli veya kısıtlayıcı bir yer, bazıları ise güvenli ve bilgi dolu bir alan olarak değerlendirmektedir. Okuldaki akran davranışları; birlikte hareket etme ve paylaşımcı olma gibi kodlar, öğrencilerin sosyal ilişkilerini vurgulamakta ve arkadaşlık bağlarının okul algısına olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Bunun yanında öğrenciler okuldaki öğretmen davranışlarının ile ilgili olarak öğretmenlerini sınırlı, destekleyici veya sevimli olarak betimlemekte ve öğretmen davranışlarının okul algısı üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Olumsuz öğretmen davranışlarının okul algısını negatif yönde etkilediği görülmektedir. Okula yönelik hisler; sıkıcı, mutsuz ve kızgın hissetme gibi ifadeler, öğrencilerin okula karşı olumsuz tutumlar geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu duygular, okulun zorlayıcı veya hoşnutsuzluk yaratan bir yer olarak algılanmasına yol açmaktadır. Okuldaki dersler; fen bilimleri ve matematik gibi dersler, öğrencilerin okul algısında önemli bir yer tutmaktadır. Bazı öğrenciler için okul denildiğinde bu dersler ilk akla gelen unsurlardır. Bu bulgular, iki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarının hem olumlu hem de olumsuz unsurlar içerdiğini göstermektedir. Öğrencilerin bireysel deneyimleri ve etkileşimleri, okul algılarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Araştırmanın tipik gelişim gösteren öğrenciler okul kavramına yönelik algılarını resimlerine nasıl yansıtmaktadırlar? sorusuna ilişkin analiz sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.



Tipik gelişim gösteren öğrencilere "Okul deyince aklına ne geliyor, çiz" yönergesi verilmiş ve bu doğrultuda "Okul" kavramına ilişkin elde edilen bulgular analiz edilerek yorumlanmıştır.

Tablo 11.

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik yaptığı çizimlere ilişkin kategori ve kodları

Kategori	Kod	f
Okulun fiziksel yapısı	Tek katlı bina	27
	Çok katlı bina	26
	Çok pencereli bina	13
Okulun dış kısmındaki alanlar	Okul bahçesi	18
	Kantin	5
Okulun dış kısmında yer alan nesnelere	Kapı	2
	Bank	4
	Bayrak	15
	Ağaç	15
Okulun iç kısmındaki alanlar	Sınıf	38
	Öğretmenler odası	1
	Müdür odası	2
	Müdür yardımcısı	1
Okulun iç kısmında yer alan nesnelere	Akıllı tahta	1
	Sınıf tahtası	33
	Sıra	32
	Kapı	11
	Öğretmen masası	11
	Sandalye	12
	Saat	3
	Kitap	21
	Pencere	1
Okulda bulunan insanlar	Öğretmen	59
	Okul arkadaşı	87
	Müdür	4
	Müdür yardımcısı	2
Okuldaki öğretmenin davranışları	Sinirli	3
	Uyarıcı	3
	Sevimli	1
	Sevgi dolu	5
	Haksızlık yapan	2
Okuldaki akran davranışları	Birlikte hareket etme	1
	Paylaşımçı	1
	Eğlenceli	2
Okula yönelik hisler	Sıkıcı	1
	Mutsuz	2
	Mutlu	4
	Korku	1
Okula yönelik metafor	Hapisane	9
	Ev	2



	Kitap	8
	Cehennem	1
	Sınav	3
Okuldaki etkinlikler	Tenüffüs	3
	Futbol	7
	Basketbol	8
	Voleybol	5
	Sohbet	1
	Oyun oynamak	4
	İp atlamak	4
	Salıncakta sallanmak	1
Okuldaki eğitsel etkinlikler	Yazı Yazmak	1
	Ders	6
	Sınav	5
Okuldaki dersler	Fen bilimleri	5
	Matematik	15
	Türkçe	5
	Sosyal	1
<b>Toplam</b>		<b>689</b>

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını resimlerinde nasıl ifade ettiklerini analiz eden kategoriler ve kodlar incelendiğinde, okul kavramına dair 13 farklı kategori ve toplamda 58 ayrı kod belirlenmiştir. En yüksek frekansa sahip kategori “Okulda bulunan insanlar” kategorisi olup,  $f$  (277) olarak kaydedilmiştir. Bu kategoriye ait kodlar arasında okul arkadaşı ( $f=87$ ), öğretmen ( $f=59$ ), müdür ( $f=4$ ) ve müdür yardımcısı ( $f=2$ ) yer almaktadır. İkinci en yüksek frekansa sahip kategori ise “Okulun iç kısmında bulunan nesnelere” olup,  $f$  (125) frekans değeri ile öne çıkmaktadır. Bu kategori içinde akıllı tahta ( $f=1$ ), sınıf tahtası ( $f=33$ ), sıra ( $f=32$ ), kapı ( $f=11$ ), öğretmen masası ( $f=11$ ), sandalye ( $f=12$ ), saat ( $f=3$ ), kitap ( $f=21$ ) ve pencere ( $f=1$ ) kodları yer almaktadır. Üçüncü yüksek frekansa sahip kategori olan “Okulun fiziksel yapısı” kategorisi ise  $f$  (66) frekans değerine sahiptir ve kodları arasında tek katlı bina ( $f=27$ ), çok katlı bina ( $f=26$ ) ve çok pencereli bina ( $f=13$ ) bulunmaktadır. En düşük frekansa sahip kategori ise “Okuldaki akran davranışları” olup,  $f$  (7) frekansına sahiptir. Bu kategorinin alt kodları arasında birlikte hareket etme ( $f=3$ ), paylaşımcı ( $f=1$ ) ve eğlenceli ( $f=1$ ) yer almaktadır.

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin ‘okul’ kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 13 kategoriye ait örnek resimler aşağıda sunulmaktadır.







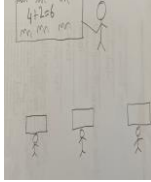
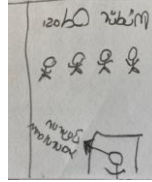

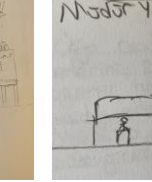



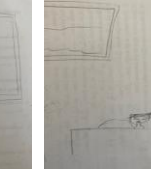
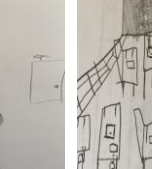


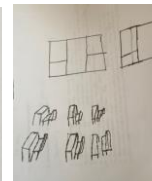




Tablo 12.

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik yaptığı çizimlere ilişkin kategoriler ve örnek resimler

Kategori	Kodlara İlişkin Örnek Resimler
Okulun fiziksel yapısı	

Bacakoğlu, Y. G. ve Yıldız Demirtaş, V. (2024). İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile okul kavramına yönelik algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3257-3285. DOI. 10.51460/baed.1579972



	Ö4-Tek katlı bina	Ö53-Çok katlı bina	Ö64-Çok pencere bina		
Okulun dış kısmındaki alanlar					
		Ö127-Okul bahçesi	Ö128-Kantin		
Okulun dış kısmında yer alan nesnelere					
	Ö10-Kapı	Ö128-Bank	Ö83-Ağaç	Ö68-Bayrak	
Okulun iç kısmındaki alanlar					
	Ö108-Sınıf	Ö129-Müdür odası	Ö60-Öğretmenler odası	Ö83-Müdür yardımcısı odası	
Okulun iç kısmında yer alan nesnelere					
	Ö56-Sıra	Ö30-Akıllı	Ö112-Sınıf tahta	Ö104-Kapı	Ö64-Sandalye tahtası
					
			Ö16-Saat	Ö11-Kitap	Ö143-Pencere
Okulda bulunan insanlar					
	Ö43-Okul arkadaşları	Ö156-Öğretmen	Ö68-Müdür	Ö85-Müdür yardımcısı	



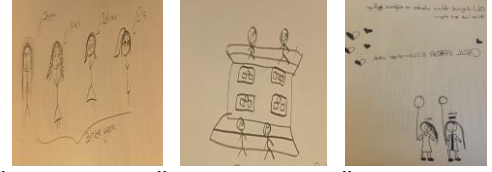


Okuldaki  
öğretmenin  
davranışları



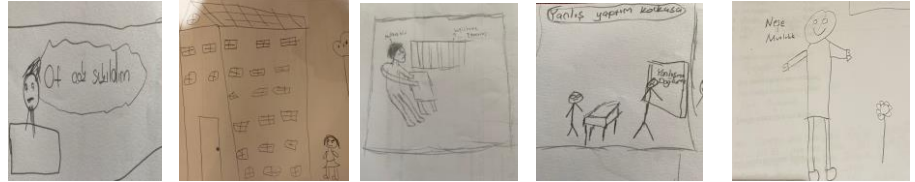
Ö5-Sinirli Ö12-Uyarıcı Ö40-Haksızlık Ö149-Sevimli Ö120-Sevgi dolu  
yapan

Okuldaki  
akran  
davranışları



Ö125-Birlikte Ö128-Paylaşımçı Ö53-Eğlenceli  
hareket etme

Okula  
yönelik  
hisler



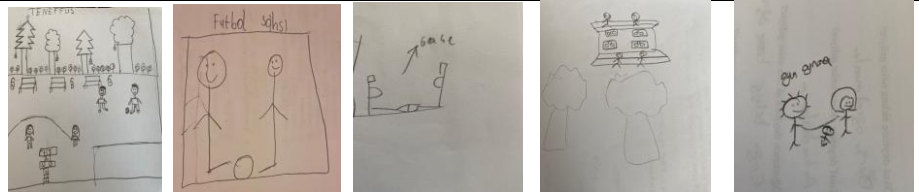
Ö17-Sıkıcı Ö105-Kızgın Ö36-Mutsuz Ö5-Korku Ö151-Mutlu

Okula  
yönelik  
metafor



Ö19-Hapishane Ö48-Ev Ö12-Kitap Ö119-Cehennem Ö14-Sınav

Okuldaki  
etkinlikler

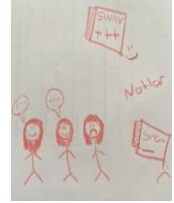
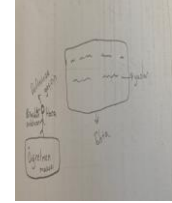
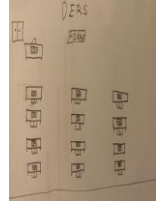


Ö127-Teneffüs Ö79-Futbol Ö13-Basketbol Ö128-Sohbet Ö152-Oyun  
oynamak



Ö138-İp atlamak Ö10-Voleybol Ö55-Salıncakta  
sallanmak

Okuldaki  
eğitsel  
etkinlikler

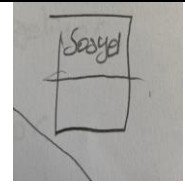


Ö128- Ders

Ö9-Yazı yazmak

Ö25-Sınav

Okuldaki  
dersler



Ö81-Fen  
bilimleri

Ö11-Matematik

Ö101-Türkçe

Ö12-Sosyal  
bilimler

Öğrencilerin okul denildiğinde zihinsel olarak okulun fiziksel yapısı, dış ve iç alanlar, okulda bulunan nesnelere, okulda karşılaştıkları insanlar, öğretmen davranışları, okula yönelik hisler, okula dair metaforlar, etkinlikler, eğitsel oyunlar, dersler ve okul arkadaşlarının davranışları ile okulu bağdaştırdıkları gözlemlenmektedir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde bu unsurları içselleştirdikleri görülmektedir. Bu unsurlar arasında fiziksel yapı, dış ve iç mekanlardaki nesnelere, insan figürleri, öğretmen davranışları, okula yönelik hisler ve etkinliklerin bir arada değerlendirildiği gözlenmiştir. Öğrenciler, okulda bulunan insanları okul arkadaşları, öğretmenler ve idareciler (müdür ve müdür yardımcısı) gibi figürlerle resmetmekte, bu da sosyal etkileşimlerin okul algısı üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Fiziksel yapıya dair okul binalarını tek katlı, çok katlı ve çok pencereli yapılar olarak betimlerken, iç mekanlarda sınıf ve öğretmenler odası gibi alanları vurgulamışlardır. Dış mekanlarda kapı, ağaç, bank ve bayrak gibi öğeler okul algısına dair dışsal bir perspektif sunmaktadır. Okuldaki etkinlikleri ve dersleri temsil eden çizimler ise teneffüs, futbol, basketbol gibi aktiviteler ile fen, matematik, Türkçe, sosyal bilgiler gibi dersleri içererek okulu hem eğlenceli hem de eğitici bir ortam olarak algıladıklarını göstermektedir. Metaforlar ve duygusal algılara bakıldığında ise öğrenciler okulu hapisane, ev, kitap gibi imgelerle tanımlamış; okul hakkında sıkıcı, kızgın, mutsuz, korkulu veya mutlu gibi duygular ifade etmişlerdir. Bu duygusal ifadeler, okul algısının duygusal boyutunu yansıtmaktadır. Öğretmen davranışlarına yönelik algılar, sinirli, sevimli, haksızlık yapan gibi olumlu ve olumsuz duygularla ortaya konulmuş olup, öğretmenlerin tutumlarının öğrencilerin okul algısındaki belirleyici rolünü göstermektedir. Akran davranışları ise birlikte hareket etme, paylaşımcı olma ve eğlenceli olma gibi olumlu algılarla okula yönelik sosyal etkileşimin önemini vurgulamaktadır.

Araştırmanın iki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik metaforik algıları nasıldır? sorusuna ilişkin analiz sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

İki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını detaylı bir şekilde belirlemek için okul kavramına ilişkin metaforlar ve metaforlara yönelik görüşler aşağıda yer verilmektedir.



Tablo 13.

İki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik metafor kodları ve örnek cümleler

Kodlar	f	Örnek Cümle
Sıkıcı	4	Ö14. "Dersler sıkıcıdır."
Bilgi yeri	1	Ö18. "Yeni şeyler öğreniyorum."
Başarı	1	Ö24. "Hayatımızda bilgi alışverişi vardır."
Kapı	1	Ö4. "Girdiğimiz bir kapıdır."
Ev	3	Ö34. "İkinci evimizde bilgi sahibi oluyoruz." Ö25. "Dış görünüş olarak"
Ders	2	Ö35. "Birşeyler öğreniyorum."
Arkadaş	1	Ö28. "Çok arkadaşım var."
Hapishane	4	Ö9. "Çıkamıyoruz." Ö2. "Etrafı çitlerle kaplıdır."
Dershane	1	Ö26. "Dershanedeki gibi ders var."
Kitap	1	Ö11. "Kitap okumak güzeldir."
Hayat	3	Ö7. "Hayat gibi okul bize çok şey anlatır."
Bina	1	Ö16. "Okul taştan yapılmıştır."
Uzun	1	Ö12. "Yılın 10 ayında okul var."
Cehennem	4	Ö21. "10 dakika ara var." Ö32. "6 saatin sadece 1 saati ara." Ö23. "Çok ders ve ödev var."
Mutluluk	1	Ö3. "Okula çok seviyorum."
Çöp	1	Ö5. "Okul sevilmez."
Yapay ağaç	1	Ö8. "İnsanların yaptığı birşey."

İki kere farklı bireylerin okul kavramına yönelik görüşlerini incelediğimizde, çeşitli benzetmeler yaptıkları gözlemlenmiştir. "Okula ilişkin metaforlar" kategorisinde ortaya çıkan kodlar arasında en yüksek frekansa sahip olanlar "sıkıcı" ve "cehennem" metaforları olup, her ikisi de  $f(4)$  değeri ile dikkat çekmektedir. Diğer metaforlar ise "bilgi yeri" ( $f=1$ ), "başarı" ( $f=1$ ), "ev" ( $f=3$ ), "ders" ( $f=2$ ), "arkadaş" ( $f=1$ ), "hapishane" ( $f=3$ ), "dershane" ( $f=1$ ), "kitap" ( $f=1$ ), "hayat" ( $f=3$ ), "bina" ( $f=1$ ), "uzun" ( $f=1$ ), "mutluluk" ( $f=1$ ), "çöp" ( $f=1$ ), "yapay ağaç" ( $f=1$ ) ve "kapı" ( $f=1$ ) olarak sıralanmaktadır. Bu metaforlar, bireylerin okulu çeşitli yönleriyle nasıl algıladıklarına dair farklı perspektifleri ortaya koymaktadır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, okulu sıkıcı bulduklarını ve hapishane gibi algıladıklarını ifade etmişlerdir. Bu algı, okula girince çıkılmayan bir yer olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Uzun süre okulda vakit geçirmeleri ve kısa molaların yetersiz kalması, bazı öğrencilerin okulu cehennemle özdeşleştirmelerine neden olmuştur. Ayrıca, okula karşı olumsuz duygular besleyen öğrencilerin, okulu çöp gibi gördükleri de belirlenmiştir. Bununla birlikte, bazı öğrenciler okulu bilgi yeri ve kitaba benzetmiş, burada yeni şeyler öğrendiklerini ve kitap okumayı sevdiklerini ifade etmişlerdir. Okulu dershaneye benzeten öğrenciler ise derslerin yapıldığı ve bilgi edinilen bir yer olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Okulu başarı ve bilgi kazanımı ile ilişkilendiren öğrenciler, burayı öğretici bir alan olarak tanımlamışlardır. Diğer yandan, bazı öğrenciler okulda mutlu olduklarını ve okulu ikinci evleri olarak gördüklerini dile getirmiş; bu, okulun arkadaşlarla vakit geçirilen bir alan olarak algılandığını göstermektedir. Son olarak, okulu somut nesnelere ilişkilendiren öğrenciler, burayı bina veya yapay



ağaç gibi betimlemişlerdir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin okul algısının, bireysel deneyim ve duygularına bağlı olarak farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın, tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına metaforik algıları nasıldır? sorusuna ilişkin analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını detaylı bir şekilde belirlemek için okul kavramına ilişkin metaforlar ve metaforlara yönelik görüşler aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 14.

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik metafor kodları ve örnek cümleler

Kodlar	f	Örnek Cümleler
Parkur	1	Ö81. "Hep yarış içerisindeyiz."
Ev	53	Ö41. "İçeride odalarla ve mutluluk, eğlence dolu." Ö15. "Farklı sınıflar, çocuklar ve evler var." Ö18. "Ev gibi hissediyorum." Ö20. "Uzun süre kalırsın orada."
Sıkıcı bir ortam	3	Ö135. "Konular çok sade sıkıcı"
Kitap	3	Ö36. "Bilgi kaynağı."
Gelecek	1	Ö140. "Gelecekte iyi yerlere gelebilmek imkanı sağlar."
Hayat	12	Ö22. "Hayatımızın büyük çoğunluğu orada geçer." Ö29. "Hayatı öğretiyor."
Hapishane	20	Ö19. "Belli süre çıkışı yok." Ö154. "Çok benziyor." Ö68. "Dört duvarla çevrili çıkılması yasak." Ö94. "Zorla geliyorum."
Zaman geçidi	2	Ö143. "Zaman hızlı geçiyor."
Cennet	9	Ö48. "Bilgi verir, bizim çok güzel kariyer sahibi olmamız için cennet olan yerdir." Ö105. "Arkadaşlarım olduğu için cennet gibi." Ö83. "Çok güzel ve eğlenceli"
Kutu	3	Ö114. "Dört duvar arasındayız."
Ağaç	1	Ö113. "Yaş iken eğiliriz."
Cehennem	2	Ö30. "Çok sıkıcı olduğu için bana cehennem gibi geliyor." Ö119. "Çoğunlukla zaman kaybı."

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik görüşleri incelendiğinde, farklı türde benzetmeler yaptıkları görülmektedir. Okula ilişkin metafor kategorisine ait kodlar şunlardır: parkur (f=1), ev (f=53), sıkıcı bir ortam (f=3), gelecek (f=1), hayat (f=12), zaman geçidi (f=2), hapishane (f=20), cennet (f=9), kutu (f=3), ağaç (f=1), cehennem (f=2) ve kitap (f=3). Öğrencilerin okula yönelik metafor kategorisindeki görüşlerinden en yüksek frekansa sahip olan metafor "ev"dir. Öğrenciler, okulu ikinci evleri gibi görmekte ve burada uzun süre vakit geçirdikleri için burayı bir ev hissiyle



özdeşleştirmektedirler. Okulda, evdeki gibi odaların bulunduğunu ve bireylerin farklı özelliklere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda, okulun hayat gibi öğretici olduğunu ve kendilerine bilgi sunarak gelecekte iyi yerlere ulaşmaları için fırsatlar sağladığını dile getirmişlerdir. Bazı öğrenciler, aldıkları eğitimin “ağaç yaşken eğilir” atasözüyle uyumlu olduğunu, yani erken yaşta öğrenmenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları okulu mutluluk kaynağı olarak görmekte ve burayı arkadaşlarıyla vakit geçirdikleri için "cennet" olarak nitelendirmektedirler. Buna karşın, bazı öğrenciler okulu sıkıcı bulmakta, hapisaneye benzetmekte ve kapısından girildiğinde çıkması zor bir alan olarak algılamaktadırlar. Özellikle uzun süre okulda kalmanın ve zaman kaybı yaşamının, okulu cehennem gibi algılamalarına neden olduğu görülmektedir. Okulu parkur gibi gören öğrenciler, sürekli bir yarış içinde olmalarının okul hakkındaki olumsuz hislerini artırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, bazı öğrenciler okulun somut bir nesne olarak kapalı bir alan gibi hissettirdiğini belirterek, okulu kutuya benzetmişlerdir. Bu çeşitli benzetmeler, öğrencilerin okul algısının hem olumlu hem de olumsuz yönlerini yansıtarak onların deneyimlerini ortaya koymaktadır.

## Tartışma, Sonuç Öneriler

Bu araştırma, iki kere farklı öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyonları ve okul algıları arasındaki farkları detaylandırarak, eğitim sistemindeki farklı gereksinimlerin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Çalışmanın bulguları, iki kere farklı öğrencilerin, üstün yeteneklerine rağmen akademik motivasyonlarının tipik gelişim gösteren öğrencilere kıyasla daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu gruptaki öğrencilerin, öğrenme süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ve bu nedenle akademik hayata dair motivasyonlarının olumsuz etkilendiği saptanmıştır. Özellikle akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, tipik gelişim gösteren öğrencilerde dışsal motivasyonun ön plana çıktığı; buna karşılık iki kere farklı öğrencilerde ise motivasyonsuzluk durumunun yaygın olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında öğrencilerin akademik motivasyonunun düşük olmasını birçok faktörün etkilediğini ve akademik motivasyon düşüklüğünün de başka durumları etkileyerek yeni olumsuzları doğurabileceği söylenebilir. Özdemir ve Kalaycı (2012), yaptıkları çalışmada, benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte bu öğrencilerin akademik motivasyonlarının düşük olmasının öğrencilerde okula ilgi kaybının ve ödev yapmaktan tükenme düzeylerinin yükselmesine neden olduğunu belirtmişlerdir (Özdemir, 2015). Bu durum, düşük akademik motivasyonun hem çevresel hem de bireysel faktörlerden etkilenebileceğini ve eğitim başarıları üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir (Reis, 2005; Özdemir & Kalaycı, 2012).

Araştırmada, öğrencilerin okul algılarına dair çizimleri analiz edilerek grup farklılıkları daha ayrıntılı şekilde değerlendirilmiştir. Çizimlerde, iki kere farklı öğrencilerin okulu daha çok sınırlı ve somut nesnelere üzerinden ifade ettikleri, okulu genellikle masa, sıra, öğretmen masası gibi unsurlarla betimledikleri görülmüştür. Bu öğrencilerin çizimlerinde demir parmaklık gibi semboller kullanarak okulu adeta bir hapisane veya sınırlı bir alan olarak algıladıkları, okul kavramının onlarda daha negatif bir izlenim bıraktığı gözlenmiştir (Blum, 2015). Tipik gelişim gösteren öğrenciler ise okulu daha sosyal bir alan olarak betimleyerek, çizimlerinde arkadaş ilişkileri, güvenli bir ortam ve huzurlu bir mekan olarak tasvir etmişlerdir. Bu grup, okulu bilgi dolu, sosyal ilişkilerin desteklendiği, huzurlu ve sıcak bir alan olarak görmüş, okulu neredeyse bir "ikinci ev" gibi resmetmiştir. Ayrıca, çalışmada öğretmen Bacakoğlu, Y. G. ve Yıldız Demirtaş, V. (2024). İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile okul kavramına yönelik algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3257-3285.* DOI. 10.51460/baed.1579972



tutumlarının öğrencilerin okul algılarına etkisi üzerinde durulmuştur. İki kere farklı öğrencilerin karşılaştıkları öğrenme güçlükleri ve bazı öğretmenlerin olumsuz yaklaşımlarının, bu öğrencilerde okul kavramının daha olumsuz bir çerçevede şekillenmesine yol açtığı belirlenmiştir. Buna karşın, tipik gelişim gösteren öğrenciler, öğretmenleriyle daha pozitif ilişkiler kurarak akademik motivasyonlarını koruyabilmişlerdir (Yaşlı, 2022). Her iki grup öğrencisi de bazı derslerde öğretmenlerin sert veya adil olmayan davranışlarının, okul algılarını olumsuz etkilediğini çizimlerinde ifade etmişlerdir. Yaşlı (2022), yaptığı araştırmada benzer şekilde öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını incelerken özel gereksinimli öğrencilerin de öğretmenleri hakkında ilgisiz, sinirli gibi olumsuz algıları çizimlere yansıttıklarını belirtmiştir. Öte yandan, arkadaşlık ilişkilerinin okul algısı üzerindeki olumlu etkisi dikkat çekicidir; öğrenciler arkadaş desteğini, okul ortamının güven verici ve destekleyici bir bileşeni olarak tanımlamış, bu destek okul algısını daha olumlu hale getirmiştir (Öztabak, 2017). İki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik görüşlerinde daha derinlemesine sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu öğrenciler, okulu hapis haneye benzeterak kapısından girildiğinde çıkılamayan bir alan olarak ifade etmişlerdir; okul, onlar için sınırlayıcı ve kısıtlayıcı bir alan olarak algılanmaktadır. Bu benzetme, okulda yaşadıkları zorlayıcı deneyimlerin ve olumsuz duyguların bir yansımasıdır. Öte yandan, tipik gelişim gösteren öğrenciler ise okulu ikinci evleri gibi görmekte ve burada uzun süre vakit geçirdikleri için okula bir ev sıcaklığı atfetmektedirler. Okulu, evdeki gibi odaların bulunduğu ve bireylerin birbirinden farklı olduğu bir ortam olarak algılamakta, bu da onların okulu daha sosyal ve güvenli bir alan olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu farklılıklar, iki grup öğrencinin okul deneyimlerini nasıl yorumladıklarına ve okulun onlara sunduğu duygusal atmosferin algılarına nasıl yansıdığına dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Bu araştırma, öğrenci gruplarının akademik motivasyonları ve okul algıları üzerinde öğretmen tutumları, ders işleme yöntemleri ve sosyal ilişkilerin belirgin bir etkisi olduğunu göstermektedir. Çalışma, öğrencilerin olumlu bir okul algısı geliştirebilmeleri için destekleyici, güvenli ve olumlu bir eğitim ortamının önemine vurgu yapmaktadır (Özdemir, Yalın & Sezgin, 2008). Bu araştırma, iki kere farklı öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrenciler arasındaki farkların incelenmesi yoluyla hem eğitim alanına hem de bu öğrenci grubunun desteklenmesine yönelik uygulamalara katkı sunmaktadır. İki kere farklı öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılmasını sağlarken, eğitimciler ve politika yapımcılar için daha etkili stratejilerin geliştirilmesine ışık tutar. Bununla birlikte, bu alanda yapılan çalışmaların sınırlı olması nedeniyle, araştırma literatüre özgün bir perspektif kazandırmaktadır. Bu araştırma, belirli bir bölgedeki (İzmir, Türkiye) sınırlı bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan öğrencinin, sadece belirli tanılara sahip iki kere farklı bireyler ve tipik gelişim gösteren öğrencilerden oluşması, sonuçların genelleştirilebilirliğini sınırlayabilir. İleriye yönelik olarak, iki kere farklı öğrenciler arasında farklı tanımlarla ayrıntılandırılmış grupların da bu tür çalışmalara eklenmesiyle daha geniş kapsamlı analizler yapılabilir. Ayrıca, öğrencilerin okul algılarını ölçmek için sadece çizim tekniğinin kullanılması, diğer potansiyel veri toplama araçlarından (örneğin, odak grup görüşmeleri, anketler) elde edilebilecek derinlemesine bilgiye ulaşmayı kısıtlamış olabilir. Aynı zamanda, öğrencilerin okul algılarını ölçmek için çizimlerin yanı sıra odak grup görüşmesi ve anket gibi diğer veri toplama araçlarının da kullanılması, çalışmanın derinlemesine sonuçlara ulaşmasını sağlayabilir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3257-3285.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3257-3285.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Assouline, S. G., Foley Nicpon, M., & Whiteman, C. (2010). cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly, 54*(2), 102-115. <https://doi.org/10.1177/0016986209355974>
- Atmaca, F., Tan, S. (2022). İki kere farklı: özel yetenekli ve otizmli bireyler hakkında ne biliyoruz? bir sistematik alanyazın taraması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 52*, 133-152. <https://doi.org/10.53444/deubefd.873327>
- Aykaç, N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısı. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 37*(164), 298-315. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/973/380>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(1), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aeusbed/issue/30008/290583>
- Blum, R. (2005). School connectedness: improving the lives of students. Baltimore, Maryland: John Hopkins Bloomberg School of Public Health. *Journal of School Health, 74*(2), 229-299. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08278.x
- Bradding, A. & Horstman, M. (1999). Using the write and draw technique with children. *European Journal of Oncology Nursing, 3*(3), 170-175. [https://doi.org/10.1016/S1462-3889\(99\)80801-1](https://doi.org/10.1016/S1462-3889(99)80801-1)
- Clark, V. L. P., & Creswell, J. W. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Anı Yayıncılık.
- George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update*. 10th Edition, Pearson, Boston.
- Gülcemal, E. (2019). *Okula yönelik tutum ve okul algısının öğrencilerin okulu kırma davranışı ile ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Hacettepe Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <http://hdl.handle.net/11655/5794>
- Maddocks, D. L. (2018). The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria. *Gifted Child Quarterly, 62*(2), 175-192. <https://doi.org/10.1177/0016986217752096>
- ÖEHY. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete.
- Özdemir, S., Yalın, H. ve Sezgin, F. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algıları üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri, 13* (4), 2125-2137. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uld=636>
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği: ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1),27-35.
- Öztabak, M. (2017). İlkokul 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin okul algısı. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 31*(1), 103-124. <https://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/article/view/61>
- Sansom, S. (2015). Gifted students with learning disabilities: A current review of the literature. *Acta Scientiae et Intellectus, 1*(1), 5-17. <https://www.actaint.com/index.php/pub/article/view/9/2>
- Silverman, L. K. (2009). The two-edged sword of compensation: how the gifted cope with learning disabilities. *Gifted Education International, 25*(2), 115-130. <https://doi.org/10.1177/026142940902500203>
- Sosland, B. E. (2022). *A call to action: Identification and intervention for twice and thrice exceptional students*. Rowman & Littlefield. Publishers.
- Reis, S. M. (2005). Services and programs for academically talented students with learning disabilities. *Theory into Practice, 44*(2), 148-159. [http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4402\\_9](http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4402_9)
- Winebrenner, S. (2003). Teaching strategies for twice-exceptional students. *Intervention In School And Clinic, 38*(3), 131-137. <https://doi.org/10.1177/10534512030380030101>

Bacakoğlu, Y. G. ve Yıldız Demirtaş, V. (2024). İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile okul kavramına yönelik algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(3), 3257-3285. DOI. 10.51460/baebd.1579972



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3257-3285.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3257-3285.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Yaşlı, E. (2022). *Özel gereksinimli olan öğrenciler (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algıları.* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.] Ulusal Tez Merkezi Açık Erişim Sistemi. Tez No: 734719.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. ve Güven, Ö. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin beden eğitimi dersi ve beden eğitimi öğretmeni kavramlarına yönelik algılarının çizme yazma tekniği ile incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 3(3), 55-77.* <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c3s3m>
- Yurt, E., & Bozer, E. N. (2015). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(3), 669-685.* <https://doi.org/10.21547/jss.256759>







## Gender Differences in Digital Literacy: An Analysis<sup>1</sup>

### Dijital Okuryazarlıkta Cinsiyet Farklılıkları: Bir Analiz

Sayfa | 3286

Leyla HARPUTLU , Prof. Dr., Dokuz Eylul University, leylaharputlu@gmail.com

Berna GURYAY , Assist. Prof. Dr., Dokuz Eylul University, bernaguryay@gmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 06 October 2024

**Kabul tarihi - Accepted:** 19 December 2024

**Yayın tarihi - Published:** 28 December 2024

<sup>1</sup> This study is part of the Project (SBA-2024-3454 ID) supported by Dokuz Eylül University Department of Scientific Research Projects (BAP)



**Abstract.** Objective: This study investigates gender differences in various dimensions of digital literacy, including ethical responsibility, general knowledge and functional skills, daily usage, professional production, privacy and security, and social dimensions. Method: We employed a quantitative approach. We used independent samples t-tests to analyze survey data collected from 255 participants, divided into male (m =96) and female (f = 159) groups. The survey included questions across multiple digital literacy dimensions, and the data were assessed for differences in means between genders. Results: The analysis revealed significant gender differences in several dimensions. Specifically, males scored higher in general knowledge and functional skills, as well as in professional production and privacy and security aspects. Females demonstrated higher scores in ethical responsibility and daily usage dimensions. However, no significant differences were observed in the social dimension of digital literacy. Conclusion: The study highlights notable gender-based variations in digital literacy, suggesting that males and females engage differently with digital tools and platforms. with digital tools and platforms differently. These findings have implications for targeted digital literacy programs and educational interventions designed to address specific needs and improve overall digital competency across genders.

**Keywords:** Digital literacy, Gender differences, Quantitative analysis, Digital skills, Ethical responsibility, Privacy and security, Educational interventions.

**Öz.** Amaç: Bu çalışma, etik sorumluluk, genel bilgi ve işlevsel beceriler, günlük kullanım, profesyonel üretim, gizlilik ve güvenlik ve sosyal boyutlar dahil olmak üzere dijital okuryazarlığın çeşitli boyutlarındaki cinsiyet farklılıklarını araştırmaktadır. Yöntem: Erkek (m =96) ve kadın (f = 159) gruplarına ayrılan 255 katılımcıdan toplanan anket verilerini analiz etmek için bağımsız örneklem t-testlerini kullanarak nicel bir yaklaşım kullanılmıştır. Ankette birden fazla dijital okuryazarlık boyutuna ilişkin sorular yer almış ve veriler cinsiyetler arasındaki ortalama farklılıkları açısından değerlendirilmiştir. Sonuçlar: Analiz, çeşitli boyutlarda önemli cinsiyet farklılıkları ortaya koymuştur. Özellikle, erkekler genel bilgi ve işlevsel becerilerin yanı sıra profesyonel üretim ile gizlilik ve güvenlik konularında daha yüksek puanlar almıştır. Kadınlar ise etik sorumluluk ve günlük kullanım boyutlarında daha yüksek puanlar almıştır. Ancak, dijital okuryazarlığın sosyal boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Sonuç: Çalışma, dijital okuryazarlıkta cinsiyete dayalı önemli farklılıkları vurgulamakta, erkeklerin ve kadınların dijital araçlar ve platformlarla farklı şekilde etkileşime girdiğini göstermektedir. Bu bulgular, belirli ihtiyaçları karşılamak ve cinsiyetler arasında genel dijital yetkinliği geliştirmek için tasarlanmış hedefli dijital okuryazarlık programları ve eğitim müdahaleleri için çıkarımlara sahiptir.

**Anahtar kelimeler:** Dijital okuryazarlık, Cinsiyet farkları, Nicel analiz, Dijital beceriler, Etik sorumluluk, Gizlilik ve güvenlik, Eğitim müdahaleleri.



## Genişletilmiş Özet

**Giriş.** Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital teknolojileri etkin bir şekilde kullanma, anlama, eleştirel değerlendirme ve bu teknolojilerle üretebilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu kavram, dijital araçları kullanma becerisini vurgular. Kavram aynı zamanda dijital dünyada karşılaşılan bilgileri doğru bir şekilde değerlendirebilme, güvenlik ve gizlilik konularında farkındalık sahibi olma, dijital içerikler yaratabilme ve bunları etkili bir şekilde paylaşabilme gibi becerileri de kapsar. Dijital okuryazarlık, günümüzün dijital çağında kişisel, akademik ve profesyonel yaşamın önemli bir parçası haline gelmiştir.

Dijital okuryazarlığın kökenleri, bilgisayarların ve dijital teknolojilerin yaygınlaşmaya başladığı 20. yüzyılın ikinci yarısına dayanmaktadır. Ancak, kavramın kendisi daha önce ortaya çıkan "bilgisayar okuryazarlığı" terimiyle yakından ilişkilidir. 1980'ler ve 1990'larda, bilgisayar okuryazarlığı, temel bilgisayar becerilerini öğrenmeyi ifade ediyordu. Bu dönemde, bilgisayarları kullanabilme yeteneği, özellikle iş dünyasında ve eğitim alanında önemli bir beceri olarak kabul edilmeye başlandı. 1990'ların sonlarından itibaren, internetin ve dijital medyanın yaygınlaşmasıyla birlikte, dijital okuryazarlık kavramı daha geniş bir anlam kazandı. Bilgisayar okuryazarlığı, sadece bilgisayarları kullanabilme becerisiyle sınırlı kalmadı; aynı zamanda internete erişim, çevrimiçi bilgileri bulma ve değerlendirme, sosyal medya kullanımı, dijital içerik üretimi ve dijital güvenlik gibi çok çeşitli yetkinlikleri içermeye başladı.

2000'li yıllarda dijital okuryazarlık, eğitim sistemlerinde ve iş dünyasında daha fazla önem kazandı. Eğitimciler, dijital okuryazarlığın öğrencilere kazandırılması gereken temel bir beceri olduğunu fark etti ve bu alandaki müfredatlar geliştirildi. Aynı şekilde, iş dünyasında da dijital okuryazarlık, çalışanlardan beklenen temel yetkinlikler arasında yerini aldı.

Günümüzde dijital okuryazarlık, sadece bir araç kullanma becerisi olarak değil, dijital dünyada etkili bir şekilde var olabilmenin anahtarı olarak görülmektedir. Bu, dijital teknolojilerin sürekli evrim geçirmesiyle birlikte, dijital okuryazarlığın da dinamik ve sürekli gelişen bir kavram olduğunu göstermektedir. Dijital dünyada güvenli ve bilinçli bir şekilde hareket edebilmek, dijital içerikler üretebilmek ve bu içerikleri eleştirel bir gözle değerlendirebilmek, dijital okuryazarlığın temel unsurları arasında yer almaktadır.

**Amaç.** Bu çalışmanın amacı, dijital okuryazarlığın çeşitli boyutlarında cinsiyet farklarını incelemektir. Hem kişisel hem de profesyonel alanlarda dijital platformlara olan bağımlılığın giderek artmasıyla, farklı cinsiyetlerin bu teknolojilerle nasıl etkileşime geçtiğini ve bunları nasıl kullandığını anlamak kritik hale gelmiştir. Bu araştırma, dijital okuryazarlığın etik sorumluluk, genel bilgi ve işlevsel beceriler, günlük kullanım, profesyonel üretim, gizlilik ve güvenlik ile sosyal boyutlar gibi çeşitli yönlerini özel olarak incelemektedir.

**Yöntem.** Bu çalışma, kadın ve erkek katılımcılar arasındaki dijital okuryazarlık seviyelerindeki farkları incelemek için nicel bir araştırma tasarımını benimsemektedir. Çalışmada, 96 erkek ve 159 kadın olmak üzere toplam 255 katılımcıdan veri toplamak amacıyla yapılandırılmış bir anket kullanılmıştır. Anket, dijital okuryazarlığın birden fazla boyutunu ölçmek için tasarlanmıştır. Veriler, bağımsız örneklemeler için t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu yöntem, erkek ve kadın katılımcılar arasında her bir boyutta ortalama puanlar açısından anlamlı farkların olup olmadığını belirlemek için etkili bir istatistiksel yöntem olarak seçilmiştir.

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), cilt (15), 3, 3286-3300.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), cilt (15), 3, 3286-3300.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



**Sonuç:** Çalışma, dijital okuryazarlıkta cinsiyete dayalı önemli farklılıkları vurgulamakta, erkeklerin ve kadınların dijital araçlar ve platformlarla farklı şekilde etkileşime girdiğini göstermektedir. Bu bulgular, belirli ihtiyaçları karşılamak ve cinsiyetler arasında genel dijital yetkinliği geliştirmek için tasarlanmış hedefli dijital okuryazarlık programları ve eğitim müdahaleleri için çıkarımlara sahiptir.



## Introduction

In today's increasingly digital world, literacy in digital technologies has become essential for personal and professional success. Digital literacy encompasses a range of skills and competencies, including the ability to use technology effectively, understand its ethical implications, and engage with digital content critically. As technology becomes more embedded in daily life, understanding the variations in digital literacy between different demographic groups is crucial to develop equitable educational strategies and policies. Gender differences in digital literacy have received significant attention in recent years, revealing disparities in how men and women interact with, perceive, and utilize digital tools. These differences can have profound implications for various aspects of life, from educational attainment and career opportunities to social interactions and privacy concerns. Despite growing awareness of these issues, comprehensive analyses examining gender disparities across multiple dimensions of digital literacy remain limited.

Van Deursen and Van Dijk (2019) found that women generally excel in using digital tools for communication and social purposes, while men often demonstrate greater confidence in the technical aspects of technology. Complementing this, Gnams (2024) examined gender differences in information and communication technology (ICT) literacy during adolescence. His study revealed that while gender differences in ICT literacy were negligible at age 15, small differences favoring boys emerged by age 18. Interestingly, boys showed higher ICT confidence at age 15, but this disparity did not grow over time. These findings highlight gender dynamics in digital competencies and confidence.

This study aims to fill this gap by analyzing gender differences in digital literacy across several domains. Specifically, we examine how gender influences perceptions and competencies related to ethical responsibilities, general knowledge and functional skills, daily technology usage, professional production, privacy, and social interactions. By employing various statistical methods, including independent samples t-tests, this research explores whether and how these differences manifest, and discusses their potential implications. Understanding these gender differences is important for identifying existing gaps and informing the development of targeted interventions and educational programs. By highlighting where and how men and women differ in their digital literacy skills and perceptions, this study seeks to contribute valuable insights that can help bridge the digital divide and promote more inclusive technological advancement.

### Literature review

Digital literacy is defined as the ability to effectively and critically navigate, evaluate, and create information using a range of digital technologies. This includes technical skills such as using software and hardware, as well as higher-order skills like assessing the credibility of online sources and understanding the ethical dimensions of digital interactions (Bawden, 2008; Eshet-Alkalai, 2004). Gilster (1997) originally defined digital literacy as:

...the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers. Digital literacy extends this definition by encompassing the cognitive processes involved in interpreting what is seen on the computer screen while using networked media (Tamborg, et al. 2018).



This definition highlights the functional aspect of handling diverse digital content and the cognitive engagement required to make sense of information in a networked environment.

According to Bayrakçı and Narmanlıoğlu (2021, p. 6), essential aspects of digital competence encompass ethics and responsibility, general knowledge and functional skills, daily use, advanced production, privacy and security, and the social dimension. Ethics and responsibility pertain to recognizing and adhering to ethical conduct in digital contexts. General knowledge and functional skills involve acquiring the basic abilities needed to utilize digital tools and technologies. Daily use refers to the application of digital skills in routine personal and professional activities. Advanced production covers the creation and development of digital content and solutions. Privacy and security focus on safeguarding personal information and practicing safe online behaviors. The social dimension involves interacting and collaborating with others in digital environments. This detailed framework underscores the different components of digital literacy, highlighting the significance of ethical behavior, foundational skills, practical use, content creation, security, and social engagement in the digital world. They observed that teachers can more effectively equip themselves and their students to succeed in the digital era by mastering and enhancing these competencies.

Research on digital literacy has consistently highlighted gender differences, revealing nuanced disparities in how men and women engage with technology and perceive its use. Exploring key studies provides insight into these gender differences across various aspects of digital literacy. A recent study by Fraillon (2024) in the International Computer and Information Literacy Study (ICILS) 2023 provides further evidence on gender differences in digital literacy. This large-scale assessment of eighth-graders across 34 countries found that girls significantly outperformed boys in computer and information literacy.

Following this, Zin et al. (2000) investigated gender differences in computer literacy among undergraduate students at Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM). Their study found that male students generally had more computer experience and used technology more frequently. Males also assessed their computer skills more positively, were slightly more likely to own a computer, and showed greater confidence in controlling computer systems. They demonstrated superior programming skills and better computer repair and maintenance abilities than females.

Hohlfeld, Ritzhaupt, and Barron (2013) conducted a study focusing on gender differences in Information and Communication Technology (ICT) literacy among eighth-grade students in Florida public schools. Their research used two validated measures and found significant differences in favor of females. Females scored higher in perceived ICT skills, frequency of computer use, and attitudes toward computers. Additionally, female students performed better on a performance-based assessment, challenging earlier studies that suggested males generally had better ICT skills and attitudes. However, when adjusting for additional predictors using multilevel modeling, gender differences were no longer significant.

Adeoye (2023) examined how various teacher characteristics, including gender, affect digital literacy and the adoption of innovations in teaching. The study revealed that male secondary school



teachers were more prevalent in teaching STEAM subjects and were likelier to own laptops and possess advanced digital skills than female teachers. The study identified some factors such as lack of school support, limited time, and inadequate internet access as major barriers affecting digital skill use in teaching. Adeoye recommended that schools enhance facilities and support for teaching STEAM based on best practices.

Sayfa | 3292

Campos and Scherer (2024) argued that digital gender gaps manifest in several critical areas of ICT engagement. Hargittai and Shafer (2006) also noted that men often have more advanced technical skills and more frequent technology use, while women excel in specific areas such as information retrieval and online communication, indicating a more nuanced understanding of digital competencies.

Grande-de-Prado, Cañón, García-Martín, and Cantón (2020) explored gender differences in students' digital competence and found that men were more likely to view themselves as competent in using ICTs, with better information management and online collaboration skills. Further research conducted by Gebhardt et al., (2019) and Siddiq and Scherer (2019) also documented gender disparities in digital knowledge and skills.

In summary, the review of the related literature highlights the complex nature of gender differences in digital literacy. Some studies suggest that men tend to possess higher levels of technical skills. However, some other studies indicate that women may excel in specific areas such as information retrieval and online communication. These differences can be given to various factors, for example, societal expectations, educational opportunities, and access to technology.

## Methodology

This study aims to explore gender differences in digital literacy across various dimensions, including ethical responsibilities, general knowledge, and functional skills, daily technology usage, professional production, privacy, and social interactions. This research employed a quantitative research design. The quantitative research design collects and analyses numerical data to identify patterns, relationships, and trends (Creswell, 2003).

### Participants

The study sample comprised 255 participants, with a breakdown of 96 males and 159 females. Participants were selected from a larger pool of individuals engaged in a digital literacy assessment. The sample size was deemed sufficient for conducting meaningful statistical analyses and ensuring representativeness within the constraints of the study. The study group consisted of 255 pre-service English teachers studying at a Turkish university during the 2023-2024 academic year. A probability sampling method was employed, which ensures that every member of the population has an equal chance of being selected. Specifically, simple random sampling, a type of probability sampling, was used. In this method, the researcher randomly selects a subset of participants from the population, giving each member an equal opportunity to be chosen. This approach is particularly suitable for quantitative research.



## Data collection

The "Digital Literacy Scale" developed by Bayrakcı and Narmanlıoğlu (2021) was used to determine the digital literacy levels of pre-service teachers. This scale consists of 29 items and is structured around six dimensions: Ethics and Responsibility, General Knowledge and Functional Skills, Daily Use, Advanced Production, Privacy and Security, and Social Dimension. A 5-point Likert-type rating was employed, ranging from Strongly Disagree (1) to Strongly Agree (5). There are no reverse-scored items in the scale. The highest possible score on the scale is 145, and the lowest is 29. The reliability of the scale was measured using Cronbach's Alpha, which is a common measure of internal consistency, yielding a Cronbach's Alpha coefficient of 0.898.

## Data analysis

The study analyzed the collected data using SPSS software version 25.0. The data collection involved administering digital literacy tests to the students. The results of the digital literacy tests were then descriptively and inferentially analyzed. Descriptive analysis was performed to summarize the data, while inferential statistical analysis was conducted using independent samples t-tests. Independent samples t-tests compare the means of two independent groups. In this study, the independent samples t-test was used to determine significant differences in digital literacy levels based on gender. The results will contribute to understanding gender-based disparities. Participants completed the questionnaire in a controlled environment. Data were then coded and entered into statistical software for analysis. Each dimension of digital literacy was analyzed separately to determine specific patterns and differences between genders.

## Ethical considerations

The study adhered to ethical standards by obtaining informed consent from all participants. They were assured of the confidentiality of their responses and their right to withdraw from the study at any time without penalty. Ethical approval was obtained from the relevant institutional review board prior to data collection (E-10042736-659-814023).

## Limitations

While the study provides valuable insights into gender differences in digital literacy, several limitations should be noted: The current study's findings are specific to pre-service English teachers at a Turkish university. Therefore, the generalizability of these results to other disciplines or professions, particularly those with different cultural and educational contexts, should be interpreted with caution. The study used a self-report scale titled the "Digital Literacy Scale" Reliance on self-reported measures may introduce response biases. The study captures data at a single point in time, limiting the ability to infer causal relationships.





## Results and Discussion

The results of this research will reveal the digital literacy of male and female students in English teacher education. The table presents group statistics for various dimensions of digital literacy, categorized by gender. The following summary highlights the mean scores, standard deviations, and standard errors for each dimension for both males (M) and females (F):

Sayfa | 3294

Table 1  
Group Statistics for Digital Literacy Dimensions by Gender

Dimension	Gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ethics and Responsibility	M	92	4.5699	.41148	.04290
	F	158	4.4864	.48184	.03833
General Knowledge and Functional Skills	M	92	4.3388	.78736	.08209
	F	151	3.2450	.87110	.07089
Daily Use	M	95	4.4561	.58609	.06013
	F	155	4.4151	.62631	.05031
Advanced Production	M	95	2.0579	1.23956	.12718
	F	153	1.9052	1.01429	.08200
Privacy and Security	M	96	4.7005	.43167	.04406
	F	154	4.5455	.89271	.07194
Social Dimension	M	96	3.5677	.93716	.09565
	F	154	3.4383	.90130	.07263

Table 1 presents group statistics for digital literacy dimensions by gender. *Ethics and Responsibility* involves understanding and practicing ethical behavior in digital environments. As seen in Table 1, males have a mean score of 4.5699 (Standard Deviation = 0.41148, Standard Error = 0.04290), while females have a mean score of 4.4864 (Standard Deviation = 0.48184, Standard Error = 0.03833). This suggests that both genders exhibit high levels of understanding and practice of ethical behavior in digital environments, with males showing a slightly higher mean score and slightly more consistent responses.

*General Knowledge and Functional Skills* refer to possessing the fundamental skills required to operate digital tools and technologies. Males score higher on average, with a mean of 4.3388 (Standard Deviation = 0.78736, Standard Error = 0.08209), compared to females, who have a mean score of 3.2450 (Standard Deviation = 0.87110, Standard Error = 0.07089). This indicates that males generally have greater proficiency in fundamental digital skills, whereas females show more variability in their scores, reflecting a broader range of skill levels.

*Daily Use* entails applying digital skills in everyday life for both personal and professional tasks. Males report a mean score of 4.4561 (Standard Deviation = 0.58609, Standard Error = 0.06013), while females have a mean score of 4.4151 (Standard Deviation = 0.62631, Standard Error = 0.05031). This demonstrates that both genders frequently apply digital skills in their daily lives, with males scoring slightly higher but with similar levels of consistency in their responses.



*Advanced Production* encompasses creating and producing digital content and solutions. Males have a mean score of 2.0579 (Standard Deviation = 1.23956, Standard Error = 0.12718), compared to females with a mean score of 1.9052 (Standard Deviation = 1.01429, Standard Error = 0.08200). This indicates that while both genders engage less in creating and producing digital content, males score slightly higher, suggesting marginally greater involvement or confidence in this area. However, both groups show considerable variability.

*Privacy and security* focuses on protecting personal information and ensuring safe practices online. Males score a mean of 4.7005 (Standard Deviation = 0.43167, Standard Error = 0.04406), while females score a mean of 4.5455 (Standard Deviation = 0.89271, Standard Error = 0.07194). This reflects strong practices in privacy and security among both genders, with males demonstrating slightly higher scores and more consistent practices compared to females.

*Social dimension* includes engaging and collaborating with others in digital spaces. Males have a mean score of 3.5677 (Standard Deviation = 0.93716, Standard Error = 0.09565), whereas females have a mean score of 3.4383 (Standard Deviation = 0.90130, Standard Error = 0.07263). This shows that both genders engage moderately in digital social interactions, with males showing a slightly higher mean score and similar variability in engagement.

The data suggest that while males generally score higher in some areas, both genders demonstrate substantial digital literacy across various dimensions. The findings highlight areas where both genders perform well and identify specific dimensions, such as advanced production, where further development and support may be beneficial.

Table 2.  
Independent Samples t-test Results

		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tail)	Mean Difference	Std. Error	95% Confidence Inte.	
								L		U
Ethics and Responsibility	Equal variances	1.50	0.22	1.39	248.00	0.17	0.08	0.06	-0.03	0.20
	Equal variances not			1.45	214.91	0.15	0.08	0.06	-0.03	0.20
General Knowledge	Equal variances	1.62	0.21	9.84	241.00	0.00	1.09	0.11	0.87	1.31
	Equal variances not			10.08	207.37	0.00	1.09	0.11	0.88	1.31
Daily use	Equal variances	0.21	0.64	0.52	248.00	0.61	0.04	0.08	-0.12	0.20
	Equal variances not			0.52	209.11	0.60	0.04	0.08	-0.11	0.20
Advanced Production	Equal variances	3.21	0.07	1.06	246.00	0.29	0.15	0.14	-0.13	0.44
	Equal variances not			1.01	170.21	0.31	0.15	0.15	-0.15	0.45
Privacy and Security	Equal variances	5.38	0.02	1.59	248.00	0.11	0.16	0.10	-0.04	0.35
	Equal variances not			1.84	235.86	0.07	0.16	0.08	-0.01	0.32



Social Dimension	Equal variances	0.14	0.71	1.09	248.00	0.28	0.13	0.12	-0.11	0.36
	Equal variances not			1.08	195.73	0.28	0.13	0.12	-0.11	0.37

The independent samples t-tests were conducted to examine gender differences across various dimensions of digital literacy. The results are summarized below:

As presented in Table 2 *Ethics and Responsibility* Levene's test for equality of variances indicated that the variances were equal ( $F = 1.502$ ,  $p = 0.222$ ). The t-test for equality of means revealed no significant difference between males (Mean = 4.5699) and females (Mean = 4.4864), with  $t(248) = 1.391$ ,  $p = 0.165$ . The mean difference of 0.08344 (95% Confidence Interval: -0.03468 to 0.20155) suggests that while males scored slightly higher, this difference is not statistically significant. The absence of a significant difference between males and females suggests that both genders equally understand and practice ethical behavior in digital environments. Despite males scoring slightly higher, this difference is not substantial, indicating similar levels of ethical awareness across genders.

*General Knowledge and Functional Skills*, Levene's test for equality of variances showed equal variances ( $F = 1.617$ ,  $p = 0.205$ ). The t-test indicated a significant difference between males (Mean = 4.3388) and females (Mean = 3.2450), with  $t(241) = 9.840$ ,  $p < 0.001$ . The mean difference of 1.09374 (95% Confidence Interval: 0.87477 to 1.31270) highlights that males have significantly higher proficiency in general knowledge and functional skills compared to females. A significant difference favoring males in general knowledge and functional skills highlights a gender disparity in fundamental digital competencies. Males consistently report higher proficiency, which suggests that targeted training or support for females might be beneficial in bridging this gap. These results are consistent with Campos and Scherer's recent study (2023) where a gender gap existed in favour of male students in technology. Likewise, the study by Hargittai and Shafer (2006) examined the relationship between actual and perceived online skills, focusing on the role of gender the findings showed similar results to the current study's. That is, while men and women demonstrated identical levels of actual online ability, women consistently reported lower self-perceived skills as the current study underscored. Prado et al.'s study (2020) demonstrated similar results to the current study's findings in which male students tended to perceive themselves as more digitally competent than female students, particularly in areas such as information management, online collaboration, and problem-solving with devices. Conversely, female students reported greater familiarity with social media, image and text processing, and graphic design. As in the current study, regarding the analytic aspects of digital literacy, female students displayed more competence compared to their male counterparts. However, the results of the current study do not appear to be consistent with the results of Fraillon's (2024) study regarding computer and information literacy, where female students were found to outperform their male counterparts. The same discrepancy was seen in the study of Zin (2000) in favour of the male and female subjects in the Malaysian context. The results may reflect unequal access to computers and opportunities for computer use between male and female students. This could stem from societal factors, family dynamics, or educational disparities that shape early exposure to technology.

Hohfield et al.'s study (2013) revealed a complex relationship between gender and technology competence. Initially, descriptive statistics and t-tests indicated that female students outperformed males in all areas of ICT literacy. However, when multilevel models were employed, the results became



more nuanced. While females still demonstrated significantly higher perceived ICT skills, the gender difference in demonstrated skills varied depending on the specific skill being assessed. For instance, females consistently outperformed males in most areas, but no significant gender difference was observed in graphics, presentation, and video editing skills. Similarly, in the current study, male students performed better in general knowledge and functional skills of digital literacy, as well as in areas related to professional production and privacy and security displayed higher knowledge and females scored higher in ethical responsibility and daily usage dimensions. However, there were no significant differences found in the social dimension of digital literacy. These findings highlight the importance of considering multiple perspectives and analytical approaches when investigating gender differences in technology literacy.

*Daily Use*, the variances were equal according to Levene's test ( $F = 0.214$ ,  $p = 0.644$ ). The t-test results showed no significant difference between males (Mean = 4.4561) and females (Mean = 4.4151), with  $t(248) = 0.516$ ,  $p = 0.606$ . The mean difference of 0.04109 (95% Confidence Interval: -0.11581 to 0.19799) indicates that daily digital usage is similar for both genders. The lack of significant difference in daily digital usage between genders reflects similar engagement levels in applying digital skills to everyday tasks. Both genders use digital tools with comparable frequency, suggesting that digital habits are similarly integrated into daily life regardless of gender.

*Advanced Production*, Levene's test suggested equal variances ( $F = 3.209$ ,  $p = 0.074$ ). The t-test revealed no significant difference between males (Mean = 2.0579) and females (Mean = 1.9052), with  $t(246) = 1.057$ ,  $p = 0.292$ . The mean difference of 0.15267 (95% Confidence Interval: -0.13184 to 0.43717) shows that both genders have similar levels of involvement in advanced digital production. The insignificant difference in advanced production indicates that both genders have similar involvement in creating and producing digital content. Despite some variability, neither gender exhibits a pronounced advantage in this area.

*Privacy and Security*, Levene's test indicated unequal variances ( $F = 5.381$ ,  $p = 0.021$ ). The t-test showed no significant difference between males (Mean = 4.7005) and females (Mean = 4.5455), with  $t(248) = 1.589$ ,  $p = 0.113$ . The mean difference of 0.15507 (95% Confidence Interval: -0.03712 to 0.34725) suggests that both genders demonstrate comparable practices in privacy and security, with males showing slightly higher scores. Although males scored slightly higher in privacy and security practices, the difference is not statistically significant. This suggests that both genders maintain comparable levels of awareness and practices regarding the protection of personal information online.

*Social Dimension*, Levene's test showed equal variances ( $F = 0.136$ ,  $p = 0.712$ ). The t-test indicated no significant difference between males (Mean = 3.5677) and females (Mean = 3.4383), with  $t(248) = 1.087$ ,  $p = 0.278$ . The mean difference of 0.12940 (95% Confidence Interval: -0.10501 to 0.36380) suggests that engagement in digital social interactions is similar across genders. The absence of significant differences in digital social engagement shows that both males and females are similarly involved in online interactions. This indicates that social engagement in digital spaces is consistent across genders.

In contrast to the results of the current study, the meta-analysis (Siddiq & Scherer, 2019) which examined gender differences in students' ICT literacy, indicated a small, but statistically



significant, positive effect in favour of female subjects ( $g = +0.135$ ). This suggests that, on average, female individuals demonstrate slightly higher ICT literacy levels compared to males. This overall effect remained consistent across various moderators, including publication status, sample type, and ICT literacy dimensions. However, it is important to note the small effect size, indicating that while statistically significant, the practical difference between genders may be limited. Unlike the results of the current study, in Adeoye's study (2023) while gender does not directly impact digital literacy skills, access to technology (e.g., laptops) might play a mediating role. However, given the multiple perspectives regarding digital literacy, it is inevitable to confront diverse findings. These discrepancies underscore the complexity of this issue, highlighting the influence of attitudes, socio-economic context, and specific skill types on the gender gap. Similarly, This research aimed to assess pre-service teachers' ICT competence beliefs. The results showed that the pre-service teachers had beliefs at a good level regarding their ICT competence beliefs. A few gender differences were found between participants' mean scores on six dimensions. No gender differences were found for many items. A study conducted by Sergeeva et al. (2024) aimed to assess pre-service teachers' ICT competence beliefs. The results of the study found out that the pre-service teachers had beliefs at a good level regarding their ICT competence beliefs. A few gender differences were found between participants' mean scores on six dimensions. No gender differences were found for many items.

In summary, while there are specific areas where gender differences are evident, such as general knowledge and functional skills, most dimensions of digital literacy show comparable levels of proficiency and engagement between males and females. These findings underscore the need for tailored interventions to address specific gaps, particularly in fundamental digital skills, while acknowledging that overall digital engagement practices are similar across genders.

## Conclusion and Further Research

This study comprehensively analyses gender differences in digital literacy, highlighting notable variations across several dimensions. The findings indicate that while there are some significant differences, particularly in general knowledge and functional skills, other aspects of digital literacy, such as daily usage and social engagement, show no significant gender-based disparities. While males generally demonstrate proficiency levels in certain technical aspects of digital literacy, both genders show similar levels of digital engagement and ethical awareness. This suggests that digital literacy programs should address specific skills gaps identified among females, particularly in fundamental digital knowledge and functional skills, while recognizing that general digital engagement practices are similarly robust across genders.

To build on these findings, future research should consider some avenues. Firstly, as stated above, the findings of this study are specific to pre-service English teachers at a Turkish university. Future research should explore the generalizability of these findings by including a larger sample size with more diverse sample of participants from various disciplines and cultural backgrounds. Secondly, longitudinal studies examining the evolution of digital literacy skills over time for both genders could offer valuable insights into how technological advancements influence skill development differently between males and females. Thirdly, incorporating qualitative research, such as interviews or focus groups, can delve into the underlying reasons behind observed differences in digital literacy. This Harputlu, L. ve Guryay, B. (2024). Gender differences in digital Literacy: An analysis. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(3), 3286-3300.  
DOI. 10.51460/baebd.1562102



approach could enhance our understanding of attitudes, experiences, and barriers faced by different genders, thereby informing more tailored and effective interventions. Moreover, exploring a broader range of democratic factors including age, educational background, and socioeconomic status would be beneficial. Examining these variables alongside gender could provide a more comprehensive understanding of how different factors interact to shape digital literacy skills. It would also be beneficial to explore the effects of social media use on the development of digital literacy skills. Studies on the effects of social media use on the development of digital literacy could provide valuable insights into how social media platforms shape individuals' abilities to navigate and create content in the digital age. By addressing these areas, future research can contribute to a more nuanced understanding of digital literacy and support the development of more effective and equitable digital education strategies.

In conclusion, this study provides valuable insights into the digital literacy practices of pre-service English teachers at a Turkish university. The study contributes to the growing body of research on technology integration in language education. The study also highlights the need for further research to explore the complex relationship between cultural, and individual factors that shape digital literacy development among pre-service English teachers.

**Ethics board permission information:** This research was conducted with the permission received from Dokuz Eylül University (DEÜ) Scientific Research and Publication Ethics Board with the decision numbered 01.12.2023.

**Author conflict of interest information:** There is no conflict of interest in this study and the financial support was provided by DEÜ BAP.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), cilt (15), 3, 3286-3300.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), cilt (15), 3, 3286-3300.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## References

- Adeoye, M. A. (2023). Gender differences in teachers' digital literacy skills in teaching STEAM. *Journal of Education Technology, 7*(3). <https://doi.org/10.23887/jet.v7i3.66847>
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 17–32). Peter Lang.
- Bayrakçı, S., & Narmanlıoğlu, H. (2021). Digital Literacy as Whole of Digital Competences: Scale Development Study. *Düşünce Ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi (4)*, 1-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dusuncevetoplum/issue/63163/945319>
- Campos, A., & Scherer, R. (2024). Digital gender gaps in students' knowledge, attitudes, and skills: An integrative data analysis across 32 countries. *Education and Information Technologies, 29*, 655–693.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 13*(1), 93-106
- Fraillon, J. (Red.) (2024). *An international perspective on digital literacy: Results from ICILS 2023*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/icils-2023-international-report>
- Gebhardt, E., Thomson, S., Ainley, J., & Hillman, K. (2019). *Gender differences in computer and information literacy: An in-depth analysis of data from ICILS* (Vol. 8). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-26203-6>
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley
- Grande-de-Prado, M., Cañón, R., García-Martín, S., & Cantón, I. (2020). Digital competence and gender: Teachers in training. A case study. *Future Internet, 12*(11), 204.
- Hargittai, E., & Shafer, S. (2006). Differences in actual and perceived online skills: The role of gender. *Sociology Compass, 6*(6), 186-205. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2006.00004.x>
- Hohlfeld, T. N., Ritzhaupt, A. D., & Barron, A. E. (2013). Are gender differences in perceived and demonstrated technology literacy significant? It depends on the model. *Educational Technology Research and Development, 61*, 639–663. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9304-7>
- Sergeeva, O. V., Zheltukhina, M. R., Sizova, Z. M., Ishmuradova, A. M., Khlusyanov, O. V., & Kalashnikova, E. P. (2024). Exploring pre-service teachers' ICT competence beliefs. *Contemporary Educational Technology, 16*(2), ep500. <https://doi.org/10.30935/cedtech/14331>
- Siddiq, F., & Scherer, R. (2019). Is there a gender gap? A meta-analysis of the gender differences in students' ICT literacy. *Educational Research Review, 27*(June 2018), 205–217. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.03.007>
- Tamborg, A. L., Dreyøe, J. M., & Fougst, S. S. (2018). Digital literacy—A qualitative systematic review. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM), 11*(19), 29-29.
- van Deursen, A. J. A. M., & van Dijk, J. A. G. M. (2014). The digital divide: The role of digital skills in the relationship between access and use of digital media and social participation. *Sociology Compass, 8*(8), 981-995. <https://doi.org/10.1111/soc4.12116>
- van Deursen, A. J. A. M., & Van Dijk, J. A. G. M. (2019). The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New Media & Society, 21*(2), 354–375. <https://doi.org/10.1177/1461444818797082>
- Zin, N. A. M., Zaman, H. B., Judi, H. M., Mukti, N. A., Amin, H. M., Sahran, S., Ahmad, K., Ayob, M., Abdullah, S., & Abdullah, Z. (2000). Gender differences in computer literacy level among undergraduate students in Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM). *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries, 1*(1), 1-12.

Harputlu, L. ve Guryay, B. (2024). Gender differences in digital Literacy: An analysis. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 15*(3), 3286-3300.


DOI. 10.51460/baebd.1562102





## Matematik Eğitiminde Dijital Oyunlar: Tematik İnceleme

### Digital Games in Mathematics Education: Thematic Review

Sayfa | 3301

Feyza YILDIZ , Doktora Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi, yildizfeyza389@gmail.com

Kamuran TARIM , Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, kamuran.tarim@gmail.com

Gülfem SARP KAYA AKTAŞ , Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, gulfemsarpkaya@yahoo.com

**Geliş tarihi - Received:** 18 Ağustos 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 25 Aralık 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3301-3319.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3301-3319.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

**Öz.** Bu çalışma, 2013-2023 yılları arasında Türkiye'de matematik eğitimi alanında dijital oyunlar üzerine yapılan çalışmaları kapsamlı bir şekilde incelemeyi ve eğilimleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma için DergiPark dahil olmak üzere web üzerinden erişilebilen kaynaklardan matematik eğitimi alanında “dijital oyunlar” ve “digital game” ile ilgili makaleler ve YÖK Tez Merkezi'nde bulunan yüksek lisans ve doktora tezleri taranmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda 15 makaleye, 11 yüksek lisans tezine ve 4 doktora tezine ulaşılmıştır. Araştırma için erişilen çalışmalar üzerinde yıl, konu, öğrenme alanı, araştırma yaklaşımı, yöntem, örneklem türü, örneklem yöntemi, örneklem sayısı, veri analiz yöntemi ve matematik öğretimine faydaları olmak üzere 10 temada doküman analizi yapılmıştır. Çalışmalar “dijital oyunların matematik öğretimi ve diğer beceriler üzerindeki etkilerinin incelenmesine” odaklanmıştır. Gerçekleştirilen çalışmaların çoğunlukla, durum çalışması deseni ile yapıldığı ve çalışma grubunu ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu ortaya konulmuştur. Tezlerde nicel veri analizi için t-testi ve ANOVA/ANCOVA testleri kullanılırken, nitel veri analizi için betimsel analizler tercih edilmiştir. Çalışma sonuçlarına bakıldığında; dijital oyunlar ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmacıların matematik eğitimi için dijital oyunlardan yararlanmaları önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Dijital oyun, Matematik eğitimi, Doküman analizi.*

**Abstract.** This study aims to comprehensively analyze the research on digital games in the field of mathematics education in Turkey between 2013 and 2023, and to identify the emerging trends. For the study, the articles related to “digital games” in the field of mathematics education from the sources accessible on the web, including DergiPark, and the master's and doctoral theses in the YÖK Thesis Centre were scanned until 2023. As a result of the research, 15 articles, 11 master's theses, and 4 doctoral theses were reached. Document analysis was conducted on the studies accessed for the research across 10 themes: year, subject, learning area, research approach, method, sample type, sample method, sample number, data analysis method, and benefits to mathematics teaching. The studies focused on “examining the effects of digital games on mathematics teaching and other skills”. It was revealed that most of the studies were conducted with case study design and the study group consisted of secondary school students. In the theses, t-tests and ANOVA/ANCOVA tests were used for quantitative data analysis, while descriptive analyses were preferred for qualitative data analysis. Considering the results of the study, it was determined that there are a limited number of studies on digital games. In this context, it was suggested that researchers should make use of digital games for mathematics education.

**Keywords:** *Digital Game, Mathematics Education, Document analysis.*



## Extended Abstract

**Introduction.** The use of educational games in the educational process can be an effective method to enhance students' positive attitudes and boost their motivation levels. The results obtained with educational games in the studies conducted are that they ensure that students are able to engage in the lesson (Rosas et al., 2003), make learning fun (Berns et al; Rosas et al., 2003), increase academic achievement (Dede, Ketelhut, & Nelson, 2004; Gros, 2007) and improve motivation (González-González & Blanco-Izquierdo, 2012). With the advancement of technology, digital games have also taken their place in education and individuals have a tendency towards games with digital content (Demir & Bozkurt, 2019; Gündoğdu, 2021).

Digital games are also an important subject for mathematics education. It has been stated that these games enable students to concretise mathematical concepts, reduce their anxiety and break their prejudices (Schacter & Jo, 2017; Kebritchi et al., 2010). Studies have also highlighted the effectiveness of concept teaching with digital games in developing prediction and mental processing skills (Aktaş et al., 2018; İncekara & Taşdemir, 2019). It is anticipated that digital games will continue to play a significant role in mathematics education, and in-depth research in this area (Pan et al., 2022; Avcu, 2023; Türker & Arslan, 2021) will provide guidance for future studies.

**Method.** In this study, thematic content analysis (meta-synthesis) was used to examine the research on digital game content in mathematics education. In this method, a qualitative approach was adopted, the data were analysed and synthesised by coding (Au, 2007). The purpose of the research is to analyze the use of digital games in mathematics education from 2013 to 2023, considering various factors, and to provide guidance for researchers interested in studying this topic In this context, we analyzed articles, master's theses, and doctoral theses conducted in Turkey until 2023, which are available in full text on the web. Within the framework of the study, document analysis technique (Bowen, 2009) was used to evaluate 15 articles, 11 master's theses, and 4 doctoral theses.

Thematic analysis involves examining and synthesizing studies on the same subject, considering different variables and using data to identify specific themes (Au, 2007; Finfgeld, 2003; Walsh & Downe, 2005). The study findings were analyzed based on 10 themes: year, subject, learning area, research approach, method, sampling type, sampling method, number of samples, data analysis method, and benefits to mathematics teaching. In the reliability analysis, the reliability rate was determined as 91% by comparing the codings made by two researchers. The rate mentioned above is deemed sufficient to ensure the research's reliability (Miles & Huberman, 1994). The different codings obtained were discussed until a consensus was reached and a consensus was reached.

**Results.** In this study, the primary focus is to analyze the use of digital games in mathematics education based on specific criteria and to assess the resulting findings. In the analyses conducted, there has been a significant rise in the number of studies on digital games post-2019, especially due to the pandemic. The effective integration of digital games into the learning and teaching processes in distance education has been considered a significant factor supporting this growth (Bozkurt et al., 2017; Üstün & Özçiftçi, 2020).

In the research findings, it is evident that digital content games offer significant benefits, such as enhancing motivation for learning and contributing to long-term retention in the teaching of



mathematics. In addition, in the analyses, it was stated that teaching with digital game content may have more effect than traditional game teaching methods (Türker & Arlan, 2021). Moreover, most studies used qualitative research methods and focused on middle school students (Hussein et al., 2022).

Sayfa | 3304

**Discussion and Conclusion.** In the research results, it is noticeable that digital content games are increasingly present in education, especially during the pandemic. Although digital games have important functions such as increasing learning motivation and contributing to effective teaching, research in areas such as “increasing teacher-student communication” and “improving the ability to use technology” should be at the forefront (Yığ & Sezgin, 2021). It is suggested that future research should prioritize these themes and delve deeper into the role of digital games in education.

At the same time, there are aspects to be considered regarding research methods. In these studies, where qualitative research approaches are prominent, conducting research using quantitative and mixed methods will provide the opportunity to evaluate the effects of digital games from a more comprehensive perspective. Considering the age groups of students, it is important to realise game designs according to age and integrate these designs with educational processes in order to better adopt the effects of digital games (Byun & Joung, 2018; Pan et al., 2022).

As a result, teachers are encouraged to acquire knowledge about digital games and to effectively incorporate these games into their lessons. The awareness of educators about this issue will empower students to effectively utilize digital games and enhance the impact of these games in education. Future research may focus on developing strategies for teachers to use digital games in a more creative and authentic way.



## Giriş

Eğitim sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını artırmak ve olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak zor olabilmektedir. Bu nedenle onlara öğretim için, çeşitli materyaller ve ilgi çekici içerikler alternatif olarak sunulabilir. İlgi çekici içeriklerden biri de eğitici oyunlardır. Öğretimde eğitici oyunların kullanılmasıyla, yapılan çalışmalarda öğrencilerin ilgilerinin ve derse katılımlarının arttığı (Rosas vd., 2003); derslerin zevkli hale geldiği (Berns vd., 2013; Rosas vd., 2003), akademik başarılarının yükseldiği (Dede vd., 2004; Gros, 2007) ve öğrencilerin motivasyonlarının arttığı (González-González ve Blanco-Izquierdo, 2012) tespit edilmiştir. Bireylerin aktifliğini sağlayan, onlara hedefler belirleyen, geri bildirim veren ve öğrendiklerini pekiştirmeyi sağlayan oyunlar araştırma veya ölçme aracı olarak kullanılabilir (Griffiths, 2002). Bunun yanında teknolojinin hızla gelişmesi ve ilerlemesi ile bireylerin eğitici oyunların yerine dijital oyunlara yönelmesi, dijital oyunlara geçiş sürecine ivme kazandırmıştır (Demir ve Bozkurt, 2019; Gündoğdu, 2021).

Oyunların dijitale dönüşme süreci, öğretimin devamlılığını aksatmamalı ve zaman kaybına neden olmamalıdır. Bu durumun yaşanmaması için sınırlandırmalar ve incelenmeler de gereklidir. Aslına bakıldığında dijital oyunların her kesime hitap etmesi popülerliğini de artırmıştır (Toh ve Lim, 2021). Bu sayede tüm eğitim kademelerinde öğrencilerin zamanını verimli kılma, bireysel katılımlarına yön verme ve öğrenmeyi kolaylaştırması ile dijital oyunlar vazgeçilmez araçlardan biri olmuştur (Kim, 2015; Karataş, 2014).

Dijital oyunların, öğrencilerde farklı becerileri geliştirdiği ve öğretim sürecinde farklı kavramlarla birlikte kullanıldığı bilinmektedir: Psikomotor becerileri geliştirmesi (Lin ve Hou, 2015), akıl yürütme ve eleştirel düşünmeye katkı sağlaması (Granic ve Lobel, 2013), yaratıcılığı desteklemesi (Prensky, 2001) bu durumlara örnek niteliğindedir. Eğitimin birçok yerinde dijital oyunlardan yararlanıldığı gibi matematik eğitiminde de değerlendirilmesi oldukça dikkat çekicidir.

Huang vd. (2014) matematik öğretiminde dijital içerikli oyunların, öğrencilerin ilgi düzeylerini artırıp kaygılarını azalttığını belirtmişlerdir. National Council for Teachers of Mathematics NCTM'in ilke ve standartlarında belirtildiği gibi her çocuk öğretmenlerin rehberliği ile matematiği öğrenmeyi kolaylaştıran teknolojiye ulaşma fırsatı bulabilmelidir çünkü matematik eğitiminde teknoloji oldukça önemlidir. Ayrıca teknolojinin matematiğe etkisi ve çocuklarda öğrenmeyi artırması söz konusudur (NCTM, 2000). Dijital oyunlar ile çocuklar matematikte yer alan soyut kavramları somutlaştırıp matematik becerilerini geliştirebilmektedir (Schacter ve Jo, 2017). Bunun yanında eğitsel dijital oyunlar matematik öğretiminde; öğrencileri isteklendiren, olumsuz düşüncelerini değiştiren, matematik korkularını azaltan ve önyargılarını kıran bir role sahiptir (Kebritchi vd., 2010). Matematik öğretim sürecinde gerçekleştirilen dijital oyunlar ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; geliştirilen dijital oyunun tahminde bulunma ve zihinsel işlem yeteneklerine etkisinin (Aktaş, 2018), konuyu anlamada ve bildiklerini geliştirmede etkisinin (İncekara ve Taşdemir, 2019), matematiksel kavramların tanıtımının (Gök vd. 2020; Altınışık, 2021) yer aldığı çalışmalar vurgulanmıştır. Yapılan çalışmalar bağlamında matematik eğitiminde dijital oyunun öğrencilerin motivasyonlarını artırma, onlara farklı becerileri kazandırma, öğretimi zenginleştirme gibi konularda günümüzde ve gelecekte etkisinin olacağı düşünülmektedir.



Eğitici oyun kullanımı ile ilgili literatür incelendiğinde; matematik öğretim sürecinde oyun içerikli 2002-2017 yılları arasında yapılan çalışmanın meta-sentez çalışması (Türker ve Arslan, 2021) ve 2004-2016 yılları arasında yapılan çalışmanın meta-analiz çalışması (Turgut ve Doğan Temur, 2017) olduğu fark edilmektedir. Eğitim bilimleri alanında dijital oyun ile ilgili yapılan çalışmalar arasında 2019-2022 yılları arasında gerçekleştirilen dijital oyunların meta-sentezi (Arslan ve Coştu, 2022); 2005-2014 yılları arasındaki çalışmanın (Byun ve Young, 2018), 2008-2019 yılları arasındaki çalışmanın (Hussein vd., 2022), 2008-2021 yılları arasındaki çalışmanın (Pan vd, 2022 ), 2012-2019 yılları arasındaki çalışmanın (Yığ ve Sezgin, 2021), 2020-2021 yılları arasındaki çalışmanın (Yurdaöz ve İletir, 2023) ve 2005-2023 yılları arasındaki çalışmanın ise sistematik derlemesi (Avcu, 2023) yer almaktadır. İlkokul matematik öğretiminde dijital içeriğe sahip ve bu içeriğe sahip olmayan oyun kullanımının birlikte incelendiği meta-analiz (Öztop, 2022) ve 1996-2022 yılları arasında Web of Science verilerinin tarandığı bibliyometrik analiz çalışması da (Poçan, 2023) bulunmaktadır.

Gerçekleştirilen çalışmalardan dijital matematik oyunları ile ilgili en kapsamlı araştırmaların; sistematik inceleme (Pan vd., 2022; Avcu,2023), bibliyometrik analiz (Poçan, 2023) ve meta-sentez (Türker ve Arslan, 2021) çalışmaları olduğu anlaşılmıştır. Pan vd. (2022) 43 makaleyi incelemeye alırken, Avcu (2023) 26 makaleyi incelemiştir. Kapsamlı olarak yapılan meta-sentez çalışmasında oyunla öğretimi içeren 1 doktora tezi, 8 yüksek lisans tezi, 19 makale ve 2 proje değerlendirilmiştir (Türker ve Arslan, 2021). Çalışmanın sonuçlarında da; oyunun amacı, kullanılan oyunun türü, kullanılan oyunun uygulanması, ilgili matematik konuları, örnek ve çalışmalardan elde edilen sonuçlar şeklinde 6 başlık bulunmaktadır. Yapılan çalışmalardan hareketle Türkiye’de matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen dijital oyunlar ile ilgili çalışmaların tematik incelenmesinin yapıldığı bir çalışmanın, gelecek araştırmalara yol gösterici olacağı öngörülmüşken bunun 15 makale ve 15 tez çalışması üzerinden yürütülmesinin de kapsamlı olacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışmanın amacı matematik eğitimi alanındaki dijital oyunlar ile ilgili 2013-2023 yıllarını kapsayan çalışmaları inceleyerek eğilimlerini açıklamaktır. Çalışmada, matematik eğitiminde dijital oyun içerikli araştırmaların öğretime yönelik sağladığı potansiyel faydaların da irdelenmesinin alana özellikle katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- Çalışmalarda yıllara göre dağılım nasıldır?
- Çalışmalarda konu alanlarına göre dağılım nasıldır?
- Çalışmalarda matematik öğrenme alanlarına göre dağılım nasıldır?
- Çalışmalarda tercih edilen araştırma yöntemleri nelerdir?
- Çalışmalarda tercih edilen örneklem gruplarının dağılımı ve sayısı nasıldır?
- Çalışmalarda kullanılan örnekleme yöntemleri nelerdir?
- Çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri nelerdir?
- Çalışmalardan ulaşılan sonuçlara göre, matematik öğretimine sağladığı potansiyel yararlar nelerdir?

## Yöntem

Bu çalışmada matematik eğitimi alanında kullanılan dijital oyunlar ile hazırlanan araştırmaların sentezlendiği tematik içerik analizi (meta-sentez) kullanılmıştır. Tematik içerik analizinde nitel bir yaklaşım ile çalışmalardan elde edilen verilerin yapılan kodlamalar ile karşılaştırılması ve sentezlenmesi amaçlanmaktadır (Au, 2007). Çalışma kapsamında 2013-2023 yılları Yıldız, F., Tarım, K. ve Sarpkaya Aktaş, G. (2024). Matematik eğitiminde dijital oyunlar: Tematik inceleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3301-3319.*  
DOI. 10.51460/baebd.1535332

arasında matematik eğitimi alanında dijital oyunlar ile ilgili olan çalışmaların çeşitli değişkenler açısından irdelenmesi ve bu konu ile ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacılara rehberlik etmesi amaçlandığından bu yöntem uygun görülmüştür.

### Veri toplama süreci ve analizi

Sayfa | 3307

Bu araştırmanın verileri matematik eğitimi alanında Türkiye’de 2023 yılına kadar gerçekleştirilen ve Web siteler üzerinden tam metin halinde erişilebilen kaynaklar, dergiparkta yayınlanan makaleler ve YÖK Tez Merkezi’nde yer alan yüksek lisans ile doktora tezleri arasından matematik, dijital oyun ve dijital game anahtar kelimeleri ile aranarak elde edilmiştir. Aranılan kelimelerin başlık, öz ve anahtar kelimelerde yer almasına dikkat edilmiştir. Erişimi kısıtlanan araştırmalar çalışmaya dahil edilmemiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda 15 makaleye, 11 yüksek lisans tezine ve 4 doktora tezine ulaşılmıştır. Çalışmada takip edilen aşamalara Şekil 1’de yer verilmiştir:



Şekil 1. Meta-sentez aşamaları (Polat ve Ay, 2016)

Bu araştırmada doküman analizi veri toplama tekniği olarak yer almıştır. Doküman analizinde, araştırması yapılan konu ile ilgili kelime veya görsel içerikli çalışmaların incelenmesi veya değerlendirilmesi amaçlanmaktadır (Bowen, 2009). Araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılan çalışmalar üzerinde yıl, konu, öğrenme alanı, araştırma yaklaşımı, yöntem, örneklem türü, örnekleme yöntemi, örneklem sayısı, veri analiz yöntemi ve matematik öğretimine sağladığı yararlar şeklinde 10 tema üzerinden analizler yürütülmüştür. Verilerin analizinde frekans ve yüzde oranları gibi betimleyici istatistiklerden yararlanılmış ve bulgular tablolarla ifade edilmiştir. Yapılan analizlerde, içerik analizi türlerinden olan tematik analizden yararlanılmıştır. Tematik analiz; aynı konu ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların belirlenen temalar doğrultusunda ham verilerin farklı değişkenler açısından irdelenmesi, sentezlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir uygulamadır (Au, 2007; Finfgeld, 2003; Walsh ve Downe, 2005).

Araştırmanın güvenilirlik faktörü için; iki araştırmacı tarafından bağımsız şekilde yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü, “Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)” kullanılmış ve



yapılan hesaplama ile araştırmanın güvenilirliği %92 olarak elde edilmiştir. Güvenirlik hesaplamalarının %70 üzeri çıkması çalışmayı güvenilir kılmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Bu sonuca göre, araştırma güvenilir kabul edilmiştir. Matematik eğitimi alanında dijital oyunlar ile ilgili yapılan çalışmaların matematik öğretimine yönelik sağladığı yararlar incelendiğinde Birçok çalışmada “öğrencilerinin kaygılarını azaltır” kodlaması yapılmıştır. Ancak yer alan çalışmalardan bazılarında sadece öğrenci motivasyonuna veya olumlu tutum gelişmesine katkıda bulunduğu fark edilerek “Öğrenmeye yönelik motivasyonu artırır.” ve “Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirir.” kodlamaları üzerinde karar verilmiş, fikir birliğine varılmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın bu kısmında belirli amaç doğrultusunda incelemeye alınan çalışmalara ait ulaşılan bulgular, oluşturulan şekiller ve tablolar ile ifade edilmiştir. Matematik eğitimi alanında hazırlanan dijital oyunlara ait yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Matematik eğitimi alanında dijital oyunlar ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımları

Yıl	Makale Sayısı	Tez Sayısı	Toplam	%
2013	1	0	1	3.33
2014	1	1	2	6.67
2015	0	0	0	0
2016	0	0	0	0
2017	0	0	0	0
2018	0	0	0	0
2019	3	2	5	16.67
2020	2	0	2	6.67
2021	1	4	5	16.67
2022	3	3	6	20.00
2023	4	5	9	29.99
Toplam	15	15	30	100.00

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma sayılarının 2019 yılından itibaren sürekli arttığı görülmektedir. 2019 yılında 3 tane makale bulunmasına karşın 2 tez bulunmaktadır. 2020 yılında ise yalnızca 2 makale yazıldığı görülmektedir. 2021 yılında 1 makale ve 4 tezin olduğu fark edilmektedir. 2022 yılında da çalışma içeriğinde yer alan 6 çalışmadan 3’ü makale, 3’ü ise tezdır. Son olarak 2023 yılında 4 çalışmanın makale, 5 çalışmanın tez olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamında analiz edilen lisansüstü tezlerin türlere göre dağılımları incelendiğinde ise, hazırlanan çalışmaların yarıdan fazlasını yüksek lisans tezlerinin oluşturduğu görülmüştür

Matematik eğitimi alanında dijital oyunlar ile ilgili yapılan çalışmaların konu alanlarına göre dağılımlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.



Tablo 2.

Matematik eğitimi alanında dijital oyunlar ile ilgili yapılan çalışmaların konu alanlarına göre dağılımları

Konu Alanı	Makale Sayısı	Tez Sayısı	Toplam	%
Dijital Oyunların İçeriklerinin İncelenmesi	2	1	3	10.00
Dijital Oyunla Öğretim ile İlgili Görüşlerin İncelenmesi	2	2	4	13.33
Dijital Oyunların Matematik Öğretimi ve Diğer Becerilere Etkisinin İncelenmesi	7	11	18	60.00
Dijital ve Dijital Olmayan Oyunların Birlikte İncelenmesi	1	0	1	3.34
Dijital Oyun Tasarımı Becerisinin İncelenmesi	3	1	4	13.33
Toplam	15	15	30	100.00

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaların en fazla “Dijital Oyunların Matematik Öğretimi ve Diğer Becerilere Etkisinin İncelenmesi” konusu üzerine yoğunlaşmış olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte çalışmaların çoğunluğunun bir kısmını da “Dijital Oyun Tasarımı Becerisinin İncelenmesi” ve “Dijital Oyunla Öğretim ile İlgili Görüşlerin İncelenmesi” şeklindeki konuların oluşturduğu görülmektedir.

Matematik eğitimi alanında dijital oyunlar ile ilgili yapılan çalışmaların öğrenme alanlarına göre dağılımlarına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Matematik eğitimi alanında dijital oyunlar ile ilgili yapılan çalışmaların öğrenme alanlarına göre dağılımları

Öğrenme Alanı	Makale Sayısı	Tez Sayısı	Toplam	%
Sayılar ve İşlemler	4	5	9	30.00
Cebir	0	1	1	3.33
Geometri ve Ölçme	0	1	1	3.33
Veri İşleme	0	0	0	0
Olasılık	0	0	0	0
Karma	9	8	17	56.67
Belirtilmemiş	2	0	2	6.67
Toplam	15	15	30	100.00

Tablo 3 incelendiğinde, bütün öğrenme alanlarının yer aldığı çalışmalar “karma” olarak kodlanmıştır ve en fazla karma çalışmaların olduğu görülmektedir. Ayrıca sonrasında en çok çalışmanın, “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanına ait olduğu fark edilmektedir.

Matematik eğitimi alanında dijital oyunlar ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımlarına Tablo 4’te yer verilmiştir.





Tablo 4.

Matematik eğitimi alanında dijital oyunlar ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımları

		Yöntem	f	%
Nicel Araştırma Yaklaşımı	Deneysel	Yarı Deneysel	3	10.00
		Tam Deneysel	2	6.67
	Tek Denekli	1	3.33	
	Deneysel Olmayan	Tarama	6	20.00
Nitel Araştırma Yaklaşımı		Durum Çalışması	10	33.34
		Olgu Bilim	1	3.33
		Doküman Analizi	4	13.34
Karma Araştırma Yaklaşımı		İç İçe Desen	1	3.33
		Eş Zamanlı	1	3.33
		Açıklayıcı	1	3.33
		Toplam	30	100.00

Tablo 4 incelendiğinde, çalışmaların, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak en fazla durum çalışması, devamında ise doküman analizi ve olgu bilim olarak yürütülmüş olduğu fark edilmektedir. Nicel araştırma yaklaşımına dayalı olarak ise en çok tarama araştırmaları öne çıkmaktadır.

Matematik eğitimi alanında dijital oyunlar ile ilgili yapılan çalışmaların veri analizi yöntemlerine göre dağılımlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.

Matematik eğitimi alanında dijital oyunlar ile ilgili yapılan çalışmaların veri analizi yöntemlerine göre dağılımları

Veri Türü		Yöntem	f	%
Nicel Veri Analizi	Betimsel	Standart Sapma	3	7.89
		t testi	4	10.52
		Korelasyon	2	5.26
	Kestirimsel	Anova/Ancova	3	7.89
		Regresyon	1	2.63
		Non-parametrik	2	5.26
Nitel Veri Analizi		Faktör Analizi	1	2.63
		İçerik Analizi	15	39.47
		Betimsel Analiz	7	18.42

Tablo 5 incelendiğinde, çalışmalarda yararlanılan nicel analiz yöntemi olarak en fazla kestirimsel t testi ve ANOVA (Varyans analizi)/ ANCOVA (Kovaryans analizi) analizlerinden yararlanılırken; en az faktör analizlerinden yararlanıldığı anlaşılmaktadır. Nitel veri analizi olarak ise en çok içerik analizinin tercih edildiği sonucu da dikkat çekicidir.

Matematik eğitimi alanında dijital oyunlar ile ilgili yapılan çalışmaların örneklem türlerine göre dağılımlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.



Tablo 6.

Matematik eğitimi alanında dijital oyunlar ile ilgili yapılan çalışmaların örneklem türlerine göre dağılımları

Örneklem	Makale Sayısı	Tez Sayısı	Toplam	%
Okul Öncesi	1	2	3	10.00
İlkokul	1	2	3	10.00
Ortaokul	2	7	9	30.00
Ortaöğretim	0	0	0	0
Lisans	8	1	9	30.00
Lisansüstü	0	0	0	0
Öğretmen	0	1	1	3.33
Öğretmen ve Öğrenci	0	1	1	3.33
Örneklem Belirtilmemiş	3	1	4	13.34
Toplam	15	15	30	100.00

Tablo 6 incelendiğinde, çalışmaların en fazla ortaokul ve lisans düzeyinde öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği ortaya konulmuştur. Okul öncesi öğrencileri ile yapılan çalışmaların da yer aldığı belirlenmiştir. Lisansüstü ve ortaöğretim düzeyinin örneklem olarak incelendiği çalışmalara rastlanamamıştır.

Matematik eğitimi alanında dijital oyunlar ile ilgili yapılan çalışmaların örnekleme yöntemlerine göre dağılımlarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7.

Matematik eğitimi alanında dijital oyunlar ile ilgili yapılan çalışmaların örnekleme yöntemlerine göre dağılımları

Örnekleme Yöntemleri	<i>f</i>	%
Rastlantısal Örnekleme	1	3.33
Amaçlı Örnekleme	13	43.34
Uygun Örnekleme	4	13.33
Örnekleme Yönt Belirtilmemiş	12	40.00
Toplam	30	100

Tablo 7 incelendiğinde, çalışmaların örneklem seçiminde en fazla amaçlı örnekleme yöntemi kullanıldığı ortaya konulmuştur. Ayrıca örnekleme yöntemi belirtilmeyen çalışmalar da oldukça fazla yer almaktadır.

Matematik eğitimi alanında dijital oyunlar ile ilgili yapılan çalışmaların örneklem sayılarına göre dağılımlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.



Tablo 8.

Matematik eğitimi alanında dijital oyunlar ile ilgili yapılan çalışmaların örneklem sayılarına göre dağılımları

Örneklem Sayısı	Makale Sayısı	Tez Sayısı	Toplam	%
0	4	1	5	16.67
1-10 arası	1	4	5	16.67
11-30 arası	6	4	10	33.33
31-100 arası	1	4	5	16.67
101-1000 arası	2	2	4	13.33
1000+	1	0	1	3.33
Toplam	15	15	30	100

Tablo 8 incelendiğinde, çalışmaların en fazla 11-30 örneklem sayısına sahip katılımcılar ile gerçekleştirildiği ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte çalışmaların çoğunluğunda 1-10 ile 31-100 arası katılımcılar da bulunmaktadır.

Tablo 9.

Matematik eğitimi alanında dijital oyunlar ile ilgili yapılan çalışmaların matematik öğretimine yönelik sağladığı yararların dağılımları

Matematik Öğretimine Yararı	Makale Sayısı	Tez Sayısı	Toplam
Konuyu basitleştirir/pekiştirir.	2	7	9
Öğrenmeye yönelik motivasyonu artırır.	5	5	10
Problem çözme/yaratıcı düşünme vb. becerileri teşvik eder	4	4	8
Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirir.	5	3	8
Etkili/kalıcı öğrenmeye katkı sağlar.	4	6	10
Öğretmen-öğrenci etkileşimini artırır.	0	1	1
Teknolojiyi kullanabilme yeteneğini geliştirir.	1	0	1

Tablo 9 incelendiğinde, dijital oyunlar ile ilgili çalışmaların matematik öğretimine yönelik sağladığı yararlar görülmektedir. Çalışmalarda en fazla “Öğrenmeye yönelik motivasyonu artırır.” ve “Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirir.” şeklinde duyuşsal boyutun ön plana çıktığı sonrasında “Etkili/kalıcı öğrenmeye katkı sağlar” ve “Problem çözme/yaratıcı düşünme vb. becerileri teşvik eder” şeklinde bilişsel becerilerin ortaya konulduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte çalışmalarda “Konuyu basitleştirir/pekiştirir.” yararı da ulaşılan bulgulardan bir diğeridir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, matematik eğitimi alanında dijital oyunlar ile ilgili çalışmalar belirlenen ölçütler göz önüne alınarak analizi yapılmış ve araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgular incelenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, incelenen dijital oyun çalışmaları 2019 yılından sonra artış göstermiştir. En çok çalışmanın 2022 ve 2023 yıllarında olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak pandeminin ortaya çıkması ile uzaktan öğretime geçilmesi ve öğretmenlerin dijital içeriklerden



yararlanmasındaki artış gösterilebilir. Ayrıca oyunlaştırmanın etkili bir öğrenme-öğretme yaklaşımı olduğu, varsayımı ve teknolojinin oyunlaştırma uygulamalarındaki rolünün çok önemli olduğu düşünüldüğünde böyle bir artışın gerçekleşmesinin olağan olduğu söylenebilir. Dahası birçok sistematik derleme çalışmasında, teknolojik gelişmelerin ve yeni yaklaşımların kullanılmaya başlanmasıyla birlikte bu yaklaşımların eğitim süreçlerindeki etkisini de yorumlamaları gözlemlenmiştir (Bozkurt, vd., 2017). Eğitim aktiviteleri pandemi döneminde dijital dönüşüm olarak gerçekleşmiştir (Üstün ve Özçiftçi, 2020). Bu durum matematik öğretimi zenginleştirmeye de bir zemin oluşturmuştur. Konuların ve kazanımların öğretiminde dijital oyunlardan yararlanılabilmektedir. Farklı öğrenme alanlarında oyun ve dijital oyun içerikli çalışmalar yer almaktadır.

Türker ve Arlan (2021); oyunla öğretimin yer aldığı 1 doktora tezi, 8 yüksek lisans tezi, 19 makale ve 2 proje incelediği meta-sentez çalışmasında araştırmaların en fazla “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanında olması ve “ortaokul öğrencileri” ile gerçekleştirilmesi mevcut çalışma ile tutarlıdır. Ayrıca oyunla öğretimin “tutuma etkisi”, “başarıya etkisi” ve “oyunla öğretim” amaçlarına yoğunlaşmış olması, mevcut çalışmada yer alan dijital oyunların matematik öğretimine yönelik yararlarından “Öğrenmeye yönelik motivasyonu artırır.” bulgusuyla örtüştüğünü göstermektedir. Ancak Türker ve Arslan’ın (2021) in çalışmasında “kalıcılığa etkisi” amacının zayıf kalmasının aksine mevcut çalışmada “Etkili/kalıcı öğrenmeye katkı sağlar.” şeklinde yararı yoğunluğundan bahsedilmektedir. Bu durumdan hareketle dijital oyunlar ile öğretimin oyunla öğretime göre daha üstün olduğu düşünülebilmektedir.

Eğitim alanında sistematik derleme çalışmalarında, incelenen araştırmalarda çoğunlukla nicel yöntemlerin tercih edilmesi ve akademik başarı ile matematiksel beceri kavramlarının öne çıktığı fark edilmiştir. Bunun yanında dijital oyun bağımlılığı üzerine yoğunlaştığı ve deneysel/tarama çalışmalarında akademik başarı, tutum, kavram gelişimi, yaratıcı düşünme ve kavramsal anlama gibi temaların ön plana çıktığı belirlenmiştir (Arslan ve Coştu, 2022; Yurdaöz ve İletir, 2023). Mevcut çalışmada da konu alanı olarak araştırmaların yarısından fazlasını, “dijital oyunların matematik öğretimi ve diğer becerilere etkisinin incelenmesi” teması oluşturmaktadır. İncelenen çalışmalarda 2019’dan itibaren bir artışın olmasının nedeni, eğitim ve öğretim ortamının dijitalleşmesi olabilir. Bu durum çalışmada ortaya konulan temayı destekler niteliktedir. Gerekli öğrenme ortamları ile dijital oyunların öğrenmeye yönelik isteği artırmayı, aktif öğrenmeyi gerçekleştirmeyi, sürece dâhil olmayı ve matematiği anlamlandırmayı sağlayabildiği söylenebilir.

Matematik bağlamında dijital içeriklerin bilişsel ve duyuşsal özelliklere yararlarının, sınıf düzeyleri ile öğrenme yaklaşımları göz önüne alındığında dikkat çekici olduğu başka bir çalışmanın da bibliyometrik analizi gerçekleştirilmiştir (Poçan, 2023). Buna karşılık mevcut çalışmada, çoğunluğun bir kısmını da “dijital oyunların içeriklerinin incelenmesi” ve “dijital oyunla öğretim ile ilgili görüşlerin incelenmesi” temalarının yer alması, dijital oyunların bilişsele ve duyuşsala yönelik tasarımının yapılması ile eğitim boyutunda birçok faydasının olabileceği düşüncesini desteklemektedir. Bu düşüncenin aksine yapılan bir meta-analiz çalışmasında ilkökul matematik öğretiminde dijital içerikli olmayan oyunların dijital oyunlara göre akademik başarıya etkisinin daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Öztop,2022). Sınıf düzeyi dikkate alındığında bu durumun nedeninin yaş grubundan kaynaklandığı düşünülebilir. Belirtilen yaş grubundaki öğrencilere, iş birliğine dayalı ekran öğrenmesi



ile verimli bir öğretim süreci gerçekleştirilebilir. Ancak dijital oyunlarda ekran öğrenmesi ve aktif iletişim yerine daha çok bireysellik ön plana çıkmaktadır (Naik, 2014; Petri vd., 2017; Zain vd., 2021). Böylelikle dijital oyunların hedeflenen yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak gerekli kazanım ve öğrenme alanları çerçevesinde tasarlanmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bahsedilen çalışmalardan farklı olarak mevcut çalışmada bu durum öğrenme alanları da incelenerek değerlendirilmiştir.

Sayfa | 3314

Dijital oyunlar ile ilgili çalışmaların çoğunluğunu öğrenme alanı olarak bütün öğrenme alanlarının yer aldığı “karma” öğrenme alanı oluşturmaktadır. Buradan tek bir konu üzerine yoğunlaşmadığı, matematik konularının bütün haliyle ele alındığı fark edilmektedir. Bununla birlikte, sonrasında en çok çalışmanın “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanına ait olduğu görülmektedir. Önceki sistematik derleme çalışmalarında da incelenen makalelerde dijital oyunlarda ele alınan matematik konularının çoğunlukla Sayılar ve İşlemler öğrenme alanı olması çalışma sonuçları ile örtüşmektedir (Avcu, 2023; Byun & Joung, 2018; Hussein vd., Pan vd., 2022). Sayılar ve İşlemler öğrenme alanının dijital oyunlarla ilgili araştırmalarda kullanılmasının olası bir nedeni sayılar ve işlemler öğrenme alanının matematikteki diğer öğrenme alanlarının temelini oluşturması (Geary, 2011) ve öğrencilerin matematiği öğrenmeye başlarken ilk sayılardan başlaması olabilir. Öğrenciler öğrenim hayatlarında ilk Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki konulara ilişkin temel anlayış geliştirdikten sonra, diğer öğrenme alanlarına genişletmeleri ve transfer olmaları beklenmektedir (Avcu, 2023).

Yapılan çalışmaların araştırma yöntemleri incelendiğinde, çalışmalar nitel araştırma kapsamında en fazla durum çalışması deseni ve doküman analizi deseniyle yürütülmüştür. Avcu (2023) Türkiye menşeli dijital oyun ve matematik eğitimi makalelerini derlediği çalışmasında da benzer sonuçları elde etmiştir. Çalışmalarda kullanılan nicel araştırma yaklaşımlarına bakıldığında deneysel ve deneysel olmayan desenlerde eşit sayıda araştırma yapılmıştır. Deneysel olmayan desenlerden tarama yönteminden 6 çalışma mevcut iken deneysel yöntemle yürütülen çalışmalar toplamda 6 adettir. Deneysel çalışmaların, öğretim içerikleri veya katkılarının ne yönde olduğunun ve öğretim sürecini etkileyen sebeplerin belirlenmesi amacı vardır (Bacanak vd., 2011). Dolayısıyla, çalışmalarda en fazla yer verilen konunun “dijital oyunların matematik öğretimi ve diğer becerilere etkisinin incelenmesi” olduğu göz önüne alındığında deneysel tasarımın kullanılmasının bir gerekçesi olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar Byun ve Joung (2018)’ un yapmış olduğu sistematik derleme çalışmasının sonuçları ile örtüşmemektedir. İnceledikleri 33 dijital oyun makalesinin 30’unun nicel ve karma yöntem araştırma tasarımlarını kullandığını, yalnızca üç makalenin nitel araştırma tasarımlarını kullandığını ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, Pan vd. (2022) da çoğunluk olarak araştırmaların deneysel desenleri kullandıklarını çok azının nitel araştırma desenlerini ve tasarım tabanlı araştırma metodolojisini kullandıklarını bulmuşlardır. Gerçekleştirilen mevcut çalışmada ise nitel araştırma yaklaşımının ön plana çıktığı görülmüştür.

Örnekleme yönelik olarak çalışmaların en fazla ortaokul ve lisans düzeyinde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Örneklem olarak ortaokul ve lise öğrencilerini tercih eden 9 çalışma mevcut iken ilkökul seviyesinde örnekleme bulunan 3 çalışma olduğu görülmektedir. Bu sonuç Avcu (2023)’nun çalışmasından ortaya çıkan ortaokul öğrencileri ile en fazla araştırma yapıldığı sonucu ile örtüşürken diğer sistematik derleme çalışmalarındaki ilkökul öğrencilerinin üzerinde daha fazla çalışma yapıldığı (Byun ve Joung, 2018; Hussein vd., 2022; Pan vd., 2022; Yiğ ve Sezgin, 2021) sonucundan



farklılaşmaktadır. Çalışma örnekleme olarak ortaokul öğrencilerini seçmelerinin olası bir nedeni, dijital oyunların doğal olarak ortaokul ve hatta ilkokul öğrencileri için daha eğlenceli ve keyifli olabileceği (Hussein vd., 2022) söylenebilir. Lise öğrencilerinin örneklem olarak seçilme nedeni ise yeni neslin teknoloji ile ilgili görüşlerinin olumlu ve teknolojiyi kullanmadaki ustalıkları olabilir. Ayrıca çalışmalarda çoğunlukla amaçlı örnekleme yönteminin ve en fazla örneklem sayısının ise 11-30 aralığında tercih edildiği görülmektedir. Bunun nedeni ise araştırmalarda kullanılan araştırma yöntemi yaklaşımlarının nitel yaklaşıma dayalı durum çalışmalarının olduğu bulgusundan kaynaklanabilir.

Dijital oyunlar ile ilgili çalışmaların matematik öğretimine yönelik sağladığı yararlar konusunda “Öğrenmeye yönelik motivasyonu artırır.” ve “Etkili/kalıcı öğrenmeye katkı sağlar.” temalarının ön plana çıktığı belirtilmiştir. Ancak “Öğretmen-öğrenci etkileşimini artırır.” ve “Teknolojiyi kullanabilme yeteneğini geliştirir.” temalarına yönelik olan çalışmaların azlığı da dikkat çekmektedir. Yiğ ve Sezgin (2021), dijital matematik oyunları üzerine 71 hakemli makaleyi inceledikleri çalışmalarında yapılan çalışmaların en fazla motivasyon, bağlılık, problem çözme ve matematik başarılarını bağımsız değişken olarak kabul ettiklerini belirtmektedirler. Birçok çalışmada dijital oyun ile öğretim yaklaşımının doğrudan öğrenme performansı yerine daha çok öğrenci motivasyonu ve bağlılığı değişkenleri üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Deterding, 2012; González-González & Blanco-Izquierdo, 2012). Bu çalışmada elde edilen ilginç bulgulardan biri de dijital oyun ile matematik eğitimi alanında yapılan çalışmaların öğrenmeye yönelik motivasyona ve sonrasında öğrenme ve kalıcı öğrenmeye odaklandıklarıdır. Öğretmen öğrenci etkileşimi ve teknolojiyi kullanabilme yeteneklerini geliştirme üzerine çalışmaların sayısı diğerlerine göre daha azdır. İleride yapılacak çalışmalarda, bu yararlarına yönelik temalara odaklanılabilir. Bu durumu destekleyen bir çalışma da Rosas vd.’nin (2003) araştırmalarında öğrencilerin derse ilgilerini artırma ve başarının istenilen düzeye getirilmesi düşüncesine ulaşmalarıdır.

Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin katıldığı çalışmaların sayısı artırılmalı ve dijital oyunlar ile ilgili bilgi edinmeleri desteklenmelidir. Böylece edindikleri bilgileri derslerinde kullanmaları ile bu doğrultuda özgün ve yaratıcı oyunlar tasarlama etkinlikleri planlamaları konusunda yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

## **Etik onay**

Bu araştırma, kullanılan yöntem ve veri toplama araçları ile literatür taranarak elde edildiği için etik kurul onayına gerek olmayan çalışmalar kapsamında bulunmaktadır.



## Kaynakça

\* Analize dâhil olan çalışmalar

\*Aksoy, N. C. (2014). *Dijital oyun tabanlı matematik öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, başarı güdüsü, öz-yeterlik ve tutum özelliklerine etkisi*, (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr>

\*Aksoy, N. C., & Demir, B. K. (2019). Matematik öğretiminde dijital oyun tasarlamanın öğretmen adaylarının yaratıcılıklarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 147-169. <http://dx.doi.org/10.17152/gefad.421615>.

Aktaş, M., Bulut, G. G., & Aktaş, B. K. (2018). Dört işleme yönelik geliştirilen mobil oyunun 6. sınıf öğrencilerinin zihinlerinden işlem yapma becerisine etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 90-100. <https://doi.org/10.17569/toed.427979>.

\*Aldemir-Engin, R. (2022). Matematik Öğretmeni Adaylarının Dijital Oyun Tasarlama Deneyimleri, Görüş ve Değerlendirmeleri: Draw Your Game Örneği. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 89-114. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1103234>.

\*Alkan, S. (2019). *Dijital olarak tasarlanmış bir eğitsel oyun ortamında ortaokul öğrencilerinin alan kavramının gelişiminin incelenmesi*, (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr>

\*Altınışık, M. (2021). *Dijital oyunların matematiksel kavram gelişimi ve öğretimsel nitelikler açısından incelenmesi*, (yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr>

Arslan, K., & Coştu, F. (2022). Eğitimin vazgeçilmez parçası dijital oyunlar: lisansüstü tezlere ait bir sentez çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1329-1359.

Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36, 258-267.

Avcu, S. (2023). A systematic review of digital mathematics game articles published in peer-reviewed journals in Türkiye from 2005 to 2023. *Research on Education and Psychology (REP)*, 7(Special Issue 2), 332-361.

\*Avcu, S. (2023). Matematik öğretmen adaylarının scratch ile tasarlanan dijital matematik oyunları ile ilgili farkındalıkları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 126-149. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1178451>.

\*Avcu, S. (2023). Pre-Service Middle School Mathematics Teachers' Considerations for Using Digital Games in Their Future Classrooms. *Journal of Necmettin Erbakan University Ereğli Faculty of Education*, 5(Special Issue), 244-270. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2023.44>.

Bacanak, A., Değirmenci, S., Karamustafaoğlu, S., & Karamustafaoğlu, O. (2011). E-dergilerde yayınlanan fen eğitimi makaleleri: yöntem analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(1), 119-132.

Berns, A., Gonzalez-Pardo, A., & Camacho, D. (2013). Game-like language learning in 3-D virtual environments. *Computers & Education*, 60(1), 210-220. <https://doi:10.1016/j.compedu.2012.07.001>.

Bozkurt, A., Akgün-Özbek, E., & Zawacki-Richter, O. (2017). Trends and patterns in massive open online courses: Review and content analysis of research on MOOCs (2008-2015). *International Review of Research in Open and Distributed Learning: IRRODL*, 18(5), 118-147. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3080>.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

Byun, J., & Joung, E. (2018). Digital game-based learning for K-12 mathematics education: A meta-analysis. *School Science and Mathematics*, 118, 113-126. <https://doi.org/10.1111/ssm.12271>.

\*Çankaya, S., & Karamete, A. (2013). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 115-127.

\*Çelik, D. (2023). *Matematik dersi için geliştirilen dijital eğitsel oyuna yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*, (yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr>



- \*Çiftci, K. G. (2023). *Üstbilis stratejilerinin kullanıldığı dijital oyun tasarımının matematik başarısına etkisi*, (yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- \*Çopur, H., Dağlıoğlu, E., & Dağlı, H. (2020). Google Play Store Ve Apple Store'daki Dijital Oyunların Matematik Eğitimi Standartları ve Çocuğa Uygunluğu Açısından İncelenmesi. *Turan-Sam Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi, 12(47)*.
- Dede, C., Ketelhut, D., & Nelson, B. (2004, April). Design-based research on gender, class, race, and ethnicity in a multi-user virtual environment. *In American educational Research Association Conference, San Diego, CA, Retrieved* (Vol. 2807).
- \*Değirmenci M. (2023). *Matematik öğretmenlerinin matematik eğitiminde dijital oyunlaştırma kullanımına ilişkin görüşleri*, (yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- Deterding, S. (2012). Gamification: designing for motivation. *Interactions, 19(4), 14-17*. <https://doi.org/10.1145/2212877.2212883>
- Durgut, A. (2016). *Meslek yüksekokulu öğrencileri için eğitsel matematik oyunu geliştirilmesi ve başarıya etkisinin incelenmesi*, (yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- Geary, D. C. (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology, 47(6), 1539-1552*. <https://doi.org/10.1037/a0025510>.
- \*Genç-Çopur, H. (2021). *Dijital oyun destekli matematik eğitim programının 54-66 aylık çocukların saymaya ilişkin temel matematik becerilerinin gelişimine etkisi*, (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- González-González, C., & Blanco-Izquierdo, F. (2012). Designing social videogames for educational uses. *Computers & Education, 58(1), 250-262*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.014>.
- \*Gök, M., İnan, M., & Akbayır, K. (2020). Examining mobile game experiences of prospective primary school teachers and their game designs about teaching math. *Elementary Education Online, 19(2), 641-666*. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.693115>.
- Granic I., & Lobel, A. (2013). Video games play may provide learning, health, social benefits, review finds. Retrieved from <http://www.apa.org/news/press/releases/2013/11/video-games.aspx>.
- Griffiths, M. (2002). The educational benefits of videogames. *Education and Health, 20(3), 47-51*.
- Gros, B. (2007). Digital games in education: The design of games-based learning environments. *Journal of Research on Technology in Education, 40(1), 23-38*. <https://doi.org/10.1080/15391523.2007.10782494>.
- \*Günbaş, N. & Öztürk A. N. (2022). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) içeriklerinde yer alan dijital matematik oyunlarının Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9, 253-278*. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1009879>.
- \*Horuz, O. R. (2022). *Matematik dersinde kullanılan dijital eğitsel oyunların 6. sınıf öğrencileri tarafından rasch ölçme modeli ile değerlendirilmesi*, (yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- Huang, Y. M., Huang, S. H., & Wu, T. T. (2014). Embedding diagnostic mechanisms in a digital game for learning mathematics. *Educational Technology Research and Development, 62(2), 187-207*. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9315-4>.
- Hussein, M. H., Ow, S. H., Elais, M. M., & Jensen, E. O. (2022). Digital game-based learning in K-12 mathematics education: A systematic literature review. *Education and Information Technologies, 27, 2859-2891*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10721-x>.
- \*İncekara, H., & Taşdemir, Ş. (2019). Matematikte dört işlem becerisinin geliştirilmesi için dijital oyun tasarımı ve öğrenci başarısına etkileri. *Gazi Mühendislik Bilimleri Dergisi, 5(3), 227-236*. <https://dx.doi.org/10.30855/gmbd.2019.03.03>.
- Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: Araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(2), 315-333*.
- Kebritchi, M., Hirumi, A., & Bai, H. (2010). The effects of modern mathematics computer games on mathematics achievement ve class motivation. *Computers & Education, 55, 427-443*.
- \*Kendüzler, S. E. (2023). *Eğitsel oyun, matematik merkezinde oyun ve dijital oyunun çocukların matematik ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine etkisi*, (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- Yıldız, F., Tarım, K. ve Sarpkaya Aktaş, G. (2024). Matematik eğitiminde dijital oyunlar: Tematik inceleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3301-3319*.  
DOI. 10.51460/baebd.1535332





- Kim, B. (2015). Designing gamification in the right way. *Library Technology Reports*, 51(2), 29-35.
- \*Koparan, T. (2021). The impact of a game and simulation-based probability learning environment on the achievement and attitudes of prospective teachers. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2020.1868592>.
- \*Köse, R. B. (2021). *Harmanlanmış öğrenme yöntemiyle işlenen matematik dersinde eğitsel dijital oyun kullanmanın öğrenci başarısına ve motivasyonuna etkisi*, (yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- Lin, Y. H., & Hou, H. T. (2015). Exploring young children's performance on and acceptance of an educational scenario-based digital game for teaching route-planning strategies: a case study. *Interactive Learning Environments*, 1-14.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- \*Nabdel, S., Aksoy, N. C., & Çınar, C. (2023): Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi akademik başarıları ile akademik erteleme davranışı, dijital oyun oynama motivasyonları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *JRES*, 10(2), 224-236. <https://doi.org/10.51725/etad.1383827>.
- Naik, N. (2014). Non-digital game-based learning in the teaching of mathematics in higher education. C. Busch (Ed.), *Proceedings of the european conference on games-based learning* içinde (s. 431-436). DECHEMA. National Council for Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: NCTM.
- \*Öndeş, K. B. (2022). *İlkokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile matematik başarıları ve motivasyonları arasındaki ilişki*, (yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- \*Öztop, F. (2022). Matematik öğretiminde dijital teknoloji kullanımının matematik motivasyonunu artırmadaki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 15-26.
- \*Öztürk, A. (2021). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin scratch programıyla tasarladıkları oyunların öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi: cebirden yansımalar*, (yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- \*Öztürk A. N. (2023). *Dijital hikayelerle bütünleştirilmiş dijital oyunların beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi yüzdeler konusundaki akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisi*, (yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- Pan, Y., Ke, F., & Xu, X. (2022). A systematic review of the role of learning games in fostering mathematics education in K-12 settings. *Educational Research Review*, 36, 100448. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100448>.
- Petri, G., Gresse von Wangenheim, C. & Borgatto, A. F. (2017). Quality of games for teaching software engineering: an analysis of empirical evidences of digital and non-digital games. *Proc. of the 39th int. conf. on software engineering: software engineering education and training track* içinde (s. 150-159). IEEE.
- Polat, S., & Ay, Ö. (2016). Meta-sentez: Kavramsal Bir Çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>.
- \*Poçan, S. (2023). Matematik eğitiminde dijital oyun tabanlı öğrenme üzerine bibliyometrik analiz. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 648-669. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1215903>.
- Prensky, M. (2001). Fun, play and games: What makes games engaging. *Digital Game –Based Learning*, 5(1), 5-31.
- Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P., ... & Rodriguez, P. (2003). Beyond Nintendo: design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers & Education*, 40(1), 71-94. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(02\)00099-4](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(02)00099-4).
- Schacter, J., & Jo, B. (2017). Improving preschoolers' mathematics achievement with tablets: a randomized controlled trial. *Mathematics Education Research Journal*, 1-15.
- Toh, W., & Lim, F. V. (2021). Using video games for learning: Developing a metalanguage for digital play. *Games & Culture*, 16(5), 583-610. <https://doi.org/10.1177%2F1555412020921339>.




*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 3301-3319.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 3301-3319.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*


- \*Toka, B. (2022). *Etkileşimli eğitici dijital oyun programının dezavantajlı çocukların matematik becerileri ve çalışma belleği performansı üzerine etkisinin incelenmesi*, (yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- \*Topçu, H., Küçük, S., & Göktaş, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim matematik öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(2), 119-136.
- Turgut, S., & Dogan Temur, Ö. (2017). The effect of game-assisted mathematics education on academic achievement in Turkey: A meta-analysis study. *International Electronic Journal of Elementary Education* 10(2), 195-206. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/319>.
- Türker, K. N., & Arslan, S. (2021). Examination of the studies related to teaching mathematics through games in Turkey. *Turkish Journal of Mathematics Education*, 2(2), 110-132. <https://tujme.org/index.php/tujme/article/download/16/12>.
- Üstün, Ç., & Özçiftçi, S. (2020). Covid-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: bir değerlendirme çalışması. *Anatolian Clinic Journal of Medical Sciences*, 25(1) 142-153. <https://doi.org/10.21673/anoloklin.721864>.
- Walsh, D. ve Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.
- \*Yavuzkan, Y. (2019). *Eğitsel dijital oyunların 5. sınıf öğrencilerinin matematik başarısına ve tutumuna etkisi*, (yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- \*Yıldız-Durak, H., & Karaoğlan-Yılmaz, F. G. (2019). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik eğitsel dijital oyun tasarımlarının ve tasarım sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 262-278. <https://doi.org/10.12984/eegef.439146>.
- Yurdaöz, E., & İletir, H. (2023). Eğitim öğretim sürecinde dijital oyun kullanımı: sistematik bir derleme çalışması. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 286-316. <https://doi.org/10.51119/eregef.2023.58>.
- Zain, N. H. M., Osman, I., Samuel, R., Kassim, S., Mastor, S. H., & Borhan, H. (2021). Talent cap module: the implementation of digital and non-digital assessment game in collaborative learning environment. *International Journal of Advanced Technology and Engineering Exploration*, 8(76), 496-510. <http://dx.doi.org/10.19101/IJATEE.2020.762184>.





## Arkadaşım! Müze Rehberim Olur musun?<sup>1</sup>

## My Friend! Will You Be My Museum Guide?

Nazike KARAGÖZOĞLU , Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, nkulantas@gmail.com

Merve Selcan AKGÜL , Lisans Öğrencisi, Yozgat Bozok Üniversitesi, selcanakgul67@gmail.com

Semanur POLAT , Lisans Öğrencisi, Yozgat Bozok Üniversitesi, semanurpolat613@gmail.com

Merve ÖZDEMİR , Lisans Öğrencisi, Yozgat Bozok Üniversitesi, ozdmirmrv@gmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 24 Temmuz 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 26 Aralık 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024

<sup>1</sup> Bu çalışma, "TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı" kapsamında desteklenen 1919B012202915 numaralı projeden üretilmiştir.

Karagözoğlu, N., Akgül, M.S., Polat, S. ve Özdemir, M. (2024). Arkadaşım! Müze Rehberim Olur musun?. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3320-3338.

DOI. 10.51460/baebd.1521333



**Öz.** Müzeler insanların sahip olduğu tarihi ve kültürel unsurları günümüze taşıyan; toplama, belgeleme, koruma, sergileme, eğitim gibi farklı işlevleri ile topluma hizmet eden kurumlardır. Bu araştırmanın temel konusu, müzelerin toplumu bilgilendirme ve tarih bilinci kazandırma amaçlarını içeren eğitim işlevidir. Araştırmada, akran öğretimi yöntemi ile gerçekleştirilen müze eğitimine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji desende tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5. sınıfta öğrenim görmekte olan 25 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri katılımcılar ile gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşme sırasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların akran rehberliğinde müze eğitimine yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada hem rehber görevi üstlenen öğrenciler hem de akranlarından rehberlik alan öğrenciler uygulamayı etkili, eğlenceli, heyecan, mutluluk ve gurur verici, faydalı ve ilgi çekici bulduklarını ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Akran öğretimi, müze eğitimi, müze rehberliği.

**Abstract.** Museums are institutions that carry the historical and cultural elements of people to the present day and serve the society with different functions such as collection, documentation, conservation, exhibition and education. The main subject of this research is the educational function of museums, which includes the aims of informing the society and raising historical awareness. In this study, it was aimed to determine students' views on museum education through peer teaching method. The research was designed in the phenomenology design, one of the qualitative research designs. The study group consisted of 25 middle school students studying in the 5th grade. The data of the study were collected through face-to-face interviews with the participants. A semi-structured interview form was used during the interview. The data obtained were analyzed with descriptive analysis technique. As a result of the research, it was determined that the participants had positive views on peer-guided museum education. Both the students who acted as guides and the students who received guidance from their peers stated that they found the application effective, fun, exciting, happy and proud, useful and interesting.

**Keywords:** Peer teaching, museum education, museum guidance.



## Extended Abstract

**Introduction.** Museums are mirrors that reflect the change and development of humanity from past to present. Museums are also non-formal educational institutions that contribute to culture and heritage education. During museum visits, students are confronted with first-hand evidence, gain historical, geographical and cultural information and have the opportunity to learn by doing and experiencing. In order to achieve the expected benefit from museum education, guided tours and interactive activities in the museum should be planned correctly. Guided tours in the museum enable visitors to easily access information about the exhibited artifacts. During museum visits, students can learn a lot of information and behaviors from each other. Students who have visited the museum before can provide peer teaching by transferring what they see and know to their friends. Peer teaching is a teaching method that can be applied both in and out of the classroom, in which students tell each other what they know and experience, help each other, and share their experiences. This method facilitates the learning of students who are in the learner position and contributes to the development of skills such as self-confidence and communication in students who are in the instructor position. The use of this method in museum visits can support the effectiveness of museum education. In this study, it was aimed to determine student views on museum education realized with peer teaching.

**Method.** The method of the study was qualitative research and the design was phenomenology. Within the scope of the research, peer teaching method was applied in museum education. The study group of the research consisted of 25 middle school students studying in the 5th grade. A semi-structured interview form was prepared to collect the data of the study and interviews were conducted face-to-face with the participants. Descriptive analysis technique was applied on the data obtained.

**Results.** According to the results of the research, when the students' views on the term "museum" were examined, it was seen that the explanations of old items, historical artifacts and the place where the items from the past are exhibited stand out. At the same time, the concept of museum was explained by students with expressions such as memories from history, people's past life, collection, valuable items, natural and historical beauties. Another result of the study was that the students who participated in the project had a positive attitude towards museum education. Students mentioned the benefits of museums such as facilitating the learning of history, concretizing the information explained in the lesson, recognizing the historical and cultural characteristics of the place where they live, learning about people's past lives and information about them, and arousing interest and curiosity about history. According to their views on peer-guided museum education, the students think that the museum visit guided by their peers is beautiful, interesting, fun and effective. In this context, it was stated that the narration of the artifacts exhibited in the museum by their guide friends enabled them to learn historical information by having fun and that their narrations were very good. On the other hand, the students who experienced museum guidance stated that the experience was happy and proud, that they received positive feedback from their friends, that their self-confidence improved, and that it was fun to guide their classmates.



**Discussion and Conclusion.** In this study, in an effort to seek ways to make museum visits more interactive in order to get the highest efficiency from museums in the field of education, middle school students were given the experience of museum guidance and a peer-guided museum visit was made. The fact that middle school students are open to peer interaction in terms of their developmental characteristics reveals that it is important to use this method in lessons. In Turkey, studies on peer teaching have generally been conducted in science-related courses. There is no peer education study conducted with middle school students in the museum. Based on the results of this study, it can be said that museum trips in which peer teaching method is applied support students who are both instructors and learners in terms of knowledge, skills and attitudes. It can be suggested to create opportunities for students to experience being a museum guide in courses such as history, social studies and geography; and to organize activities for students to make museum visits with peer guidance during the visit of virtual museums in the classroom. It may be recommended to study the subject with different samples, to implement peer teaching by applying peer teaching enriched with different methods, techniques and materials, and to conduct quantitative studies.



## Giriş

Geçmişten günümüze her toplum, tarihi ve kültürel mirasını korumak ve gelecek nesillere aktarabilmek için çeşitli yöntemler geliştirmiş ve uygulamıştır. Bu kapsamda kişisel koleksiyonlarla başlayan nesnelere koruma ve geleceğe aktarma eğilimi müzeler ile daha etkili ve kurumsal bir boyut kazanmıştır ((Yılmaz, Yıldırım, Filiz, İbrahimoglu, 2021, s. 4). Müzeler insanlığın tarih boyunca yaşadığı değişimi ve gelişimi günümüze taşıyan kurumlardır. Buyurgan ve Buyurgan'ın (2018, s. 68) tanımına göre müze sanatsal, bilimsel, geleneğe ait, tarihi, teknoloji ve doğaya ait alanlarda geçmişin, bugünün izlerini içinde barındıran, görerek, işiterek, uygulama yaparak, hatta yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiği, halka açık heyecan verici öğrenme mekanlarıdır. Müze kavramının tanımı International Council of Museums [ICOM] tarafından 2022'de güncellenmiş olup müze şu şekilde tanımlanmıştır:

"Toplumun maddi ve manevi mirasını araştıran, toplayan, koruyan, yorumlayan ve sergileyen, kâr amacı gütmeyen topluma hizmet eden kalıcı bir kurumdur. Kamuya açık, erişilebilir ve kapsayıcı yapılarıyla müzeler, çeşitliliği ve sürdürülebilirliği teşvik eder. Etik, profesyonel bir şekilde ve toplulukların katılımıyla faaliyet gösterir ve iletişim kurar, eğitim, eğlence, düşünme ve bilgi paylaşımı için çeşitli deneyimler sunarlar."

Bugün müze yalnızca nesne koleksiyonlarının bulunduğu mekanlardan; ziyaretçisiyle etkileşime geçen, farklı yaş düzeylerine eğitim veren, bireysel gelişime katkı sağlayan, toplumsal barış ve kalkınmayı destekleyen kurumlara dönüşmüştür (Aykaç, Güneröz ve Aykaç, 2021, s.8). Koleksiyonlarında insanlığa ait doğal ve kültürel pek çok nesne bulundurması nedeniyle müzeler kuruldukları yıllardan itibaren bir öğrenme ortamı olarak kullanılmışlardır (Tezcan Akmehmet, 2012, s. 195). Bir önceki kültürü, bilimi, sanatı bir sonrakine aksettiren müzeler, insanlığın psikolojik, sosyolojik ve kişisel gelişimlerini de etkilemiştir. Günümüzde müzeler birer yaygın eğitim kurumu olarak kültür ve bilimi topluma aktarır, halkı eğitmeyi hedeflemektedir (İlıcak Aydınalp, 2019, s.33).

Müze eğitimi, "Bireylerin yaşadığı toplumun nesilden nesile aktarılan kültürel özelliklerini fark etme, farklı kültürleri tanıma, benzerlikleri ve farklılıkları anlama, farklı kültürlerle hoşgörülü yaklaşarak çok kültürlülük algısı geliştirme, çevreyi ve kültürel varlıkları koruma bilincini geliştirme amaçları doğrultusunda yaşam boyu devam eden bir süreç" (Karadeniz, 2014, s. 177) olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde müzeler, okulların en önemli sınıf dışı öğrenme mekânlarından biri olarak kabul edilmekte, müzelerde öğretmen ve öğrenciler için çeşitli eğitim hizmetleri sunulmaktadır (Tezcan Akmehmet, 2012, s. 198). Müzeler kültürel değerleri koruyup kuşaklar arası aktarımı sağlamanın yanında bireylerin birbiriyle etkileşim kurduğu, problemlerin çözümüne eleştirel ve estetik bakış açısıyla yaklaşabildiği, yaparak yaşayarak öğrenmenin farklı yöntem ve tekniklerle sağlandığı okul dışı öğrenme ortamları olarak eğitim-öğretim sürecine dahil edilmektedir (Demirel, 2019, s. 17).

Sosyal bilgiler, hayat bilgisi, fen bilimleri gibi pek çok dersin etkili ve kalıcı öğrenmeye yönelik yürütülmesi sürecinde sınıf içinde kullanılan yöntem ve teknikler kadar sınıf/okul dışı etkinlikler de önemli bir yere sahiptir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB],2018, s. 10) bu durum "Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir. Bu çalışmalar okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara,



*sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir” şeklinde ifade edilmiştir.*

Müze ve tarihi alan gezilerinin derslerde özellikle sosyal bilgiler dersinde kullanımının sağlayacağı yararlar bilgi, beceri ve değer boyutunda ele alınabilir. Müzede gerçekleştirilecek faaliyetler ile öğrencilerin ders kapsamında yer alan bilgiye dayalı kazanımlara, geleneksel öğrenme yöntemlerine göre sıkılmadan, zevkle ve daha anlamlı bir şekilde ulaşmaları kolaylaşacaktır (Yılmaz vd., 2021, s. 20). Ayrıca müze ve tarihi mekanlarda öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, kanıt kullanma, empati gibi becerileri ile saygı, sorumluluk, duyarlılık, vatanseverlik gibi değerleri de kazanmalarına/geliştirmelerine katkı sağlanabilecektir (Selanik Ay, 2020, s.228). Müzeler aynı zamanda bireysel farklılıklara da hitap eden bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Müze gezileri ve etkinlikleri sırasında her öğrencinin öğrenme stili ve farklı zeka alanına hitap edilerek öğrenme faaliyeti daha etkili hale getirilebilmektedir. Bu sayede öğrencilerin tarihe olan merak ve ilgisi artmakta, soyut kavramlar somut hale gelmekte ve öğrenilmesi kolaylaşmaktadır (Küçükahmet, 2014; Saban, 2013).

Okul dışı öğrenme ortamı olarak müzelerin eğitimde kullanılmasında iyi yapılandırılmış öğrenme tasarımlarının hazırlanması ve uygulanması büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle eğitim yapılacak müze ile işbirliği yapılmalı, yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân sağlayacak ortam hazırlanmalı, uygun yöntem, teknik ve materyaller kullanılmalı, hem süreç hem de sonuç değerlendirmesi yapılarak müze eğitim süreci tamamlanmalıdır (Ünal, 2024, s.451). Müze gezileri öğrencilerin sessiz biçimde tarihi eserlerin önünden geçerek tamamlamaları gereken geziler olarak görülmemeli, yapılandırmacı yaklaşımın özünü yansıtan, öğrencilerin aktif olduğu, çeşitli yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmiş bir süreç olarak işe koşulmalıdır (Selanik Ay, 2020, s.229).

Müze eğitiminden beklenen yararın sağlanabilmesi için müzede yapılan rehberlik faaliyetlerinin ve etkileşimli etkinliklerin doğru planlanması gerekmektedir. Öğretmen çalışmanın yapılacağı yer ve sergilenen eserlere ilişkin sorumlu kişilerle görüşme yaparak bilgi toplamalı, alabileceği rehberlik ve faaliyet desteğini de uygulama planına yansıtmalıdır (Altın ve Demirtaş, 2015, s.522). Türkiye’de bulunan pek çok müzede ziyaretçilere dijital veya yüz yüze rehberlik hizmeti verilmektedir. Rehber eşliğinde müze gezmek nesnelere hakkında doğru bilgilere ulaşmayı ve müze gezisinin daha verimli geçmesini sağlamaktadır. Kadioğlu ve Yüksek (2021) ve Andaç (2019) tarafından müze rehberinin ziyaretçi deneyimi üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmalarda müzeyi rehber eşliğinde gezmenin ziyaretçilere daha iyi bir müze deneyimi yaşattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Müzede rehberli turların yanı sıra müze gezilerinde öğrenciler birbirlerinde de pek çok bilgi ve davranış öğrenebilmektedir. Daha önce müzeyi gezmiş olan öğrenci, gördüklerini ve bildiklerini aktararak akranlarının müze eğitimine katkı sağlayabilmektedir. Bu şekilde informal olarak gerçekleşen akran öğretiminin eksik veya olumsuz yönleri olabileceğinden bu yöntemin doğru bir şekilde uygulanması önemlidir. Akran öğretimi, Topping (1996) tarafından “Benzer sosyal grup içinde olan, profesyonel olarak öğretmen olmayan bireylerin birbirlerine öğrenmek ve öğretmek için yardımcı olmalarıdır” (Akt.: Ünver ve Akbayrak, 2013, s. 214) şeklinde tanımlanmıştır. Akran öğretiminde öğretmen olmayan kişiler benzer sosyal grupta olan arkadaşlarının öğrenmelerine yardımcı olmakta, öğretirken kendileri de öğrenmektedir (Çakır İlhan vd., 2011, s.16). Akran öğretimi





öğrencilerin birbirlerine bildiklerini ve yaşadıklarını anlatması, yardım etmesi, deneyimlerini paylaşması şeklinde gerçekleşen hem sınıf içinde hem de sınıf dışı ortamlarda da uygulanabilecek bir öğretim yöntemi olarak özetlenebilir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan “Akran Öğreticiliği El Kitabı”nda (2020, s.16) akran öğreticiliği ve gerekliliği konusunda şu ifadeler yer almıştır “*Öğrenciler; akranlarının yanında, kendilerini daha rahat ve güvende hissetmekte, kendilerini ve zorlandıkları konuları daha rahat ifade edebilmektedirler. Öğretici rolündeki öğrenciler, öğrenen rolündeki öğrencilere konuyu anlatırken kendi öğrenme deneyimlerini paylaşmakta, popüler iletişim sembollerini kullanmakta, konuyla ilgili yeni fikirler ve günlük hayattan örnekler sunabilmektedirler. Bu, her iki roldeki öğrenci için kendilerini rahat hissettikleri bir öğrenme ortamı oluşmasına katkı sağlamakta ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.*” Akran öğretimi sürecinde öğrencilerin birbirlerini desteklemesi, teşvik etmesi kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlar; öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi, iletişimi artırarak dersi daha kolay anlaşılır ve zevkli hale getirir (Türkmenoğlu ve Baştuğ, 2017, s.38). Akran öğretimi sırasında öğrencilerin akranlarına çekinmeden soru sorabilmeleri, stressiz bir eğitim ortamının varlığı, akranların birbirine destek olmaları akademik başarının ve öğrenci memnuniyetinin artmasını sağlamaktadır (Ünver ve Akbayrak, 2013, s. 214). Akran öğretimi yönteminin bu özelliklerinden/faydalarından dolayı pek çok dersin öğretiminde kullanılabileceği söylenebilir.

Bu araştırmada akran rehberliğinde müze eğitimi etkinlikleri gerçekleştirmek üzere literatür incelendiğinde çeşitli derslerde müzenin bir öğrenme ortamı olarak kullanılmasına ve müze eğitimine dair pek çok çalışmanın (Egüz 2020; Çopur ve Önal, 2023; Güler, 2011; Karadeniz ve Okvuran, 2014; Karagözoğlu, 2020; Kartal ve Şeyihoğlu, 2020; Meydan ve Akkuş, 2014; Sevigen, Acun ve Üztemur, 2022; Ulu ve Burgul Adıgüzel, 2019; Üztemur, Dinç ve Acun; 2018; Yurd ve Varnacı, 2024). vb.) yapılmış olduğu görülmüştür. Yine araştırma kapsamında yer alan akran öğretimi kavramı ile ilgili olarak literatür incelendiğinde konuya ilişkin araştırmaların daha çok fen bilimleri, beden eğitimi ve özel eğitim, rehberlik alanında yoğunlaşmış olduğu (Crouch ve Mazur, 2001; Nicol ve Boyle, 2003; Şekercioğlu, 2011; Yeşiloğlu, 2015 vb.) görülmüştür. Bu çalışmaların yanı sıra Eryılmaz (2004) yaptığı araştırmada akran öğretimi yönteminin akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisini incelemiş ve akran öğretimi yönteminin geleneksel öğretimden daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Benzer bir çalışma Bulut (2016) tarafından sosyal bilgiler dersine yönelik olarak yapılmış ve çalışma sonucunda, akran öğretimi yönteminin kullanılmasının öğrencinin başarısını, derse karşı olan tutumunu ve eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Gök (2018) tarafından yapılan araştırmada ise akran öğretiminin kavram öğrenme ve problem çözme üzerindeki etkisi incelenmiş ve olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Akran öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalarda daha çok fen alanına ve sınıf içinde yapılan uygulamalara odaklanıldığı görülmüş, müze eğitiminde akran öğretimi konusunda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmada akran öğretimi yöntemi okul dışı öğrenme ortamlardan biri olan müzelerde uygulanarak, akran öğretimi ile gerçekleştirilen müze eğitimine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin müze kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul öğrencilerinin müzede eğitimin faydalarına ilişkin görüşleri nelerdir?



3. Akranlarına müze rehberliği yapma deneyimi konusunda öğrenci görüşleri nelerdir?
4. Akranlarından müze rehberliği hizmeti alan öğrencilerin akran rehberliğinde müze eğitimi ile ilgili görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Akran öğretimi ile gerçekleştirilen müze eğitimine ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymanın amaçlandığı bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) ile desenlenmiştir. Olgubilim çalışmalarında “deneyim” araştırma sürecinin anahtar kelimesi konumundadır. Bu desende araştırmacı ilgilenilen olguya yönelik sorunları çözme kaygısına değil, o olguyu yaşayan bireylerin deneyimlerindeki ortak noktaların belirlenmesi hedefine odaklanır (Toprak, 2021, s.33). Bu araştırmada akran rehberliğinde müze eğitimi gerçekleştirilmiş, süreç sonunda akranlarına rehberlik eden ve akranlarından rehberlik alan öğrencilerin deneyimlerine ilişkin görüşler ortaya konmaya çalışılmıştır.

### Çalışma grubu

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.71). Olgubilim çalışmasında ilgilenilen olgunun katılımcılar tarafından mutlaka deneyimlenmiş olması gereklidir (Toprak, 2021, s.33). Bu araştırmada müze eğitimine katılacak ve akranlarına müze rehberliği yapacak öğrenciler belirlenirken “*araştırmanın amacına en uygun kişilerin seçimi konusunda araştırmacının kendi yargısını kullandığı bir yöntem*” (Balci, 2005, s. 91) olan amaçlı/yargısal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yozgat Fatma Temel Turhan Ortaokulunun 5. sınıflarından araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 25 öğrenci belirlenmiştir. Araştırma kapsamında yapılacak faaliyetler açıklanmış ve 25 öğrenciden 6 tanesi öğrenci görüşleri alınarak gönüllü olmak, uygulamaların gerçekleştirileceği müze hakkında bilgi sahibi olmak ölçütleri doğrultusunda müze rehberi olarak seçilmiştir. Katılımcılardan rehberlik görevi yapan öğrenciler R1, R2... şeklinde; müze gezisine katılarak akranlarından rehberlik alan öğrenciler ise Ö1, Ö2... şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1.

Katılımcı özellikleri

Araştırmadaki rolü	Sınıf düzeyi	Kadın	Erkek	Toplam
Akranlarına müze rehberliği yapan öğrenciler	5	3	3	6
Müzedeki akran rehberliği alan öğrenciler	5	10	9	19

### Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından uzman desteği ile geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geçerliğini belirlemek üzere



Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Türkçe Eğitimi alanında iki uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan form doğrultusunda araştırmanın örnekleminde yer almayan 3 ortaokul öğrencisi ile pilot görüşme yapılmış, anlaşılmayan soru olup olmadığı değerlendirilmiştir. Son hali verilen görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

- 1- Müze denildiğinde ilk olarak aklınıza neler geliyor?
- 2- Müze gezilerinin faydaları konusunda düşünceleriniz nelerdir?
- 3- Akranlarınızın rehberliğinde yaşadığınız müze ziyareti deneyiminiz hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- 4- Müze rehberi olmak ile ilgili deneyiminiz hakkında düşünceleriniz nelerdir?

### **Uygulama süreci**

- ✓ Araştırmanın gerçekleştirileceği okul ve katılımcılar belirlenmiştir.
- ✓ Araştırma için gerekli belgeler hazırlanmış ve Yozgat Bozok Üniversitesi'nden Etik Kurul Onayı alınmıştır.
- ✓ Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden, Hayri İnal Konağı (Etnografya Müzesi) yönetiminden, okul yönetiminden ve öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmış, okul yöneticileri, sosyal bilgiler öğretmeni ve öğrenci grubu ile görüşülerek yapılacak faaliyetler ile ilgili bilgi verilmiştir.
- ✓ Öğrenciler müzede uyulması gereken kurallar, müzede görülecek bölümler ve eserler, müzede yapılacak etkinlikler hakkında bilgilendirilmiştir.
- ✓ Rehber olacak ortaokul öğrencileri belirlenmiş ve araştırmacıların gözetiminde ve rehberliğinde 6 ortaokul öğrencisine 2 hafta süre ile müze tanıtımı yapılmış, müze rehberliği ile ilgili bilgiler verilmiştir.
- ✓ 6 öğrencinin müze rehberliği yaptığı ve 19 öğrencinin de ziyaretçi olarak katıldığı müze eğitimi gerçekleştirilmiştir.
- ✓ Uygulama sonrası müzede akranlarına rehberlik eden 6 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.
- ✓ Uygulama sonrası akranlarından/sınıf arkadaşlarından müze rehberliği alan 19 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin çözümlenmesi**

Katılımcılarla yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi aşamasında betimsel analiz uygulanmıştır. Betimsel analiz doğrudan bir konunun resmedilmesi, tanımlanması ve açıklanmasını amaçlar. Araştırmada kullanılan gözlem, görüşme ve doküman gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz yapılır (Ekiz, 2015, s.75). Görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 239). Analiz sürecinde araştırma sorularından hareketle temalar oluşturulmuş ve kodlamalar yapılmıştır. Kodlama süreci bağımsız iki araştırmacı tarafından yapılmış, Miles & Huberman (1994) güvenirlilik formülü ile hesaplanan kodlayıcılar arasındaki uyum oranının %96,8 olduğu belirlenmiştir.



Nitel araştırmalarda okuyucuyu ikna etmek için inanırılık kanıtları sunmak gerekmektedir. Bu kanıtlar katılımcı onayı, meslektaş değerlendirmesi, uzun süreli etkileşim, görüşme kaydının katılımcı tarafından okunması, katılımcı deneyimlerinden doğrudan alıntılarının verilmesi vb. olabilir (Aydın ve Bayazıt, 2021, s.186). Bu araştırmada katılımcıların gönüllülük esasına göre belirlenmesine, ilgili kişi ve kurumlardan resmi izinlerin alınarak uygulamaların gerçekleştirilmesine, görüşme sonuçlarının bilimsel amaçla kullanımı konusunda katılımcıların bilgilendirilmesine, görüşme sırasında öğrencileri yönlendirici ifadelerin kullanılmamasına özen gösterilmiştir. Görüşme kaydı yazıya döküldükten sonra katılımcıların kaydı okuması sağlanmıştır. Ayrıca bulgular sunulurken katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan müze rehberi görevi almış öğrenciler ve müze gezisinde akran rehberliği alan öğrenciler ile yapılan görüşmelerin analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin müze kavramına ilişkin görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Müze kavramına ilişkin katılımcı görüşleri

Tema	Kodlar	F	Katılımcılar
Müze Kavramı	Eski ve değerli eşyaların sergilendiği yer	11	R5, R6, Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö17, Ö18
	Eski eşyalar	10	R1, R3, R5, R6, Ö3, Ö6, Ö11, Ö14, Ö15, Ö19
	Tarihi eserler	5	R2, R4, Ö4, Ö10, Ö12
	İnsanların geçmiş yaşamı	5	R1, R2, R3, R4, Ö16
	Değerli eşyalar	2	Ö10, Ö15
	Tarihten kalan anılar	1	R5
	Doğal ve tarihi güzellikler	1	Ö19
	Koleksiyonlar	1	R1

Tablo 2 doğrultusunda öğrencilerin müze kavramı ile ilgili görüşleri incelendiğinde “*eski eşyalar ve geçmişten kalan eşyaların sergilendiği mekan*” açıklamalarının öne çıktığı görülmüştür. Örneğin katılımcılardan Ö5, müze kavramını “*Müze deyince eski eşyaların bulunduğu ve eşyaların konuldukları kapalı yerler geliyor aklıma. Tarihten kalan anılar aklıma geliyor. İnsanların eskiden kullandıkları eşyalar aklıma geliyor.*”; Ö1, “*Müze, geçmişten kalma eşyaların sergilendiği mekânlardır.*”; Ö3 ise “*Eskiden zengin kişilerin kendilerine yaptırdığı 2 katlı yerler. Ve o kişiler öldükten sonra o aileden kalan eşyalar vardır.*” şeklinde açıklamıştır. Aynı zamanda müze kavramı öğrenciler tarafından *tarihi eser, tarihten kalan anılar, insanların geçmiş yaşamı, koleksiyon, değerli eşyalar, doğal ve tarihi güzellikler* gibi ifadeler ile açıklanmıştır. Ö4, “*Müze deyince aklıma tarihi eserler geliyor. Eski zamanlarda yaşayan insanlara ait eşyalar geliyor. Bu eserleri bizlere anlatan rehberler geliyor aklıma.*”; Ö11, “*Eski malzemeler, yatak, yorgan, elbise, çatal, kaşık ve tarihi malzemeler geliyor aklıma.*”; Ö14, “*Müze denildiğinde aklıma eski ve değerli eşyalar, eski kıyafetlerin sergilendiği geliyor.*”; Ö19, “*Geçmişten kalma eşyalar, doğal ve tarihi güzellikler, Tarihi eşyaların sergilendiği mekân geliyor aklıma.*” gibi görüşler bildirmişlerdir. Gezilen müzenin Yozgat eşrafından bir aileye ait



olması, girişte aile hakkında bilgi verilmesi ve müzede ailenin ve Yozgat halkının müzeye bağışladığı günlük yaşamda kullanılan pek çok etnografik eserin incelenmiş olması öğrencilerin müze kavramını mekan ile ve eskiden kullanılan eşyalarla ilişkilendirmelerinin sebebi olarak söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin müzede eğitimin faydalarına ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur:

Sayfa | 3330

Tablo 3.  
Müzede eğitimin faydalarına ilişkin katılımcı görüşleri

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Müze Eğitiminin Faydaları	Tarihi eserler hakkında bilgi vermek	8	R1, R2, Ö2, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö19
	Yeni bilgiler öğrenmek	5	Ö7, Ö9, Ö10, Ö16, Ö18
	Yaşadığı yerin/ülkenin geçmişini öğrenmeyi sağlamak	4	R4, R6, Ö6, Ö17
	Tarihi olayları öğrenmeyi kolaylaştırmak	4	R2, R3, R5, Ö4
	Sınıfta öğretmenin anlattığı konuları daha iyi anlamak	3	R3, Ö15, Ö9
	Tarihe olan ilgiyi ve merakı artırmak	3	R2, R5, Ö12
	Eski zamanlara yolculuk duygusu yaşatmak	2	Ö1, Ö3
	Çok eğlenceli zaman geçirmek	2	R2, Ö7
	Tarihi eserlerin değerini anlamak	1	Ö5

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğrenciler müzelerin faydalarına ilişkin olarak tarih öğrenmeyi kolaylaştırması, derste anlatılan bilgilerin somutlaştırılması, yaşadığı yerin/ülkesinin tarihi geçmişini tanıma, sergilenen eserler ve rehberler aracılığıyla insanların geçmiş yaşantıları ve hakkında bilgi edinme, tarihe yönelik ilgi ve merak uyandırması gibi faydalar sağladığını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö1, "Müzeleri faydalı buluyorum çünkü müzeye gittiğimde eskiden insanların yaşamının nasıl olduğunu gördüm. Ayrıca müzelere gitmişim. Çok severim."; Ö5, "Müzede yeni şeyler öğreniyorum, eski zamanlardan kalan şeylere dokunmak ve görmek beni tarihe yönlendiriyor. Eski tarihi olayları daha güzel anlıyorum."; Ö4, "Bize birçok bilgi, etkinlik yapmamıza, eskilerde yaşananları bize açıklar ve bilgi almamıza yardım eder." Ö3, "Müze gezileri sayesinde okulda Necip öğretmenimin bize anlattığı konuları daha iyi anladım. Müze gezerek eski dönemdeki yaşantıların nasıl olduğunu daha kolay öğrendim."; Ö12, "Müzeler faydalıdır çünkü hem eski zamanlar hakkında bilgi sahibi oluruz hem de merakımızı gidermiş oluruz."; Ö17, "Müzeler kültürümüzü artırır ve geçmiş uygarlıklar vb. hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlar." şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Bu görüşlerden hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin müze eğitimine karşı olumlu bir yaklaşım içinde oldukları söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin akran rehberliğinde müze eğitimi ile ilgili görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur:



Tablo 4.

Akran rehberliğinde müze eğitimine yönelik katılımcı görüşleri

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Akran Rehberliğinde Müze Eğitimi	Güzel	15	R2, R3, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17
	Faydalı	12	R5, Ö1, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18
	Eğlenceli	8	R1, R2, R3, R5, R6, Ö8, Ö17, Ö18
	İlgi çekici	4	Ö3, Ö7, Ö9, Ö19
	Etkili	3	R4, Ö8, Ö19

Öğrencilerin, akran rehberliğinde müze eğitimi ile ilgili görüşlerine ilişkin hazırlanan Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin, akranları rehberliğinde gerçekleştirilen müze gezisini güzel, faydalı, eğlenceli, ilgi çekici ve etkili buldukları belirlenmiştir. Müzede sergilenen eserlerin rehber arkadaşları tarafından anlatılmasının çok faydalı olduğu, tarihi bilgileri eğlenerek öğrenmelerini sağladığı ve anlatımlarının çok güzel olduğu şeklinde görüşler dile getirilmiştir. Örneğin Ö1 “Rehber gerçekten güzel anlattı. Özellikle Eymen çok güzel anlattı. Kafamda ne soru varsa hepsini cevapladı.”; Ö6 “Arkadaşlarımızın rehberlikleri çok güzeldi. Bende olmak isterim.” Ö8 “Bence çok güzel bir geziydi. Herkes çok iyi anlattığı için merakımız kalmadı. Yani hem çok fazla eğlendik hem de çok fazla öğrendik.”; Ö11 “Müze çok güzeldi. Eşyalar eski olmasına rağmen bence iyiydi eski eşyaların görmediyse bilmediyse bu bize bilgi olabilir. Arkadaşlarım bize anlattı ve çok güzel anlattı onlar çok güzel bir şekilde anlattı.”; Ö12 “Müze çok güzeldi eski kültürü, rehber arkadaşımın anlattığı şeyleri anladım.”; Ö15 “Bence oradaki her şeyde bilgi sahibiydiler çok güzel anlattılar.” Ö16 “Bence rehber arkadaşlarım en olması gerektiği gibi yaptı. Bana müzeye gitmek birçok şey kattı. Müze sahiplerinin hayatını öğrenmemiz gibi birçok şey kattı.”; Ö17 “Çok eğlenceliydi çok hoşuma gitti. Özellikle eski odaları görmek çok güzeldi ayrıca rehberlerimiz çok güzel anlattılar.”; Ö18 “Bence eğlenceliydi çünkü bazı arkadaşlarımızı halk oyunları oynadılar bence eğlenceli ve komikti. Rehberler ise bize odaları gezdirdi bu yüzden hem eğlenceli hem de bilgi vericiydi.” şeklindeki ifadeler müze eğitiminde akranlarından rehberlik hizmeti alma konusunda olumlu görüşe sahip olduklarını, rehberlik yapan arkadaşlarının anlatımlarını beğendiklerini ve faydalı bulduklarını göstermektedir.

Müzede akranlarına rehberlik eden öğrencilerin bu deneyimlerine ilişkin görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5.

Müze rehberliği deneyimi hakkındaki katılımcı görüşleri

Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Müze Rehberliği Deneyimi	Heyecan	6	R1, R2, R3, R4, R5, R6,
	Özgüven	4	R1, R2, R3, R6,
	Gurur	2	R3, R4
	Bilgi	2	R1, R5
	Eğlence	2	R2, R3
	Keyif	1	R2



## Mutluluk

## 1

## R4

Müze akranlarına rehberlik eden öğrencilerin bu deneyimlerine ilişkin görüşlerinin analizi doğrultusunda hazırlanan Tablo 5 incelendiğinde rehber öğrencilerin gezi sırasında çok heyecanlandıkları ama bu deneyimden çok keyif aldıkları belirlenmiştir. R1 akranlarına yaptığı müze rehberliği ile ilgili deneyimini “Çok heyecanlandım ilk başta, arkadaşlarım beni dinlemeyecek sandım ve korktum fakat arkadaşlarım beni dinleyince rahatladım. Müze rehberi olmak bence çok zor her eşya hakkında bilgi sahibi olmak beni çok zorladı, hatta bazı eşyaların isimlerini anlatırken unuttum hatırlayamadım. Müze gezerken daha dikkatli olmayı ve rehberi dinlemeyi öğrendim eskiden anlatan rehberler bana sıkıcı gelirdi ve dinlemezdim.” sözleriyle ifade etmiştir.

Rehber öğrenciler yaşadıkları deneyimin mutluluk ve gurur verici olduğunu, özgüvenlerinin geliştiğini ve müze rehberini dinlemenin önemini fark ettiklerini, belirtmişlerdir. R2 “Rehber olmak hoşuma gitti. Sınıf arkadaşlarıma rehberlik yapmak eğlenceliydi. Arkadaşlarıma ve sizlere rehberlik yapmak, sizlere eserleri anlatmaktan keyif aldım. Müze rehberi olmak özgüvenimi geliştirdi. Biraz heyecanlandım rehberlik yaparken ama sonra heyecanım geçti. Ben rehber olmayı çok sevdim. Büyüdüğümde tekrar müze rehberi olmak çok istiyorum. Rehber olduğum için çok güzel bir deneyim yaşadım. Bence çok güzel bir proje oldu. Bundan sonra kendi ailemle Hayri İnal Konağı’na ziyaret edip onlara rehberlik yaptım. Arkadaşlarımla ilk defa okul dışı bir faaliyet düzenledik bizim için çok eğlenceliydi.” sözleriyle; R4 “Güzel bir duyguydu, mutlu oldum ve gururlandım. İlk defa müze rehberi oldum bu yüzden heyecanlıydım ama arkadaşlarım ile birlikte güzel bir deneyim yaşadık.” sözleriyle; R6 ise “Rehberlik çalışmalarım da çok utandım yapamayacağımı düşündüm ve yapmak istemedim benim için çok zordu ama sonrasında arkadaşlarım bana destek oldular yapabileceğimi söylediler. Beni cesaretlendirdiler.” sözleriyle rehberlik deneyiminin kendisine kazandırdığı özgüveni, yaşadığı heyecanı ve mutluluğu paylaşmıştır.

Öğrenciler sınıf arkadaşlarına rehberlik yapmanın eğlenceli olduğunu ve arkadaşlarından da olumlu dönütler aldıklarını ifade etmişlerdir. R3 “Arkadaşlarıma faydalı bir rehber olduğumu düşünüyorum. İlk başta bütün arkadaşlarım beni dinlediği için heyecanlandım ama sonrasında düzeldim. Arkadaşlarım güzel bir müze rehberi olduğumu söylediler. Arkadaşlarımla birlikte müze gezmek çok eğlenceliydi. Kendi odamızı öğrenirken birbirimize yardımcı olduk. Özellikle Eymen ile birlikte eğlendim. Sınıf arkadaşlarımla birlikte güzel vakit geçirdik. Sınıf arkadaşlarımla rehberi olarak onlara müzeyi anlatmam güzeldi.” ifadesiyle; R5 de “Müze rehberi olmak çok ilginçti. Başlarda çok heyecanlandım yapamayacağımı düşündüm ilk gün öğrendiğimiz oyunlar benim heyecanımı azalttı daha sonrasında arkadaşlarımla desteğiyle sakinleştim fakat son gün bazı noktalarda takıldım ve anlatamadım bunun için üzüldüm ama benim için çok güzel bir anıydı. Bundan sonra gittiğim müzelerde her yazıyı okuyacağım. Müzelerdeki yazıları okumam gerektiğini anladım, öğrendim.” cümleleriyle rehberlik deneyimine ilişkin duygu ve düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden hareketle yaşanan müze rehberliği deneyiminin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığı söylenebilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler



Müzeler, doğanın ve insanın meydana getirdiği nesne ya da varlıkları bünyesinde barındırarak, toplumların tarihi ve kültürel mirasını nesilden nesile aktaran ve geçmişten günümüze insanlığın hayatta kalma mücadelesini gözler önüne sererek, dünyadaki tüm ulusların kültürel ruhunu yansıtan öğrenme mekânlarıdır (Demirel, 2019, s.14). Müzede gerçekleştirilecek kültür ve miras eğitiminin etkililiğini artırmak üzere farklı yöntem, teknik ve materyallerle zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, müzelerden eğitim alanında en yüksek verimi elde edebilmek için eserlere bakılıp geçilen, yorucu müze gezilerini daha etkileşimli hale getirmenin yollarını arama çabasından hareketle ortaokul öğrencilerine müze rehberliği deneyimi yaşatılmış ve akran rehberliğinde müze gezisi yapılmıştır. Akran rehberliği yapan ve akran rehberliğinde müze gezisine katılan öğrencilerden uygulamaya ilişkin görüşler alınmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin müze kavramı ile ilgili görüşleri incelendiğinde eski eşyalar, tarihi eserler ve geçmişten kalan eşyaların sergilendiği mekân açıklamalarının öne çıktığı görülmüştür. Aynı zamanda müze kavramı öğrenciler tarafından tarihten kalan anılar, insanların geçmiş yaşamı, koleksiyon, değerli eşyalar, doğal ve tarihi güzellikler gibi ifadeler ile açıklanmıştır. Bu bulgu müze eğitimi ile ilgili yapılan çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Örneğin Karagözoğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin müze kavramını “*Tarihi eser, değerli eşya, savaş aletleri, toprak kaplar ve sanat eserleri*” kavramları ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Kamçı ve Memişoğlu (2020) tarafından yapılan, öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada müze kavramı tarih, eser, tarih, kültür, tarihi mekan, geçmiş, sanat gibi kavramlarla ilişkilendirilmiştir. Kartal ve Şeyihoğlu (2020, s. 141) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin müze kavramını tarih, geçmiş ve tarih eser kavramları ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Bozdoğan ve Sünbül’ün (2016, s.123) metafor çalışmasında öğrenciler tarafından “müze” kavramına ilişkin olarak en çok tarih, kitap, öğretmen, bilgi kaynağı ve tarih kitabı metaforlarının üretildiği görülmüş, bulgular öğrencilerin “müze” kavramına yönelik olumlu algılara sahip oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırmanın diğer bir sonucu, araştırmaya katılan öğrencilerin müze eğitimine yönelik olumlu görüşe sahip olmasıdır. Öğrenciler müze eğitiminin tarih öğrenmeyi kolaylaştırdığını, derste anlatılan bilgileri somutlaştırdığını, yaşadığı yerin tarihi geçmişini tanımayı sağladığını, insanların geçmiş yaşantıları hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olduğunu, tarihe yönelik ilgi ve merakı artırdığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hemen hepsi müze gezilerini eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin pek çok bilimsel kaynakta yer alan bilgiler de bu bulguyu destekler niteliktedir. Örneğin Buyurgan’a (2017, s.318) göre müzeler sınıf dışı öğrenme ortamı olarak öğrencide merak ve heyecan oluşturur ayrıca tarihe ilgiyi arttırarak öğrenmenin etkililiğini ve kalıcılığını destekler. Abacı’ya (2005) göre müzeler öğrencilerin eğlenceli ve hoşça vakit geçirmelerine olanak sağlamasının yanı sıra tarih bilgisi ve tarih bilincinin oluşturulmasını sağlarlar (Akt.: Güler, 2011, s.170). Ata’ya (2015, s.176) göre müzeler geçmişe ait tarihi eserler, kültürel varlıklar ve sanat eserlerini ve değerleri tanımayı sağlar. Bunların korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması için bir bilinç oluşturur. Güleç ve Alkış (2003,s.75) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, dersin kazanımları ile ilişkilendirilerek yapılan müze gezileri ile işlenen konuların görsel olarak desteklenerek daha kalıcı bir öğrenmenin sağlandığını belirtmişlerdir. Yılmaz ve Şeker (2013) tarafından yapılan çalışmada 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin müze gezilerini bilgi, görsellik ve genel kültür açısından kendilerine çok yararlı buldukları, müzelerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı,





sosyal bilgiler dersinde müze gezilerinin düzenlenmesinin gerekliliğine inandıkları belirlenmiştir. Sevigen, Acun ve Üztemur (2022) tarafından yapılan araştırmada da müze eğitimi etkinlikleri uygulanarak işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin hem somut kültürel mirasa yönelik tutumlarını hem de sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Sayfa | 3334

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan akran rehberliğinde müze eğitimine ilişkin öğrenci görüşlerine yönelik toplanan verilerin analiz sonuçlarına göre öğrenciler, akranları rehberliğinde gerçekleştirilen müze gezisini güzel, ilgi çekici, eğlenceli ve etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu kapsamda müzede sergilenen eserlerin rehber arkadaşları tarafından anlatılmasının merak uyandırıcı olduğu, tarihi bilgileri eğlenerek öğrenmelerini sağladığı ve anlatımlarının çok güzel olduğu şeklinde görüşler dile getirilmiştir. Çakır İlhan vd. (2011, s.21) akran eğitimi yöntemini, “sosyal etkileşimi olan, birbirleriyle eşit statüde yer alan, benzer dil, tutum ve davranışa sahip olan gruplarda bilgi, davranış ve tutum değiştirmek amacıyla yapılan eğitim yöntemi” olarak tanımlamışlardır. Akran öğretiminde ortaya çıkan akran etkileşimlerinden hem öğreten hem öğrenen akranlar katkı sağlamaktadır. Her iki grupta da iletişim becerileri, farklı bakış açılarından bakabilme yetisi, kendi bilgisini sorgulama ihtiyacı ve başkasının rehberliğine dikkat etme gibi beceriler olumlu yönde gelişim göstermektedir (Damon, 1984; Akt.: Yarım kaya ve Ünsal, 2019, s.52). Türkiye’de akran öğretimi ile ilgili çalışmalar genellikle fen bilimleri ile ilgili derslerde gerçekleştirilmiştir. Müzede ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiş bir akran öğretimi çalışmasına rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışmanın yurt dışındaki benzeri daha önce Whitney Amerikan Sanatları Müzesi tarafından 1997’de gerçekleştirmiştir. Müzede, Genç Bakışlar Programı adı altında lise öğrencilerinin müzede akranlarına yarı zamanlı rehberlik yapmaları sağlanmıştır. Ayrıca bu öğrenciler akranlarına yönelik eğitim programları da gerçekleştirmişlerdir. Yine benzer bir çalışma 2008’de Amsterdam’daki Stedelijk Müzesi tarafından gerçekleştirilmiştir. Projede 15-20 yaşında yer alan 15 öğrenci müzede gönüllü olarak çalışmışlardır (Karadeniz, 2017, s.27).

Araştırmanın 4. alt problemi akranlarına müze rehberliği yapan 6 öğrencinin bu deneyim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Müze rehberliği deneyimi yaşayan öğrenciler gezi sırasında çok heyecanlandıklarını ama bu deneyimden memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf arkadaşlarına rehberlik yapmanın eğlenceli olduğunu, arkadaşlarından da olumlu dönütler aldıklarını söylemişlerdir. Ayrıca rehber öğrenciler yaşadıkları deneyimin mutluluk ve gurur verici olduğunu, özgüvenlerinin geliştiğini ve müze rehberini dinlemenin önemini fark ettiklerini belirtmişlerdir. Güler’in de (2011, s.171) ifadesi ile programlı geziler düzenlemek; öğrencilere unutamayacakları yeni deneyimler sunar ve onları güdüler. Müze gezileri etkili bir şekilde planlanıp uygulanabildiğinde sosyal bilgiler ve tarih derslerinde kazandırılmak istenen zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, kanıtı sorgulama, mekanı algılama gibi tarihsel düşünme becerilerinin yanı sıra iletişim, özenetim, özgüven, araştırma, eleştirel düşünme gibi beceriler ile duyarlılık, vatanseverlik, sorumluluk gibi değerlerini kazandırabilme/geliştirebilme potansiyeline sahiptir.

Bu araştırmada, müzede akran rehberliğinin öğrenci görüşlerine olumlu yansımından hareketle 2024 Maarif Modeli’nde yer alan “Okul Temelli Planlama” için ayrılan sürede öğrencilerin müze rehberi olma deneyimi yaşama fırsatları oluşturulması önerilebilir. Müze gezileri yapılmadan önce öğrencilerin müze hakkında araştırma yapmaları istenerek elde ettikleri bilgiler doğrultusunda müze gezisi sırasında birbirlerine rehberlik yapmaları istenebilir. Sınıf içinde yapılacak sanal müzelerin

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3320-3338.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3320-3338.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



ziyareti sırasında da akran rehberliği ile müze gezisi yapmalarına yönelik etkinlikler yapılması önerilebilir. Müze yönetimi ve okul işbirliği ile öğrencilerin gönüllü olarak müzede rehberlik yapabilmelerine yönelik topluma hizmet projeleri gerçekleştirilebilir. Bu çalışma 6 öğrencinin müze rehberliğinde 19 öğrencinin müze eğitimine katılması ile sınırlandırılmış nitel bir çalışmadır. Konuya ilişkin farklı örneklerle çalışılması, akran öğretiminin farklı yöntem, teknik ve materyallerle zenginleştirilerek uygulanması, nicel çalışmalar yapılması önerilebilir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3320-3338.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3320-3338.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Altın, B.N. ve Demirtaş, S. (2015). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı eğitim etkinlikleri müze ve arazi çalışmaları. M. Safran (Ed.), Sosyal bilgiler öğretimi (4. Baskı) (s.509-543) içinde. Pegem.
- Andaç, C. (2019). *Rehber eşliğinde gezmenin ziyaretçilerin müze deneyimine olan etkisinin araştırılması: Sadberk Hanım Müzesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi
- Ata, B. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde müzeler. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (s. 171-186) içinde. Pegem.
- Aydın, S. ve Bayazıt, İ. (2021). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik. M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* (s.182-209) içinde. Pegem.
- Aykaç, N., Güneröz, C. ve Aykaç M. (2021). *Müze eğitimi yaratıcı drama uygulamaları*. Pegem.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. PegemA Yayıncılık.
- Bulut, B. (2016). *Ortaokul sosyal bilgiler dersine akran öğretimi metodunun etkililiğinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Bozdoğan, K. ve Sünbül, A. M. (2016). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin “müze” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(31), 107-127. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/24690/261078>
- Buyurgan, S. (2017). Verimli bir müze ziyaretini nasıl gerçekleştirebiliriz?. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(214), 317-343.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2018). *Sanat eğitimi ve öğretimi eğitimin her kademesine yönelik yöntem ve tekniklerle*. Pegem.
- Çakır İlhan, A., Artar, M., Okvuran, A., ve Karadeniz, C. (2011). *Müze eğitimi etkinlik kitabı*. <https://acikders.ankara.edu.tr/> adresinden 5 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- Çopur, A., ve Önal. H. (2023). Sosyal bilgiler öğretiminde planlı bir müze gezisi için örnek uygulama: Balıkesir kuvayı millie müzesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(49), 19-32. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.1169304>
- Demirel, N. (2019). Kültür, uygarlık, sanat, müze. S. Buyurgan (Ed.), *Müzedede eğitim öğrenme ortamı olarak müzeler* (s. 7-25) içinde. Pegem
- Egüz, Ş. (2020). Sosyal bilgiler dersinde müze eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 227(49), 245-270.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Anı.
- Eryılmaz, H. (2004). *The effect of peer instruction on high school students' achievement and attitudes to ward physic* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Gök, T. (2018). Akran öğretimi yöntemiyle öğrencilerin kavram öğrenme ve problem çözme başarısının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 18-32. <https://doi.org/10.17556/erziefd.403361>
- Güleç, S., ve Alkış, S. (2003). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin iletişimsel boyutu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 63-78.
- Güler, A. (2011). Planlı bir müze gezisinin ilköğretim öğrencilerinin tutumuna etkisi. *İlköğretim Online*, 10(1), 169-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8593/106855>
- ICOM. (2022). Museum Definition. <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/> adresinden 25.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Ilıcak Aydınalp, G. (2019). *Müze iletişimi*. Akademik Kitaplar.
- Kadioğlu, R.Ö. ve Yüksek, G. (2021). Müze rehberlerinin müze deneyimi üzerindeki etkileri: Eskişehir Odunpazarı Modern Müze (OMM) örneği. *Journal of Gastronomy, Hospitality, and Travel*, 4(2), 736-748. <https://www.joghat.org/uploads/2021-vol-4-issue-2-full-text-108.pdf>



- Kamçı, S. ve Memişoğlu, H. (2020). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(4), 1755-1772.* <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.58249-528471>
- Karadeniz, C. (2014). *Çağdaş müzelerde eğitim yaklaşımları: Çocuk müzeleri ve bilim, teknoloji ve keşif merkezleri. Müzeler, oyunlar, oyuncaklar ve çocuklar.* Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Karadeniz, C. (2017). Müze ve toplum: Müzeyle topluma ulaşmak. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6(8), 19-37.* <https://dergipark.org.tr/tr/pub/itobiad/issue/33435/349314>
- Karagözoğlu, N. (2020). Ortaokul öğrencilerinin etkinliklerle müze eğitimine ilişkin görüşleri: Yozgat Müzesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(1), 33-50.* <https://doi.org/10.31592/aeusbed.610442>
- Kartal, A. ve Şeyihoğlu, A. (2020). Öğrenci bakış açısıyla sosyal bilgilerde okul dışı öğrenme ortamları bağlamında "Müzeler". *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi 6(1), 128-146.* DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.01.008>
- Küçükahmet, L. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Nobel.
- Karadeniz, C., ve Okvuran, A. (2014). Müzede bir gece: Çorum Arkeoloji Müzesi'nde müze eğitimi. *İlköğretim Online, 13(3), 865-879*
- Meydan, A. ve Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi, 29, 402-422,* DOI: 10.14781/mcd.92390
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2020). *Akran öğreticiliği el kitabı.* <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/akran> adresinden 5 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- Saban, A. (2013). *Öğrenme ve öğretme süreci.* Nobel.
- Selanik Ay, T. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı etkinlikler. S. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi (2. Baskı)* (s. 217-239) içinde. Anı.
- Sevigen, E., Acun, İ. ve Üztemur, S. (2022). Müze eğitimi uygulamalarının öğrencilerin somut kültürel miras ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve görüşlerine etkisi: Bir karma yöntem araştırması. *Journal of History School, 58, 1718-1752.*
- Şekercioğlu-Çirkinoglu, A.G. (2011). *Akran öğretimi yönteminin öğretmen adaylarının elektrostatik konusundaki kavramsal anlamalarına ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Tezcan-Akmehmet, K. (2012). Müze eğitimi: Okul programları. N. Ertürk ve H. Uralman (Ed.), *Müzebilimin ABC'si* (s. 195-208) içinde. Ege.
- Toprak, E. (2021). Nitel araştırma desenleri-Olgubilim (Fenomenoloji). M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* (s.32-37) içinde. Pegem.
- Türkmenoğlu, M., ve Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğü'nün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi 5(3), 36-66.* DOI: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s2m
- Ulu, M. ve Burgul Adıgüzel, F. (2019). Müzede sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı dramann bir yöntem olarak kullanımına ilişkin uzman görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi, 14(2), 263-280.* DOI: 10.21612/yader.2019.015
- Ünal, F. (2024). Okul dışı ortamlar. A. Uzunöz ve V. Aktepe (Ed.), *Özel öğretim yöntemleri cilt-1* (s.445-461) içinde. Pegem.
- Ünver, V. ve Akbayrak, N. (2013). Hemşirelik eğitiminde akran eğitim modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 6(4), 214-217.*
- Üztemur, S., Dinç, E., ve Acun, İ. (2018). Müzeler ve tarihi mekânlarda uygulanan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin sosyal bilgilere özgü becerilerinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (46), 294-324.* <https://doi.org/10.21764/maeuefd.349442>
- Yarımkaya, D. ve Ünsal, Y. (2019). *Fizik eğitiminde akran öğretimi.* İKSAD.
- Yeşiloğlu, Ö. (2015). *Lise düzeyinde elektrikle ilgili kavramların öğretimi üzerine akran öğretimi yönteminin etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin.
- Yıldırım, T. ve Canpolat, N.(2017).Akran öğretiminin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi 12 (24), 515-526.* <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/33599/344638>
- Karagözoğlu, N., Akgül, M.S., Polat, S. ve Özdemir, M. (2024). Arkadaşım! Müze Rehberim Olur musun?. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3320-3338.* DOI. 10.51460/baebd.1521333

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3320-3338.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3320-3338.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



Yılmaz, A., Yıldırım, G, Filiz, N. ve İbrahimoglu, Z. (2021). *Etkileşimli müze ve tarihi çevre eğitimi: Kuramsal temeller ve örnek etkinlikler* (2. Baskı). Pegem Akademi.

Yılmaz, K. ve Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi, 3(9)*, 21-39.


Yurd, M., ve Varnacı Uzun, F. (2024). Müze eğitimi projesine katılan öğrencilerin müze eğitimine ilişkin farkındalık düzeylerinin ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi(60)*, 913-930. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1335657>




## Dijital Teknoloji ile Desteklenen Okuduğunu Anlama Test Yanıtlama Stratejileri Öğretim Tasarımının Etkililiği

### Effectiveness of Digital Technology Enhanced Reading Comprehension Test Taking Strategies Instructional Design

Sayfa | 3339

Okan GÖKHAN , Öğretmen, MEB, okangokhan@gmail.com

Remzi KILIÇ , Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, kilicremzi@erciyes.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 31 Ocak 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 26 Aralık 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Bu çalışmanın amacı üniversite giriş sınavı Yabancı Dil Testi İngilizceye (YDT-İngilizce) hazırlanan on ikinci sınıf öğrencileri için okuduğunu anlama test yanıtı stratejilerine yönelik bir öğretim tasarımının geliştirilmesi, dijital teknoloji desteği ile uygulanması ve bu tasarımın öğrencilerin İngilizce akademik başarılarına ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Öğretim tasarımının geliştirilmesi sürecinde Morrison, Ross ve Kemp modelinin aşamaları takip edilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden öntest sontest eşitlenmiş kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmanın bağımsız değişkenini okuduğunu anlama test yanıtı stratejilerine yönelik öğretim tasarımı oluştururken, bağımlı değişkenler akademik başarı ve okuma stratejisi kullanım düzeyi olarak belirlenmiştir. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında YDT-İngilizce sınavına hazırlanan 32 tane (16 deney, 16 kontrol) 12. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada veriler başarı testi ve okuma strateji kullanım ölçeği ile toplanmış, verilerin analizinde betimsel istatistik, t-testi ve ANCOVA istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde uygulanan dijital teknoloji ile desteklenen öğretim tasarımının öğrencilerin akademik başarıları ve okuma stratejileri kullanma düzeyleri üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar tartışılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Test yanıtı stratejileri, Okuduğunu anlama, Öğretim tasarımı, Dijital teknoloji.

**Abstract.** The aim of this study is to develop and implement a digital technology enhanced instructional design for reading comprehension test-taking strategies for twelfth grade high school students preparing for the university entrance exam Foreign Language Test in English (YDT-English) and to examine the effects of this design on students' academic achievement in English and their level of using reading strategies. In the process of developing the instructional design, the stages of the Morrison, Ross and Kemp model were followed. The independent variable of the study, in which paired quasi-experimental research method was used, was the instructional design for reading comprehension test taking strategies, while the dependent variables were determined as academic achievement in English and reading strategy use. The study was conducted with 32 (16 experimental, 16 control) 12th grade students preparing for the YDT-English exam in the 2023-2024 academic year. The data were collected through achievement test and reading strategy use scale. Descriptive statistics, t-test and ANCOVA statistical methods were used to analyze the data. As a result of the study, it was determined that the instructional design prepared and implemented had a positive effect on students' academic achievement and reading strategy use levels. The results were discussed, and some suggestions were made.

**Keywords:** Test taking strategies, Reading comprehension, Instructional design, Digital technology.



## Extended Abstract

**Introduction.** Centralized exams are the exams that are applied to all test takers in the same format measuring them with the same questions (Gruber, 2008). Preparing students for these exams is a process that requires special attention and effort as they have a significant impact on their lives and careers, and these exams enable them to have access to higher levels of education and open doors to certain professions (Burgess & Head, 2008). Especially high-stakes exams such as university entrance exams have a great impact on students' lives. Most of the central exams in Türkiye are conducted by the Measurement, Selection and Placement Center of Türkiye. Multiple-choice questions, which are frequently used in these exams, are the most common method of assessing students' academic achievement (Kesselman-Turkel & Peterson 1981; Nosrati, 2015). Foreign Language Test of English, which consists of 80 multiple choice question types including mainly vocabulary, grammar and reading comprehension, is a sub-section of university entrance exams. The fact that this exam, which aims to measure and evaluate proficiency in English, is an entrance exam for higher education. So, this makes it important due to its determining role in the lives of students who choose this field.

Test taking strategies have been examined and defined under two headings as general and specific. In general, test taking strategies are cognitive abilities that enable students to cope with any test and know what to do during the exam in order to increase their academic success (Dooden 2015). When looking at specific-purpose, test-taking strategies in the context of a foreign language, Cohen and Upton (2007) define them as test-taking processes that the participants choose and are aware of at least to some extent. In both cases, it is stated that students who know these strategies during the exam can demonstrate their knowledge and skills better than students who do not know, even if they are well prepared (Peng et al., 2014).

Reading comprehension test taking strategies are sometimes used unconsciously by the students. However, if they do not know exactly where to use them, they cannot take the opportunities provided by these strategies. So, they may either spend a long time on the questions or make mistakes. As Miller et al. (2014), Kesselman-Turkel (1981) and Suyitno (2017) states, it is a necessity to teach students these strategies that will enable them to construct knowledge by themselves. For instance, Neit et al. (1977) exemplifies that making inference, which is in one of the reading comprehension test-taking strategies, is a complex process for readers because of the five different inference types. Teaching reading comprehension test-taking strategies can help students shape their own learning, offer them various alternatives and allow them to reach the correct answer in different ways (Dollerup et al., 1982)

The aim of this study is to develop and implement a digital technology enhanced instructional design for reading comprehension test-taking strategies for twelfth grade high school students preparing for the university entrance exam Foreign Language Test in English and to examine the effects of this design on students' academic achievement in English and their level of using reading strategies.

**Method.** This study was modeled according to the paired quasi-experimental design with pretest-posttest control group, which is one of the quantitative research methods. In the study, the process started with the researcher's determining the problem and grounding the research by consulting the opinions of the target group. All 14 stages of the Morrison, Ross and Kemp instructional design model were applied. The design was carried out in the experimental group for a total of 6 weeks and 36 hours, 6 hours per week by the researcher, and its effectiveness was evaluated. In the control group, no





additional application was made, and the lessons were taught as usual. The study group consisted of 32 (16 experimental, 16 control) 12th grade students continuing their education in a public high school and preparing for the Foreign Language Test of English exam in the 2023-2024 academic year. The data of the study were collected using the achievement test and reading strategy use questionnaire. All data were analyzed with SPSS 26. Descriptive statistics, t-test and ANCOVA were used to analyze the data.

Sayfa | 3342

**Results.** At the end of the study, it was determined that there were statistically significant positive differences in the academic achievement and strategy use scores of the experimental group students, while there was no statistically significant difference in the control group. In this study, which investigated the effectiveness of the reading comprehension test-taking strategies, it was concluded that it has a positive effect on students' English academic achievement and strategy use levels.

**Discussion and Conclusion.** With the instructional design for the reading comprehension test-taking strategies, the students were purposefully presented the strategies that they could use to increase their success, and the awareness of the students was raised, and they were encouraged to use these strategies in their personal readings. The results obtained from the study; it is suggested that reading comprehension test-taking strategies can be included in the university entrance exam Foreign Language Test of English preparation trainings.



## Giriş

Merkezi sınavlar tüm sınava girenlere aynı biçimde verilen ve kendisine verildiği herkes için aynı şeyi ölçmesi beklenen sınavlardır (Gruber, 2008). Yaşamları ve kariyerleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olması, yüksek eğitim seviyelerine erişim sağlaması ve belirli mesleklere kapı açması nedeniyle öğrencilerin bu sınavlara hazırlanmaları özel dikkat ve çaba gerektiren bir süreçtir (Burgess ve Head, 2008). Özellikle üniversite giriş sınavı gibi yüksek riskli sınavlar öğrencilerin yaşamları üzerinde büyük etkiye sahiptir. Türkiye’de merkezi sınavların büyük bir kısmı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM) tarafından yapılmaktadır. 12. sınıf ve mezun düzeydeki adayların yüksek öğretimlerine devam edebilmeleri için sayısal, sözel, eşit ağırlık ve yabancı dil gibi farklı alanlardan oluşan üniversite giriş sınavları Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) olarak adlandırılmaktadır. Yabancı Dil Testi-İngilizce (YDT-İngilizce) YKS’nin alt bölümlerindedir. İngilizce alanında yeterliliği ölçme ve değerlendirmeye yönelik olan bu sınavın yükseköğretime giriş sınavı olması bu alanı seçmiş öğrencilerin yaşamlarındaki belirleyiciliği sebebiyle bu sınavı önemli bir hale getirmektedir.

Merkezi sınavlarda sıklıkla kullanılan çoktan seçmeli sorular, öğrencilerin akademik başarısını değerlendirmenin en yaygın yöntemidir (Kesselman-Turkel ve Peterson 1981; Nosrati, 2015). YDT-İngilizce sınavı yalnızca çoktan seçmeli soru türünün kullanıldığı 80 sorudan oluşmaktadır. Sorular temel olarak kelime bilgisi, dilbilgisi ve okuduğunu anlamaya yönelik çoktan seçmeli yapıdan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli soru çeşitlerinden olan okuduğunu anlamaya yönelik sorularda verilen bir paragraf ve bu paragrafa ait çeşitli sorular bulunmaktadır. Bu nedenle bu tip sorular paragraf soruları olarak da adlandırılmaktadır (Başaran, 2013). Bu çalışmanın temel çıkış noktasını oluşturan paragraf soruları, YDT-İngilizce sınavının 29-43. sorularıdır. Beş farklı içerikte okuma parçaları ile ilgili cevaplanması istenen her bir metne ait üç olmak üzere toplam on beş sorudan oluşan bu kısım, temel olarak metinde vurgulanan ana fikri bulma, ana fikri destekleyen önermeleri çıkarma ve yorumlama, yazarın konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini belirleme, uygun başlık bulma, öneri ve uyarı niteliğindeki ifadeleri fark etme gibi bilgi ve becerileri ölçmeye odaklanmıştır.

Literatürde test yanıtlama stratejileri kavramına genel ve özel olmak üzere iki başlık altında bakılmış ve tanımlanmıştır. Genel olarak test yanıtlama stratejileri öğrencinin herhangi bir testle başa çıkmasını ve akademik başarısını artırmak için sınav esnasında ne yapacağını bilmesini sağlayan bilişsel yeteneklerdir (Dooden 2015). Bu stratejiler sınava nasıl hazırlanılacağı, sürenin etkin kullanımı, yönergeler ve seçeneklerde ip uçlarının yakalanması, çeldiricilerin fark edilmesi gibi hatayı en aza indirmek için sadece yabancı dil ile ilgili sınavlarda değil tüm sınavlarda kullanılacak içeriklerdir (Denstaedt vd., 2009; Nugent ve Vitale, 2008; Rezaee, 2006; Rozakis, 2003). Özel amaca göre test yanıtlama stratejilerine yabancı dil bağlamında bakıldığında ise, Cohen ve Upton (2007) test yanıtlama stratejilerini katılımcıların seçtikleri ve en azından bir dereceye kadar farkında oldukları test çözme süreçleri olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde Ghafournia ve Afghari (2012) bu stratejileri dil öğrenen öğrencilerin bilginin zihinsel olarak yeniden yapılandırılmasını kolaylaştırmak için yeni ve önceden bilinen bilgileri birbirine bağlamasını sağlayan ve bu sayede stratejik planlarını sınavlarda etkin bir şekilde uygulamalarında önemli rol oynayan etkenler olarak tanımlamıştır. Her iki durumda da sınav esnasında test yanıtlama stratejilerini bilen öğrencilerin, çok iyi hazırlanmış olsalar dahi bilmeyen öğrencilere kıyasla bilgi ve becerilerini daha iyi sergileyebilecekleri belirtilmektedir (Peng vd., 2014).



Test yanıtlama stratejileri test türüne ve test içeriğine göre değişiklik gösterir (Lee, 2011) ve yalnızca mevcut testle başa çıkmak için kullanılır (Farr vd., 1990). Bu çalışma okuyucuların herhangi bir metinde karşılaştıkları anlamaya ilişkin problemleri en aza indirerek başarılı bir okuma için kullanabilecekleri kasıtlı okuma araçları olarak tanımlanan (Moreillon, 2007; Rupp vd., 2006) ve YDT-İngilizce sınavında da kullanılan anahtar kelimeleri belirleme, bilinmeyen kelimelerin anlamını metinden çıkarma, gözden geçirme, tarama, çıkarım yapma, ana fikir belirleme, özetleme, onaylama ve doğrulama gibi stratejilere odaklanmaktadır. Okuma yalnızca daha fazla metin okuyarak gelişmez, karşılaştığı bilmediği bir kelimenin anlamını ön ek, kök veya son ekinden faydalanarak tahmin edebilmesini ya da yazarın örneklemelerinde kullandığı geçiş ifadelerini fark ederek vermek istediği mesaja ulaşabilmesi gibi kolaylıkları sağlayan bu stratejilerin faydalarından yararlanması okuyucunun okuma amacına sorunsuz ulaşabilmesi açısından önemlidir (Burns ve Siegel, 2018; Rozakis, 2003; Smith ve Robinson, 1980). Bu bağlamda okuma parçalarıyla ilgili çoktan seçmeli sorulara yanıt vermenin temel amacının onları doğru yanıtlamak olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin test içeriğine ve çoktan seçmeli soru tiplerine göre gerekli stratejileri seçmeleri ve kullanmaları başarı şanslarını artırmaları için gereklidir (Assiri ve Alodhahi 2018; Cohen ve Upton, 2006; Rupp vd., 2006). Miller vd. (2014), amaç ne olursa olsun bilgi ve süreç ilişkileri sebebiyle okuma anlamaya yönelik test stratejilerinin, öğrencileri sürece aktif bir şekilde katarak mutlaka öğretilmesi gerektiğini, bu stratejilerin öğrencilerin kendi başarılarına fark edebilecekleri somutlukta olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin Neil vd. (1977) çıkarım yapmanın metindeki karakter ve eylemler hakkında çıkarım yapma, güdüler ve duygular hakkında çıkarım yapma, yazarın tutumu, üslubu veya dikkatli kelime seçimi hakkında çıkarım yapma, ironi hakkında çıkarım yapma ve bakış açısı hakkında çıkarım yapma olmak üzere beş farklı çeşidi olduğunu belirterek okuyucunun metindeki çıkarım türlerini ayırt edebilmesinin güç olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Kesselman-Turkel ve Peterson (1981) ve Suyitno (2017) da doğru yönlendirme ve doğru planlama ile bu stratejilerin öğretilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Literatürde okuma stratejileri öğretiminin etkililiğini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan Rahmawati vd. (2022) beş strateji öğretiminin (gerçekler, çıkarım, kelime bilgisi, deneyim ve özet) etkililiğini araştırdıkları çalışmalarını öğretimin uygulandığı deney grubunda 30 ve herhangi bir uygulamanın yapılmadığı kontrol grubunda 30 öğrenci olmak üzere toplam 60 tane 12. sınıf öğrenci ile yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda strateji öğretiminin deney grubu öğrencilerinin başarılarını belirgin bir şekilde artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Khellab vd. (2022) gerçekleştirdikleri çalışmalarında bilgisayar mühendisliği bölümünde okuyan 60 (30 deney, 30 kontrol grubu) öğrenci ile üst bilişsel okuma stratejileri öğretiminin etkililiğini araştırmışlardır. Uygulama deney grubunda 90 dakikalık periyotlarla 8 hafta sürdürülmüş, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Araştırmacılar çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testinde daha iyi performans gösterdiklerini belirlemişlerdir. Al-Kuyumi vd. (2021) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 45 öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik başarı ve tutumları üzerindeki etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmada deney grubunda 25 saatlik okuma stratejileri öğretimi yapılırken, kontrol grubunda okuma öğretimi geleneksel yöntemlerle sürdürülmüştür. Araştırma bulguları okuma stratejileri öğretiminin başarı ve tutum üzerinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya koyduğunu göstermiştir. Gu ve Lau (2021) 87 tane 6. sınıf öğrenci ile yürüttüğü çalışmalarında uyguladıkları strateji eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve strateji kullanım düzeyleri üzerindeki



etkililiğini araştırmışlardır. Çalışma 12 hafta süresince haftalık 70 dakikalık derslerle yürütülmüştür. Araştırma sonunda uygulanan eğitimin öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve strateji kullanım düzeylerine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Li vd. (2022) 16 hafta süresince gerçekleştirdikleri okuma strateji eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama, strateji kullanma, okuma motivasyonu ve okuma öz yeterliliği üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. 117 öğrenci ile yürütülen çalışma sonucunda araştırmacılar uygulanan eğitimin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde pozitif yönde anlamlı farklılıklar oluştuğunu tespit ederken strateji kullanma düzeyi, motivasyon ve öz yeterlilik üzerinde anlamlı farklılık oluşmadığını belirlemişlerdir. Araştırmadan elde edilen görüşme verileri ise öğrencilerin strateji öğretimine karşı olumlu görüş bildirdiklerini ortaya çıkarmıştır.

Literatürde okuma stratejileri öğretiminin yanı sıra okuduğunu anlama test yanıtı stratejileri öğretime odaklanan çalışmalar incelendiğinde ise sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bu araştırmalardan Khoshsima vd. (2018) uluslararası yabancı dil yeterlilik sınavlarından biri olan IELTS sınavına hazırlanan İranlı öğrenciler için gerçekleştirdiği çalışmada okuma test yanıtı strateji öğretiminin başarı ve strateji kullanım üzerindeki etkililiğini araştırmış, elde ettiği sonuçlar öğretimin öğrencilerin başarıları ve strateji kullanım düzeylerini arttırdığı yönünde olmuştur. Du Plooy (1996) strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama gelişimine katkıda bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasını 30 deney ve 30 kontrol grubunda olmak üzere toplam 60 tane yedinci sınıf öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmada kelimelerin anlamlarını metinden çıkarma, ana fikri belirleme, çıkarım yapma ve genelleme stratejileri eğitimi verilmiştir. Çalışma sonucunda araştırmacı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını metinden çıkarma ve ana fikir bulma eğitimlerinde deney grubu öğrencilerinin öntest sontest puanları arasında pozitif yönde anlamlı farklılık oluştuğu sonucuna ulaşırken çıkarım yapma ve genelleme bölümlerinde anlamlı farklılık oluşmadığını tespit etmiştir. Yousefvand ve Lotfi (2011) çalışmasını İsfahan’da bir üniversitenin İngilizce Dil ve Akademik Beceriler programında öğrenimlerine devam eden 40 yüksek lisans öğrencisi ile yürütmüştür. Bir yarı yıl boyunca haftalık 50 dakikalık derslerle gerçekleşen çalışma sonucunda araştırmacılar eğitim verilen grubun öntest sontest puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca eğitim sonunda katılımcıların okumaya yönelik tutumlarının da daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tunaz ve Tüm (2019) gerçekleştirdikleri çalışmalarını İngilizce eğitimi alan 90 üniversite yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencisi ile yürütmüşlerdir. Araştırmacılar ilk olarak 250 öğrenciye okuma testi yanıtı stratejileri farkındalıkları ve stratejileri kullanım sıklıklarını tespit etmek amacıyla anket uygulayarak ortalamaların altında kalan 119 öğrenci içerisinde rastgele seçtikleri 30’ar öğrenciyi 3 gruba ayırmışlardır. İlk grupta altı hafta süresince okuma testi yanıtı stratejileri eğitimi verilirken ikinci gruba yalnızca konu başlıkları verilerek internetten kendi başlarına çalışmalarını istemişler üçüncü grupta ise herhangi bir bilgilendirme ve eğitim vermemişlerdir. Çalışma öncesinde tüm gruplardaki öğrencilerin öntest sonuçları benzer olsa da çalışma sonucunda sontest sonuçlarında eğitim verilen grubun diğer gruplara oranla daha iyi performans gösterdiklerini tespit etmişlerdir.

Okuduğunu anlama test yanıtı stratejileri YDT-İngilizce sınavına hazırlanan öğrenciler tarafından zaman zaman farkında olmadan kullanılsalar da tam olarak hangi stratejiyi hangi durumda kullandıklarını bilmemeleri bu stratejilerin sağlayacağı imkanlardan tam olarak yararlanamamalarına neden olmakta, bazen bu sorulara uzun süre harcayabilmekte veya stratejileri yanlış yerde kullanarak soruların çözümünde hata yapabilmektedirler.



Paragraf sorularının çözümüne ilişkin ÖSYM tarafından yayınlanan YKS 2020 ve 2021 yıllarına ait Değerlendirme Raporlarında YDT-İngilizce sınavına giren adayların paragraf sorularını yanlış yapma ve boş bırakma yüzdeleri ile ilgili veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Sayfa | 3346 Tablo 1.

ÖSYM değerlendirme raporu YDT-İngilizce paragraf soruları çözümüne ait veriler

Sınav Yılı	Aday Sayısı	Yanlış Yapma	Boş Bırakma	Toplam
		%	%	%
2020	99.353	33	27	60
2021	98.641	34	23	57

Paragraf sorularının çözümüne ilişkin yukarıda verilen tablo incelendiğinde YKS Değerlendirme Raporunda (ÖSYM, 2020) 2020 yılında YDT-İngilizce sınavına giren 99,356 adayın paragraf sorularını yanlış yapma oranları yaklaşık %33 ve boş bırakma oranları ise yaklaşık %27 olduğu görülmektedir. 2021 yılına ait YKS Değerlendirme Raporunda (ÖSYM, 2021) ise 2021 yılında sınava giren 98,641 adayın paragraf sorularını yanlış yapma oranları yaklaşık %34 ve boş bırakma oranları ise yaklaşık %23 olduğu görülmektedir. İlgili raporlara göre 2020 yılında adayların yaklaşık %60’ının ve 2021 yılında yaklaşık %57’sinin paragraf sorularını doğru yanıtlayamamış olmaları YDT-İngilizce sınavına giren öğrencilerin genel olarak paragraf sorularının çözümünde problem yaşadıklarını göstermektedir. Öğrenciden kaynaklanan dil yetersizliği ve motivasyon eksikliği, sınav sorularının madde ayırt edicilik ve madde güçlük değerleri ile sınavın geçerlik ve güvenirliliğinden kaynaklanan muhtemel sorunların yanı sıra bu durum YDT-İngilizce sınavına hazırlanan öğrencilere bilgiyi kendilerinin yapılandırmalarını sağlayacak okuduğunu anlama test yanıtlama stratejilerinin öğretilmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğrencilerin kendi öğrenmelerini şekillendirmesine yardımcı olarak onlara çeşitli alternatifler sunmakta ve paragraf sorularının çözümüne farklı yollardan ulaşmalarına imkân tanımaktadır (Dollerup vd. 1982). Bu sebeple bu çalışma ile öğrencilerin bu stratejileri daha aktif kullanmaları ve akademik başarılarının yükselmesine katkıda bulunmasının sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca literatürde YDT-İngilizce sınavına yönelik okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğretiminin uygulandığı ve etkililiğinin değerlendirildiği, bu uygulamanın dijital teknoloji ile desteklendiği bir çalışmanın bulunmamasının da bu çalışmayı önemli kıldığı düşünülmektedir. Çünkü dijital teknoloji geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla uyarlanabilir ve etkileşimli içerikler sunarak farklı öğrenme hız ve stillerine sahip öğrencilerin karmaşık kavramları daha kolay öğrenebilmelerini sağlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla ortaya çıkarabilmelerine de imkân tanımaktadır (Anderson, 2008).

21. yüzyıl bilgi, iletişim ve dijital teknoloji çağı olarak görülmektedir. Dijital teknolojinin hızlı gelişimi ve insan hayatındaki uygulama kapsamının her geçen gün hızla artması küresel dünyanın ihtiyaçlarını da hızla değiştirmekte ve bireylerin bu değişen ihtiyaçlara yönelik olarak fiziksel ve zihinsel olarak hazır olmalarını zorunlu kılmaktadır. İster formal ister informal açıdan olsun eğitim ve öğretim faaliyetlerinin içinde bulunduğumuz çağın gereksinimlerini karşılayacak hale getirilmesi gerekmektedir (Selwyn, 2013). Millî Eğitim Bakanlığı (2018) İngilizce derslerinde teknoloji kullanımının önemini vurgulayarak Ortaöğretim İngilizce Dersi 9-12. sınıflar öğretim programında derslerde teknoloji kullanımına yer verilmesinin önemini ön plana çıkarmakta ve öğretim programlarının harmanlanmış bir



öğrenme ortamı sunulmasıyla uygulanmasının altını çizmektedir. Ayrıca FATİH projesi kapsamında dijital ağ tabanlı teknolojiye yapılan yatırımlar teknolojinin eğitim öğretimde aktif olarak kullanılmasının gerekliliğini de göstermektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin İngilizce akademik başarıları ve okuma stratejileri kullanım düzeyleri üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla hazırlanan bu öğretim tasarımının uygulamasının dijital teknoloji unsurları kullanılarak yapılmasının önemli olduğu düşünülmüştür.

Tüm bu gereksinimlerden hareketle bu çalışmada, YDT-İngilizce sınavına hazırlanan öğrencilerin paragraf sorularında karşılaştıkları problemlere yönelik okuduğunu anlama test yanıtlama stratejilerini bilmeleri önemlidir. Ayrıca bu stratejileri etkin olarak kullanmalarının sağlanması için dijital teknoloji ile desteklenen bir öğretimin tasarlanması, uygulaması ve öğrencilerin İngilizce akademik başarıları ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problemi “*Dijital teknoloji ile desteklenen okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce akademik başarılarına ve okuma stratejileri kullanım düzeylerine etkisi var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmaya ait alt problemler ise;

- 1- Dijital teknoloji ile desteklenen okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğretiminin uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- 2- Dijital teknoloji ile desteklenen okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öğretim öncesi kullandıkları stratejiler öğretim sonrasında farklılaşmakta mıdır? olarak belirlenmiştir.

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan öntest sontest kontrol gruplu eşleştirilmiş yarı deneysel desene göre modellenmiştir. Bu desende hazır olan gruplar belirli değişkenler göz önüne alınarak eşleştirilir ve eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz olarak atanırlar (Büyüköztürk vd., 2015). Bu çalışmada deney ve kontrol grupları eşleştirilirken öncelikle öğrencilere uygulanan öntest sontest olarak kullanılan başarı testinden aldıkları ortalama başarı puanları dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.  
Deney ve kontrol grupları öntest sonuçlarına ait veriler

	N	$\bar{x}$	Ss	Min	Maks.	Sd	t	p
Deney	16	,454	,225	,07	,80			
Kontrol	16	,362	,212	,07	,73	30	1,183	,246

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunun öğretim öncesinde uygulanan öntest puan ortalamasının ,454 ve testten alınan puan aralığının ,07 ile ,80 arasında olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan öntest puan ortalamasının ,362 ve testten alınan puan aralığının ,07 ile ,73 arasında olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için

Gökhan, O. ve Kılıç, R. (2024). Dijital teknoloji ile desteklenen okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğretim tasarımının etkililiği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3339-3359.

DOI. 10.51460/baebd.1429622



Yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür ( $t= 1,183, p=,246$ ).

Deney ve kontrol gruplarının eşleştirilmelerinde aynı zamanda öğrencilerin katıldıkları ortak beş deneme sınavına ait paragraf sorularından aldıkları puanlar da dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Deney ve kontrol grupları deneme sınav sonuçlarına ait veriler

	N	$\bar{x}$	Ss	Min	Maks.	Sd	t	p
Deney	16	,546	,169	,27	,80	30	,071	,944
Kontrol	16	,542	,163	,27	,73			

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin 2023-2024 öğretim yılında katıldıkları ortak son beş deneme sınavına ait paragraf soruları puan ortalamasının ,546 ve alınan puan aralığının ,27 ile ,80 arasında olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise puan ortalamasının ,542 ve alınan puan aralığının ,27 ile ,73 arasında olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür ( $t= ,071, p=,944$ ).

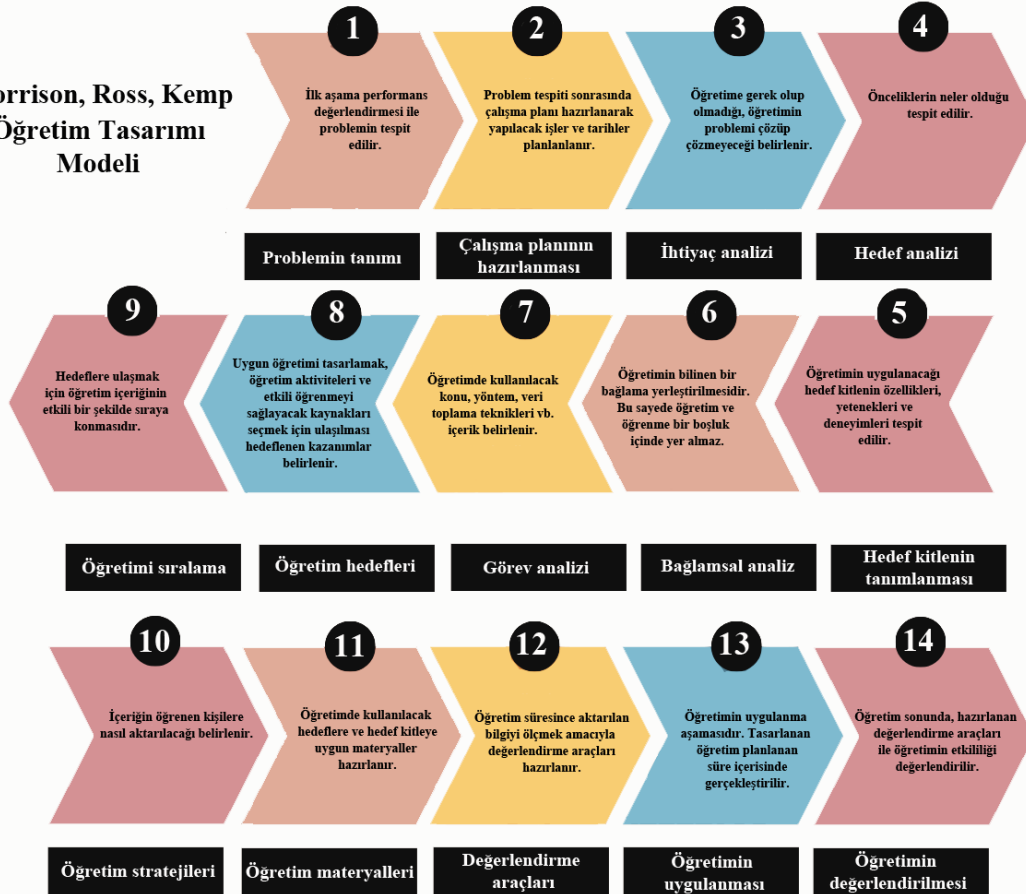
Hem öntest olarak kullanılan başarı testinden hem de deneme sınavlarına ait paragraf sorularından elde edilen sonuçlar ile grupların başarı düzeyi açısından birbirlerine benzer oldukları belirlenmiştir.

### Araştırma süreci

Bu araştırma, öğretim tasarım modellerinden biri olan Morrison, Ross ve Kemp (2012) modeline dayandırılmıştır. Bu model esnek, uyarlanabilir, değiştirilebilir, eklenebilir ve sezgisel yaklaşımın izlendiği, tasarımcının deneyim, gözlem ve yorumlarını yansıtarak geliştirebildiği bir model olarak görülmektedir (Fer, 2015). Bu öğretim tasarımı modeli problemin tanımı, çalışma planının hazırlanması, ihtiyaç analizi, hedef analizi, hedef kitlenin tanımlanması, bağlamsal analiz, görev analizi, öğretim hedefleri, öğretimi sıralama, öğretim stratejileri, öğretim materyalleri, değerlendirme araçlarının geliştirilmesi, öğretimin uygulanması ve öğretimin değerlendirilmesi olmak üzere 14 aşamadan oluşmaktadır (Morrison vd., 2012). Aşamaları gösteren şema Şekil 1'de sunulmuştur.



## Morrison, Ross, Kemp Öğretim Tasarımı Modeli



Şekil 1. Morrison, Ross, Kemp öğretim tasarım modeli aşamaları

Araştırmada süreç araştırmacılar tarafından bir ortaöğretim kurumunda öğrenimlerini sürdüren ve YDT-İngilizce sınavına hazırlanan 12. sınıf öğrencilerine hem 11 hem de 12. sınıfta uygulanan YDT-İngilizce testine yönelik deneme sınavlarına ait sınav analizleri yapılarak başlamıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin en çok hatayı okuduğunu anlamaya yönelik paragraf sorularında yaptıkları tespit edilmiştir. Bu problemten hareketle öğrencilerle görüşmeler yapılarak tespit edilen problemin giderilmesine yönelik öğretim ihtiyacı belirlenmiştir. Öğretim YDT-İngilizce testinde odaklanılan ana fikri bulma, ana fikri destekleyen önermeleri çıkarma ve yorumlama, yazarın konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini belirleme, uygun başlık bulma, öneri ve uyarı niteliğindeki ifadeleri fark etmeye yönelik okuduğunu anlama stratejileri temel alınarak planlanmıştır. Yapılan bağlam analizi ile de öğrencilerin hem dil bilgisi konularını tekrar etmeleri ve yeni kelime öğrenmeleri hem de soru çözme hızlarını artırmaları gerektiği belirlenmiş ve bu konular da tasarlanan öğretime serpiştirilmiştir. Çünkü YDT-İngilizce testi okuduğunu anlama üzerine inşa edilen bir sınav olmasının yanında dil bilgisi, kelime bilgisi ve soruların belirli bir süre içinde çözülmesini de gerektirmektedir. Bu doğrultuda öğretim hedefleri belirlenerek öğretim sıralanmıştır. Sıralama, öğrenen kişilerin amaçları gerçekleştirilmesine yardımcı olmak için içeriğin sıraya konmasıdır (Morrison vd., 2012). Hazırlanan tasarımda içerik sıralaması Posner ve Strike (1976) tarafından önerilen sıralamalardan sınıf ilişkileri, karmaşıklık ve mantıksal ön Gökhan, O. ve Kılıç, R. (2024). Dijital teknoloji ile desteklenen okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğretim tasarımının etkililiği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3339-3359.





koşula göre sıralanmıştır. Sınıf ilişkileri benzer kavramları gruplamak, karmaşıklık somut veya basitten soyut ve daha karmaşık kavramlara doğru ilerlemek, mantıksal ön koşul ise bir kavramın anlaşılması için gerekli olan kavramların önce öğretilmesidir. Öğretim sıralaması yapıldıktan sonra hedeflere ulaşmak için içeriğin öğrenen kişilere nasıl aktarılacağına belirlenmesi olan (Morrison vd., 2012) öğretim stratejileri tasarlanmıştır. Kullanılacak stratejilerin belirlenmesi ve öğretim mesajının tasarımı uzman görüşleri dahilinde yapılmıştır. Öğretim hedeflerine uygun materyaller hazırlandıktan sonra öğretime özgü değerlendirme araçları yine uzman görüşleri ile geliştirilmiş ve öğretimin uygulama kısmına geçilmiştir. Öğretim tasarımının her aşamasında bazı adımları atlama ve önemli ipuçlarını belirlemede başarısız olma ihtimalini ortadan kaldırmak amacıyla üç farklı İngilizce öğretmeni ve iki farklı alan uzmanının görüşlerinden faydalanılmıştır. Öğretim probleminin tanımından çıkarılan ihtiyaç ve hedeflere dayalı olarak hedeflenen öğretimin içeriği ve yapısı ise şu şekilde tanımlanmıştır: Tasarım dört temadan oluşmaktadır. Birinci tema ön izleme, tarama ve gözden geçirme stratejilerini, ikinci tema metinde karşılaşılan bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin etmeye yönelik stratejileri, üçüncü tema metindeki örneklemeler, konu içeriği, başlık, ana konu ve ana fikir bulmaya yönelik stratejileri, dördüncü tema ise metinde verilen bilgi ile yorumu fark etme ve çıkarım yapma stratejilerini içermektedir.

Geliştirilen öğretim tasarımı EdApp Microlearning, Doctopus AI, learningapps.org, Google Forms ve Google Classroom dijital platformları kullanılarak uygulanmıştır. Tasarıma ait ders sunumları EdApp Microlearning ve Decktopus AI kullanılarak hazırlanmıştır. EdApp Microlearning hem mobil hem de masaüstünde kullanılabilen, kolay yazma aracı ve video şablonları aracılığıyla etkileşimli dijital eğitim içerikleri oluşturmak için kullanılan dijital ağ tabanlı bir yazılımdır (EdApp, 2023). Decktopus AI ise yapay zekâ ile desteklenmiş sunum hazırlama uygulamasıdır (Decktopus, 2023). Tasarıma ait öğretim etkinlikleri ve materyaller öğrenme ve öğretme süreçlerini desteklemek amacıyla ticari olmayan, eğitim amaçlı kullanımı ücretsiz ve kolay olan mobil ve masaüstü cihazlara uygun learningapps.org (Verein, 2023) vasıtası ile, hazırlanan tema sonu değerlendirme testleri ise Google Forms (Google, 2003) üzerinden çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Öğretim süresince öğrenci takibi, içerik paylaşımı, görevlendirme, anlık iletişim ve mesajlaşma ise Google (2023) tarafından okullar için geliştirilen, öğretmenlerin hızla ödev oluşturup organize etmelerine, paylaşım yapmalarına, etkili şekilde geri bildirim sağlamalarına ve sınıflarıyla kolayca iletişim kurabilmelerine yardımcı olan dijital ağ tabanlı bir eğitim platformu olan Google Classroom üzerinden sağlanmıştır. Hazırlanan öğretim tasarımı araştırmacı tarafından deney grubunda toplam 5 hafta ve haftada 6 saat olmak üzere 30 saat uygulanmış ve etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni okuduğunu anlama test yanıtı stratejilerine yönelik öğretim tasarımı olduğu için kontrol grubunda herhangi bir bilgilendirme ve ek uygulama yapılmamış, dersler olağan şekliyle işlenmiştir.

Bu çalışmada Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 26/09/2023 tarih ve 353 başvuru numarası ile onay alınmıştır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığında 30/10/2023 tarih ve sayı E-47882400-602.04.01-88357794 ile uygulama izni alınmıştır.

### Çalışma grubu

2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenimlerine devam eden ve YDT-İngilizce sınavına hazırlanan 32 (16 deney, 16 kontrol) tane öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Gökhan, O. ve Kılıç, R. (2024). Dijital teknoloji ile desteklenen okuduğunu anlama test yanıtı stratejileri öğretimin etkililiği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3339-3359.*  
DOI. 10.51460/baebd.1429622



Tablo 4.  
Çalışma grubu öğrencilerine ait bilgiler

Gruplar	Erkek		Kadın		Toplam	
	n	%	N	%	n	%
Deney	6	38	10	62	16	100,00
Kontrol	5	31	11	69	16	100,00
Toplam	11	34	21	66	32	100,00

### Veri toplama araçları

Çalışmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan başarı testi ve Oxford vd. (2004) tarafından hazırlanan Uzunçakmak (2005) tarafından da Türkçeye uyarlanıp geliştirilen Okuma Strateji Anketi ile toplanmıştır.

Öğretimin etkililiğini ve öğrencilerin başarılarını ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi YDT-İngilizce testinde olduğu gibi beş paragraf ve her bir paragrafta ait 3'er soru olmak üzere toplam 15 sorudan oluşmaktadır. ÖSYM tarafından yapılan 2010-2022 yılları arasındaki on bir YDT-İngilizce sınavında kullanılan paragraflara ait konular listelenerek içeriklerinden rastgele 5 konu seçilmiştir. Seçilen konularla ilgili kaynak taraması yapılarak uygun metinler bulunmuş, bulunan metinlerin okunabilirlik düzeyleri bakımından YDT-İngilizce sınavlarındaki ile benzer olmasına dikkat edilmiştir. Metinlerde bulunan kelimelerin düzey uygunlukları ise EnglishProfile (2023) listesinden kontrol edilmiştir. Metinler belirlendikten sonra soru hazırlama sürecine geçilmiştir. Testin hazırlanma sürecinde 2 İngilizce öğretmeni ve 1 kitap yazarının uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Testin geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında maddelerin ayırt ediciliği ve her bir sorunun güçlük düzeyi hesaplanmıştır. Yapılan madde analizi sonucunda testin ortalama madde güçlük indeksinin ,52 ve ayırt edicilik indeksinin ,48 olduğu tespit edilmiş, testin KR-20 değeri ise ,77 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar testin geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğini ve orta güçlükte bir test olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin okuma stratejilerini belirlemek ve ne ölçüde kullanıldığını tespit etmek amacıyla Oxford vd. (2004) tarafından geliştirilen Okuma Strateji Anketi 1, 2 ve 3. maddeleri okuma öncesi, 4'ten 34'e kadar olan maddeleri okuma sırası ve 35. maddesi ise okuma sonrası kullanılmaya uygun üç kategoriden oluşmaktadır. 6'lı likert şeklinde olan anket 0 (neredeyse hiçbir zaman) ile 5 (neredeyse her zaman) arasında puanlanmaktadır. Anket, Uzunçakmak (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp geliştirilerek okuma öncesine 3, okuma sırasına 7, okuma sonrasına 1 madde daha eklenmiş ve madde sayısı 45'e çıkarılmıştır. Anketin güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılarak ,81 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada anketin iç tutarlılık katsayısı ,78 olarak bulunmuştur.

### Verilerin analizi

Araştırmada tüm veriler SPSS 26 programıyla  $p=0,05$  anlamlılık düzeyinde analiz edilmiştir. Verilerin analizinde deney ve kontrol grubuna ait öğretim öncesi ve sonrası puanların dağılımlarının normal olup olmadığına bakılmıştır. Denek sayısının 50'den az olması sebebiyle Shapiro-Wilk normallik testi kullanılmıştır. Yapılan normallik testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.  
Normallik testi sonuçları

	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Basıklık	Standart Hata	Çarpıklık	Standart Hata	$\bar{x}$	Ss
		S	df	p	S	df	P						
Başarı Testi	Deney	,142	16	,200*	,958	16	,634	,103	,564	-,977	1,091	,454	,225
Öntest Başarı Testi		,137	16	,200*	,955	16	,570	-,302	,564	-,907	1,091	,625	,223
Sontest Başarı Testi	Kontrol	,153	16	,200*	,927	16	,217	,336	,564	-1,033	1,091	,363	,212
Öntest Başarı Testi		,115	16	,200*	,957	16	,613	,074	,564	-,563	1,091	,421	,197
Sontest Strateji Kullanım Ölçeği Öntest	Deney	,138	16	,200*	,959	16	,646	,155	,564	-,435	1,091	2,799	,463
Öntest Strateji Kullanım Ölçeği Sontest		,140	16	,200*	,947	16	,448	-,052	,564	-1,114	1,091	3,435	,505

Tablo incelendiğinde Shapiro-Wilk testine göre sonuçların normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Çünkü p değerinin ,05'ten büyük olması normalliğin sağlandığını ifade eder (Can, 2016). Ek olarak Q-Q plot grafiklerinin her bir analiz için 45 dereceye yakın olduğu görülmüştür. Yapılan Levene testi sonucunda da varyansların homojenliği şartının sağlandığı görülmüştür ( $F=2,789$ ;  $p=,105$ ). Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmış, son test puanlarının karşılaştırılmasında ise grupların ön test puanları kovaryant olarak belirlenerek kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Etki büyüklüğü için kısmi eta-kare ( $\eta^2$ ) değeri hesaplanarak Cohen d indeksine göre yorumlanmıştır. Bu indekse göre ,01 veya daha az değer küçük etki olarak ifade edilirken ,06 orta düzey etki ,14 ve üzeri ise büyük etki olarak yorumlanmaktadır (Can, 2016).

## Bulgular

Araştırmanın birinci problemi açısından deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testi ön test ve son test puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 6'da verilmiştir.



Tablo 6.

Deney ve Kontrol grupları başarı test puanlarının öntest ve sontest betimsel verileri

Test	Grup	N	$\bar{x}$	Ss
Öntest	Deney	16	,454	,225
	Kontrol	16	,363	,212
	Toplam	32	,408	,220
Sontest	Deney	16	,625	,223
	Kontrol	16	,421	,197
	Toplam	32	,523	,232

Tablo 6 incelendiğinde deney grubunun öğretim öncesinde uygulanan öntest puan ortalamasının ,454 olduğu bu ortalamanın öğretim sonrasında uygulanan sontestte ,625'e yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan öntest puan ortalamasının ise ,362 olduğu bu ortalamanın sontestte ,421'e yükseldiği görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait düzeltilmiş son test puanları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Düzeltilmiş son test başarı puan ortalamaları

Grup	n	$\bar{x}$	Düzeltilmiş $\bar{x}$
Deney	16	,625	,631
Kontrol	16	,421	,419

Tablo incelendiğinde deney grubu son test puan ortalamasının ,625 iken 0,631 olduğu, kontrol grubunun puan ortalamasının ,421 iken ,419 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarına ait başarı testi son test puanlarına ilişkin yapılan kovaryans analiz (ANCOVA) sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Akademik başarı testine ilişkin ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	$\eta^2$	Güç
Öntest	,854	1	,854	52,120	,000	,643	1,000
<b>Grup</b>	<b>,136</b>	<b>1</b>	<b>,136</b>	<b>8,293</b>	<b>,007</b>	<b>,222</b>	<b>,795</b>
Hata	,475	29	,016				
Toplam (düzeltilmiş)	1,663	31					

Tablo incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F_{(1-29)} = 8,293$ ,  $p < 0,05$ ). Bu bulgudan yola çıkarak uygulanan öğretimin deney grubu lehine pozitif yönde katkı sağladığı söylenebilir. Kısmi eta kare ise deneysel uygulamanın etki büyüklüğünün büyük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir ( $\eta^2 = ,222$ ;  $> ,06$ ;  $sd=1$ )

Araştırmanın ikinci problemi açısından öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanan Okuma Stratejileri ölçeğine ait ön test ve son test puanlarında istatistiksel



açından anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilişkili örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sırasında ölçekteki ön test ve son teste ait puanlar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ait sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Deney grubu okuma stratejileri ölçeği betimsel istatistik ve öntest sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

		N	$\bar{x}$	Ss	Min	Maks.	Sd	t	p
Deney	Öntest	16	2,799	,463	1,91	3,62			
	Sontest	16	3,435	,505	2,60	4,18	15	-6,881	,000*

\*p<,05

Tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin öğretim öncesinde uygulanan okuma stratejileri ölçeğine ait ön test puan ortalamasının 2,799 olduğu bu ortalamanın öğretim sonrasında uygulanan son testte 3,435'e yükseldiği görülmektedir. Ön testte alınan puan aralığının 1,91 ile 3,62 arasında olduğu son testte ise bu aralığın 2,60 ile 4,18 arasında olduğu görülmektedir. Yapılan ilişkili örneklem t-testi sonucuna göre öğretim programına katılan deney grubu öğrencilerin öğretimin öncesinde ve sonrasında okuma stratejileri kullanım ölçeğinin uygulamaları sonucu ortaya çıkan toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmektedir ( $t=-6,881$ ,  $sd=15$ ,  $p=,000$ ). Buna göre öğrencilerin son test puanlarında öğretim öncesinde uygulanan ön test puanlarına göre pozitif artış olduğu tespit edilmiştir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada üniversite giriş sınavı Yabancı Dil Testi İngilizceye (YDT-İngilizce) hazırlanan on ikinci sınıf öğrencileri için okuduğunu anlama test yanıtı stratejilerine yönelik bir öğretim tasarımının geliştirilmesi, dijital teknoloji kullanılarak uygulanması ve bu tasarımın öğrencilerin İngilizce akademik başarılarına ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, problemin tespit edilmesi ve öğretim ihtiyacını belirleme ile başlamış, öğrenen kişi ve bağlam analizi sonrasında görev analizi yapılmıştır. Elde edilen verilerle öğretim hedefleri belirlenmiş ve bu doğrultuda öğretimi tasarlama süreci başlamıştır. Bu süreçte öğretimin sıralanması, kullanılacak stratejilerin belirlenmesi ve öğretim mesajının tasarımı yapılarak materyal geliştirme aşamasına geçilmiştir. Öğretim hedeflerine uygun materyaller hazırlandıktan sonra öğretime özgü değerlendirme araçları geliştirilmiş ve öğretimin uygulama kısmına geçilmiştir. Öğretimin uygulanması sürecinde EdApp Microlearning, Doctopus AI, learningapps.org, Google Forms ve Google Classroom dijital platformları mobil cihazlar ile kullanılmış ve uygulama deney grubunda haftada 6 saat ve 5 hafta olmak üzere toplam 30 saat sürmüştür. Uygulamanın tamamlanmasından itibaren öğretimin değerlendirilmesi araştırma için belirlenen problemler dahilinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının başarı testi öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının deney öncesinde birbirlerine denk olduğu söylenebilir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uygulaması yapılan okuduğunu anlama test yanıtı stratejileri öğretim tasarımının



uygulandığı deney grubu ve derslerin olağan şekliyle işlendiği kontrol grubu öğrencileri arasında başarı testi son puanlarında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda uygulanan öğretim tasarımının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın son problemi açısından öğretim programına katılan deney grubu öğrencilerine öğretimin öncesinde ve sonrasında okuma stratejileri kullanım ölçeği uygulanmış ve ortaya çıkan toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak okuduğunu anlama stratejilerine yönelik uygulanan öğretimin öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım düzeylerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital teknoloji kullanılarak uygulanan okuduğunu anlama test yanıtlama stratejilerine yönelik öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce akademik başarılarına ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri üzerindeki etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmada okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğretiminin YDT-İngilizce sınavına hazırlanan çalışma grubu öğrencilerinin İngilizce akademik başarılarına ve strateji kullanım düzeylerine pozitif yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik ve farklılık gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Benzerlik gösteren çalışmalardan Rahmawati vd. (2022) 5 stratejiye (gerçekler, çıkarım, kelime bilgisi, deneyim ve özet) yönelik uyguladığı öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkililiğini araştırdığı çalışmada strateji öğretiminin deney grubu öğrencilerinin başarılarını belirgin bir şekilde artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Khellab vd. (2022) üst bilişsel okuma stratejileri öğretiminin etkililiğini araştırdığı çalışmalarında uygulanan öğretimin öğrencilerin başarılarına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Al-Kuyumi vd. (2021) çalışmada uyguladıkları okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin performanslarını artırdığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Gu ve Lau (2021) ve Li vd. (2022) de çalışmalarında uyguladıkları okuma stratejileri öğretimlerinin öğrencilerinin başarılarını artırdıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğretiminin başarı üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırmalara bakıldığında, Khoshsima vd. (2018), Tunaz ve Tüm (2019) ve Yousefvand ve Lotfi (2011) uyguladıkları okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğretimlerinin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacıların çalışmalarından elde ettikleri sonuçların bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ancak Du Plooy (1996) gerçekleştirdiği çalışmada uyguladığı strateji öğretiminin bilinmeyen kelimelerin anlamlarını metinden çıkarma ve ana fikir bulma bölümlerinde deney grubu öğrencilerinin öntest sontest puanları arasında pozitif yönde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşırken çıkarım yapma ve genelleme bölümlerinde anlamlı farklılık oluşmadığını tespit etmiştir. Okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerindeki etkililiğinin araştırıldığı çalışmalara bakıldığında bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen ve desteklemeyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışma sonuçlarıyla benzer şekilde Khoshsima vd. (2018), Kök (2010), Singhal (1999) ve Uzunçakmak (2005) yaptıkları çalışmalarında uyguladıkları strateji öğretiminin öğrencilerin okuma strateji kullanımlarında olumlu yönde farklılıklar oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Ancak Li vd. (2022) gerçekleştirdiği çalışmada uygulanan strateji öğretiminin öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Dijital teknoloji desteği kullanılarak yapılan çalışmalara bakıldığında ise Türk (2022) mobil teknoloji desteği ile gerçekleştirdiği dil bilgisi uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarında ve okuduğunu anlama becerilerinde pozitif yönlü artış sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Poçan (2019) gerçekleştirdiği çalışmada mobil teknoloji desteği ile yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamış ve araştırma sonucunda uygulanan öğretimin istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık



oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Çiftçi (2018), Karabulut (2018), Ünal (2017) ve Öztürk (2013) de gerçekleştirdikleri araştırmalarında dijital teknoloji desteği ile gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif yönlü katkı sağladığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Merzifonluoğlu (2020) 24 deney 24 kontrol grubunda olmak üzere 48 İngilizce öğretmenliği bölümü öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada teknoloji destekli dil öğretiminin iletişim becerisi ve kelime bilgisi üzerindeki etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı gerçekleştirdiği uygulama neticesinde öğrenci başarısının artmasına karşın hedeflenen beceriler açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Bursalı (2022) gerçekleştirdiği çalışmada dijital teknoloji unsurlarından mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı uyguladığı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma motivasyonlarında herhangi bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Okuduğunu anlama test yanıtı stratejilerine yönelik öğretim tasarımında amaçlı bir şekilde öğrencilere başarılarını artırmaları için kullanabilecekleri stratejiler dijital teknoloji unsurları vasıtasıyla sunularak öğrencilerin farkındalıkları sağlanmaya çalışılmış, kişisel çalışmalarında da bu stratejileri kullanmaları için cesaretlendirilmişlerdir. Çalışmada elde edilen sonuçlarla, başta paragraf soruları olmak üzere okuduğunu anlamaya yönelik test yanıtı stratejilerinin üniversite giriş sınavı YDT-İngilizce hazırlık eğitimine dahil edilebileceği önerilmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik farkındalıkları yalnızca YDT-İngilizce sınavına hazırlanan öğrencilerin değil farklı dillerde yapılan diğer YDT sınavlarında ve benzer mantığa sahip YDS, TOEFL, IELTS gibi diğer İngilizce dil sınavlarına hazırlanan öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına yönelik akademik başarılarına da katkı sağlayacaktır. Ayrıca okuduğunu anlama stratejilerinin örgün eğitimde erken kademelerden itibaren İngilizce derslerinde yer verilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik endişelerini asgari düzeye indirme ve akademik başarılarını artırma açılarından faydalı olabileceği de düşünülmektedir. Buna ek olarak, okuma ve okuduğunu anlama eğitim öğretim açısından büyük öneme sahiptir (Gökhan, 2024). Bu bağlamda okumanın ve okuduğunu anlamının geliştirilmesine yalnızca yabancı dil eğitiminde değil anadili eğitiminde de yer verilmesi önem arz etmektedir.

Ayrıca 21. yüzyılın dijital teknoloji çağı olduğu göz önüne alındığında bu çalışmanın uygulama aşamalarında dijital teknolojinin kullanılmasının öğretmenlerin dijital teknolojiyi derslerinde etkili bir şekilde kullanabilecekleri fırsatlara sahip oldukları ve Millî Eğitim Bakanlığının hem öğretim programında hem de teknolojiye yaptığı yatırımlarla öğretmenlerin teknolojiyi derslerinde etkin bir şekilde kullanmalarını teşvik ediyor olmasının da altı çizilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin dijital teknolojiyi derslerinde kolaylıkla kullanabilecekleri, bu durumun hem öğrenci motivasyonu hem de dersin amaçlarına ulaşmada fayda sağlayacağı düşünülmektedir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 3339-3359.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 3339-3359.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Al-Kiyumi, O, Al Seyabi, F., ve Hassan, A. H. (2021). An empirical study on the effect of instruction on metacognitive strategies on EFL reading comprehension: The case of foundation-level students in Oman. *International Education Studies*, 14(8), 30-42. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n8p30>
- Anderson, T. (2008). *Towards a theory of online learning*, (Ed. T. Anderson) *The theory and practice of online learning (2nd Ed.)* içinde. Sf 45-74. Athabasca University Press.
- Assiri, M. S., ve Alodhahi, E. A. (2018). Test-taking strategies on reading comprehension tests: A review of major research themes. *Studies in English Language Teaching*, 6(3), 207-227. <https://doi.org/10.22158/selt.v6n3p207>
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın ölçülmesinde paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli sorular. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 107-121. <http://doi.org/10.12973/jesr.2013.327a>
- Burgess, S., ve Head, K. (2008). *How to teach for exams*. Pearson Education
- Burns, A., ve Siegel, J. (2018). *Perspectives on teaching the four skills in ELT*. Palgrave Macmillan
- Bursalı, H. (2022). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına, motivasyonlarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimlerde istatistik. (17. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. (4. Baskı)*. Pegem Akademi
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences. (2nd Ed.)*. Erlbaum.
- Cohen, A. D., ve Upton, T. A. (2006). *Strategies in responding to the new Toefl reading tasks. Educational Testing Service, No 33*, 1-162. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2006.tb02012.x>
- Cohen, A., ve Upton, T. (2007). I want to go back to the text: response strategies on the reading subtest of the new Toefl. *Language Testing*, 24(2), 209-250. <https://doi.org/10.1177/0265532207076364>
- Çiftci, O. (2018). *Üçgenler konusundaki öğrenme güçlüklerinin belirlenerek önlenmesine yönelik tasarlanan teknoloji destekli işbirlikli öğrenme ortamının incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Decktopus AI. (2023). <https://www.decktopus.com/about>
- Denstaedt, L., Kelly, J.C., ve Kryza, K. (2009). *Winning strategies for test taking*. Sage Publishing
- Dollerup, C. Glahn, E., ve Rosenberg Hansen, C. (1982). Reading strategies and testsolving techniques in an EFL - reading comprehension test: A preliminary report. *Journal of Applied Language Study*, 7(1), 93-99. [https://cms13659.hstatic.dk/upload\\_dir/docs/Publications/056.Reading-strategies-and-test-solving-techniques.pdf](https://cms13659.hstatic.dk/upload_dir/docs/Publications/056.Reading-strategies-and-test-solving-techniques.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Dooden, H. (2015). Teaching test-taking strategies importance and techniques. *Psychology Research*, 5(2), 108-113. <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2015.02.003>
- Du Plooy, A. (1996). *Reading strategies for effective reading comprehension*. [Unpublished Masters Thesis]. Potchefstroom University.
- EdApp. (2023). Who is EdApp. <https://www.edapp.com/who-is-edapp/>
- EnglishProfile (2023) The CEFR for English. <https://www.englishprofile.org/wordlists/evp>
- Farr, R., Pritchard, R., ve Smitten, B. (1990). A description of what happens when an examinee takes a multiple choice reading comprehension test. *Journal of Educational Measurement*, 27(3), 209-226. <https://www.jstor.org/stable/1434927> adresinden erişilmiştir.
- Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı. (3.Baskı)*. Anı Yayıncılık
- Ghafournia, N., ve Afghari, A. (2012). The Interaction between reading comprehension cognitive test-taking strategies, test performance and cognitive language learning strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 70, 80-84. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.041>
- Google. (2023). About classroom. <https://classroom.google.com/edu/classroom>

Gökhan, O. ve Kılıç, R. (2024). Dijital teknoloji ile desteklenen okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğretim tasarımının etkililiği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3339-3359.  
DOI. 10.51460/baebd.1429622





- Gökhan, O. (2024). Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (60), 1558-1576.* <https://doi.org/10.53444/deubefd.1472854>
- Gruber, G.R. (2008). *Gruber's essential guide to test taking. (2nd Ed)*. Sourcebooks Inc.
- Gu, Y., ve Lau, K. (2021). Examining the effects of integrated instruction on Chinese sixth-graders' reading comprehension, motivation, and strategy use in reading fiction books. *Reading and Writing, 34, 2581–2602.* <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10161-6>
- Karabulut, H. (2018). *Teknoloji destekli otantik öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin fen öğrenmelerine, fene yönelik tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kesselman-Turkel, J., ve Peterson, F. (1981). *Test-taking strategies*. The University of Wisconsin Press.
- Khellab, F., Demirel, Ö., ve Mohammedzadeh, B. (2022). Effect of teaching metacognitive reading strategies on reading comprehension of engineering students. *SAGE Open, 12(4), 1-19.* <https://doi.org/10.1177/21582440221138069>
- Khoshsima, H., Saed, A., ve Mousaei, F. (2018). Exploring the effect of teaching test-taking strategies on intermediate level learners on reading selection of IELTS; learners' attitude in focus. *Advances in Language and Literary Studies, 9(2), 4-9.* <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.2p.4>
- Kök, İ. (2010). The relationship between students' reading comprehension achievement and their attitudes towards learning English and their abilities to use reading strategies with regard to hemispheric dominance. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 3, 144–151.* <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.026>
- Lee, J. Y. (2011). *Second language reading topic familiarity and test score: test-taking strategies for multiple-choice comprehension questions.* [Unpublished Doctoral Thesis]. The University of Iowa
- Li, H., Gan, Z., Leung, S. O., ve An, Z. (2022). The impact of reading strategy instruction on reading comprehension, strategy use, motivation and self-efficacy in Chinese university EFL students. *SAGE Open, 12(1), 1-14.* <https://doi.org/10.1177/21582440221086659>
- Merzifonluoğlu, A. (2020). *Teknoloji destekli dil öğretiminin İngilizce bölüm öğrencilerinin kelime ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi üzerinde etkisinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Miller, B., McCardle, P., ve Long, R. (2014). *Teaching reading and writing improve instruction and student achievement.* Paul H. Brooks Publishing Co.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342>
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative strategies for teaching reading comprehension.* American Library Association.
- Morrison, G. R., Ross, S. M., ve Kemp, J. E. (2012). *Etkili öğretim tasarımı* (Çev. İlhan Varank vd.). Bahçeşehir Yayınları
- Neil, A., Gibson, J. D., ve Cain, B. (1977). *Reading Tactic.* International Reading Association.
- Nosrati, V. (2015). Reading test-taking strategies in general training IELTS. *Advances in Language and Literary Studies, 6(5), 134-142.* <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.6n.5p.134>
- Nugent, P.M., ve Vitale, B.A. (2008). *Test success test-taking techniques for beginning nursing students. (5th Ed.).* F.A. Davis Company
- Oxford, R. L., Chao, Y., Leung, S., ve Kim, H. J. (2004). Effects of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *IRAL, 42, 1-47.* <https://doi.org/10.1515/iral.2004.001>
- ÖSYM. (2020). *YKS 2020 Değerlendirme Raporu.* ÖSYM Başkanlığı <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/GENEL/yksdegraporweb27112020.pdf>
- ÖSYM. (2021). *YKS 2021 Değerlendirme Raporu.* ÖSYM Başkanlığı <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/GENEL/yksdegrapor24122021.pdf>
- Öztürk, D. (2013). *Web destekli öğretimin öğrencilerin mesane kateterizasyonunu öğrenmelerine etkisi.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Peng, Y., Hong, E., ve Mason, E. (2014). Motivational and cognitive test-taking strategies and their influence on test performance in mathematics. *Educational Research and Evaluation, 20(5), 366-385.* <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2014.966115>
- Gökhan, O. ve Kılıç, R. (2024). Dijital teknoloji ile desteklenen okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğretim tasarımının etkililiği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3339-3359.*  
DOI. 10.51460/baebd.1429622




- Poçan, S. (2019). *Mobil teknoloji destekli dikişsiz öğrenme ortamlarının 7. Sınıf cebir ünitesinde öğrenci başarı ve motivasyonuna etkisi ile sürece ilişkin öğrenci ve veli görüşleri.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Posner, G. J., ve Strike, K. A. (1976). A categorization scheme for principles of sequencing content. *Review of Educational Research, 46*(4), 665-690. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543046004665> adresinden erişilmiştir.
- Rahmawati, W. T., Harahap, Y. M., ve Ramlah (2022). Effectiveness of fives strategy in teaching reading comprehension. *JALL, 6* (1), 84-89. <https://doi.org/10.25157/jall.v6i1.6649>
- Rezaee, A.A. (2006). University students' test-taking strategies and their language proficiency. *TELL, 1*(1), 157-186. [https://www.teljournal.org/article\\_113041.html](https://www.teljournal.org/article_113041.html) adresinden erişilmiştir.
- Rozakis, L. (2003). *Test-taking strategies and study skills for the utterly confused.* McGraw-Hill Co.
- Rupp, A. A., Ferne, T., ve Choi, H. (2006). How assessing reading comprehension with multiple choice questions shapes the construct: A cognitive processing perspective. *Language Testing, 23*(4), 441-474. <https://doi.org/10.1191/0265532206lt337oa>
- Selwyn, N. (2013). *Education in a digital world. Global perspectives on technology and education.* Routledge.
- Singhal, M. (1999). *The effects of reading strategy instruction on the reading comprehension, reading process and strategy use of adult ESL readers.* [Unpublished Doctoral Thesis]. The University of Arizona.
- Smith, N.B., ve Robinson, H.A. (1980). *Reading instructions for today's children.* Prentice Hall Inc.
- Suyitno, I. (2017). Cognitive strategies use in reading comprehension and its contributions to students' achievement. *IAFOR Journal of Education, 5*(3), 107-121. <https://doi.org/10.22492/ije.5.3.05>
- Sümbüloğlu, K., ve Sümbüloğlu, V. (2007). *Biyoistatistik.* Hatiboğlu Basım ve Yayımları.
- Tunaz, M., ve Tüm, G. (2019). Test-taking strategies and students' achievement in EFL reading tests. *Journal of Language and Linguistic Studies, 15*(1), 140-150. <https://doi.org/10.17263/jlls.547674>
- Türk, E. (2022). *Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulamalarının akademik başarı ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi ve sürece yönelik öğrenci görüşleri.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Uzunçakmak, P. (2005). *Successful and unsuccessful readers' use of reading strategies.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bilkent Üniversitesi.
- Ünal, E. (2017). *Teknoloji destekli işbirliğine dayalı programlama öğretiminin meslek yüksekokulu öğrencilerinin eğitsel çıktıklarına etkisinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yousefvand, Z., ve Lotfi, A. R. (2011). The effect of strategy-based reading instruction on Iranian EFL graduate students reading comprehension and their attitudes toward reading strategies instruction. *Journal of Academic and Applied Studies, 1*(5), 39-55. <https://conference.khuisf.ac.ir/Dorsapax/userfiles/file/pazhohesh/english/76.pdf> adresinden erişilmiştir.




## İlkokulda Akıl ve Zekâ Oyunlarının Etkileri: Derinlemesine Bir Analiz<sup>1</sup>

### The Effects of Mind and Intelligence Games in Primary School: An In-depth Analysis

Sayfa | 3360

Aslıhan AYAR , Arş. Gör., Ege Üniversitesi, aslihan.ayar@ege.edu.tr

Pınar ÇAVAŞ , Prof. Dr., Ege Üniversitesi, pinarcavas@gmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 19 Kasım 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 26 Aralık 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiş olup Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 21401 nolu proje ile desteklenmiştir. Ayar, A. ve Çavaş, P. (2024). İlkokulda akıl ve zekâ oyunlarının etkileri: Derinlemesine bir analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3360-3386. DOI. 10.51460/baebd.1588159



**Öz.** Araştırma ile akıl ve zekâ oyunlarının önemine dikkat çekmek, bu oyunların okul içi ve okul dışı ortamlarda kullanılmasını sağlamak amacıyla, bireylerin üst bilişsel farkındalık, yaratıcı düşünme, sosyal beceri ve dikkat düzeylerine etkisi ve öğrenilenlerin kalıcılığı incelenmiştir. Ayrıca uygulama sürecini değerlendirmek için nitel veriler toplanmıştır. Araştırmada karma desenlerden açılımlı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, bir devlet okulunda öğrenim gören ve basit seçkisiz yöntemle seçilen 16 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel verileri Çocuklar için Yaratıcı Düşünme Görevi (ÇYDG), Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği-A Formu, Burdon Dikkat Testi ve Sosyal Beceri Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçekler deneysel işlem öncesinde, sonrasında ve uygulamaların tamamlanmasından beş hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Deneysel işlem süreci sonunda yarı yapılandırılmış görüşmelerle öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Nicel verilerin analizinde her bir değişken için Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA yapılmıştır. Nitel veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin üst bilişsel farkındalık, yaratıcı düşünme, sosyal beceri ve dikkat gelişimini desteklediğini; yaratıcı düşünme ve dikkat üzerindeki kalıcı etkisini devam ettirdiği fakat üst bilişsel farkındalık ve sosyal beceri üzerindeki etkisinin devam etmediğini göstermektedir. Nitel verilerin çözümlenmesiyle bireylerin akıl ve zekâ oyunları ile edindiği becerileri okul dışı ve okul içi ortamlarda çeşitli şekillerde kullandığı bulunmuştur. Oyunları oynarken başarılı olabilmek için farklı yöntem ve stratejiler kullandıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Akıl ve zekâ oyunları, üst bilişsel farkındalık, yaratıcı düşünme, sosyal beceri ve dikkat, ilkokul öğrencileri.

**Abstract.** The study aims to draw attention to the importance of mind and intelligence games, to ensure that these games are used in school and out-of-school environments, and to examine their effects on individuals' creative thinking, metacognitive awareness, attention and social skill levels, and the permanence of what is learned. In addition, qualitative data were collected to evaluate the application process. The explanatory sequential design from mixed designs was used in the research. The research's study group is made up of sixteen fourth-grade primary school students. The quantitative data of the study were collected using the Creative Thinking Task for Children, Meta Cognitive Awareness Scale for Children-Form A, Burdon Attention Test and Social Skills Scale. The scales were applied before, after and five weeks after the end of the experimental process as a permanence test. The opinions of the students were obtained through semi-structured interviews. In the analysis of quantitative data, ANOVA was performed for each variable. Qualitative data were analyzed with the content analysis technique. The results obtained that mind and intelligence games support students' metacognitive awareness, creative thinking, social skill and attention development; creative thinking and attention maintain their permanent effect, but metacognitive awareness and social skill don't. By analyzing the qualitative data, it was found that individuals use the skills they acquire through mind and intelligence games in various ways in out-of-school and in-school environments. It was determined that they use different methods and strategies to be successful while playing the games.

**Keywords:** Mind and intelligence games, creative thinking, metacognitive awareness, attention, social skill, elementary students.



## Extended Abstract

**Introduction.** Technological developments in the current century bring new competencies that individuals should have. These skills, which are defined as twenty-first century skills, have taken their place in the curriculum of the Ministry of National Education in order to provide them to individuals (MoNE, 2012). It is thought that mind and intelligence games can also be used to develop these skills. The use of mind and intelligence games in lessons makes education fun and positively affects students' success. In different studies, it has been found that mind and intelligence games develop a positive attitude towards lessons such as Turkish, mathematics, social studies and learning, and their academic success levels increase (Çağır & Oruç, 2020; Demirel, 2015; Ergün & Gözler, 2020; Orak et al., 2016; Yılmaz 2019) and their motivation increased (Çağır & Oruç, 2020; Devocioğlu & Karadağ, 2014; Kurbal, 2015).

MoNE included the "Secondary School and Imam Hatip Secondary School Elective Intelligence Games Course" in the curriculum for the 2012–2013 academic year. Individuals' development is believed to be positively impacted by beginning to play mind and intelligence games before they enter high school. When it comes to developing fundamental abilities and habits, preschool and elementary school are crucial times. Given how mind and intelligence games impact people's development, it is reasonable to assume that playing them from a young age will help people acquire the necessary abilities and have a favorable impact on their personal growth.

With this research, in order to draw attention to the importance of mind and intelligence games and to ensure the use of such games in and out of school environments, the effect of individuals on metacognitive awareness, creative thinking, social skill and attention levels and the permanence of what has been learned were examined. Additionally, in order to assess the application process and ascertain the distinct impacts of intellect and mind games on students, the opinions of the students were gathered.

**Method.** The research was conducted by using an exploratory sequential design from mixed designs by supporting the quantitative data obtained with the single-group experimental model with qualitative data obtained from semi-structured interviews. With the qualitative stage, the relationships and trends in quantitative data are tried to be explained (Creswell & Plano Clark, 2018). The research's study group is made up of sixteen fourth-grade primary school students who were chosen at random from an public school.

The quantitative data of the study were collected with the Creative Thinking Task for Children developed by Erten Tatlı (2017), the Metacognitive Awareness Scale for Children-Form A adapted to Turkish by Karakelle and Saraç (2007), the Burdon Attention Test and the Social Skills Scale developed by Kocayörük (2000). The scales were used before, after and five weeks after the end of the experimental procedure as a permanence test. At the end of the experimental process, the opinions of the students were gathered through semi-structured interviews. The experimental process of the research consists of mind and intelligence games applications for two hours a week for ten weeks. During the process, four different games were played to the students. Students' results on the pre-test, post-test, and permanent test for each variable were used to do an ANOVA in Repeated Measurements as part of the quantitative data analysis. Qualitative data was analyzed using the content analysis technique.



**Results.** A statistically significant difference between the impact of mind and intelligence games on students' levels of creative thinking was discovered [ $F_{(15)}=59.35$ ;  $p=.00<.05$ ;  $d=.79$ ]. The results showed that the post-test scores were higher than the pre-test scores, the permanence test scores were higher than the post-test scores, and the permanence test scores were higher than the pre-test scores. A statistically significant difference between the pre-test and post-test scores in favor of the post-test, as well as between the post-test and permanence test scores in favor of the post-test, was discovered in the analysis done to ascertain the students' levels of metacognitive awareness. [ $F_{(15)}=11.82$ ;  $d=.44$ ;  $p=.00<.05$ ]. The students' attention levels, pre-test, post-test, and permanence test scores differ statistically significantly [ $F_{(15)}=89.70$ ;  $p=.00<.05$ ;  $d=.85$ ]. The posttest scores are higher than the pretest scores, the posttest and permanence test scores are higher than the posttest and permanence test scores, and the permanence test is higher than the pretest and permanence test scores. The students' scores on the social skills pretest, posttest, and permanence test showed a statistically significant change [ $F_{(15)}=3.81$ ;  $p=.03<.05$ ;  $d=.20$ ]. The results of the pretest and posttest show a considerable difference in favor of the posttest.

The first qualitative finding of the research is the thoughts of the students participating in the practices about where they use the acquired skills or learned behaviors in their daily lives. Individuals use the skills they have acquired from mind and intelligence games *in various areas of their daily lives, while playing different games* in out-of-school environments, establishing friendship relationships. In the school, problem solving skills in Mathematics lesson; the stated that they used speed reading and memorization skills in the Turkish lesson and creative thinking skills in the painting lesson. In interviews, students were asked what methods they used to be more successful in games: two categories as general strategies and game-specific strategies. The general strategies used by the students to be more successful in the games are stated as *playing according to the rules, working by playing the games, thinking fast, trying to act quickly and focusing on the game*. The strategies used specific to the games are expressed as *watching the opponent's move, extending the opponent's path, using obstacles carefully, and trying to disrupt the opponent's strategy*.

**Discussion and Conclusion.** The results obtained in the study show that mind and intelligence games support students' metacognitive awareness, creative thinking, social skill and attention development; creative thinking and attention maintain their permanent effect, but the effect of metacognitive awareness and social skills does not continue. By analyzing the qualitative data, the results of the students' views on transferring what they have learned and their views on the tactics/strategies they use in the games were reached. It has been found that individuals use the skills they have gained through mind and intelligence games while playing different games in out-of-school environments, establishing friendship relationships or talking in public, and in mathematics, Turkish and painting lessons within the school. It has been determined that they use various methods and strategies to be successful while playing the games.



## Giriş

Son yıllarda yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, insanlığı etkilemekte ve değiştirmektedir. Her yeni durum ve buluş, çeşitli problemleri de beraberinde getirmektedir. Günümüzde bireylerden karşılaştıkları problemlere özgün ve farklı çözümler geliştirebilmesi, üst düzey düşünme ve iş birliği içerisinde problemleri çözüme kavuşturması beklenmektedir. Sahip olunan bilginin işlenip yeni bir ürün ortaya koyulmasını gerektiren becerilere sahip olunması gerekmektedir.

OECD (2018), 2030'lu yıllarda öğrenenlerin tek bir alana ilişkin bilgilerinin yeterli olmayacağını, disiplinler arası bilginin gerekli olacağını belirtmiştir. Bilinmeyen ve yeni gelişen durumlarda bilgilerini kullanırken bireyler, bilişsel ve meta-bilişsel beceriler (örn. yaratıcı düşünme, öğrenmeyi öğrenme, öz-düzenleme, eleştirel düşünme), sosyal ve duygusal beceriler (örn. iş birliği, empati ve öz-yeterlilik), pratik ve fiziksel beceriler (örn. yeni bilgi ve iletişim teknolojisi cihazları kullanma) gibi farklı gelişim alanlarından becerilere, bazı tutum ve değerlerden (örn. motivasyon, güven, çeşitlilik ve erdemli olma) bağımsız olmaları ihtiyaç duyacaktır. (OECD, 2018, s.5). Ayrıca bireylerin bilgi, medya ve teknoloji becerileri, öğrenme ve inovasyon becerileri ile yaşam ve kariyer becerileri olarak üç başlıkta toplanan yirmi birinci yüzyıl becerilerine de sahip olmaları beklenmektedir. 21. yüzyıl becerileri bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, esneklik ve uyum, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, girişimcilik ve öz-yönetim, verimlilik, liderlik ve sosyal beceri olarak sıralanmaktadır (Luna Scott, 2015; Partnership For 21st Century Learning [P21], 2019).

İnsan zihni, yaşam boyunca sürekli gelişim göstermektedir (MEB, 2012). Bu gelişim erken çocukluk döneminde diğer gelişim dönemlerine göre daha hızlı gerçekleşmektedir. Çocukların küçük yaşlardan itibaren oyunlarla etkileşim içinde olmaları zihinsel ve bedensel gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Oyunlar, çocuğun kendini ifade edebildiği, yeteneklerini fark ettiği, yaratıcı potansiyelini kullanabildiği, çoğu duygu ve düşüncesini ifade edebildiği eğlenceli aktivitelerdir (Öztürk Aynal, 2012). Huizinga (1980) tarafından oyun, çocuğun bedensel yeteneklerinin gelişmesini sağlayan, gerçek yaşamdan uzaklaşıp kendine ait geçici bir faaliyet alanı oluşturduğu, numara yaptığını ve eğlence için olduğunu bildiği, özgür ve gönüllü eylemi olarak tanımlanmıştır.

Çocuğun dünyasına açılan bir pencere olarak görülen oyunların (Frost ve diğer., 2012) çocuk gelişimi ve eğitiminin tüm aşamalarında etkisi bulunmaktadır. Piaget (1951) ve Vygotsky oyunun bilişsel süreçler ve bilişsel gelişimle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Oyunların bireylerin duygusal gelişimlerine, karakter ve kişilik oluşumuna doğrudan etkisi bulunmaktadır (Erickson, 1985). Oyun yoluyla bireyler sosyal ilişkiler kurar ve iletişim becerilerini geliştirir (Russ, 2004). Eğitimciler de öğrenme ortamlarını düzenlemek, bilgilerin daha kalıcı hale gelmesini sağlamak için öğretim yöntemi olarak oyunları kullanmaktadır (Tuğrul ve diğer., 2014). Oyunların eğitimde kullanılmasına yönelik çeşitli görüşler ortaya konulmuştur (Arslan ve Dilci, 2018). Lou ve diğerleri (2001), oyunların öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdiğini; Rosas ve diğerleri (2003) oyunlar sayesinde öğrencilerin motivasyonunun arttığını; Garris ve diğerleri (2002) ise oyunların dikkat ve konsantrasyonu arttırmada etkili olduğunu belirtmiştir.



Bireylerin yaşlarına, gelişim düzeylerine ve gelişim alanlarına yönelik birçok oyun türü bulunmaktadır. Odaklanmaya, problem çözmeye, akıl yürütmeye, iş birliğine ve yaratıcılığa dayalı akıl ve zekâ oyunları, bireylerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Gerçek hayat problemleri içermesiyle problem çözme, eleştirel düşünme, analiz etme, olaylar arasında ilişki kurma (Marangoz ve Demirtaş, 2017); yaratıcı düşünme, stratejik düşünme, akıl yürütme ve mantıksal muhakeme yapma gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir. Dikkat ve odaklanma sürelerini artırıp, hatırlama ve akılda tutma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Bottino ve Ott, 2006; Bottino ve diğer., 2007; Ott ve Pozzi, 2012). Farklı türde akıl ve zekâ oyunu oynayan bireylerin IQ puanlarında artış yaşanmaktadır (Mackey ve diğer., 2011).

Akil ve zekâ oyunlarının derslerde kullanılması eğitimi eğlenceli hale getirmekte ve öğrencilerin okul başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Bununla ilgili yapılan farklı araştırmalarda akıl ve zekâ oyunlarının Türkçe, matematik, sosyal bilgiler gibi derslere ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirdiği, akademik başarı düzeylerinin arttığı (Çağır ve Oruç, 2020; Demirel, 2015; Ergün ve Gözler, 2020; Orak ve diğer, 2016; Yılmaz 2019) ve motivasyonlarının yükseldiği (Çağır ve Oruç, 2020; Devocioğlu ve Karadağ, 2014; Kurbal, 2015) bulunmuştur. Ayrıca geometrik düşünme ve bakış açıları geliştirme (Siew ve Abdullah, 2012), alan ölçümü konusunu öğrenme ve alan korunumu kavramı (Fiangga, 2014) gibi kavramların öğretiminde etkili bir araç olarak kullanılmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2012-2013 eğitim öğretim yılında “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Seçmeli Zekâ Oyunları Dersi”ni öğretim müfredatına ekleyerek öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde etkisi olan bu oyunların önemine dikkat çekmiştir (MEB, 2012). Akıl ve zekâ oyunlarının ortaokul düzeyinden daha erken yaşlarda oynatılmaya başlanması, bireylerin gelişimini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Okul öncesi dönem ve ilkökul dönemi, temel beceri ve alışkanlıkların kazandırılması açısından kritik dönemlerdir. Bireyler bu dönemde aldıkları eğitimle yaşamları boyunca kullanacakları bilgi, beceri ve donanımları edinmektedir. Edinilen her bir bilgi ve beceri, yaşamlarının sonraki dönemlerinde öğrenim hayatları, meslek seçimleri gibi önemli kararlarda etkili olmaktadır. Akıl ve zekâ oyunlarının bireylerin gelişimi üzerindeki etkileri göz önüne alındığında, erken yaşlarda oynatılmaya başlanmasının istenilen becerilerin kazandırılmasında önemli bir yer tutacağını ve bireylerin gelişimini olumlu yönde destekleyeceğini söylemek mümkündür. Bireylerin dikkat ve konsantrasyonlarının geliştirilmesinde, yaratıcı düşünme, problem çözme, üst bilişsel farkındalık gibi beceriler kazandırılmasında ve sosyal beceri gelişiminde akıl ve zekâ oyunlarının etkili bir araç olarak işe koşulabileceği düşünülmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, akıl ve zekâ oyunlarının bireylerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine, öğrenme ve öğretme sürecine yönelik etkilerinin incelendiği; zekâ oyunları öğretim programının ve oyunların uygulama boyutunun değerlendirilmesi yapıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırma ile bireylerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini destekleyen çeşitli materyaller kullanarak, oyun kurallarını öğretmek, oyun içerisinde kendi çözüm yollarını bulmalarını, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Oyun içerisinde takımla iş birliği yapmanın veya bir rakibe karşı oynamanın, oyundaki hedefe ulaşmak için çözüm yolları bulmanın bireylerin hem bilişsel gelişimlerine hem de sosyal-duyuşsal gelişimlerine (özgüven, iş birliği, saygı gibi) katkısı olacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının alan yazına katkı sağlaması ve yeni yapılacak araştırmalara yol göstermesi beklenmektedir. Ayrıca akıl ve zekâ oyunlarının öğretmenler tarafından okul





ortamında uygulanması, aile ortamında ve çocuklar arasında eğlenceli ve etkili bir aktivite olarak değerlendirilmesi açısından örnek olacağı ve bilinçlenmelerinin sağlanacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, bireylerin birçok gelişim alanında etkili olan akıl ve zekâ oyunlarının önemine dikkat çekmek ve bu oyunların okul içinde veya okul dışındaki çeşitli ortamlarda uygulanmasına yönelik öneriler geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık, yaratıcı düşünme, sosyal beceri ve dikkat düzeylerine etkisi ortaya konulmaya çalışılmış ve kalıcılığı incelenmiştir. Aynı zamanda uygulama sürecini değerlendirmek, akıl ve zekâ oyunlarının öğrenciler üzerindeki farklı etkilerini tespit etmek amacıyla öğrenci görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme, üst bilişsel farkındalık, dikkat ve sosyal beceri düzeylerine etkisi nedir?
  - a. Öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi yaratıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - b. Öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi üst bilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - c. Öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi dikkat puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - d. Öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin akıl ve zekâ oyunları uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?
  - e. Öğrencilerin akıl ve zekâ oyunları uygulamalarından öğrendiklerini transfer etmeye yönelik görüşleri nedir?
  - f. Öğrencilerin akıl ve zekâ oyunlarını oynarken uyguladıkları stratejilere yönelik görüşleri nedir?

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin üst bilişsel farkındalık, yaratıcı düşünme, sosyal beceri ve dikkat düzeylerine etkisinin ve öğrencilerin bu oyunlar hakkındaki görüşlerinin araştırıldığı bu çalışma, karma araştırma deseni kullanılarak yürütülmüştür. Karma desen, araştırma probleminin kapsamlı ve çok boyutlu incelenmesine, farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirlerini destekleyecek şekilde kullanılmasına, araştırmanın derinliğinin ve gücünün artmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada karma desenlerden açılımlı sıralı desen kullanılmıştır. Bu desen araştırmacının sürece nicel aşamayla başladığı ve ikinci olarak nitel aşamayı yönettiği desendir. Nitel aşamada nicel verilerin içindeki ilişkiler ve yönelimler açıklanmaya çalışılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2018).

Araştırmanın nicel boyutu deneysel desenlerden tek gruplu ön test-son test deneysel model kullanılarak yürütülmüştür. Deneysel araştırmalarda bağımsız değişken araştırmacı tarafından Ayar, A. ve Çavaş, P. (2024). İlkokulda akıl ve zekâ oyunlarının etkileri: Derinlemesine bir analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 3360-3386.  
DOI. 10.51460/baebd.1588159



manipüle edilmektedir. Belirli bir süre boyunca devam eden manipülasyon sonrası bağımlı değişkene ait ölçümler karşılaştırılır ve ölçümlerin farklılaşp farklılaşmadığı incelenir (Büyüköztürk ve diğer., 2017). Bu araştırmada ise deneysel model kullanılarak akıl ve zekâ oyunları uygulamalarının öğrencilerin üst bilişsel farkındalık, yaratıcı düşünme, sosyal beceri ve dikkat düzeylerine etkisinin olup olmadığı ve kalıcılığın devam edip etmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu, nicel verileri desteklemek ve alt problemlere yanıt verebilmek için deneysel işlem süreci sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerle elde edilen verilerden oluşmaktadır.

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, İzmir ili Bornova ilçesindeki bir devlet okulunda okuyan 297 dördüncü sınıf öğrencisi arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 20 öğrenci olarak belirlenmiştir. Ön test uygulamaları ve araştırmanın deneysel işlem sürecine 20 öğrenci ile başlanmıştır. Öğrencilerin uygulamalara katılım durumları takip edilmiştir. Toplam 10 haftalık uygulama sürecinin sonunda devamsızlığı üç ve daha fazla olan öğrenciler araştırma kapsamına alınmamıştır. Öğrencilerin uygulamalara katılmaması, kazandırılması hedeflenen becerilerin istenilen düzeyde geliştirilememesine neden olarak, araştırma sonuçlarının güvenilirliğini etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle dört öğrenciden toplanan veriler araştırma kapsamından çıkarılmış, 16 öğrenciden elde edilen veriler işlenmiştir. Çalışma grubunun cinsiyet dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.  
Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	8	50
Kız	8	50
Toplam	16	100

Tablo 1’de yer alan verilere göre, çalışma grubunun %50’sinin kız, %50’sinin erkek olduğu ve grubun homojen dağıldığı görülmektedir.

### Veri toplama araçları

Çalışma kapsamında belirlenen alt problemleri yanıtlayabilmek için nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında *Çocuklar için Yaratıcı Düşünme Görevi (ÇYDG)*, *Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği-A Formu*, *Burdon Dikkat Testi* ve *Sosyal Beceri Ölçeği* olmak üzere dört ölçme aracı kullanılmıştır. Nicel verilerin desteklenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak nitel veriler toplanmıştır.

### Çocuklar için Yaratıcı Düşünme Görevi (ÇYDG)

Erten Tatlı (2017) tarafından geliştirilen Yaratıcı Düşünme Bataryası’nın (YDB) ölçme araçlarından biridir. 11-14 yaşları arasındaki (5-8. sınıf) çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin



ölçülmesi amaçlanmaktadır. Orijinallik, ayrıntılama, akıcılık ve ıraksak düşünme boyutları ele alınarak geliştirilmiştir. Ölçme aracı 11 maddeli açık uçlu görevlerden oluşan ve 0-3 arası derecelendirilen bir yapıdadır.

Ölçeğin geliştirilmesinde AFA ve DFA analizleri yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucu ulaşılan uyum indeks değerleri, ölçeğin çok iyi uyum gösteren bir yapıda olduğunu göstermiştir ( $\chi^2=38,50(38) p>.01$ ). Ölçme aracının güvenilirliğine ilişkin yapılan incelemelerde, 11 maddelik ölçeğin tamamı için Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı .67; alt boyutların ise sırasıyla, orijinallik .73, ıraksak düşünme .69, ayrıntılama .60, akıcılık .61 olduğu belirtilmiştir (Erten Tatlı, 2017).

### **Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği- A Formu**

Karakelle ve Saraç'ın (2007) Türkçeye uyarladığı bu ölçek çocukların üst bilişsel becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçme aracının 12 maddelik A formu 3.-5. sınıf düzeyindeki öğrenciler için; 18 maddelik B formu 6.-9. sınıf öğrencileri için geliştirilmiştir. Ölçeğin A formu her madde için üçlü likert tipindedir (her zaman, bazen, hiçbir zaman) ve ölçekten alınabilecek en yüksek puan 36, en düşük puan 12'dir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması yapılan analizler sonucu dört faktör elde edilmiştir. Bu faktörler biliş düzenlemesini denetleme, biliş düzenlemesini izleme, biliş bilgisi görev ve biliş bilgisi farkındalık olarak sıralanmıştır. Ölçeğin toplam puanı ile alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları .58 ile .75 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılmış olan incelemelerde, Cronbach-Alpha katsayısı .64 olarak bulunmuştur. Üç hafta sonra yapılan test-tekrar test korelasyon değerinin .74 olduğu belirtilmiştir ( $N=356, p<.01$ ).

### **Burdon Dikkat Testi**

Benjamin Bourdon tarafından 1955 yılında geliştirilmiş olup, 10-20 yaşlarındaki bireylerin dikkat gücünü ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Testin harf ve şekil olmak üzere iki farklı formu bulunmaktadır. Araştırmada Burdon Dikkat Testi harf formu kullanılmıştır. Test 30 satır ve düzenli aralıklarla dizilmiş 660 harften oluşmaktadır. Verilen süre içerisinde öğrencilerden testteki bütün "a, b, d ve g" harflerini bulmaları istenmektedir. İlkokul düzeyi için dört, ortaokul için üç, lise için iki dakika süre verilerek uygulanmaktadır. Öğrencilerin testleri bireysel olarak değerlendirilerek yorumlanmaktadır. Testin değerlendirilmesinde, öğrencilerin kâğıt üzerinde işaretlemiş olduğu doğru harf sayısına bakılmaktadır. Her doğru işaretleme bir puan olarak kabul edilmiştir. Öğrenciler testten en yüksek puan 120 alabilmektedir. Burdon testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Karaduman (2004) tarafından yapılmıştır. 15 gün ara ile 4. ve 5. sınıf düzeyindeki 150 öğrenciye yapılan iki uygulamanın arasındaki korelasyon katsayısı .78 olarak bulunmuştur.

### **Sosyal Beceri Ölçeği**

Kocayörük (2000) tarafından, ilköğretim kademesindeki bireylerin bazı temel sosyal beceriler yönünden gelişimini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçülmek istenen sosyal beceri davranışları



konuşmayı başlatma ve sürdürme, dinleme, kendini ve başkalarını tanıtmaya, göz teması kurma, gruba katılma, iş bölümüne uyma, soru sorma, grup sorumluluğunu yerine getirme, yardım isteme, merhaba-iyi günler dileme, teşekkür etme, izin isteme, iltifat etme, özür dileme, ikna etme ve kendini ödüllendirme olarak sıralanmıştır.

Sayfa | 3369

Ölçek dördümlük likert tipindedir ve "hiç=1, bazen=2, genelde=3 ve tamamen=4" şıklarından oluşmaktadır. Ölçekten en yüksek puan 80, en düşük puan 20 puan alınmaktadır. Ölçekten düşük puan alınması, öğrencilerin sosyal beceriler yönünden bahsedilen davranışları göstermede yetersiz olduğunu, yüksek puan alınması ise sosyal beceri davranışlarını göstermede yeterliliği açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach-Alpha katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır.

### **Yarı yapılandırılmış görüşme formu**

Araştırmada akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerini daha derinlemesine inceleyebilmek ve uygulama sürecini değerlendirebilmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir.

Araştırmanın amaçlarına ulaşılacak şekilde, örneklem grubunun özellikleri göz önünde bulundurularak açık, anlaşılır ve yönlendirme unsurları içermeyecek sorulardan oluşan bir taslak form hazırlanmıştır. Oluşturulan taslak form üç uzman tarafından incelenmiş, uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda görüşme sorularında düzenlemeler yapılmıştır. Öğrencilerin yaş grubu dikkate alınarak görüşme sorularına alternatif ifadeler ve sondalar (probe) eklenmiştir. Görüşme formundaki sorular uygulama süreci içerisinde farklı öğrencilere yöneltilerek soruların işlerliği denenmiştir. Yapılan denemelerden sonra sorular geliştirilmiş ve form 10 maddelik son haline dönüştürülmüştür.

### **Deneyisel işlemler ve veri toplama süreci**

Araştırmanın deneyisel işlem süreci 10 haftalık akıl ve zekâ oyunları uygulamaları olarak belirlenmiştir. Uygulamalar haftada iki saat, toplamda 20 saat olacak şekilde planlanmıştır. Araştırmada kullanılacak oyunların belirlenmesi için ilk önce ölçülmek istenen beceriler, öğrencilerin yaş grubu ve gelişim alanları gözetilerek bir oyun havuzu oluşturulmuştur. Listelenen 15 oyun içerisinde ölçülecek becerileri geliştirmede en fazla etkili olacağı düşünülen dört oyun seçilmiştir.

Araştırmanın deneyisel işlem sürecinde kullanılacak ve birden fazla becerinin gelişimine katkı sağlayabilecek özellikteki oyunlar Hikâye Küpleri, Dixit, Cortex Fırtınası ve Quoridor olarak belirlenmiştir. Hikâye Küpleri, bireylerin yaratıcı düşünme, sözel ifade bulma ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Dixit, Sözel ifade, hayal gücü, soyut düşünme becerilerinin gelişimine destek olmaktadır. Cortex Fırtınası hafıza, görsel algı, koordinasyon, mantıksal çıkarım yapma, dikkat, uzamsal algı gibi becerilerin gelişmesini sağlamaktadır. Oyun, farklı beyin fonksiyonlarını aktive eden sekiz kategorideki kartlardan oluşmaktadır. Oyun sırasında bir oyuncunun aynı anda dörtten fazla karta sahip olamamaktadır. Farklı kategoride beşinci bir kartın kazanılması durumunda bir kart desteye bırakılmalıdır. Bu süreç bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesini ve



öğrenme özelliklerinin farkına varmasını sağlamaktadır. Quoridor oyunu ise stratejik düşünme, konsantrasyon ve mantık yürütme becerilerini geliştirmektedir.

Oyunların nasıl bir sırayla oynatılacağını belirlemek için taslak bir uygulama planı oluşturulmuştur. Bu planda her oyun en az dört saat oynatılacak şekilde ve sarmal öğrenme sistemi temel alınarak hazırlanmıştır. Oluşturulan taslak planın uygunluğunun kontrol edilmesi için iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Alınan görüş ve öneriler sonucunda uygulama planının son hali ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmada deneysel işlem araştırmacı tarafından sürdürülmüştür. İlk hafta öğrencilere Çocuklar için Yaratıcı Düşünme Görevi (ÇYDG), Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği-A Formu, Burdon Dikkat Testi ve Sosyal Beceri Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. İlk hafta öğrencilerin tanışması için oyunlar oynanmıştır. Ardından "Nasıl Öğreniyoruz?" teması ile beyinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, nöron ve sinapslar arasındaki bağlardan bahsedilerek akıl ve zekâ oyunlarına giriş yapılmıştır. Daha sonra sekiz hafta boyunca haftanın bir günü, öğrencilerin günlük dersleri bittikten sonra (okul çıkışları) iki saat boyunca akıl ve zekâ oyunları oynatılmıştır.

Sekiz haftalık uygulamanın sonunda, deneysel işlem sürecinin 10. haftasında katılımcılara daha önce belirtilen nicel ölçme araçlarıyla son test uygulaması yapılmıştır. Yine aynı hafta öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılarak araştırmanın nitel verileri toplanmıştır. Uygulamaların bitiminden beş hafta sonrasında öğrenmelerin kalıcılığını kontrol etmek amacıyla nicel ölçme araçları kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

## **Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması**

### ***Nicel verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması***

Araştırmanın nicel alt problemlerini yanıtlayabilmek için toplanan veriler, SPSS 24.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda manidarlık düzeyi .05 kabul edilmiştir. Veriler üzerinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler yapılmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen alt problemleri çözümlenebilmek için kullanılacak testlerin tespitinde verilerin normal dağılım gösterme durumlarına bakılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 16 kişiden oluştuğu için Shapiro-Wilk normallik dağılım testi sonuçları kullanılmıştır. Normallik varsayımı için birden fazla teknik kullanılarak dağılıma ilişkin basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin +1.96 ile -1.96 arasında değişmesi ve .05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olması durumunda, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Büyüköztürk ve diğer., 2019, s.42). Shapiro-Wilk normal dağılım testinden elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.  
Normallik Analizi Sonuçları

Test		Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
		İstatistik	Sd	p		
Yaratıcı Düşünme	Ön test	.94	16	.353	.599	-.222
	Son test	.91	16	.118	.495	-1.070
	Kalıcılık	.96	16	.724	.312	-.088
Üst Bilişsel Farkındalık	Ön test	.965	16	.751	-.290	-.850
	Son test	.899	16	.078	-.922	.147
	Kalıcılık	.942	16	.379	-.792	.489
Dikkat	Ön test	.964	16	.728	.287	-.885
	Son test	.957	16	.609	.381	-.647
	Kalıcılık	.957	16	.615	.092	-.896
Sosyal Beceri	Ön test	.924	16	.197	-.064	-1.184
	Son test	.940	16	.352	.082	-1.238
	Kalıcılık	.952	16	.529	-.144	.156

\*  $p < .05$ 

Tablo 2 incelendiğinde, her bir ölçüm için Shapiro-Wilk testinin anlamlılık değerinin .05'ten büyük olduğu görülmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri +1.96 ile -1.96 aralığında bulunmaktadır. Bu durumda verilerin tümünün normal bir dağılım gösterdiği ve verilerin çözümlenmesinde parametrik testlerin kullanılacağı söylenebilir.

Akıl ve zekâ oyunları oynamanın öğrencilerin üst bilişsel farkındalık, yaratıcı düşünme, sosyal beceri ve dikkat düzeylerine anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla, her bir değişken için öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar üzerinden Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA yapılmış, Bonferroni testi sonucu kullanılmıştır.

### **Nitel verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması**

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Ses dosyası olarak kaydedilen öğrenci görüşmelerinin her birinin deşifresi yapılarak yazılı metne dönüştürülmüştür. Öğrencilerin isimleri gizli tutulmuş Ö1, Ö2, ..., Ö16 olarak isimlendirilmiştir. Veri setleri araştırmanın alt problemleri ve görüşme soruları dikkate alınarak verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlanmıştır. Ortak kodların belirli kategoriler altında bir araya getirilmesiyle temalar belirlenmiştir. Bulguların yorumlanması ve raporlaştırma aşamasında, oluşturulan temaların her biri tanımlanmış, temaların altındaki kodlar betimlenmiş ve alıntılarla birlikte sunulmuştur.

### **Geçerlik ve güvenilirlik**

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için birtakım önlemler alınmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, nitel araştırma desenleri konusunda uzman ve birisi akıl ve zekâ oyunları uygulamaları hakkında bilgiye sahip olan üç akademisyenden alınan görüşler doğrultusunda düzenlenmiş ve pilot çalışma yapıldıktan sonra uygulanmıştır. Verilerin toplanması ve işlenmesi süreçlerinde ilgili alan yazın sürekli okunarak,



bulgulara ulaşmada kuramsal çerçeve araştırmacıya yol göstermiştir. Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla, araştırmacının deseni, çalışma grubu ve özellikleri, veri toplama araçlarının özellikleri, nitel veri toplama aracının nasıl geliştirildiği, verilerin toplanma ve analiz süreçleri ayrıntılı ve açık bir şekilde anlatılmıştır. Araştırma bulgularının inandırıcılığını (iç güvenilirliğini) arttırmak için, katılımcıların yanıtları herhangi bir yorum katılmadan kullanılmış ve olduğu gibi betimlenmiştir. Veri setlerinden elde edilen veriler doğrudan sunulmuştur. Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için elde edilen bulguların kavramsal çerçeveye uyumlu ve tutarlı olması için literatürle ilişkisi kurulmuştur.

## Bulgular

### Akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi yaratıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap verebilmek için öğrencilerin testlerden aldığı yaratıcı düşünme puanları incelenmiş ve betimsel istatistikler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.  
Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Test	N	$\bar{X}$	Ss
Ön Test	16	22.81	4.38
Son Test	16	29.94	2.95
Kalıcılık Testi	16	32.88	3.32

Tablo 3’e göre, öğrencilerin deneysel işlem öncesinde yaratıcı düşünme puan ortalaması  $\bar{X}_{ön}=22.81$ ; deneysel işlem sonrası puan ortalaması  $\bar{X}_{son}=29.94$  ve deneysel işlem bitiminden beş hafta sonra yapılan testten aldıkları puan ortalaması  $\bar{X}_{kalıcılık}=32.88$  olarak bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre; kalıcılık testi puanlarının ön test ve son test puanlarına göre arttığını göstermektedir.

Akıl ve zekâ oyunları oynamanın öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerine anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için öğrenci puanları üzerinden Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA yapılmıştır. İlgili analizin bulguları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.  
Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	Kısmi Eta <sup>2</sup>
Deneklerarası	368.58	15	24.57				
Ölçüm	856.79	2	428.39	59.35	.00*	1-2, 1-3, 2-3	.79
Hata	216.54	30	7.21				
Toplam	1441.91	47					

\*p< .05



Tablo 4, öğrencilerin testlerden aldıkları yaratıcı düşünme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir [ $F_{(15)}=59.35$ ;  $p=.00<.05$ ;  $d=.79$ ]. Bu fark ön test-son test arasında son test lehine, son test-kalıcılık testi arasında kalıcılık testi lehine ve ön test-kalıcılık testi arasında kalıcılık testi lehine istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulgu, akıl ve zekâ oyunları oynayan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin deneysel işlem sonrasında ve daha sonra yapılan ölçümde olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Kalıcılık testi sonuçlarının uygulama sonrasında yapılan teste göre olumlu yönde gelişimi, uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

### Akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarına etkisi

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi üst bilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemi yanıtlamak için öğrencilere uygulanan üst bilişsel farkındalık ölçeği verileri analiz edilmiştir. Buna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.  
Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Test	N	$\bar{X}$	Ss
Ön Test	16	28.43	3.61
Son Test	16	32.18	2.31
Kalıcılık Testi	16	29.68	3.34

Tablo 5’e göre, öğrencilerin deneysel işlem öncesinde üst bilişsel farkındalık testi puan ortalaması  $\bar{X}_{ön}=28.43$ ; deneysel işlem sonrası puan ortalaması  $\bar{X}_{son}=32.18$  ve deneysel işlem bitiminden beş hafta sonra yapılan kalıcılık testinden aldıkları puan ortalaması  $\bar{X}_{kalıcılık}=29.68$  olarak bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre artış gösterdiğini; kalıcılık testi puanlarının ise ön test puanlarına göre çok az arttığını fakat son test puanlarına göre düştüğünü göstermektedir.

Akıl ve zekâ oyunları oynamanın öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerine anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla, öğrencilerin testlerden aldıkları puanlar üzerinden Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Testi yapılmıştır. Analiz sonucu ulaşılan bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.  
Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	Kısmi eta <sup>2</sup>
Deneklerarası	295.81	15	19.72				
Ölçüm	116.66	2	58.33	11.82	.00*	1-2,	.44
Hata	148.00	30	4.93			2-3	
Toplam	560.47	47					

\*p<.05

Tablo 6’ya göre öğrencilerin ön test-son test puanları arasında son test lehine ve son test-kalıcılık testi puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu Ayar, A. ve Çavaş, P. (2024). İlkokulda akıl ve zekâ oyunlarının etkileri: Derinlemesine bir analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 3360-3386.  
DOI. 10.51460/baebd.1588159





görülmektedir [ $F_{(15)}=11.82$ ;  $p= .00 < .05$ ;  $d= .44$ ]. Bu bulgu, akıl ve zekâ oyunları oynayan öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin deneysel işlem sonrasında olumlu yönde geliştiğini ancak kalıcılık sağlamadığını göstermektedir.

### Akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin dikkat düzeylerine etkisi

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi dikkat düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Öğrencilere uygulanan Burdon Dikkat Testi’nden elde edilen verilerin analizine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.  
Öğrencilerin Dikkat Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Test	N	$\bar{X}$	Ss
Ön Test	16	54.63	21.89
Son Test	16	82.00	16.02
Kalıcılık Testi	16	95.56	13.69

Tablo 7’ye göre, öğrencilerin deneysel işlem öncesinde yapılan dikkat testi puan ortalaması  $\bar{X}_{ön}=54.63$ ; deneysel işlem sonrası puan ortalaması  $\bar{X}_{son}=82.00$  ve deneysel işlem bitiminden beş hafta sonra yapılan testten aldıkları puan ortalaması  $\bar{X}_{kalıcılık}=95.56$  olarak bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre; kalıcılık testi puanlarının ön test ve son test puanlarına göre arttığını göstermektedir.

Akıl ve zekâ oyunları oynamanın öğrencilerin dikkat düzeylerine anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA testine ait bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.  
Öğrencilerin Dikkat Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	Kısmi Eta <sup>2</sup>
Deneklerarası	11528.81	15	768.58				
Ölçüm	13915.79	2	6957.89	89.70	.00*	1-2, 1-3, 2-3	.85
Hata	2326.87	30	77.56				
Toplam	27771.47	47					

\* $p < .05$

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi dikkat puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $F_{(15)}= 89.70$ ;  $p= .00 < .05$ ;  $d= .85$ ]. Bu fark ön test-son test arasında son test lehine, son test-kalıcılık testi arasında kalıcılık testi lehine ve ön test-kalıcılık testi arasında kalıcılık testi lehinedir. Bu bulgu, akıl ve zekâ oyunları oynayan öğrencilerin dikkat düzeylerinin deneysel işlem sonrasında ve daha sonra yapılan ölçümde olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Kalıcılık testi sonuçlarının uygulama sonrasında yapılan teste göre olumlu yönde gelişimi, uygulamanın etkisinin devam ettiği bilgisini sunmaktadır.

**Akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisi**

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak için öğrencilere Sosyal Beceri Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin testlerden aldıkları sosyal beceri puanlarına ilişkin istatistikler Tablo 9’da verilmiştir.

Sayfa | 3375

Tablo 9.  
Öğrencilerin Sosyal Beceri Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Test	N	$\bar{X}$	Ss
Ön Test	16	65.31	7.18
Son Test	16	68.00	5.17
Kalıcılık Testi	16	65.56	6.47

Tablo 9’da yer alan verilere göre, öğrencilerin deneysel işlem öncesi sosyal beceri puan ortalaması  $\bar{X}_{\text{ön}}=65.31$ ; deneysel işlem sonrası puan ortalaması  $\bar{X}_{\text{son}}=68.00$  ve kalıcılık testi puan ortalaması  $\bar{X}_{\text{kalıcılık}}=65.56$  olarak bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin son test puanlarında ön test puanlarına göre artış olduğunu; kalıcılık testi puanlarının ön test puanlarıyla çok yakın olduğunu ve son test puanlarına göre düştüğünü göstermektedir.

Akıl ve zekâ oyunları oynamanın öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA’ya ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.  
Öğrencilerin Sosyal Beceri Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	Kısmi Eta <sup>2</sup>
Deneklerarası	1525.91	15	101.72				
Ölçüm	70.54	2	35.27	3.81	.03*	1-2	.20
Hata	277.45	30	9.24				
Toplam	1873.90	47					

\*p< .05

Tablo 10’a göre öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır [ $F_{(15)}=3.81$ ;  $p= .03 < .05$ ;  $d= .20$ ]. Anlamlı fark, ön test-son test puanları arasında son test lehinedir. Bu bulgu, akıl ve zekâ oyunları oynayan öğrencilerin sosyal becerileri düzeylerinin deneysel işlem sonrasında olumlu yönde geliştiğini göstermektedir.

**Öğrendiklerini transfer etmeye yönelik görüşler**

Çalışmanın birinci nitel alt problemi “Öğrencilerin akıl ve zekâ oyunları uygulamalarından öğrendiklerini transfer etmeye yönelik görüşleri nedir?” olarak ifade edilmiştir. Uygulamalara katılan öğrencilerin edinilen becerileri veya öğrenilen davranışları günlük yaşamlarında nerelerde kullandıklarına dair düşüncelerine başvurulmuştur. Bu alt probleme ilişkin bulgular öğrendiklerini

Ayar, A. ve Çavaş, P. (2024). İlkokulda akıl ve zekâ oyunlarının etkileri: Derinlemesine bir analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 3360-3386.

DOI. 10.51460/baebd.1588159



kullandığı yerler açısından *okul dışı* ve *okul içi* olarak iki kategori halinde incelenmiştir. Kategoriye ilişkin kodlar Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11.  
Öğrencilerin Öğrendiklerini Transfer Etmeye Yönelik Görüşleri

Sayfa | 3376

Tema	Kategori	Kod	f	Öğrenci Görüşmeleri
Öğrendiklerini kullandığı yer	Okul dışı	Farklı oyunlar oynarken	13	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16
		Arkadaş ilişkileri	2	Ö2, Ö13
		Günlük hayat	1	Ö6
		Topluluk içerisinde	1	Ö14
	Okul içi	Yeni ürünler tasarlama	1	Ö1
		Matematik dersi	6	Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16
		Türkçe dersi	5	Ö5, Ö8, Ö11, Ö12, Ö16
		Resim dersi	3	Ö4, Ö6, Ö10
		Sınavlar	1	Ö14

### Okul dışı

Öğrencilerin akıl ve zekâ oyunlarından edindiği becerileri okul dışında hangi ortamlarda kullandıkları beş koddan oluşmaktadır. Bunlar *farklı oyunlar oynarken* ( $n=13$ ), *arkadaş ilişkilerinde* ( $n=2$ ), *topluluk içerisinde*, *günlük hayatta* ve *yeni ürünler tasarlamada* olarak listelenmektedir. Öğrencilerin *farklı oyunlar oynarken* kullandığı becerilere ilişkin görüşleri şöyle açıklanmaktadır:

Ö5: Arkadaşlarımla oyun oynarken, mesela satrançta arkadaşımın hamlesine göre daha güzel bir hamle seçip yapıyorum. Ablamla oynarken de daha çok kazanmaya başladım. Kendimi daha gelişmiş hissediyorum daha mutluyum, eğlenmiş hissettim. Oyunlar esnasında bizim amacımız eğlenmek ve zekâmızı geliştirmek.

Ö11: ... Basketbolda da artık matematiği kullanıp daha hızlı, daha çok atıyorum...

Ö12: ...Okul dışında da futbolda falan kullanıyorum. Futbol zekâ oyunu olduğu için karşımdaki rakibin ne düşündüğünü anlamaya çalışıp penaltıyı nereye atacağını biliyorum.

Öğrenci ifadeleri incelendiğinde, akıl ve zekâ oyunları uygulamalarından edinilen birçok becerinin, öğrencilerin farklı ortamlarda farklı oyunlar oynarken kullandığı görülmektedir. Örneğin satranç oynarken stratejik düşünme becerisi kullanılması, basketbol ve futbol oynarken rakibin hamlesi izlenerek taktik oluşturma becerisinin kullanılması akıl ve zekâ oyunları sayesinde geliştirilen zihinsel becerilerin çıktılarıdır.

Öğrenenler akıl ve zekâ oyunları uygulamaları sonucu edindiği becerileri arkadaşlık ilişkileri kurmada kullanmaktadır. Öğrencilerin *arkadaş ilişkilerinde* kullandığı becerilere yönelik ifadeleri şöyledir:

Ö2: Arkadaşlık ilişkileri kurduğum, okul dışında da daha kolay arkadaş edinmeye başladım.

Ö13: ...Arkadaşlarımla buluşurken, görüşürken artık daha kolay yapıyorum utanmıyorum.



Akil ve zekâ oyunu uygulamaları öğrencilerin sosyal beceri gelişimini birçok yönden desteklemektedir. Bu gelişim bireylerin toplum içerisindeki davranışlarına yansımakta, olumlu ilişkiler kurulmasını sağlamaktadır. Öğrenci görüşlerine göre, topluluk içerisinde kullanılan beceriler Ö14 tarafından “Sosyalleşmeyi, mesela misafir gelince onlar sözünü bitirdikten sonra ben de konuşmaya başlarım önce onları dinlerim sonra ben konuşurum...” olarak ifade edilmektedir.

Sayfa | 3377

Bireylerin akıl ve zekâ oyunları sayesinde edinilen hatırlama ve odaklanma becerisinin günlük hayata transfer edildiği Ö6 tarafından “Bazen kullanıyorum. Mesela annem bir şey istiyordu ben unuttuyordum ama şimdi daha kolay hatırlıyorum...” olarak belirtilmiştir.

Akil ve zekâ oyunları ile desteklenen yaratıcılık ve hayal gücü sayesinde yeni ürünler tasarladığını Ö1 “Evde maket tasarlarken kullanıyorum. Kağıtlarla bir şeyler yapıp, icatlar yapıp okula getiriyorum, öğretmenime ve arkadaşlarıma gösteriyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

### Okul içi

Öğrencilerin akıl ve zekâ oyunlarından edindiği becerileri okul içinde nerelerde kullandıkları matematik dersi (n=6), Türkçe dersi (n=5), resim dersi (n=3) ve sınavlar olarak dört kod altında listelenmiştir. Öğrencilerin matematik dersinde kullandığı becerilere ilişkin görüşleri şöyle açıklanmaktadır:

Ö7: ...Okulda, derslerde yararlı oldu. Matematikte yararı oldu, orada kullandım. Quoridor’daki engellerle şekil oluşturmam gelişti. Orada kare oluşturmamı denemiştim...

Ö11: Matematikte kullanıyorum... Artık çarpmaları daha hızlı yapıyorum... Eskiden bölmeyi zor yapıyordum. Ama şimdi hızlıca yapabiliyorum...

Ö16: ...Yeni oyunlar öğrenince oyun oynayınca aklım gelişti. Matematikte daha çok düşünüyorum soruları, daha kolay öğrenmeye başladım...Oyunları oynayınca daha iyi düşünmeye başladım. Matematikte de bunu kullanıyorum daha iyi öğrenmeye başladım.

Yukarıdaki ifadelerle göre akıl ve zekâ oyunları öğrencilerin zihinsel gelişimini desteklemiş, bu durum matematik dersine yansırak dört işlem yapma ve hızlı düşünme becerisinin gelişimini sağlamıştır. Öğrenci görüşlerinde akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin matematiksel problem çözme becerilerini geliştirdiğine yönelik kayıtlar da bulunmaktadır:

Ö12: ...Derslerde mesela matematikte kötüydüm ama bu oyunlarla geliştirdiğim zekâyla daha iyiyim. Problemleri çözmeye daha iyiydim...

Ö15: ...Matematik, fen gibi derslerde daha hızlı oldum. Dixit’te anlatma var ya matematikte de soruyu okuyup ben bunu şöyle yapabilirim böyle yapabilirim diye düşünüyorum. Bunları kazandırdı...

Öğrenenlerin Türkçe dersine transfer ettiği becerilere ilişkin görüşleri şöyle açıklanmaktadır:

Ö8: ...Türkçe dersinde bir yazı yazarken, hikâye kurarken daha çabuk aklıma geliyor.

Ö11: ...Türkçe dersinde bazen ezberleme ödevi oluyor hemen ezberleyebiliyorum, dikkatliyim.

Ö12: ...Evet etkiledi...Türkçe dersinde “Akıllı Türkçe”den bazı zor şeyler oluyor. Akıllı Türkçe kaynak kitap işte oradaki soruları daha iyi yapıyorum.

Akil ve zekâ oyunları ile öğrenenlerin Türkçe dersinde daha hızlı hikâye oluşturabildikleri, ezber yapabildikleri ve soruları kolayca yanıtlatabildikleri görülmektedir. Akıl ve zekâ oyunları sayesinde geliştirdiği becerileri resim dersinde kullandığını belirten öğrenci görüşleri şöyledir:

Ayar, A. ve Çavaş, P. (2024). İlkokulda akıl ve zekâ oyunlarının etkileri: Derinlemesine bir analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3360-3386.

DOI. 10.51460/baed.1588159



Ö4: ...Mesela ben resim çizmeyi çok seviyorum Dixit kartlarından ilham aldım.

Ö6: ...Dixit'teki kartları resim dersinde resim çizerken hayal gücümü kullanarak kullandım.

Ö10: Mesela hikâye kurmak dedim ya resim çizerken bazen baloncuk yapıp oraya bir şeyler yazıyorum...

Uygulamalarda kullanılan oyunlarla öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Akıl ve zekâ oyunları sayesinde geliştirilen yaratıcılık ve hayal gücü becerileri, resim dersine transfer edilmiştir. Öğrenciler resim çizerken daha da yaratıcı davrandıklarını belirtmiştir.

Akıl ve zekâ oyunları sayesinde geliştirilen zihinsel becerilerin *sınavlarda* da kullanıldığı Ö14'ün "...Zekâm geliştirdim ya bunu derslerde ve sınavlarda kullanıyorum. Oyunlarda hamleyi yapmadan önce düşünüyorduk zekâmımızı kullanıyorduk ya, ben mesela sınavlarda çıkan soruları önce düşünüp sonra çözüm yollarını bulup yapmaya başladım. Önceden az düşünüyordum şimdi çok düşünüyorum mesela." sözleriyle ortaya konulmaktadır.

### Oyunlar esnasında kullanılan taktik/stratejiler

Çalışmanın ikinci nitel alt problemi "Öğrencilerin akıl ve zekâ oyunlarını oynarken uyguladıkları taktik/stratejilere yönelik görüşleri nedir?" olarak belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin oyunlarda daha başarılı olmak için hangi yöntemleri kullandıkları sorulmuştur. Toplanan veriler genel stratejiler ve oyuna özgü stratejiler olarak iki kategoride incelenmiştir. Kategoriler ve ilgili kodlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Oyunları Oynarken Kullanılan Taktik ve Stratejiler

Tema	Kategori	Kod	f	Öğrenci Görüşmeleri
Oyunlarda Kullanılan Taktik/Stratejiler	Genel Stratejiler	Kurallara göre oynamak	4	Ö1, Ö2, Ö5, Ö11
		Oyunları oynayarak çalışma yapmak	2	Ö3, Ö15
		Hızlı düşünmek	2	Ö6, Ö7
		Hızlı hareket etmeye çalışmak	2	Ö3, Ö7
		Nasıl daha iyi olabilirim diye düşünmek	1	Ö15
		Oyuna odaklanmak	1	Ö16
		Oyun sonrası değerlendirmeleri dinlemek	1	Ö4
	Oyuna Özgü Stratejiler	Rakibin hamlesini izlemek	7	Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö14, Ö16
		Rakibin yolunu uzatmak	4	Ö6, Ö10, Ö13, Ö16
		Engelleri dikkatli kullanmak	4	Ö4, Ö5, Ö7, Ö13
		Rakibin stratejisini bozmaya çalışmak	1	Ö8
		Genellikle piyonu oynatmak	1	Ö5
		Kartı zorlaştırarak anlatmak	1	Ö15



## Genel stratejiler

Öğrencilerin oyunlarda daha başarılı olmak için kullandığı genel stratejiler *kurallara göre oynamak (n=4)*, *oyunları oynayarak çalışma yapmak (n=2)*, *hızlı düşünmek (n=2)*, *hızlı hareket etmeye çalışmak (n=2)*, *oyuna odaklanmak*, *nasıl daha iyi olabilirim diye düşünmek* ve *oyun sonrası değerlendirmeleri dinlemek* olmak üzere yedi koddan oluşmaktadır. Öğrencilerin *kurallara uygun oynamaya* yönelik görüşleri şöyledir:

Ö5: Mesela kartı ilk açtığımızda beş saniye kuralı vardı ya, o kurala uyup beş saniye dolmadan önce elimi atmıyordum, kurala uyudum...

Ö11: ...Rakibimi geçmeye çalıştım, bazen geçtim bazen geçemedim. Ama çok yöntemim yok normal oynadım kurallara uyararak.

Öğrenci ifadelerinde oyunların yalnızca verilen kurallara uyularak oynandığı, başka bir yöntem kullanılmadığı belirtilmiştir. Görüşmeler sonucu toplanan verilerde öğrencilerin *oyunları oynayarak çalışma yaptığı* görüşlerine ulaşılmıştır:

Ö3: Evde çalışarak kendimi geliştirmeye çalıştım. Evde oyunlara benzer bir oyun oluşturdum kendime...

Ö15: ...Quoridor'u aldık ya onu babamla oynayıp çok oynayarak nasıl daha iyi oynarım diye kendimi geliştirdim. Başta babam beni yeniyordu sonra ben onu yenmeye başladım.

Öğrencilerin uygulamalar haricinde evde oynamak üzere akıl ve zekâ oyunları edindikleri veya kendi oyunlarını oluşturarak becerilerinin gelişimini sağlamak için çalışmalar yaptığı görülmektedir. Bireylerin oyunlarda başarılı olmak ve rakibine üstünlük sağlamak için *hızlı düşünme* ve *hızlı hareket etmeye çalışma* gibi stratejileri kullandığı tespit edilmiştir. Buna yönelik öğrenci görüşleri şöyledir:

Ö3: ...Daha hızlı hareket etmeye çalışarak oyunlarda daha da başarılı olmaya çalıştım.

Ö7: Cortex'te zorlandım, hızlı düşünmeye çalıştım, elimi hızlı koymaya çalıştım...

Öğrencilerin deneysel işlem sürecinde oynatılan oyunlarda başarılı olabilmek için uyguladığı yöntemler arasında *nasıl daha iyi olabilirim diye düşünmek* ve *oyun sonrası değerlendirmeleri dinlemek* de bulunmaktadır. Bu yöntemleri nasıl kullandıklarına ilişkin öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

Ö4: Quoridor'da başarısızdım, oyun sonrası konuşuyorduk ya değerlendirme, oradan küçük ipuçları alarak uyguladım, birkaç kere başarılı olmuştum...

Ö15: ...Bir oyun oynadıysak o oyunu nasıl daha iyi yapabilirim diye düşünüyordum...

Uygulamalar ardından yapılan oyun sonu değerlendirmelerde öğrenciler o gün oynanan oyunla ilgili kendilerini gözden geçirmekte, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmeleri sağlanmaktadır. Oynanan oyunlarda daha başarılı olabilmek için bireylerin bu konu üzerinde düşündükleri ve oyun sonu değerlendirmelerde akranlarını dinleyerek yeni stratejiler öğrenerek bunları uyguladıkları tespit edilmiştir.

## Oyuna özgü stratejiler

Uygulamalara katılan öğrencilerin akıl ve zekâ oyunlarını oynarken oyunlara özgü stratejiler kullandığı tespit edilmiştir. Bu stratejiler *rakibin hamlesini izlemek (n=7)*, *rakibin yolunu uzatmak (n=4)*, *engelleri dikkatli kullanmak (n=4)*, *rakibin stratejisini bozmaya çalışmak*, *genellikle piyonu oynatmak* ve *kartı zorlaştırarak anlatmak* olmak üzere altı kod halinde incelenmiştir.

Ayar, A. ve Çavaş, P. (2024). İlkokulda akıl ve zekâ oyunlarının etkileri: Derinlemesine bir analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 3360-3386.

DOI. 10.51460/baebd.1588159



Yapılan bireysel görüşmeler sonucu ulaşılan *rakibin hamlesini izleme* stratejisine yönelik öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö8: Bazen yaptım. Oyunları oynarken arkadaşlarımın yaptığı taktikleri izledim ve daha başka taktikler geldi aklıma...

Ö14: Ben mesela Quoridor'da arkadaşımın yaptığı hamlelerin aynısını yapıyordum. Tabi bunda kimin oyuna başladığı da önemli, ona göre yapıyordum ve başarılı oldum. Quoridor çok düşündürücü bir oyundu, burada yaptım.

Ö16: Quoridor'da biraz yaptım. Orada aklımı kullanarak arkadaşımın nereye gittiğine baktım, onun yolunu kapatarak ilerlemesine engel oldum...

Öğrenci ifadelerinde Quoridor oyunu oynanırken rakibinin hamlelerini izleyip ona göre oynadıkları ifade edilmektedir. Öğrenciler bu yöntemi kullanarak oyunlarda daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Kullanılan bir diğer strateji *rakibinin yolunu uzatmak*'tır. Bu stratejiye ilişkin görüşler şöyledir:

Ö6: Mesela Quoridor'da başarılı olabilmek için aklımı çalıştırdım. Rakibimin hamlesini izleyerek hamlelerimi ayarladım. Rakibimin önünü keserek geri gitmesini sağladım ve yolunu uzattım. Sonra ben de kazandım.

Ö10: Pek yapmadım. Tek yöntemim vardı o da Quoridor'da arkadaşımın kafasını karıştırıp başka yöne gitmesini sağlayarak yolunu uzatmaktı. Onun önünü kapatıp geri gelmesini sağlıyordum.

Quoridor oyununu oynarken oyun öğelerinden biri olan engellerin kullanılmasıyla oluşturulan labirentler sayesinde rakibin yolu uzatılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin bu engelleri kullanırken daha dikkatli davranarak oluşturdukları bir diğer strateji sayesinde, oyunda başarılı olmak için çaba gösterdiği tespit edilmiştir:

Ö7: ...Quoridor'da rakibim beni sıkıştırdığında zorlanıyordum. Ben de rakibimin ilerlememesi için daha çok engel koymaya başladım...

Ö13: Yaptım. Mesela Quoridor'da önceden rakibimin geri gelmesini sağlamıyordum artık engelleri dikkatli kullanarak geri gelmesini sağlıyorum.

Öğrenci ifadelerinde engelleri dikkatli kullanarak rakibini zorladıkları belirtilmektedir. Engeller haricinde Quoridor oyununun bir diğer öğesi olan piyonla farklı bir taktik denendiği Ö5 tarafından "...Quoridor'da genellikle piyonumu oynatıyordum daha çok ileri gitmek için, engelimi az kullanıyordum." şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin oyunu farklı şekillerde oynayarak başarılı olmaya çalıştıkları görülmektedir. Oyunlarda kullanılan bir diğer strateji ise *rakibin stratejisini bozmaya çalışmak* olarak belirtilmiş ve şöyle açıklanmıştır:

Ö8: ...Onların taktiklerini bozmaya çalıştım. Arkadaşım Quoridor'da bana kapı kurmuştu, ben oradan çıkmaya çalıştım, ben de ona engel koyarak onun stratejisini bozmaya çalıştım.

Quoridor oyununda başarılı olmak için kullanılan stratejiler dışında Dixit oyunu için de öğrencilerin uyguladığı farklı yöntemler bulunmaktadır. Öğrencilerin Dixit'te başarılı olmak için *kartı zorlaştırarak anlatmaya* yönelik ifadesi şu şekildedir:

Ö15: Dixit'te çok belirgin söylüyordum arkadaşlarım kolay tahmin ediyordu. Onu daha da zorlaştırmaya karar verdim, zorlaştırdım tahmin etmekte zorlandılar...



Akil ve zekâ oyunları uygulamaları sırasında öğrencilerin oyunlarda başarılı olmak için kullandıkları kendilerine özgü stratejiler açıklanmıştır. Bu yöntemler öğrenciler tarafından bireysel olarak geliştirilmiş veya arkadaşlarının geliştirdiği stratejiler örnek alınarak uygulanmıştır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık, yaratıcı düşünme, sosyal beceri ve dikkat düzeylerine etkisinin ve öğrenmelerin kalıcılığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca akıl ve zekâ oyunlarının öğrenenler üzerindeki farklı etkilerini tespit etmek ve uygulama sürecini değerlendirmek için öğrenci görüşleri alınmıştır. Belirtilen amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgular yorumlanarak ve ilgili alan yazınla ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

Akil ve zekâ oyunlarının yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkilerini belirlemek için yapılan analizler, akıl ve zekâ oyunlarının öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini desteklediği ve bu gelişimin etkisini devam ettirdiği sonucuna ulaştırmaktadır. İlgili alan yazın taraması, benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalar olduğunu göstermektedir. Terzi (2019) ortaokul altıncı sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında, zekâ oyunları dersinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Ott ve Pozzi (2012) dijital akıl oyunları oynayan çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde olumlu gelişme meydana geldiğini belirtmektedir. Bartolucci ve diğerleri (2019) çeşitli kutu oyunlarını kullandıkları çalışmada, yetişkinlerin ve çocukların hem bilişsel hem de yaratıcılık becerilerinde pozitif yönde bir değişim gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya benzer olarak Açış ve Ayverdi (2020), kutu oyunlarının özel yetenekli öğrencilerin dikkat ve yaratıcılık düzeylerini geliştirebileceğini açıklamıştır. Tut (2018) fen bilimleri dersinde kullandığı oyun temelli öğrenme yaklaşımıyla dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini belirtmektedir. Sapan (2024) akıl ve zekâ oyunları ile zenginleştirilmiş Türkçe derslerinin ilkökul öğrencilerinin yaratıcılık becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Akil ve zekâ oyunlarının üst bilişsel farkındalığa etkisini belirlemek amacıyla yapılan ölçümler, bu tür oyunların bireylerin üst bilişsel farkındalık düzeylerini olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir. Ancak uygulanan kalıcılık testi sonuçları, artan üst bilişsel farkındalığın etkisini devam ettirmediğini ortaya koymaktadır. Üst bilişsel farkındalığın gelişimi yavaş ve uzun sürmektedir (Schraw ve Graham, 1997). Okul yıllarında bilişsel becerilerin gelişimiyle birlikte üst bilişsel stratejilerin kullanımı da artmaktadır (Alexander vd., 2006). Senemoğlu (2005) üst bilişsel farkındalık gelişiminin üç dönemden oluştuğunu belirtmektedir. Birinci dönem ilk beş yaş kapsamakta, bu aşamada stratejiler kullanılmamakta ve öğretilmemektedir. Altı ile dokuz yaşlarını içerisine alan ikinci dönemde stratejiler kullanılabilir ancak öğretilmez. Yaklaşık dördüncü sınıf seviyesine denk gelen 10 yaş ve üzerini kapsayan üçüncü dönemde ise, birey stratejiyi anlayabilmekte ve uygun stratejiyi kendiliğinden kullanabilmektedir (akt. Özsoy, 2008). Araştırmada çalışma grubu olarak ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri belirlenmiştir. Bu düzey üst bilişsel stratejilerin anlaşılıp uygun stratejinin belirlenmesi aşamasına denk gelmektedir. Araştırmada kullanılan akıl ve zekâ oyunları ile bireylerin üst bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmek mümkündür. İlerleyen yaşlarda bilişsel becerilerin gelişimiyle birlikte üst bilişsel farkındalığın da artacağı düşünülmektedir. Aslan (2022) beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerle yürüttüğü çalışmada, zekâ oyunları etkinlikleri ile

Ayar, A. ve Çavaş, P. (2024). İlkokulda akıl ve zekâ oyunlarının etkileri: Derinlemesine bir analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 3360-3386.

DOI. 10.51460/baebd.1588159





zenginleştirilmiş matematik öğretiminin öğrencilerin matematiksel üstbilgi farkındalık ölçęü “matematiksel tespit” boyutunda anlamlı bir fark oluştururken, “matematiksel bilgi ve “matematiksel izleme” boyutunda herhangi bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Epçaçan ve Bahçeci (2024) yaptıkları çalışmada zekâ oyunları dersinin, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin üst bilişsel düşünme becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği ortaya koymuştur.

Sayfa | 3382

Araştırma kapsamında akıl ve zekâ oyunlarının etkisinin incelendiği diğer bir beceri dikkattir. Analiz sonuçları akıl ve zekâ oyunlarının bireylerin dikkat düzeylerinin geliştirilmesi için etkili bir araç olarak kullanılabileceğini göstermiştir. Alan yazın taramasında, bu sonucu destekleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Altun ve diğerleri (2016) zekâ oyunlarının okul öncesi dönem çocuklarının dikkat süreleri üzerinde anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yeşiltepe ve Altıntaş (2016) tarafından yapılan çalışmada, stratejik zekâ oyunlarının öğrencilerin dikkat toplama becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir. Altun (2017) araştırmasında, zekâ oyunları, fiziksel etkinlikler ve hem zekâ oyunları hem fiziksel etkinlikleri içeren üç deneysel ortamda da öğrencilerin görsel algı ve dikkat düzeylerinin arttığını bulmuştur. Marangoz (2018) mekanik zekâ oyunlarının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeyleri (stratejik düşünme, dikkati yoğunlaştırma, görsel algı, analiz etme, parça-bütün ilişkisi kurma ve ipuçlarından faydalanma) üzerinde anlamlı bir artış meydana getirdiğini ortaya çıkarmıştır. Yağlı (2019) ve Kartal (2023) ilkökul ikinci sınıflarla yürüttükleri çalışmalarda, akıl ve zekâ oyunlarının dikkat ve görsel algı düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmektedir. Kaçak (2024) akıl ve zekâ oyunlarının birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin dikkat ve zihinsel becerilerini geliştirdiği ancak öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmediği sonucuna varmıştır.

Akıl ve zekâ oyunlarının bireylerin sosyal beceri gelişimine etkisini tespit etmek için yapılan analizler, bu tür oyunların bireylerin sosyal beceri gelişimini desteklediğini ancak kalıcılığın sağlanamadığı sonucunu göstermektedir. Sosyal beceriler aile, okul, arkadaş çevresi gibi farklı ortamlarda kazanılmakta, zaman içerisinde bu becerilerin tekrarlanması ile birlikte de kalıcılığı gerçekleşmektedir. Yapılan bu araştırmanın deneysel işlem süreci sekiz haftadan oluşmaktadır. Akıl ve zekâ oyunları sayesinde geliştirilen sosyal becerilerin deneysel işlem süreci bittikten sonra tekrar edilmemesi sonucu kalıcılığın sağlanamadığı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarıyla uyumlu olarak Türkoğlu (2019) eğitsel kutu oyunlarının öğrencilerin sosyal gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu bulmuştur. Ayrıca Çalışkan (2019) araştırmasında öğretmen ve öğrenci görüşlerine; Baki (2018) ise öğretmen görüşlerine başvurmuş, zekâ oyunlarının öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Deneysel işlem sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu *bireylerin öğrendiklerini transfer etmeye yönelik görüşleri ve oyunlarda kullanılan taktik/stratejiler* okuyucuya aktarılmıştır. Bireylerin akıl ve zekâ oyunlarından edindiği becerileri ve davranışları okul dışı ve okul içi ortamlara transfer edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bireyler okul dışında akıl ve zekâ oyunlarından farklı oyunlar oynarken, stratejik düşünme ve taktik oluşturma gibi bilişsel; yardımlaşma ve paylaşma gibi duygusal becerileri kullanmaktadır. Arkadaşlık ilişkileri kurarken veya toplum içerisinde iş birliği yapma, kendini ifade etme; günlük hayatına dikkat, odaklanma, yaratıcılık ve hayal gücü gibi becerileri transfer etmektedir. Öğrenciler bu tür oyunların zekâlarını geliştirdiğini düşünmektedir. Okul içinde matematik dersinde hızlı düşünme, problem çözme becerilerini kullandığını; yaratıcı düşünme ve hafızalarının güçlenmesi sayesinde Türkçe dersinde daha hızlı hikâye



yazabildiklerini, kolayca ezber yapabildiklerini; resim dersinde resim çizerken daha yaratıcı ürünler ortaya koyduklarını belirtmiştir. Bu çalışmaya benzer sonucu Saygı ve Alkaş Ulusoy (2019) hafıza oyunlarının ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel becerilerini geliştirdiği, matematiksel kavram öğretiminin daha kolay gerçekleştiği, sınıf içi motivasyonun arttığı, odaklanma ve hızlı düşünme becerilerinin geliştiği ve farklı stratejilerin öğretildiği ifade edilmiştir. Yıldırım ve Güler (2024) akıl ve zekâ oyunlarını okul dışı eğitim kapsamında kullanmış, veli ve öğrenci görüşlerine başvurmuştur. Bu oyunların başta matematik dersi olmak üzere problem çözme, odaklanma, zaman kontrolü ve genel başarıya olumlu etkisini ortaya koymuştur. Veliler öğrencilerin bireysel ve sosyal açıdan olumlu gelişim gösterdiklerini ifade etmiştir. Sapan (2024) araştırmasında akıl ve zekâ oyunları ile zenginleştirilmiş Türkçe derslerinin öğrencilerin okuma, anlama ve yaratıcılık becerileri ile Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeylerini artırdığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde akıl ve zekâ oyunlarını oynarken başarılı olabilmek için kullandıkları yöntemler ve stratejilere ilişkin görüşleri alınmıştır. Bireylerin oyunlarda başarılı olabilmek için kurallara uygun oynamak, oyunları evde oynayarak çalışmalar yapmak, hızlı düşünmek ve hızlı hareket etmeye çalışmak, oyuna odaklanmak, nasıl daha iyi olabilirim diye düşünmek ve oyun sonrası değerlendirmeleri dinlemek gibi genel stratejileri kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca Quoridor oyununda rakibinin hamlesini izlemek, rakibinin yolunu uzatmak, engelleri dikkatli kullanmak, rakibinin stratejisini bozmaya çalışmak ve genellikle piyonu oynatmak; Dixit oyunu için ise kartı zorlaştırarak anlatmak gibi oyuna özgü stratejiler kullanmışlardır. Öğrencilerin akıl ve zekâ oyunları uygulamalarında başarılı olabilmek için bireysel olarak stratejiler geliştirdikleri görülmektedir. Flavell (1979) öğrencinin bir stratejiyi içerisinde bulunduğu süreci kontrol etmek, değerlendirmek veya izlemek amacıyla kullanmasının üst bilişsel bir strateji olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın bu bölümü ile öğrencilerin oyunları oynarken kendilerini değerlendirmeleri sağlanmış, başarılı olabilmek için çeşitli yöntemler geliştirmeleri için farkındalık oluşturulmuştur. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin akıl ve zekâ oyunlarını oynarken üst bilişsel stratejileri kullandığı tespit edilmiştir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 3360-3386.

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 3360-3386.

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Açış, Y. B. & Ayverdi, L. (2020). The Effect of the box games on attention and creativity of gifted and talented students, *Erciyes Journal of Education*, 4(2), 47-67, <https://doi.org/10.32433/eje.753698>
- Alexander, J. M., Johnson, K. E., Albano, J., Freygang, T. & Scott, B. (2006) Relations between intelligence and the development of metaconceptual knowledge. *Metacognition and Learning*, 1, 51-67.
- Altun, M. (2017). *Fiziksel etkinlik kartları ile zekâ oyunlarının ilkökul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, M. (2022). *Zekâ oyunları ile zenginleştirilmiş matematik öğretiminin 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, problem çözme öz-yeterlik algılarına ve bilişsel farkındalıklarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Altun, M., Hazar, M. & Hazar, Z. (2016). Investigation of the effects of brain teasers on attention spans of pre-school children. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(15), 8112-8119.
- Arslan, A. & Dilci, T. (2018). Çocuk oyunlarının çocukların gelişim alanlarına yönelik etkilerinin geçmiş ve günümüz bağlamında incelenmesi (Sivas ili örnekleme). *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (The Journal of International Social Sciences)*, 28(1), 47-59.
- Baki, N. (2018). *Zekâ oyunları dersinde uygulanan geometrikmekanik oyunların öğrencilerin akademik öz yeterlik ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
- Bartolucci, M., Mattioli, F., & Batini, F. (2019). Do board games make people smarter? Two initial exploratory studies. *International Journal of Game-Based Learning*, 9(4), 1-14. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2019100101>
- Bottino, R.M., Ferlino, L., Ott, M. & Tavella, M. (2007). Developing strategic and reasoning abilities with computer games at primary school level. *Computers & Education*, 49(4), 1272-1286.
- Bottino, R.M. & Ott, M. (2006). Mind games, reasoning skills, and the primary school curriculum: hints from a field experiment. *Learning Media & Technology*, 31(4), 359-375.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çağır, S. ve Oruç, Ş. (2020). Intelligence and mind games in concept teaching in social studies. *Participatory Educational Research*, 7(3), 139-160.
- Çalışkan, S. H. (2019). *Ortaokul zekâ oyunları dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, T. (2015). *Zekâ oyunlarının Türkçe ve matematik derslerinde kullanılmasının ortaokul öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Devocioğlu, Y. & Karadağ, Z. (2014). Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zekâ oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-61.
- Epçaçan, U., & Bahçeci, F. (2024). Zekâ oyunları dersinin üst bilişsel düşünme becerilerine etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 1-22. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2024.217>
- Ergün, E. & Gözler, A. (2020). Analyzing of the opinion of teachers conducting mind game courses for the applicability of mind games. *African Educational Research Journal*, 8, 220-231.
- Erickson, R. J. (1985). Play contributes to the full emotional development of the child. *Education*, 105(3), 261-263.
- Erten Tatlı, C. (2017). *Çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin saptanması ve okul psikolojik danışmanlarının farkındalığının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.



- Fiangga, S. (2014). Tangram game activities, helping the students difficulty in understanding the concept of area conservation paper title. In *Proceeding of International Conference on Research, Implementation and Education of Mathematics and Sciences* (Vol. 18, p. 20).
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467. <https://doi.org/10.1177/1046878102238607>
- Huizinga, J. (1980). *Homo Ludens: a study of the play-element in culture*. Boston Mass.
- Kaçak, M. (2024). *Birleştirilmiş sınıflarda zekâ oyunları kullanımının öğrencilerin sosyal, zihinsel ve dikkat becerilerine etkisi: Bir karma yöntem çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karaduman, B. D. (2004). *Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karakelle, S. & Saraç, S. (2017). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Kartal, H.İ. (2023). *Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dikkat ve görsel algılarına etkisi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat.
- Kocayörük, A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramının etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kurbal, M. S. (2015). *An investigation of sixth grade students' problem solving strategies and underlying reasoning in the context of a course on general puzzles and games*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Middle East Technical University, Ankara.
- Lou, Y., Abrami, P. & D'Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 449-521. <https://doi.org/10.3102/00346543071003449>
- Luna Scott, C. (2015). The futures of learning 2: what kind of learning for the 21st century?. *UNESCO Education Research and Foresight*, 14, 1-14.
- Mackey, A. P., Hill, S. S., Stone, S. I. & Bunge, S. A. (2011). Differential effects of reasoning and speed training in children. *Development Science*. 14:582–590. doi:10.1111/j.1467-7687.2010.01005.x
- Marangoz, D. (2018). *Mekanik zekâ oyunlarının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Marangoz, D. & Demirtaş, Z. (2017). Mekanik zekâ oyunlarının ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine etkisi. *Journal of International Social Research*, 10(53), 612-622 <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175334149>
- MEB. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Türkiye. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Orak, S., Karademir, E. & Artvinli, E. (2016). Orta Asya'daki zekâ ve strateji oyunları destekli öğretime dayalı uygulamaların akademik başarıya ve tutuma etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Ott, M. & Pozzi, F. (2012). Digital games as creativity enablers for children. *Behaviour and Information Technology*, 31(10), 1011-1019.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Öztürk Aynal, Ş. (2012). Çocukta oyun gelişimi ve yaratıcılık. E. M. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s. 345-387). Ankara: Maya Akademi.
- Ayar, A. ve Çavaş, P. (2024). İlkokulda akıl ve zekâ oyunlarının etkileri: Derinlemesine bir analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3360-3386.  
DOI. 10.51460/baebd.1588159



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 3360-3386.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 3360-3386.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*


- Partnership For 21st Century Learning. (2019). Framework for 21st century learning. [http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_Brief.pdf](http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf)
- Piaget J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. London Heinemann.
- Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P., Grau, V., Lagos, F., Lopez, X., Lopez, V., Rodriguez, P., & Salinas, M. (2003). Beyond Nintendo: design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers and Education*, 40(1), 71-94. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(02\)00099-4](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(02)00099-4)
- Russ, S. W. (2004). *Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported practice*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sapan, B. (2024). *Akil ve zekâ oyunları ile zenginleştirilmiş Türkçe dersinin ilköğrencilerinin okuma, anlama ve yaratıcılık becerileri ile Türkçe dersi motivasyonlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Saygı, E. & Alkaş Ulusoy, Ç. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının hafıza oyunları ile hafıza oyunlarının matematik öğretimine katkısına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 331-345.
- Schraw, G., & Graham, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roeper Review*, 20, 4-8.
- Siew, N. M., & Abdullah, S. (2012). Learning geometry in a large-enrollment class: Do tangrams help in developing students' geometric thinking. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 2(3), 239-259.
- Terzi, H. (2019). *Zekâ oyunlarının 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi.
- Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, H. G. & Özen Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1), 97-116.
- Tut, E. (2018). *4. Sınıf fen bilimleri dersinde oyun temelli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Türkoğlu, B. (2019). The effect of educational board games training programme on the social skill development of the fourth graders. *İlköğretim Online (elektronik)*, 18(3), 1326-1344. Doi: 10.17051/ilkonline.2019.612180
- Yağlı, M. C. (2019). *Zekâ oyunlarının ilköğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yeşiltepe, M. & Altıntaş, G., (2016). Effect of strategic intelligent games on gathering attention. *SHS Web of Conferences*. İstanbul.
- Yıldırım, Y., & Güler, B. (2024). Okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin veli ve öğrenci görüşleri. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 6(1), 15-33.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, D. (2019). *Akil ve zekâ oyunlarının ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin akıl yürütme becerilerine ve matematiksel tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.



## Evlilik Uyumunun Yordayıcıları Olarak İletişim Becerileri ve Koşulsuz Kendini Kabul<sup>1</sup>

### Predicting Marital Adjustment According to Communication Skills and Unconditional Self-acceptance

Sayfa | 3387

Beyza BOLAT DEMİRCİOĞLU , Uzman Psikolojik Danışman, beyzabolat7@gmail.com

Ahu ARICIOĞLU , Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, aaricioglu@pau.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 3 Eylül 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 26 Aralık 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024

<sup>1</sup> Prof. Dr. Ahu Arıcıoğlu danışmanlığında Beyza Bolat Demircioğlu tarafından Pamukkale Üniversitesi Aile Danışmanlığı Yüksek Lisans Programında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.  
Bolat Demircioğlu, B. ve Arıcıoğlu, A. (2024). Evlilik uyumunun yordayıcıları olarak iletişim becerileri ve koşulsuz kendini kabul. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3387-3410.  
DOI. 10.51460/baebd.1543036



**Öz.** Bu çalışma, evli bireylerin evlilik uyumlarını etkileyen iki önemli psikolojik değişkeni, iletişim becerileri ve koşulsuz kendini kabul düzeylerini incelemektedir. Araştırma, ilişkiel tarama modeli kullanılarak yürütülmüş ve toplamda 448 evli bireyden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Katılımcılardan toplanan veriler, Kişisel Bilgi Formu, Etkili İletişim Becerileri Ölçeği ve Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, evlilik uyumunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini, ancak yaş, evlilik süresi, gelir düzeyi, eğitim seviyesi ve çocuk sayısı gibi diğer demografik değişkenler açısından belirgin bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Kadınların evlilik uyum seviyelerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular, etkili iletişim becerilerinin evlilik uyumunu pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Etkili iletişim kurabilen çiftlerin, ilişkilerinde daha sağlıklı bir uyum yakaladıkları ve çatışmaları daha kolay çözebildikleri tespit edilmiştir. İletişim becerileri, çiftler arasında açık ve net bir bilgi akışı sağlayarak, karşılıklı anlayış ve empatiyi artırmaktadır. Bu da evlilik ilişkilerinde daha güçlü bağların oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, koşulsuz kendini kabul düzeyinin de evlilik uyumu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Kendini koşulsuz kabul eden bireylerin, ilişkilerinde daha hoşgörülü, anlayışlı ve sabırlı oldukları görülmüştür. Bu bireyler, eşlerinin hatalarını daha kolay tolere edebilmekte ve ilişkilerdeki olumsuzlukları daha sağlıklı bir şekilde yönetebilmektedirler. Kendini kabul düzeyi yüksek olan bireyler, ilişkilerde daha az çatışma yaşamakta ve evlilik uyumları daha yüksek olmaktadır. Sonuç olarak hem iletişim becerilerinin geliştirilmesinin hem de bireylerin kendilerini koşulsuz kabul etmelerinin, evlilik uyumunu artıran önemli faktörler olduğu vurgulanmaktadır. Gelecekteki çalışmalarda, bu değişkenlerin farklı kültürel ve sosyo-ekonomik gruplar üzerindeki etkilerinin araştırılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** “Evlilik uyumu”, “iletişim becerileri”, “koşulsuz kendini kabul.”

**Abstract.** This study explores two pivotal psychological factors—communication skills and levels of unconditional self-acceptance—that influence the marital adjustment of individuals. Adopting a relational survey model, data were collected from 448 married participants. The information was gathered using a Personal Information Form, the Effective Communication Skills Scale, and the Unconditional Self-Acceptance Scale. The findings revealed that marital adjustment differed significantly in relation to gender, with women demonstrating higher levels of marital adjustment than men. No significant differences emerged for demographic variables such as age, length of marriage, income level, education level, or number of children. The results also showed that effective communication skills positively influence marital adjustment. Couples who communicate successfully are more likely to maintain healthier harmony in their relationships and resolve conflicts more readily. By ensuring a clear and open exchange of information, communication skills foster increased mutual understanding and empathy, which, in turn, strengthen marital bonds. Additionally, the level of unconditional self-acceptance was found to exert a positive impact on marital adjustment. Individuals who embrace themselves unconditionally tend to be more tolerant, understanding, and patient in their relationships. Such individuals can more easily overlook their spouses' mistakes and handle negative situations in a healthier manner. Consequently, those with higher self-acceptance report fewer conflicts and higher marital adjustment overall. In conclusion, it is emphasized that improving both communication skills and unconditional self-acceptance serves as a crucial factor in bolstering marital adjustment. Future research is encouraged to examine how these variables operate in different cultural and socio-economic settings.

**Keywords:** “marital adjustment”, “communication skills”, “unconditional self-acceptance.”



## Extended Abstract

**Introduction.** Marriage is a legal and socially recognized form of union that meets the social, emotional and psychological needs of individuals. Marriage, one of the most fundamental building blocks of society, provides trust, love, social support and satisfaction for individuals, and is also a special relationship in which two people unite their lives by living a common life. Marital harmony is a factor that directly affects individuals' overall life satisfaction and happiness. Marital adjustment includes harmonious communication between spouses, emotional support, joint decision-making processes and problem-solving skills. High marital adjustment is strengthened by couples being understanding, respectful and empathetic towards each other, while low marital adjustment can lead to conflict, emotional distancing and even divorce. There are many factors that determine marital adjustment. Especially effective communication skills and self-acceptance levels of individuals greatly affect the quality of marital relationships. Communication skills include processes such as the ability of couples to express their feelings clearly, to listen to each other and to develop empathy. Couples who are unable to communicate experience more conflict and dissatisfaction, while couples who can communicate well experience greater marital harmony. Furthermore, unconditional self-acceptance refers to the ability to accept both oneself and one's partner in all their positive and negative aspects. Individuals who unconditionally accept themselves and their partners experience less conflict in relationships and have higher marital satisfaction. The aim of this study is to examine the levels of communication skills and unconditional self-acceptance that affect marital adjustment of married individuals and to reveal the effects of these two important psychosocial factors on marital relationships.

**Method.** In this study, the relational survey model was used to determine the factors affecting marital adjustment of married individuals. The relational survey model is a method for examining the relationships between variables and analyzing how strong these relationships are. This model is an appropriate model to try to understand the relationship between communication skills and unconditional self-acceptance levels of married individuals and their marital adjustment. The sample of the study consists of 448 married individuals living in Turkey. The participants were selected using snowball sampling method. The snowball method is a sampling technique used especially when investigating groups of participants with a particular characteristic. In this method, the first participants were asked to suggest other individuals they knew and who were suitable for the study. In this way, a large group of married individuals was reached. Demographic variables such as age, education level, duration of marriage and income level of the participants in the sample vary, which increases the generalizability of the findings of the study to the general population. Most of the individuals in the sample group are in the middle age group and have different levels of education and socio-economic status.

The data collection tools used in the study aimed to measure both the demographic information of the participants and the levels of marital adjustment, communication skills and unconditional self-acceptance. Personal Information Form, Effective Communication Skills Scale (EIBS), Unconditional Self-Acceptance Scale (IASAS) and Perceived Adjustment in Intimate Relationships Scale (PRAS) were used in the data collection process. The data collection process was carried out through online questionnaires over the internet. Participants participated voluntarily in accordance with the ethical principles of the research. Individuals who wanted to participate in the study accessed the data





collection tools through their internet connections. All participants were informed about the purpose of the study, the conditions of voluntary participation and confidentiality principles. Participants' identity information was kept confidential, and the collected data were analyzed anonymously. In the analysis of the data, t-test, ANOVA and regression analyses were used. First, the effects of demographic variables on marital adjustment were analyzed, and then the effects of communication skills and unconditional self-acceptance on marital adjustment were examined.

**Results.** The findings of the study revealed that marital adjustment differed according to the gender variable and that women had higher levels of marital adjustment compared to men. However, no significant difference was found in terms of demographic variables such as duration of marriage, age, income level, number of children and education level. In the relationship between communication skills and demographic variables, a significant difference was observed only according to the number of children, while no significant difference was found according to gender, marriage duration, age, income level and education level. In addition, a positive relationship was found between communication skills and marital adjustment, and it was observed that an increase in communication skills increased marital adjustment. When the effect of unconditional self-acceptance levels on marital adjustment was analyzed, significant differences were observed according to marital duration and age, while no significant differences were found in terms of gender, income level, number of children and educational level. A positive relationship was found between unconditional self-acceptance and marital adjustment, and it was determined that marital adjustment increased as this level increased. While a moderate positive relationship was found between communication skills and marital adjustment, a low positive relationship was found between unconditional self-acceptance and marital adjustment. Regression analyses revealed that communication skills were a stronger predictor of marital adjustment than unconditional self-acceptance.

**Discussion and Conclusion.** Research findings reveal that communication skills and unconditional self-acceptance play an important role in increasing marital adjustment. It is of great importance for couples to improve their communication skills to achieve satisfaction and harmony in marital relationships. Effective communication not only solves problems but also helps couples to provide emotional support to each other and to be understanding and tolerant. In addition, individuals' unconditional acceptance of themselves enables them to be at peace with themselves and their spouses. This is an important factor that increases marital harmony. The findings of this study are largely consistent with previous studies in the literature. Effective communication skills and unconditional self-acceptance are emphasized as key psychological variables that increase marital adjustment. In previous studies, effective communication skills have been shown to increase marital satisfaction and reduce conflicts. Similarly, unconditional self-acceptance also supports individuals' psychological well-being and increases marital adjustment. In conclusion, it is important for couples to both improve their communication skills and unconditionally accept themselves to increase marital adjustment. In this direction, psychoeducation programs for couples can contribute to greater marital adjustment, especially during premarital or marital therapy processes. Future research should examine the effects of these variables on different cultural and socio-economic groups and investigate how interventions to increase marital adjustment can be effective in different social groups.



## Giriş

Evlilik iki kişinin birlikte yaşamak, yaşantılarını paylaşmak, dışarıdan gelecek tehlikelere karşı güvende olmak, büyümek, kendini geliştirmek, çocuk sahibi olmak ve yetiştirmek gibi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yasal boyutta devlet tarafından da tanınan şekilde ilişki kurarak aile birimini oluşturmasıdır. Bu ilişki, çiftlerin fiziksel, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını ve güdülerini karşılamayı amaçlamaktadır. Evlilik birleşmesi toplumsal yaşama ve bireylere biçim veren, dinamizm kazandıran, hareketlendirici ve yönlendirici bir özelliğe sahiptir. Bu birleşme insanın ele alındığı her konuda, çalışmada ve araştırmada elde edilen bulguyu etkileyen bir oluşumdur. En genel insan kavramı incelendiğinde karşımıza toplum kavramı çıkar. Toplumu ele alındığında onu oluşturan insan, evlilik bileşimi ile oluşan ailenin nihai bir ürünüdür. Evlilik kurumu birçok insan için, tüm yakın ilişkilerin en kalıcı ve samimi bağıdır. Bu kurumun üyesi olan bireyler sevgi, aşk, aidiyet, bağlanma, eğlenme ve mutluluk gibi duyguların karşılanmasına yönelik eylemler ortaya koymaktadır. Evliliğin kişinin duygusal ve fiziksel refahı üzerinde oldukça geniş kapsamlı olumlu etkileri olduğu geniş çapta belirlenmiştir (Shaud ve Asad, 2018). Bu birliktelik çifte daha önce hayatlarında olmayan bazı sorumluluklar getirir. Daha fazla fiziksel birlikte olmaya ek olarak; yaşam alanları paylaşacakları, paralarını yönetecekleri, iş bölümleri oluşturacakları ve evlerini yönetecekleri bir sürecin içine gireceklerdir (Navran, 1967).

Bir birlikteliğin sonucu olarak evlilik, her kültürün sosyal dokusunda önemli bir bileşendir (Kalsoom ve Kamal, 2018). Birlikteliğin en önemli özelliği bu dokunun korunabilmesi için sağlam, dengeli ve uyumlu şekilde devamlılığı olmalıdır. Eğer çiftler arasında sahip olunan denge ve uyum sağlanamaz ise evliliğin bitmesi kaçınılmazdır. Zira, eşler arasındaki uyumsuzluklar sadece o evliliğin sona ermesine yol açmakla kalmayıp, aynı zamanda toplum genelinde bir sosyal sorunu da beraberinde getirmektedir (Burgess ve Cottrell, 1988). Öneminden bahsedilen evlilik uyumu kavramına sahip çiftleri betimlemek isteyen Navran'a (1967) göre, açık iletişim kurma, dinleme, birbirini anlama ve kendilerini açık ve doğru bir şekilde ifade etme gibi duygu temelli becerilere sahip olan çiftler, bir sorun ile karşı karşıya kaldıklarında çözüme bu becerileri kullanarak ulaşabilirler ve yüksek evlilik uyumuna sahiptirler (Navran, 1967). Evlilik ilişkilerinin akışının, kaliteli ve sağlıklı bir şekilde sürmesini sağlayan temel unsur, uyumdur ve evlilikte çift uyumunun bozulması, bireylerin psikolojik olarak zorlanmalarına ve çeşitli psikolojik belirtiler sergilemelerine yol açabilir. Evlilik uyumu kavramının tam bir tanımı konusunda genel bir uzlaşma sağlanmamıştır, çünkü birçok demografik özellik, psikolojik, sosyo-kültürel ve kişisel faktör uyum üzerinde etkili olabilir (Robinson ve Blanton, 1993; Körük, 2020).

Evlilik uyumu kavramının açıklanmak istendiği çoğu çalışma ve yazında evlilik doyumu, kalitesi ve evlilik mutluluğu gibi kavramlar da karşımıza çıkmaktadır. Özellikle bazı araştırmalarda evlilik uyumu ve doyumu kavramları arasındaki korelasyonun çok yüksek olmasından dolayı birbirlerinin yerine kullanıldığını görebiliriz. Evlilik doyumu, evli çiftlerin evlilikleri hakkındaki duygusal deneyimlerini, özellikle hissettikleri tatmini ve algıladıkları mutluluk seviyelerini ifade eden öznel yorumların toplamıdır. Evlilik uyumu bağlamında, bu kavram daha çok aile sistemi içinde benzer düşünce yapılarına sahip olmayı, ortak bir perspektif geliştirmeyi ve sorunları iş birliğiyle çözmeyi içerir. Bu nedenle evlilik uyumu, evlilik doyumunu içeren daha genel bir kavramdır ve bazen bu iki terimin karıştırılmasına yol açabilir. Özetle, evlilik uyumu, evliliğin devamı ve işlevini destekleyen daha kapsayıcı bir kavramdır ve evlilik doyumunu içermektedir (Erbek, Beştepe, Akar, Eradaamlar ve Alpkın, 2005).



Evlilik uyumunu inceleyen çalışmalarda, çiftlerin iletişim tarzlarının en sık karşılaşılan ortak unsurlardan biri olduğu söylenebilir. İletişim kavramı pek çok açıdan ele alınabilmekte ve geniş bir kapsama sahiptir. Bu nedenle, çeşitli tanımlar sunulmuştur. Örneğin, Türk Dil Kurumu'na göre iletişim, duygu ve düşüncelerin mantıklı bir şekilde karşı tarafa aktarılması, bilgi paylaşımı ve haberleşme anlamına gelmektedir. İletişim, genel anlamda “bilgi üretme, iletme ve yorumlama süreci” olarak da ifade edilebilir (Dökmen, 2008).

İletişim insan hayatının temel bir bileşenidir. İnsanlar duygularını, düşüncelerini ve bilgilerini iletişim araçlarıyla birbirleriyle paylaşarak toplumlar oluşturur, ilişkiler kurar, bilgi aktarır ve iş birliği yapar. İletişim, insanların birbirlerini anlamalarını ve dünya etrafındaki olayları kavramalarını sağlar. Ayrıca kültürlerin, değerlerin ve fikirlerin paylaşılmasına olanak tanır, böylece insanlar arasında birlik ve anlayış geliştirilir. Kısacası, iletişim insanların hayatını zenginleştirir, bilgiyi aktarır ve insanlar arasında bağ kurulmasına olanak sağlar. İletişim tüm canlıların varlıklarını sürdürebilmeleri için vazgeçilmez bir davranış biçimidir. Bu canlılar içerisinde insanlar için de yeri oldukça önemli bir noktadır. Çünkü insan sahip olduğu iletişim kanallarını ve mesajları inceleyebilir ve bu mesajları gelişimleri üzerinde değerlendirebilir (Kıran, 2008). Evli çiftler arasındaki etkili iletişim kişilerinin kendilerini daha iyi tanımasını ve farkındalıklarının yüksek olmasını, sahip oldukları aile kaynaklarını daha verimli şekilde kullanmalarını, aile içerisinde alınacak kararları ve tutumları hem kendi sınırları hem de partnerinin sınırlarını gözeterek değerlendirebilmesini sağlamaktadır. Evli bireylerin sahip oldukları iletişim biçimlerinin kapalı mesajlardan oluşmak gibi sağlıklı bir örüntü içerisinde olması aralarındaki iletişim bozukluğundan ve problemlerini algılayıp kavrayamamalarından kaynaklanabilmektedir (Özgül, 2000). Bu durum kümülatif bir şekilde birbirini takip ederek anlaşmazlıkların zeminini oluşturabilmektedir.

Çiftlerin sahip oldukları iletişim açık, net ve olumlu bir perspektiften oluşan biçimde olduğunda aralarında gözlemlenen uyumun yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Etkili iletişim çiftler arasında sağlandığında, aile üyeleri duygusal paylaşımlarda bulunur, birbirlerine zaman ayırır, saygı gösterir, birbirlerini olduğu gibi kabul eder ve sevgi dolu destek sunarlar. Bu tür bir atmosferde kurulan iletişim etkili hale gelir ve birlikte geçirilen zaman eğlenceli ve mutluluk kaynağı olur. Sonuç olarak, yüksek bir evlilik uyumu gözlenir (Buluş ve Bağcı, 2016). Çiftlerin evliliklerini kurma aşamasında başlayan ve devam eden sürdürme döneminde sahip oldukları iletişimin etkililiğinin evlilik uyumuna etkisi kaçınılmazdır. Bu durumun araştırılması aşamasında ortaya çıkan çiftlerin birbirini olduğu gibi kabul etmesi kavramı evlilik uyumunun ve iletişimin incelenmesinin yanında kişinin kendini olduğu gibi kabul etmesi kavramını da ortaya çıkarmaktadır. Kişinin kendi ile ilgili sahip olduğu görüşlerin biçimi mutlaktır ki çevresindeki kişilere yaklaşımında da belirleyici bir rol oynar. Koşulsuz kendini kabul etmek davranışı, kişinin kendinde değer ya da değersizlik algısını aramadan var olduğunu algılaması, genelleme yapmadan durumlara ve davranışlara özgü değerlendirme yapması, çevresinde gerçekleşen durumları pozitif bir filtre ile yorumlaması gibi bakış açısı ve yaklaşımlardan oluşmaktadır (Bernand, 2013).

Ellis'in akılcı duygusal davranışçı bakış açısı ile ortaya koyduğu koşulsuz kendini kabul kavramı kişinin öz değerlendirme ve öz saygı geliştirme sürecinde karşılaştığı sorunların çözümü niteliğinde ortaya çıkmıştır (Ellis, 1977). Kişinin kendini koşulsuz kabul etmesi, başkaları tarafından onaylanma ihtiyacı duymadan, davranışlarının zekice, başarılı ya da doğru olarak nitelendirilmeden koşulsuzca ve tam olarak kabul etmesidir. Bu kabul bireyin hem kendisinin hem başkasının hata yapılabilirliğine karşı



hoşgörü geliştirmesini sağlar (Dryden, David ve Ellis, 2010). Kişilerin kendilerini koşulsuz kabul etmeleri, iyi oluşlarını ve mutluluk seviyelerini koruyup, yüksek öz güvene sahip olmalarını, iyimser olup kendilerini depresyon ve kaygıdan korumalarını sağlamaktadır. Araştırmanın amacı evli çiftlerin evlilik uyumlarının açıklanması ve bu uyumun oluşmasında, iletişim becerileri ve kendilerini koşulsuz kabul etme seviyelerinin evlilik uyumunu yordama düzeyini incelemektir.

Sayfa | 3393

Literatür incelendiğinde evlilik uyumuyla ilgili birçok dinamik olduğu bulunmuş ve bunlar üzerinde farklı değişkenlerle incelemeler yapılmıştır. Özellikle evlilik uyumunun iletişim ile ilişkisi kanıksanmış olsa da evlilik uyumu, kişinin koşulsuz kendini kabul etmesi ve iletişim becerisinin birlikte ele alındığı bir çalışma olmadığı tespit edilmiştir. Kişinin koşulsuz olarak kendini kabul etmesi davranışı evlilik, çift ilişkisinde ülkemiz içerisinde oldukça az çalışılmıştır (Turgut & Yücel, 2020). Evlilik uyumu, iletişim becerileri ve kendini koşulsuz kabul konusu ise ele alınmamıştır. Bu sebeple bu çalışma için belirlenen aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

1. Evli bireylerin sahip olduğu iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etme seviyelerinin oluşturduğu model, evli bireylerin evlilik uyumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Ayrıca çalışmanın aşağıdaki alt problemleri belirlenerek bu sorulara cevap aranmıştır:

1. Evli bireylerin cinsiyetlerine göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmeleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Evli bireylerin evlilik sürelerine göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmeleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Evli bireylerin yaşlarına göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmeleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Evli bireylerin gelir düzeylerine göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmeleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Evli bireylerin çocuk sayılarına göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmeleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Evli bireylerin eğitim durumlarına göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmeleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Evli bireylerin sahip olduğu iletişim becerileri seviyeleri, evlilik uyumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
8. Evli bireylerin sahip olduğu kendilerini koşulsuz kabul etme seviyeleri, evlilik uyumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yönteminin aktarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli, ele alınan evren ve örneklem, kullanılan verilerin toplama araçları, verilerin toplama süreci ve verilerin analizi bu bölümde yer almaktadır.



## Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan genel tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi tercih edilmiştir. Tarama yöntemi, geçmişteki ya da mevcut bir durumu olduğu gibi tanımlayarak bilgi edinme ve bireyde hedeflenen davranışların oluşması için uygulanan tüm süreçleri kapsar. Genel tarama yönteminde, büyük bir popülasyonu temsil eden bir grup örneklem üzerinden tarama yapılarak popülasyon hakkında genel bir değerlendirme yapılır. İlişkisel tarama yöntemi ise, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim ilişkisinin belirlenmesini hedefler. Bu yöntemde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve varsa bu değişimin nasıl gerçekleştiği araştırılır. (Karasar, 2011).

## Evren ve örneklem

Araştırmada, kartopu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu metodolojik yaklaşımda, araştırmanın ilgilendiği evren içerisindeki örneklem birimlerine, bir referans kişi aracılığıyla ulaşılır. Bu referans kişi, daha sonra başka kaynaklara ve kişilere ulaşmak için kullanılır (Yağar ve Dökme, 2018). Kartopu etkisiyle örneklem, bu şekilde zincirleme bir şekilde genişletilir (Gürbüz, 2018). Zincirleme genişledikçe, aynı kişilerin adları tekrar eder ve örneklem tamamlanır (Kothari, 2004). Bu örnekleme yönteminin seçilme nedeni ise, ulaşımın ve erişimin kolay sağlanabilir olmasıdır.

Tablo 1.

Katılımcıların demografik özellikleri

Değişkenler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	332	74,1
	Erkek	116	25,9
	<b>Toplam</b>	<b>448</b>	<b>100</b>
Eğitim Durumu	İlköğretim	31	6,9
	Lise	70	15,6
	Ön Lisans	47	10,5
	Lisans	149	33,3
	Yüksek Lisans	79	17,6
	Doktora	72	16,1
	<b>Toplam</b>	<b>448</b>	<b>100</b>
Gelir Durumu	Düşük	30	6,7
	Orta altı	38	8,5
	Orta	203	45,3
	Orta üstü	142	31,7
	Yüksek	35	7,8
	<b>Toplam</b>	<b>448</b>	<b>100</b>
Evlilik Süresi	1-5 yıl	183	40,8
	6-10 yıl	60	13,4
	11-15 yıl	52	11,6
	16-20 yıl	33	7,4
	21-25 yıl	43	9,6
	25 + yıl	77	17,2
	<b>Toplam</b>	<b>448</b>	<b>100</b>



Çocuk Sayısı	0	163	36,4
	1	113	25,2
	2	141	31,5
	3+	31	6,9
	<b>Toplam</b>	<b>448</b>	<b>100</b>
Yaş	22-30 yaş	133	29,1
	31-39 yaş	138	30,2
	40-48 yaş	94	20,6
	49+ yaş	92	20,1
	<b>Toplam</b>	<b>448</b>	<b>100</b>

Tablo 1. 'e göre katılımcılar cinsiyete göre %74,1'ini kadınların %25,9'unu erkeklerin oluşturduğu bir dağılıma sahiptir. Bu araştırmanın katılımcıları cinsiyete göre incelendiğinde kadın katılımcının erkek katılımcılardan daha yoğun olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırmaya katılımcıların eğitim durumları, ilköğretim, lise, ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere altı gruba ayrılmaktadır (TUIK, 2023). Lisans mezunu katılımcıların (%33,3) daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların gelir durumları beş düzeyde ele alınmaktadır. Bunlar; düşük, orta altı, orta, orta üstü ve yüksek şeklindedir ve orta gelir düzeyine sahip katılımcıların (%45,3) daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların evlilik süreleri aralıkları, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 25+ yıl olmak üzere altı düzeyde ele alınmakta olup (TUIK, 2023), 1-5 yıl aralığındaki katılımcıların (%40,8) daha fazla katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların çocuk sayıları dört grupta incelenmiştir ve bu gruplar sırasıyla; 0, 1, 2 ve 3+ şeklindedir (TUIK, 2023). Hiç çocuğu olmayan katılımcıların (%36,4) daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş aralıkları yedi farklı seviyede değerlendirmeye alınmıştır. Bu düzeyler; 22-30 yaş, 31-39 yaş, 40-48 yaş, 49+ yaş şeklindedir. Araştırmaya, 31-39 yaş aralığındaki katılımcıların (%30,20) daha fazla katıldığı görülmüştür.

### Veri toplama araçları

Araştırma sürecinde katılımcıların demografik bilgilerini elde edebilmek amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Evli çiftlerin sahip olduğu iletişim becerilerini tespit edebilmek için Etkili İletişim Becerileri Ölçeği, evlilik uyumunun seviyesini tespit edebilmek amacıyla Yakın İlişkilerde Algılanan Uyum Ölçeği, kendini koşulsuz kabul seviyesini tespit edebilmek için Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği kullanılmıştır.

### Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, cinsiyet, yaş, evlilik süresi, eğitim düzeyi, gelir düzeyi gibi katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmanın konusu çerçevesinde, uygulayıcının oluşturduğu bir sorular bütünüdür.

### Etkili İletişim Becerileri Ölçeği (EİBÖ)

Buluş, Atan ve Erten Sarıkaya tarafından 2017 yılında geliştirilen ölçek, kişilerin iletişim becerilerinin farklı boyutlarda kavramsallaştırmıştır ve Egoyu geliştirici dil, Kendini tanıma/açma, Bolat Demircioğlu, B. ve Arıcıoğlu, A. (2024). Evlilik uyumunun yordayıcıları olarak iletişim becerileri ve koşulsuz kendini kabul. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3387-3410. DOI. 10.51460/baebd.1543036



Etkin/katılımlı dinleme, Empati ve ben dili olarak belirlenen beş etkili iletişim becerisini incelemektedir. “Hiç Uygun Değil”, “Çok Az Uygun”, “Kısmen Uygun”, “Çoğunlukla Uygun”, “Tamamen Uygun” aralığında kullanılmıştır. Bu dereceleme 5’li Likert tipi olarak derecelendirilmiştir. Oluşturulan ölçeğin madde korelasyon çalışmasında tüm maddeler için .31 ile .59 arasında bulunmuştur. Güvenilirliği ile ilgili çalışmada Cronbach alfa puanı .87 olarak bulunmuştur. Ölçek toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeleri referans olarak her alt boyutun farklı ölçüm sağladığı göz önünde bulundurulur ve ayrı ayrı puanlama yapılmaktadır. Ölçekte bulunan 15, 16, 28, 32 ve 33 numaralı maddeler tersten puanlanmaktadır. Her bir alt boyutta puan yükseldikçe iletişim becerisi puanı da yükselmektedir (Buluş, Atan, ve Sarıkaya, 2017).

### ***Yakın İlişkilerde Algılanan Uyum Ölçeği (YİAUÖ)***

Serdar Körük tarafından 2020 yılında tamamlanan doktora çalışmasında kullanılan bu ölçek, evli, nişanlı ve romantik ilişki içindeki bireyler üzerinde sosyal uyum, bilişsel uyum, köken aile ilişkileri, çatışma-uzlaşma uyumu, cinsel uyum, ve ilişki doyumu gibi alt boyutları incelemeyi amaçlamaktadır. Ölçek, beşli Likert ölçeği ( 5.Kesinlikle katılıyorum, 4. Katılıyorum, 3.Biraz katılıyorum, 2. Katılmıyorum ve 1.Kesinlikle katılmıyorum) üzerinden cevaplandırılmak üzere düzenlenmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinde toplam 308 katılımcı yer almış, bunların 108’i erkek ve 200’ü kadın olarak sınıflandırılmıştır. Katılımcıların %71’inin evli olduğu bildirilmiştir. Cronbach alfa testinde alt faktörler .63 ile .95 arasında değerler elde ettiğini, ölçeğin tamamı için ise .95 olarak bulunduğu ortaya koymuştur. Ölçekten elde edilebilecek puanlar üç farklı türde olup, birinci tür, ölçeği yanıtlayan kişinin uyum puanını; ikinci tür, yanıtlayanın eşinin/sevgilisinin/nişanlısının değerlendirmesine dayanan uyum puanını; üçüncü tür ise çift olarak iki bireyin uyum puanını ifade etmektedir. Envanterin uyum indeksleri üzerinden yapılan Ki-kare ( $\chi^2$ ) testi sonuçlarında serbestlik derecesine oranı 2.23 olarak bulunmuştur. Ölçek toplamda 33 madde içermekte olup, en düşük puanı 33, en yüksek puanı ise 165 olarak elde edilebilmektedir. Literatürdeki en yaygın uyum ölçüm envanteri olan Çift Uyum Ölçeği (ÇUÖ) ile yapılan benzerlik analizinde, toplam puanlar üzerinden .86 ( $p<0.5$ ) korelasyon bulunmuştur. Alt puan korelasyonları ise .54 ile .79 ( $p<0.5$ ) arasında değişmektedir. (Körük, 2020).

### ***Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği***

2001 yılında Chamberlain ve Haaga tarafından geliştirilen Koşulsuz Kendini Kabul ölçeği 2010 yılında Kapıkıran ve Acun Kapıkıran tarafından Türkçe ’ye çevrilerek alana kazandırılmıştır. Bu ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Kendini koşulsuz kabul etme kavramını kuramda geniş bir şekilde ele alan Akılcı Duygusal Davranış kuramı temellerinde sorular ve değerlendirmeler oluşturulmuştur. Ölçekte “kendime verdiğim değer, diğer insanlarla kıyaslanmama bağlıdır” ve “bazı insanların diğerlerinden daha değerli olduğunu düşünürüm” gibi sorular ile kişinin kabul düzeyini ölçmektedir. Bu sorulara verilen hemen her zaman geçersiz ile hemen her zaman geçerli cevaplarını içeren 7’li likert yöntemi kullanılmıştır (Kapıkıran ve Kapıkıran, 2010).

### **Veri toplama süreci**

Araştırma kapsamında veri toplama süreci Google Forms uygulaması aracılığıyla sürdürülmüştür. 2023 ekim ayı ile 2024 nisan ayı aralığında veri toplama süreci tamamlanmıştır.



Ölçeklerin bulunduğu form linki içerisinde katılımcıların gönüllülük esasıyla soruları yanıtlayabileceği, kimlik bilgisi istenmeyerek gizlilik konusunda güvenebilecekleri ve verilen cevapların samimi ve gerçek yanıtlar olması gerekliliği başlıkları aktarılmıştır. Çalışmanın yaklaşık 15 dakika sürdüğü bilgisi verilmiştir.

## Sayfa | 3397 Verilerin analizi

Araştırma sorularına cevap bulabilmek ve hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacı ile etkili iletişim becerileri, koşulsuz kendini kabul ve yakın ilişkilerde algılanan uyum ölçeklerinin normal dağılım gösterme durumları incelenmiştir. Verilerin analizinde "SPSS 26.0" (Statistical Packet for The Social Science) programı kullanılmıştır.

Verilerin normallik boyutunu değerlendirebilmek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları oluşturulmuştur. Bayram, (2016) verilerin normal dağılım gösterdiğini anlayabilmek için çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1,5 ve -1,5 arasında olmasının uygun olacağını ifade etmiştir. Karagöz, (2016) ve Darren ve Malley, (2016) ise +2 ve -2 arasındaki çarpıklık ve basıklık katsayılarının verilerin çok değişkenli normal dağılımın görülmesi için yeterli olduğunu belirtmiştir. Araştırmada, 471 katılımcının verdikleri cevaplar ile normal dağılım gösterme durumları incelenmiştir. Buna göre, analizlerin sonucunda bulunan uç değerler veri setinden atılarak betimleyici istatistik analizi yapılmış ve değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılarak, verilerin normal dağılıma uygun olduğu saptanmıştır. Uç değerler atıldıktan sonra, 448 veri ile uygun analizler yapılmıştır.

Araştırmada yer alan değişkenlerin; cinsiyet ve çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklı olup olmadığını tespit etmek üzere bağımsız örneklem T-testi (Independent T test) ; eğitim durumu, gelir durumu, evlilik süresi ve yaşa göre farklı olup olmadığını tespit etmek üzere öncelikle verilerin homojen dağılımını test etmek için Levene's test uygulanmış olup, homojen dağılım gösteren verilere parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) uygulanmış ve aralarında anlamlı farklılık çıkan grupları test etmek amacıyla Post-Hoc Testleri uygulanmıştır. Homojen dağılım göstermeyen veriler için parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır (Seçer, 2017).

Bu çalışmada, evli bireylerin iletişim becerileri ve kendilerini koşulsuz kabul etme seviyelerinin evlilik uyumunu yormayıp yormadığını açıklamak için basit ve çoklu regresyon (Lineer Regression) analizleri kullanılmıştır (Seçer, 2017).

Tablo 2.  
Değişkenlere ilişkin normal dağılım testi sonuçları

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	Dağılım
İletişim Becerileri	-0,472	0,148	Normal
Evlilik Uyumu	-0,993	0,484	Normal
Koşulsuz Kendini Kabul	0,022	-0,165	Normal

Tablo 2. incelendiğinde iletişim becerileri, koşulsuz kendini kabul ve evlilik uyumu değişkenleri normal dağılım göstermektedir. Çalışmada ele alınan tüm değişkenlerin katılımcıların sonuçlarıyla birlikte normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır.





## Bulgular

Bu bölüm araştırmadan elde edilen verilerin bahsedilen uygulamalar ile analiz edilmesi, bulguları ve bu bulguların sonuçlarının yorumlanmasından oluşmaktadır. Bulguların değerlendirme sürecinde problemler ve alt problemler ışığında betimsel istatistik analizlerine, demografik değişkenlerle ilgili gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilere, değişkenler arası korelasyonlara, basit ve 1111111çoklu regresyon analizlerine yer verilmiştir.

### Demografik değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler

#### **Evli bireylerin cinsiyetlerine göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmelerinin ele alınmasıyla elde edilen bulgular**

Yapılan çalışmanın ilk alt problemi “Evli bireylerin cinsiyetlerine göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmeleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik incelemeler sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 3.

Evli bireylerin cinsiyetlerine göre evlilik uyumuna, iletişim becerilerine ve koşulsuz kendini kabulüne yönelik algıları

Değişken	Boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	Ss	U	p	Fark
Cinsiyet	Evlilik Uyumuna	Kadın	332	4.29	0.592	16621	0,02	Var
		Erkek	116	4.13	0.474			
İletişim Becerileri	İletişim Becerileri	Kadın	332	4.07	0.417	18820	0,717	Yok
		Erkek	116	4.06	0.342			
Kendini Kabul	Kendini Kabul	Kadın	332	3.91	0.776	17052	0,06	Yok
		Erkek	116	3.75	0.647			

Evlilik uyumuna yönelik inceleme yapıldığında, evli bireylerin cinsiyetlerine göre evlilik uyumlarına yönelik algılarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkarılmıştır ( $p>,05$ ). Bu bağlamda, kadın ve erkek bireylerin evlilik uyumlarına yönelik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır.

İletişim becerisine yönelik incelendiğinde, evli bireylerin cinsiyetlerine göre iletişim becerilerine yönelik algılarına ilişkin anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $p>,05$ ). Buna göre kadın ve erkek bireylerin iletişim becerilerine yönelik algılarının benzer olduğu kaydedilmiştir. Bu bağlamda, kadın ve erkek bireylerin iletişim becerilerine yönelik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Kendini koşulsuz kabul kavramına yönelik inceleme yapıldığında, evli bireylerin cinsiyetlerine göre kendini koşulsuz kabule yönelik algılarına ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>,05$ ). Buna Bolat Demircioğlu, B. ve Arıcıoğlu, A. (2024). Evlilik uyumunun yordayıcıları olarak iletişim becerileri ve koşulsuz kendini kabul. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3387-3410.



göre kadın ve erkek bireylerin koşulsuz kendini kabule yönelik algılarının benzer olduğu bilgisi elde edilmiştir. Bu bağlamda, kadın ve erkek bireylerin koşulsuz kendini kabule yönelik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

### **Evli bireylerin evlilik sürelerine göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmelerinin ele alınmasıyla elde edilen bulgular**

Araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri “Evli bireylerin evlilik sürelerine göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmeleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik incelemeler sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 4.

Evli Bireylerin Evlilik Sürelerine Göre Evlilik Uyumuna, İletişim Becerilerine Ve Kendilerine Koşulsuz Kabulüne Yönelik Algıları

Değişken	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	X	p	Fark
Evlilik Süresi	1-5 yıl	183	4.24	0.515	6.70	0.244	Yok
	6-10 yıl	60	4.10	0.653			
	11-15 yıl	52	4.04	0.658			
	16-20 yıl	33	4.26	0.575			
	21-25 yıl	43	4.19	0.484			
	25+ yıl	77	4.10	0.574			
İletişim Becerileri	1-5 yıl	183	4.01	0.390	1.97	0.087	Yok
	6-10 yıl	60	4.07	0.430			
	11-15 yıl	52	4.13	0.371			
	16-20 yıl	33	4.21	0.397			
	21-25 yıl	43	4.07	0.404			
	25+ yıl	77	4.11	0.396			
Koşulsuz Kendini Kabul	1-5 yıl	183	4.24	0.714	3,91	0,002	Var (1-3; 2-3)
	6-10 yıl	60	4.10	0.851			
	11-15 yıl	52	4.04	0.849			
	16-20 yıl	33	4.26	0.730			
	21-25 yıl	43	4.19	0.576			
	25+ yıl	77	4.10	0.678			

Tablonun analizi sonucunda, farklı evlilik sürelerine sahip bireylerin evlilik uyumuna yönelik algılarında dikkate değer bir farklılık gözlemlenmemiştir ( $X=6,70$ ;  $p=0,244$ ). Ayrıca, farklı evlilik sürelerine sahip bireylerin iletişim becerileriyle ilgili algılarında belirgin bir ayırım bulunmamıştır ( $F=1,97$ ;  $p=0,087$ ).

Ancak, farklı evlilik sürelerine sahip bireylerin koşulsuz kendini kabul algıları arasında kayda değer bir farklılık saptanmıştır ( $F=3,91$ ;  $p=0,002$ ). Bu farklılıkları daha ayrıntılı incelemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testini uygulamaya karar verilmiştir. Test sonuçlarına göre, 1-5 yıl evli bireylerin, 11-15 yıl evli bireylerden daha yüksek koşulsuz kendini kabul algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, 6-10 yıl evli bireylerin de 11-15 yıl evli bireylerden daha yüksek koşulsuz kendini kabul algısına sahip oldukları bulunmuştur.

***Evli bireylerin yaşlarına göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmelerinin ele alınmasıyla elde edilen bulgular***

Çalışmanın üçüncü alt problemi “Evli bireylerin yaşlarına göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmeleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik incelemeler sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 5.

Evli bireylerin yaşlarına göre evlilik uyumuna, iletişim becerilerine ve kendilerine koşulsuz kabulüne yönelik algıları

Değişken	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Evlilik Uyumu	22-30 yaş	133	4.25	0.523	1,81	0,146	Yok
	31-39 yaş	138	4.10	0.614			
	40-48 yaş	94	4.12	0.617			
	49+ yaş	92	4.16	0.563			
İletişim Becerileri	22-30 yaş	133	4.01	0.406	2,55	0,056	Yok
	31-39 yaş	138	4.03	0.444			
	40-48 yaş	94	4.12	0.363			
	49+ yaş	92	4.13	0.384			
Koşulsuz Kendini Kabul	22-30 yaş	133	4.05	0.777	6.57	<,001	Var (1-4; 2-4)
	31-39 yaş	138	3.89	0.800			
Koşulsuz Kendini Kabul	40-48 yaş	94	3.85	0.806			
	49+ yaş	92	3.62	0.669			

Tablonun incelenmesi sonucunda, farklı yaş gruplarındaki bireylerin evlilik uyumu konusundaki algılarında belirgin bir farklılık gözlemlenmemiştir ( $F=1,81$ ;  $p=0,146$ ). Ayrıca, farklı yaş gruplarındaki bireylerin iletişim becerileri üzerine algılarında önemli bir farklılık bulunmamıştır ( $F=2,55$ ;  $p=0,056$ ).

Bununla birlikte, farklı yaş gruplarındaki evli bireylerin koşulsuz kendini kabul algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $F=6,57$ ;  $p<0,001$ ). Bu farklılıkları detaylı olarak incelemek için LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, 22-30 yaş grubundaki bireylerin, 49+ yaş grubundaki bireylere kıyasla daha yüksek koşulsuz kendini kabul algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, 22-30 yaş grubundaki bireylerin, 49+ yaş grubundakilerden daha yüksek koşulsuz kendini kabul algısına sahip olduğu ortaya konmuştur.

***Evli bireylerin gelir düzeyine göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmelerinin ele alınmasıyla elde edilen bulgular***

Çalışmada ele alınan bir diğer alt problem “Evli bireylerin gelir düzeylerine göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmeleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik incelemeler sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.



Tablo 6.

Evli bireylerin gelir düzeyine göre evlilik uyumuna, iletişim becerilerine ve kendilerine koşulsuz kabulüne yönelik algıları

Değişken	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Evlilik Uyumu	Düşük	30	4,22	0,499	0,860	0,491	Yok
	Orta Altı	38	4,02	0,697			
	Orta	203	4,15	0,528			
	Orta Üstü	142	4,23	0,581			
	Yüksek	35	4,18	0,625			
İletişim Becerileri	Düşük	30	4.07	0.385	0,151	0,962	Yok
	Orta Altı	38	4.02	0.415			
	Orta	203	4.07	0.395			
	Orta Üstü	142	4.07	0.402			
	Yüksek	35	4.09	0.418			
Koşulsuz Kendini Kabul	Düşük	30	3.95	0.633	1.52	0.202	Yok
	Orta Altı	38	4.06	0.955			
	Orta	203	3.92	0.695			
	Orta Üstü	142	3.78	0.746			
	Yüksek	35	3.70	0.842			

Tablonun incelenmesi sonucunda, farklı gelir gruplarındaki bireylerin evlilik uyumu konusundaki algılarında dikkate değer bir farklılık bulunmamıştır ( $F=0,860$ ;  $p=0,491$ ). Ayrıca, farklı gelir gruplarındaki bireylerin iletişim becerileri üzerindeki algılarında da belirgin bir ayırım tespit edilmemiştir ( $F=0,151$ ;  $p=0,962$ ). Diğer bir deyişle, gelir grupları arasında koşulsuz kendini kabul algılarında da anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ( $F=1,52$ ;  $p=0,202$ ).

### **Evli bireylerin çocuk sayısına göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmelerinin ele alınmasıyla elde edilen bulgular**

Araştırmada bir başka alt problem “Evli bireylerin çocuk sayılarına göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmeleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik incelemeler sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 7.

Evli bireylerin çocuk sayısına göre evlilik uyumuna, iletişim becerilerine ve kendilerine koşulsuz kabulüne yönelik algıları

Değişken	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Evlilik Uyumu	0	163	4.25	0.522	2.25	0.086	Yok
	1	113	4.07	0.593			
	2	141	4.17	0.567			
	3	31	4.13	0.662			
İletişim Becerileri	0	163	4,00	0.389	3,63	0,015	Var (0-2)
	1	113	4,09	0.408			
	2	141	4,14	0.382			



	3	31	4,00	0.433			
Koşulsuz	0	163	4.25	0.522	2.58	0.462	Yok
Kendini	1	113	4.07	0.593			
Kabul	2	141	4.17	0.567			
	3	31	4.13	0.662			

Tablonun analizi sonucunda, sahip olunan çocuk sayısı farklı olan bireylerin evlilik uyumuna yönelik algılarında belirgin bir farklılık saptanmamıştır ( $F=2,25$ ;  $p=0,086$ ). Ancak, çocuk sayısına göre incelendiğinde, farklı sayıda çocuğa sahip bireylerin iletişim becerileri algılarında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ( $F=3,63$ ;  $p=0,015$ ). Bu farklılıkları daha detaylı incelemek için LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, iki çocuğa sahip katılımcıların, hiç çocuğu olmayan katılımcılara kıyasla iletişim becerileri düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, sahip oldukları çocuk sayıları farklı olan bireylerin koşulsuz kendini kabul algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $X=2,58$ ;  $p=0,462$ ).

### ***Evli bireylerin eğitim durumlarına göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmelerinin ele alınmasıyla elde edilen bulgular***

Araştırmanın altıncı alt probleminde “Evli bireylerin eğitim durumlarına göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmeleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu ele alınmıştır. Bu alt probleme yönelik incelemeler sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 8.

Evli bireylerin eğitim durumlarına göre evlilik uyumuna, iletişim becerilerine ve kendilerine koşulsuz kabulüne yönelik algıları

Değişken	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	X	p	Fark
Evlilik Uyumu	İlköğretim	31	4.32	0.356	2,490	0,778	Yok
	Lise	70	4.15	0.541			
	Ön Lisans	88	4.14	0.604			
	Lisans	46	4.19	0.582			
	Yüksek Lisans	36	4.20	0.492			
	Doktora	52	4.07	0.675			
İletişim Becerileri	İlköğretim	31	4.14	0.236	9,840	0,080	Yok
	Lise	70	4.14	0.424			
	Ön Lisans	47	4.06	0.368			
	Lisans	149	4.01	0.424			
	Yüksek Lisans	79	4.13	0.378			
	Doktora	72	4.03	0.404			
Koşulsuz Kendini Kabul	İlköğretim	31	3.77	0.572	1,16	0,332	Yok
	Lise	70	3.70	0.798			
	Ön Lisans	88	3.94	0.738			
	Lisans	46	3.89	0.720			



Yüksek Lisans	36	3.91	0.762
Doktora	52	3.96	0.800

Tablo incelendiğinde farklı eğitim durumlarına sahip olan bireylerin evlilik uyumuna yönelik algıları arasında anlamlı bir değişiklik olmadığı kaydedilmiştir ( $X=2,490$ ;  $p=0,778$ ).

Tablo incelendiğinde farklı eğitim durumlarına sahip olan bireylerin iletişim becerilerine yönelik algıları arasında anlamlı bir değişim olmadığı ortaya koyulmuştur ( $X=9,840$ ;  $p=0,080$ ).

Tablo incelendiğinde farklı eğitim durumlarına sahip olan bireylerin kendini koşulsuz kabullerine yönelik algıları arasında farklılık anlamlı bir şekilde ortaya çıkmamıştır ( $F=1,16$ ;  $p=0,332$ ).

### **Evli bireylerin evlilik uyumunu yordamada iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmelerine ilişkin bulgular**

Çalışmanın ana hedefinde belirlenen 3 farklı problem bulunmaktadır. Bu problemlerden ana problem olarak iki bağımsız değişken olarak belirlenen evli çiftlerin iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmelerinin bağımlı değişken olan evlilik uyumunu yordayıp yordamadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Alt problemler olarak incelemesi amaçlanan durumlar ise ilk olarak evli bireylerin sahip oldukları iletişim becerileri seviyelerinin hangi düzeyde bağımlı değişken olan evli bireylerin evlilik uyumunu yordadığını açıklamaktır. İkinci olarak evli çiftlerin kendilerini koşulsuz kabul etme seviyelerinin bağımlı değişken olan evli çiftlerin evlilik uyumunu hangi düzeyde yordadığını ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Son olarak bu problemlere yanıt bulabilmek için basit ve çoklu regresyon analizlerinden yararlanılmıştır.

Basit regresyon analizi, bağımlı değişken ile yalnızca bir bağımsız değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi açıklamaya yönelik bir yöntemdir. Ancak, bir bağımlı değişken ile birden fazla bağımsız değişken arasındaki doğrusal veya eğrisel ilişkiler incelenmek istendiğinde, bu ilişkiler çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılarak değerlendirilir (Okur, 2009).

### ***İletişim becerilerinin evlilik uyumunu yordamasına ilişkin basit regresyon analizi***

Tablo 9.

**İletişim Becerilerinin Evlilik Uyumunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi**

Değişkenler	B	Std. Hata	$\beta$	t	p	VIF
Evlilik Uyumunu	2,737	0,125	0.329	21,9	<,001	1,00
İletişim Becerileri						
$R=.455$	$R^2=.207$	$F=116$	$p<.01$			

Tabloya göre,  $p<.01$  anlamlılık düzeyine ulaşıldığı için kurulan regresyon modeli anlamlı bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçlarına göre, örneklem grubunun iletişim becerileri algılarının

Bolat Demircioğlu, B. ve Arıcıoğlu, A. (2024). Evlilik uyumunun yordayıcıları olarak iletişim becerileri ve koşulsuz kendini kabul. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3387-3410.*

DOI. 10.51460/baebd.1543036



evlilik uyumları üzerinde pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Modelin açıklanma anlamlılığı olarak gösterilen R2 değeri .207 olarak bulunmuştur (R=.455; R2=.207; p<.01). Bu, evlilik uyumu değişkeninin %20'sinin modelin bağımsız değişkeni, yani iletişim becerileri tarafından açıklanabildiğini belirtmektedir. Regresyon modelindeki bağımsız değişkende izlenen Beta katsayısı .329'dur (p<.01). Bu sonuç, iletişim becerilerinin evlilik uyumları üzerinde anlamlı bir etkisinin var olduğunu göstermektedir.

### **Koşulsuz kendini kabulün evlilik uyumunu yordamasına ilişkin basit regresyon analizi**

Tablo 10.

Koşulsuz Kendini Kabulün Evlilik Uyumunu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi

Değişkenler	B	Std. Hata	$\beta$	t	P	VIF
Evlilik Uyumu	4,913	0,257	0,007	46,25	<,001	1,00
Koşulsuz Kendini Kabul						
	R=.189	R <sup>2</sup> =.044	F=20,6	p<.01		

Tabloya göre, p<.01 anlamlılık düzeyine ulaşıldığı için kurulan regresyon modeli anlamlı bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçlarına göre, örneklem grubunun koşulsuz kendini kabul algılarının, evlilik uyumu üzerinde zayıf düzeyde bulunan pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Modelin açıklanma değeri olarak ifade edilen R2 değeri .044 olarak hesaplanmıştır (R=.189; R2=.044; p<.01). Bu, evlilik uyumu değişkeninin %4'ünün modeldeki bağımsız değişkeni, yani koşulsuz kendini kabul tarafından açıklandığını göstermektedir. Regresyon modelindeki bağımsız değişkenin Beta katsayısı .007'dir (p<.01). Bu sonuç, koşulsuz kendini kabulün evlilik uyumu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

### **Evlilik uyumu, iletişim becerileri ve koşulsuz kendini kabul değişkenleri arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon değerleri**

Tablo 11.

Evlilik Uyumu, İletişim Becerileri ve Koşulsuz Kendini Kabul Değişkenleri Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Değerleri

	Evlilik Uyumu	İletişim Becerileri	Koşulsuz Kendini Kabul
Evlilik Uyumu	1	,455***	,189***
İletişim Becerileri		1	,210***
Koşulsuz Kendini Kabul			1

\*\*\* p < .001

Tablo incelendiğinde, yapılan Pearson Korelasyon testi sonucunda evlilik uyumu ile iletişim becerileri (r=0,455;p<,001) arasında pozitif yönde orta düzeyde; evlilik uyumu ile koşulsuz kendini kabul (r=,189;p<,001) arasında pozitif yönde düşük düzeyde; iletişim becerileri ve koşulsuz kendini



kabul ( $r=,210;p<,001$ ) düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca iletişim becerileri yüksek kişilerin kendilerini koşulsuz kabul ettikleri de tespit edilmiştir.

### **İletişim becerileri ve koşulsuz kendini kabulün evlilik uyumunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi**

Sayfa | 3405

Analize başlamadan önce çoklu regresyon analizinin ön koşullarından biri olan değişkenler arasındaki ilişkileri anlamak için bağımlı (evlilik uyumu) ve bağımsız değişkenler (iletişim becerileri ve koşulsuz kendini kabul) arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Daha sonrasında çoklu bağlantılık sorunu olup olmadığına bakılmış ve VIF değerlerinin analize uygun olduğu saptanmıştır (VIF=1,05).

Tablo 12.

İletişim becerileri ve koşulsuz kendini kabulün evlilik uyumunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi

Değişken	B	Std. Hata	$\beta$	t	p	VIF
Evlilik Uyumu	1,945	9,98		6,43	<.001	
Koşulsuz Kendini Kabul		0,061	0,617	2.29	<.001	1,05
İletişim Becerileri		0,0326	-0,074	10.11	<.001	1,05
$R=0,465$	$R^2=0,216$	$Adj.R^2=0,212$	$F=61,3$	$p<.01$		

Tabloda yer alan çoklu regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında; örneklem grubunun iletişim becerileri ve koşulsuz kendini kabul düzeyleri, evlilik uyumunu orta düzeyde pozitif yönlü bir anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur. Modelin açıklama gücü olarak ifade edilen adjusted  $R^2$  değeri .212 olarak hesaplanmıştır ( $R=0,465$ ;  $R^2=0,216$ ;  $Adj.R^2=0,212$ ;  $p<.01$ ). Buna göre bağımsız değişkenler (iletişim becerileri ve koşulsuz kendini kabul) bağımlı değişkendeki (evlilik uyumu) değişimin %21,2'sini açıklamayabilmektedir. Standardize edilmiş ( $\beta$ ) katsayısını ve t değerleri incelendiğimizde koşulsuz kendini kabul ve iletişim becerileri olumlu yönde evlilik uyumunun anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Yapılan çalışma çerçevesinde evli bireylerin evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etme seviyelerinin cinsiyetlerine göre değişkenlik gösterip göstermediği ele alınmıştır. Evlilik uyumu değişkeni ile cinsiyet arasındaki farklılık incelenmiş ve anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Çalışmanın bulgularında kadın katılımcıların evlilik uyumuna yönelik algıları ve düzeyi erkek katılımcılara göre daha yüksek olarak ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Yuyucu, (2022) yaptığı araştırmanın sonucunda evlilik uyumu değişkeninin cinsiyete bağlı olarak farklılaştığını tespit etmiştir. Cinsiyet demografik değişkeni ele alındığında iletişim becerisi değişkeni ile arasında anlamlı bir şekilde





farklılık tespit edilmemiştir. Başka bir yorum ile kadın sahip olduğu iletişim becerileri ile erkeklerin sahip olduğu iletişim becerileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır. Işık (2022), yaptığı araştırmada iletişim becerileri bulgularının cinsiyete göre değişkenlik göstermediğini ortaya koymuştur. Son olarak koşulsuz kabul değişkeni cinsiyet değişkeni ile ele alındığında incelenen bulgularda bir farklılık tespit edilememiştir. Kişilerin koşulsuz kendilerini kabul etme düzeyleri kadın ya da erkek katılımcılara göre bir farklılık ortaya koymamaktadır. Alan yazında evli veya romantik ilişkiler ile koşulsuz kendini kabul kavramının ele alındığı çalışmalar oldukça azdır. Cinsiyet değişkeninin kendini koşulsuz kabul etme düzeyi ile ilgili farklılıklarını inceleyebilmek için yetişkinler, öğrenciler ve psikolojik danışmanlar örnekleme ile çalışılan araştırmalarda ele alınmıştır. Alan yazını bu şekilde değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlar bu araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermiştir. İlişki bağımlılığı, olumsuz değerlendirme ve koşulsuz kendini kabul arasındaki ilişkiyi izleyen Turgut ve Yücel (2020), kadın ve erkekler arasında bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde evli bireylerin evlilik sürelerine göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmelerine ilişkin bulguların tartışılması için elde edilen bulgular sırasıyla incelenmiştir. Evlilik uyumu ve evlilik süresi arasında anlamlı bir düzeyde farklılık bulunmamıştır. Çalışmanın bulgularında cevaplar eşit yoğunlukta dağılım göstermemiştir. Cevaplar ağırlıklı olarak ele alınan örnekleme göre yeni evli çiftler olarak sınıflandırılabilir kesitte toplanmıştır. Bunun yanında alan yazında bulunan aksi yönlü bulgular da bulunmaktadır. Araştırmacılar Akpınar ve Kırloğlu (2020), 26-35 yıllık evlilik ilişkilerinin 1-5 yıllık evlilik ilişkilerine göre evlilik uyumu düzeyinin daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Çalışmanın dikkat çeken noktası, bu düşüş ivmesinin 26-35 yıllık evlilik süresinden itibaren tersine dönerek çıkışa geçen bir ivmeye dönüşmesidir. Evlilik uyumunu etkileyen dinamiklerin farklılaşması bu durumun açıklanmasına destek olmaktadır. Özellikle evliliğin ilk yıllarında görülen evlilik düzeninin oluşması, ekonomik beklentiler, kariyer hedefleri ve çocuk sahibi olmak ile gelen ebeveyn rollerinin sorumlulukları evlilik uyumunu negatif düzeyde etkileyerek düşüşe sebep olabilmektedir. Ancak evlilik süresi ortalama 30 yılı geçkin çiftlerde bu kaygıların etkisinin düşmesi, ebeveyn rollerindeki sorumlulukların çocukların büyümesi ve evden ayrılması ile azalması evlilik uyumunun artmasına neden olabilmektedir. Evli bireylerin iletişim becerileri evlilik süresine göre incelendiğinde bulgular arasında bir farklılık görülemediği. Kara (2021), evli kadınlar ile yaptığı çalışmada homojen dağılımla evlilik süreleri ile iletişim becerileri arasındaki farkları incelemiştir. Çalışmanın bulgularında evlilik süresi ve iletişim becerileri bulguları arasında bir farklılık tespit edilememiştir. Koşulsuz kendini kabul düzeyi ile evlilik süresi arasındaki ilişki yapılan araştırmada incelenmiştir. Kişilerin evliliklerinin süresi ile kendilerini koşulsuz kabul düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Literatür incelendiğinde evli bireyleri ile yapılan çalışmalarda evlilik süresi değişkeninin incelenmediği görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer alt probleminde evli bireylerin yaşlarına göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmelerine ilişkin bulguların tartışılması için incelenen bulgular yorumlanmıştır. Evlilik uyumu yaşlarına göre incelendiğinde katılımcıların cevaplarının analizine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya koyulmuştur. Hamamcı (2005), elde edilen bulgulara göre yaş ve evlilik uyumu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. İletişim becerileri düzeyi yaşa göre incelendiğinde elde edilen bulgular arasında bir farklılık tespit edilememiştir. Kişilerin yaşlarında değişim oldukça iletişim becerilerinde bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Bu durum alan yazındaki çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir. Koşulsuz kendini



kabul düzeyi ile yaş arasındaki farklılık incelendiğinde çalışma bulgularında farklılıklar ortaya çıkmıştır. 22-30 yaş gruplarında olan bireylerin, 49+ yaş grubunda olan bireylere göre koşulsuz kendini kabul algılarının daha yüksek olduğu kaydedilmiştir. 22-30 yaş grubunda olan bireylerin, 49+ yaş grubunda olan bireylere göre koşulsuz kendini kabul algılarının daha yüksek olduğu söylenebilmektedir. Bu durum 22-30 yaş aralığındaki evli bireylerin yetişkinlik dönemlerinin başında kendilerini koşulsuz kabul etme davranışlarının yaşları ilerledikçe düşüşe uğraması şeklinde yorumlanabilmektedir. Yetişkinlik döneminin başında daha yüksek olarak ortaya çıkan koşulsuz kabul düzeyi yetişkinlik döneminin sonu ve orta yaş döneminin başında daha düşük düzeyde bulunmuştur. Bunun yanında yine 22-30 ve 31-39 yaş aralığındaki evli çiftlerin koşulsuz kendini kabul düzeyleri 49 yaş ve üstü katılımcıların koşulsuz kabul düzeylerinden daha yüksek şekilde bulunmuştur. Bu durum orta yaş döneminden yaşlılık dönemine doğru döneminde olan kişilerin koşulsuz kabul seviyelerinin diğer dönemlere göre daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Çalışmada elde edilen bu durum literatür ile tutarlılık göstermemektedir. İncelenen çalışmaların birçoğunda yaş ve koşulsuz kendini kabul arasında farklılık gözlemlenmemektedir (Slattery, 2020; Turgut ve Yücel, 2020; Karataş ve Öksüz, 2020; Jilbeen, 2017; Scott J. , 2007).

Araştırmanın dördüncü olarak ele alınan alt probleminde evli bireylerin gelir durumlarına göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmelerine ilişkin bulguların tartışılması amacıyla sonuçlar incelenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre evlilik uyumu gelir düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Gelir düzeyinin düşük-orta veya yüksek şekilde cevaplanması evlilik uyumu cevaplarında bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Daha önce evlilik uyumu ile yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar ile bulunan bu sonuç benzerlik göstermektedir. Tutarel-Kışlak ve Göztepe-Gümüş (2012), evlilik uyumunu incelediği çalışmasında gelir düzeyine göre sonuçların farklılaşmadığını ortaya koymuştur. İletişim becerisinin gelir durumuna göre farklılaşma farklılaşmadığı da katılımcıların verdiği cevaplara göre incelenmiştir. Evli bireylerin sahip oldukları iletişim becerilerinin gelir düzeylerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Gelir durumuna göre evli bireylerin koşulsuz kendini kabul düzeyleri çalışmanın bulgularına göre farklılık göstermemektedir. Koşulsuz kendini kabul kavramı üzerine ülkemizde ve yurt dışında yapılan bir çok araştırma bu çalışmada ortaya çıkan bulgunun tam tersi biçimde farklılık tespit etmiştir. Karahan (1996), lise öğrencilerinin koşulsuz kabul düzeylerini incelediği çalışmada ailenin gelir düzeyinin koşulsuz kendini kabul etme eğilimi üzerinde bir etkisinin olduğunu ve anlamlı bir farklılık ortaya çıkardığını belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer alt problemindeyse evli bireylerin çocuk sayısına göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmelerine ilişkin bulguların tartışılması için incelenen bulgular yorumlanmıştır. Evlilik uyumu çocuk sayısına göre incelendiğinde katılımcıların cevaplarının analizine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Farhadi (2018), araştırmasında evli çiftlerin evlilik uyumunu sahip oldukları çocuk sayısının etkilemediğini belirtmiştir. Çocuk sayısına göre iletişim becerileri incelendiğinde yapılan çalışmada farklılık bulunmuştur. Evli çiftlerin çocuk sahibi olmaları ve sahip oldukları çocuk sayısına göre iletişim becerilerinin düzeyinde farklılıklar tespit edilmiştir. Çocuk sahibi olmayan çiftlerin iletişim becerilerinin çocuk sahibi olan çiftlere göre daha düşük düzeyde iletişim becerisine sahip olduğu tespit edilmiştir. Özellikle iki çocuk sahibi çiftlerin iletişim becerisi düzeyi hiç çocuğu olmayan çiftlerin iletişim becerileri düzeyinden yüksek olarak tespit edilmiştir. Bu durum iletişim becerilerine ebeveyn rollerinden gelen pozitif etkilerin sebep olduğu öne sürülebilmektedir. Koşulsuz kendini kabul düzeyi ile çocuk sayısı yapılan çalışmada incelenmiştir.



Kişilerin çocuk sahibi olması ve sahip oldukları çocuk sayısının kendilerini koşulsuz kabul etme düzeyleri ile anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemi evli bireylerin eğitim düzeylerine göre evlilik uyumları, iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etmelerine ilişkin bulguların tartışılması amacıyla sonuçlar incelenmiştir. Kişilerin eğitim düzeyinin sahip oldukları evlilik uyumu düzeylerine etkisi incelendiğinde, bulgulara göre bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Dursunoğlu (2021), empatik eğilim düzeyleri ve problem çözme becerileri ile evlilik uyumunu incelediği çalışmasında kişilerin eğitim düzeylerinin evlilik uyumu ile ilişkisinde bir farklılık olmadığını bulmuştur. Güngör (2023), yine benzer bir şekilde evli bireylerin evlilik uyumu ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığını belirtmiştir. İletişim becerilerinin seviyeleri katılımcıların eğitim durumuna göre incelendiğinde araştırma bulgularına göre bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Yani araştırmanın katılımcılarının eğitim düzeyleri iletişim becerilerine yönelik bir farklılığa sebep olmamaktadır. Koşulsuz kendini kabul düzeyi ile eğitim düzeyi arasındaki farklılaşma yapılan çalışmada incelenmiştir. Kişilerin eğitim durumu kendilerini koşulsuz kabul etme düzeyleri ile anlamlı bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Yapılan bu araştırmanın sorularından biri “Evli bireylerin sahip olduğu iletişim becerilerinin seviyeleri ve kendilerini koşulsuz kabul etme seviyelerinin oluşturduğu model, evli bireylerin evlilik uyumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya cevap aramak amacıyla bulgular bir araya getirilerek Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır. Bu analizin sonucunda evlilik uyumu ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde; evlilik uyumu ile koşulsuz kendini kabul arasında pozitif yönde düşük düzeyde; iletişim becerileri ve koşulsuz kendini kabul arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda, evlilik uyumu yüksek bireylerin iletişim becerilerinin de iyi olması beklenir. Evlilik uyumu yüksek bireylerin koşulsuz kendini kabul edebildiği de yorumlanabilir. İletişim becerileri yüksek olan bireylerinde koşulsuz olarak kendini kabul ettiği saptanmıştır. Evlilik uyumu ile iletişim becerisi incelendiğinde kişilerin iletişim becerileri geliştikçe evliliklerindeki uyum süreçleri de artmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, evli bireylerin etkili, dikkatli ve açık bir iletişim tarzına sahip olmaları evlilik uyumlarını artırmaktadır. Araştırma sonuçları, kapalı iletişim tarzı ile evlilik uyumu arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani, bireylerin kapalı ve dolaylı bir iletişim tarzını benimsemeleri evlilik uyumlarını azaltmaktadır. Evliliklerin uyum içinde devam edebilmesi için eşlerin sağlıklı ve işlevsel iletişim tarzlarını benimsemeleri, böylece yaşanan ya da yaşanabilecek sorunların çözümünde daha başarılı olmaları beklenmektedir. Evlilik ilişkisine empati ile yaklaşmak, karşılaşılan problemlere ve ortaya çıkan çatışmalara sakince tepkiler verebilmek, birey olarak sınırlara saygı duymak ve açık mesajlı iletişim kanalları oluşturmak evlilik uyumunu geliştiren özellikler olarak belirtilebilir. Alan yazında evlilik uyumunu iletişim becerileri ile inceleyen çalışmalar mevcuttur. Yapılan çalışmada ortaya çıkan sonuç ile tutarlılık göstermektedir. Soylu ve Kağnıcı (2015), yaptıkları çalışmada aile içi iletişim ile evlilik uyumu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Sonuçlar incelendiğinde etkili olmayan aile içi iletişime sahip evli bireyleri evlilik uyumu düzeyleri düşük bulunmuştur. Bir başka şekilde yorumlandığında, aile için iletişim düştükçe evlilik uyumu da düşmektedir. Ebebuwa-Okoh (2008), Nijerya’da yaşayan evli bireylerin evlilik uyumu değişkenlerini incelediği çalışmasında, iletişim becerisi yüksek bireylerin evlilik uyumunun da yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.



Evlilik uyumu ile kendini koşulsuz kabul kavramı incelendiğinde bulgular arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Kişilerin kendini koşulsuz kabul etme davranışının evlilikte sahip olunan yakın ilişkileri yorumlamada, değerlendirmede etkisi olabildiği ve bu durumun uyumu olumlu anlamla etkilediği görülmüştür. Birey olarak kişi incelendiğinde kendini koşullar olmadan kabul ediyorsa bu durum kişinin kendine karşı hoşgörüsü olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Hata yapmamaya çalışmaktan çok, hata yapabilir olduğuna karşı bir yaklaşım benimsemesine yardımcı olan bu koşulsuz kabul durumu kendine yönelik empatik yaklaşımını da geliştirmektedir. Literatür incelendiğinde, ülkemizde kendini koşulsuz kabul etme düzeyinin araştırıldığı çalışmaları çoğunda örneklemeler genellikle üniversite öğrencileri, birbirine yakın yaş grupları ya da benzer meslek gruplarında eğitim gören akran yaşlara sahip örneklemeler arasındadır (Kuran, 2023; Almalı, 2023; Gökmen ve Çakır, 2019). Alan yazında yerli ve yabancı kaynaklarda evlilik ve romantik ilişki ile birlikte ele alınan çalışma bulunmamaktadır.

Sonuç olarak araştırmada evlilik uyumu kavramının iletişim becerileri ve koşulsuz kendini kabul etme davranışı ile ilişkisi incelenmek istemiştir. Bu kavramları toplum davranışları üzerinde ele almak istediğimizde demografik özelliklere göre değerlendirmek ve bu özelliklerinin durumlar üzerindeki etkisini incelemek kaçınılmaz olmuştur. Cinsiyet başta olmak üzere, evlilik süresi, yaş, gelir durumu, çocuk sayısı ve eğitim durumu değişkenleri araştırma bulguları içerisinde incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre evlilik uyumu yüksek bireylerin iletişim becerileri de yüksek olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca koşulsuz kabul düzeyleri de yüksek şekilde kaydedilmiştir. Birbirleri arasındaki ilişki yapılan analizde düşük düzeyde bulunmuştur. Kişilerin evlilik ilişkisinde kendileri doğru ifade edebildikleri, karşı tarafı etkili dinleyebildikleri, ihtiyaçlarını farklılık ederek partneri ile paylaşabildiği durumlarda evlilik uyumları yüksek olarak yorumlanabilir. Bu durum kendilerini koşulsuz kabul eden, kendini karşılaştırmadan ve öz değeri yüksek bireylerin evlilik uyumları için de aynı şekilde tespit edilmiştir.

Çalışmanın evli bireyler açısından doğurguları, evlilik uyumu, iletişim becerileri ve koşulsuz kabul etme davranışlarının birbirleriyle ilişkili olduğu ve bu faktörlerin bireylerin evliliklerdeki uyumlarını etkileyebileceğidir. Özellikle, yüksek evlilik uyumuna sahip bireylerin iletişim becerilerinin güçlü olması ve kendilerini koşulsuz kabul etme düzeylerinin de yüksek olması, sağlıklı bir evlilik ilişkisinin temel bileşenleridir. Bu bulgular, evli bireylerin evliliklerindeki uyumlarını geliştirmek için etkili iletişim becerileri kazanmaları ve kendilerini olduğu gibi kabul etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, cinsiyet, evlilik süresi, yaş, eğitim durumu gibi demografik faktörlerin, bu ilişkileri etkileyen değişkenler olduğu ortaya çıkmıştır.



## Kaynakça


- Bernand, M. E. (2013). The Strength of Self-Acceptance: Theory, research and practice. *Springer*.
- Buluş ve Bağcı. (2016). Evlilik Doymumu: Aile Yılmazlığı ve Etkili İletişim Becerilerinin Rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 136-152.
- Dökmen, Ü. (2008). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Daş, M. (2019). Evli bireylerin evlilikte uyum ve eş destek düzeyleri ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Üniversitesi. İstanbul*.
- Demiray, Ö. (2006). *Evlilikte Uyumun Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Ellis, A. (1977). *Psychotherapy and the value of a human being. Handbook of rational-emotive therapy*. . New York, USA: Springer.
- Erbek, Beştepe, Akar, Eradamlar ve Alpan. (2005). Evlilik Uyumunu. *Düşünen Adam*, 39-47.
- Fıfıloğlu, H. (1992). Lisans üstü öğrencilerinin evlilik uyumu. *Psikoloji dergisi*, 16-23.
- Farhadi, F. (2018). Türkiyeli ve İranlı evli bireylerde evlilik uyumu, denetim odağı ve problem çözme becerisinin incelenmesi. Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi. Ankara*.
- Gürbüz, B. (2018). İstatistik, evren ve örneklem.: [https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/105486/mod\\_resource/content/1/ders%208%20evren%20ve%20orneklem%201.pdf](https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/105486/mod_resource/content/1/ders%208%20evren%20ve%20orneklem%201.pdf) adresinden alındı
- Işık, Y. (2022). Evli bireylerin evlilik uyumu iletişim becerileri ve sosyal medya kullanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi. İstanbul*.
- Körük, S. (2020). Evlilikte çift uyumunun erken dönem uyum bozucu şemalar ve aile işlevleri bağlamında incelenmesi: bir yapısal model çalışması. Doktora Tezi. *Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Eskişehir*.
- Kıran, S. (2008). Okulöncesi dönemi çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarında geçen iletişim engelleri. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kalsoom ve Kamal. (2018). Emotional Intelligence and Multitasking Ability Predictors of Marital Adjustment of Working Married Individuals. *FWU Journal of Social Science*, 60-73.
- Karaköse, S. (2018). Yeni evli çiftlerde evlilik uyumu ve somatizasyon arasındaki karşılıklı ilişkinin boylamsal açıdan incelenmesi. Doktora Tezi. *İstanbul Üniversitesi. İstanbul*.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology; Methods and techniques*.
- Muhtar, G. (2022). Evlilik uyumunun ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar, aleksitimi ve algılanan eş desteği bağlamında yordanması. Yüksek Lisans Tezi. *Dicle Üniversitesi. Diyarbakır*.
- Navran, L. (1967). Communication and Adjustment in Marriage. 173-184.
- Özgülven, İ. E. (2000). *Evlilik ve aile terapisi*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shaud ve Asad. (2018). Marital adjustment, convergent communication patterns, and psychological distress in women with early and late marriage. *Current Psychology*.
- Taban, M. (2022). Evli bireylerde çocukluk çağı ruhsal travmalarının evlilik uyumu üzerindeki etkisi: Duygusal şemaların aracı rolü. Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Arel Üniversitesi. İstanbul*.
- TUIK, T. (2023, 02 24). *Evlilik ve Boşanma İstatistikleri*. Türkiye İstatistik Kurumu: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlilik-ve-Boşanma-İstatistikleri-2023-53707#:~:text=Evlenen%20C3%A7iftlerin%20say%C4%B1s%C4%B1%202023%20y%C4%B1%20d%C3%BC%20565%20bin%20435%20oldu&text=Bin%20n%C3%BCfus%20ba%C5%9F%C4%B1na%20d%C3%BC%20evlen> adresinden alındı




## İşitsel İşleme Bozukluğu Olan Çocuklar Bağlamında Müdahale Yaklaşımları: Sistemik Derleme<sup>1</sup>

### Intervention Approaches in the Context of Children with Auditory Processing Disorders: A Systematic Review

Sayfa | 3411

Fatma ELİBOL , Doç. Dr., Sağlık Bilimleri Üniversitesi, fatma.elibol@sbu.edu.tr

Şeyma PEHLİVANOĞLU , Araştırma Görevlisi, Munzur Üniversitesi, seymapehlivanoglu@munzur.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 16 Ekim 2024

**Kabul tarihi - Accepted:** 26 Aralık 2024

**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bir kısmı, 15-17 Kasım 2023 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenen Uluslararası V. Çocuk Gelişimi Kongresi'nde "İşitsel İşleme Bozukluğu Olan Çocuklar Bağlamında Müdahale Yaklaşımları: Sistemik Derleme" başlığıyla sözlü bildiri olarak sunulmuştur; özetinin bir kısmı ise ilgili kongrenin Özet Kitabında yayımlanmıştır.

Elibol, F. ve Pehlivanoglu, Ş. (2024). İşitsel işleme bozukluğu olan çocuklar bağlamında müdahale yaklaşımları: Sistemik derleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3411-3424.

DOI. 10.51460/baebd.1568810



**Öz.** Bu sistematik derlemede İşitsel İşleme Bozukluğu (İİB) olan çocuklara yönelik müdahale uygulamalarını incelemek amaçlanmıştır. Literatür taraması PubMed, Web of Science, Scopus, Science Direct ve Google Scholar veri tabanları kullanılarak yapılmıştır. Literatür taraması için Medical Subject Headings (MeSH) terimler dizininden anahtar kelimeler (Auditory Comprehension Disorder, Auditory Inattention, Auditory Perceptual Disorders, Auditory Processing Disorder, Perceptual Disorders- Auditory) belirlenmiştir. Derlemenin dâhil etme ve hariç tutma kriterlerinde ise PICO(S) metodu kullanılmıştır. Sistematik derlemenin raporlanmasında PRISMA Bildirimi kontrol listesi referans alınmıştır. Çalışmada güncel alan yazını değerlendirebilmek için 2013-2023 yılları arasında yayımlanmış randomize kontrollü çalışmalara yer verilmiştir. Literatür taramasında ulaşılabilen çalışmaların birinci değerlendirmesinde araştırmaların başlıkları ve özetleri incelenmiştir. İkinci değerlendirmede ise tam metinleri tetkik edilmiştir. Bu sistematik derlemeye üç makale dâhil edilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen araştırma makalelerinin verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan veri çekme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu formda; yazarlar, yayın yılları, çalışma amaçları, çalışma desenleri, çalışma örneklemi, veri toplama araçları, uygulanan müdahaleler, çalışma sonuçları ve kalite değerlendirme puanlarına ilişkin veriler bulunmaktadır. Derlemeye alınan çalışmalar incelendiğinde İİB olan çocuklara uygulan müdahalelerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** “İşitsel anlama bozukluğu”, “İşitsel dikkatsizlik”, “İşitsel algısal bozuklukları”, “İşitsel işleme bozukluğu”, “Algısal bozukluklar- işitsel”.

**Abstract.** This systematic review aims to examine the implementation of interventions for children with Auditory Processing Disorder (APD). The literature search was conducted using various databases PubMed, Web of Science, Scopus, Science Direct, and Google Scholar. Keywords for the literature search were identified from the Medical Subject Headings (MeSH) thesaurus, including Auditory Comprehension Disorder, Auditory Inattention, Auditory Perceptual Disorders, Auditory Processing Disorder, and Perceptual Disorders - Auditory. The PICO(S) model was employed for data selection in the study. This systematic review adhered to the PRISMA Statement 2020 checklist. Randomized controlled trials published between 2013 and 2023 were included to evaluate the current literature in the field. In the first phase of the literature evaluation, the titles and abstracts of studies were examined. In the second phase, full texts were reviewed. Ultimately, three articles were included in this systematic review. The data from the research articles included in the study were collected using a data extraction form prepared by the researchers. This form includes data on authors, publication years, study purposes, study designs, study samples, data collection tools, interventions, study results and quality assessment scores. The analysis of the included studies concluded that the implementation of interventions for children with APD is effective.

**Keywords:** “Auditory comprehension disorder”, “Auditory inattention”, “Auditory perceptual disorders”, “Auditory processing disorder”, “Perceptual disorders-auditory”.



## Extended Abstract

**Introduction.** This systematic review aims to examine the implementation of interventions for children with Auditory Processing Disorder (APD). The research question is: "Do intervention implementations have an effect on children with Auditory Processing Disorder (APD)?"

**Method.** This study was conducted as a systematic review to examine the implementation of interventions for children with APD. This systematic review was reported in accordance with the PRISMA Statement 2020 checklist. The study included: (a) children with Auditory Processing Disorder; (b) implementation of interventions for children with Auditory Processing Disorder; (c) articles published between 2013 and 2023; (d) randomized controlled trials; and (e) articles published in English. The literature was reviewed from July 2023 to September 2023 using keywords derived from the Medical Subject Headings (MeSH) thesaurus in the PubMed, Web of Science, Scopus, Science Direct, and Google Scholar databases. The PICO(S) model was used for data selection in the study. The PICO(S) model for the selection of articles included: P (Population): Children with Auditory Processing Disorder, I (Interventions): Implementation of interventions for children with Auditory Processing Disorder, C (Comparisons): Children without implementation of interventions for children with Auditory Processing Disorder, O (Outcomes): Implementation of interventions for children with Auditory Processing Disorder, S (Study desing): Randomized controlled trials. The selection of articles followed this sequence: (1) review of article titles, (2) review of article abstracts, and (3) review of full-text articles. According to the literature review; the number of documents accessed from databases was 10,653, the number of documents included based on title and abstract was 49, the number of documents after removing duplicate studies was 40, the number of documents whose full texts were evaluated for appropriateness was 7, the number of documents excluded based on study design, participant characteristics, control group characteristics was 4, the number of documents included in the review was 3. Article title and abstract reviews were conducted by the second author; full text reviews were conducted by the first and second authors. In the review of full-text articles, the following criteria were evaluated; publication year, research objectives, sample, study design, data collection tools, the implementation of interventions, and intervention outcomes. The data of the research articles included in the study were collected using a data extraction form developed by the researchers. Data from the included research articles, encompassing their characteristic features and findings, were extracted using this form developed by the researchers. This form includes data on authors, publication years, study purposes, study designs, study samples, data collection tools, interventions, study results, and quality assessment scores. To prevent bias in this study, the research question was established, selection criteria were explicitly stated, and full-text reviews and quality assessments were conducted by independent researchers. The "Joanna Briggs Institute (JBI) Checklist for Randomized Controlled Trials" was used for quality assessment in the study. The quality assessments of the articles were carried out independently by the first and second authors, and the first and second authors they expressed a joint opinion on the assessment. This research is a systematic review. Due to the differences in the implementation of interventions and their durations in the studies included in this systematic review, a meta-analysis could not be conducted. The limitations of this study include the articles that met the inclusion criteria and the databases that were searched.





**Results.** Three studies were included in this systematic review. It was observed that the sample sizes of the studies ranged between 26 and 80 participants and that the participants in all of the studies were children with APD. All randomized controlled trials included in the review found that the implementation of interventions for children with APD is effective.

Sayfa | 3414

**Discussion and Conclusion.** This study was conducted as a systematic review to examine the implementation of interventions for children with APD. In this context, the aim was to examine the implementation of interventions for children with APD, the inclusion and exclusion criteria determined for this study, and the relevant literature. This systematic review has shown that the implementation of interventions for children with APD is effective. APD is a heterogeneous condition, with the literature presenting various interpretations regarding its definition, etiology, diagnostic tools, and interventions. In this context, further research on the subject is needed. Increasing awareness among interdisciplinary stakeholders and the general public about this issue is essential. Early diagnosis and the implementation of interventions for APD are thought to be important for the child's best interest and developmental well-being. The involvement of the child development discipline in this multidisciplinary approach is valuable for the best interests and developmental well-being of children in process management. More studies on APD in children are needed.



## Giriş

İşitme prenatal dönemde başlamakta ve doğum ile konuşma seslerini ayırtırmaya dönüşmektedir. Bu işitme süreci, dilimizin yapısını anlamamıza ve sesleri uygun bir şekilde işlemleyip konuşmayı edinmemizi sağlamaktadır (Küçüköğlü ve ark., 2020). İnsan iletişiminin temel unsuru olan işitme, akustik sinyallerin nöral uyarılara aktarılması, bu sinirsel uyarıların periferik işitme sisteminde doğru bir şekilde aktarılarak merkezi işitme sisteminde işlenmesi ile desteklenmektedir (Iliadou ve ark., 2009). İşitsel işleme ise merkezi işitsel sinir sistemindeki işitsel bilginin algısal işlenmesi ve bu işleme sürecini destekleyen nörobiyolojik işleyiş ile elektrofizyolojik işitsel potansiyellerin ortaya çıkmasını sağlayan mekanizmadır (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], t.y. ). Merkezi sinir sisteminde işitsel uyarıların işlenmesindeki zorluklar olarak tanımlanan durum ise İşitsel İşleme Bozukluklarıdır [İİB] (Konopka ve ark., 2024; Weihing ve ark., 2015). Ses lokalizasyonu ve lateralizasyonu, işitsel ayırt etme, işitsel şekil (patern) tanıma, işitmenin temporal (zamansal) yönleri [temporal çözünürlük (rezolüsyon), temporal maskeleyme, temporal birleşme (integrasyon), temporal sıralama (ordering)], farklı işitsel uyarıların işitsel performansın azalması, bozulmuş akustik sinyallerle işitsel performansın azalması davranışlarından bir ya da daha fazlasında görülen yetersiz olma halidir (ASHA, 1996).

İİB, bozulmuş dinleme, zayıf dikkat ve çalışma belleği ile ilişkilidir (Moore ve ark., 2013). İİB, diğer öğrenme ve dil bozuklukları ile birlikte görülebilmektedir (Moore ve ark., 2013; Sahli, 2009). Yaygın olarak diğer konuşma ve dil bozuklukları, disleksi, öğrenme ve davranışsal bozuklukların kaynağıdır (Palfery ve Duff, 2007). Ancak, tüm konuşma, dil ve öğrenme bozukluklarının İİB'den kaynaklanmadığı unutulmalıdır (Alanazi, 2023). İİB'nin birçok olası nedeni bulunmaktadır (Sahli, 2009). İİB olan çocuklar genellikle daha az yetenekli, dikkatsiz, dağınık ve tembel olarak algılanmaktadır (Konopka ve ark., 2024).

İİB klinisyenleri ve araştırmacıları tarafından dünya genelinde kabul edilen bir görüşe göre, İİB'ye özgü ve kesin olarak belirleyici olan herhangi bir temel semptom bulunmamaktadır (Iliadou ve ark., 2017). İİB'nin etiolojisi çok yönlüdür ve kesin bir tanımı yoktur (Konopka ve ark., 2024). Çocuklardaki İİB'nin nedenleri tam olarak belirlenmemektedir (Alanazi, 2023; Sahli, 2009). Çoğu araştırmacı İİB'nin heterojen bir bozukluk olduğu konusunda hemfikirdir (Wilson ve ark., 2004). İİB'nin tanılama sürecinde ise yaygın olarak kabul edilen bir tarama yöntemi bulunmamaktadır; bu durum, geçerli ve etkili İİB'ye özgü tarama araçlarına duyulan ihtiyacı göstermektedir (Alanazi, 2023). İşitsel İşleme Bozukluğu (İİB) olan çocukların yaşam kalitesi, İşitsel İşleme Bozukluğunun (İİB) zamanında tanınması, uygun önleyici ve tedavi edici olanakların sağlanmasıyla artırılabilir (Amizadeh ve ark., 2024). Tüm süreçlerde olduğu gibi bu durumda da erken tanı ve müdahale, çocukların yüksek yararı ve tam bir gelişimsel iyilik halleri için önemli olmaktadır.

İİB heterojen bir durum olması ile bilimsel araştırma literatüründe önemli bir yer tutmaktadır. Literatürün kapsamlı şekilde taranıp, çeşitli dâhil etme ve hariç tutma kriterleri belirleyerek nesnel bir şekilde ilgili çalışmalarda yer verilen bilgilerin sentezlenme süreci (Çınar, 2021) ve en etkili kanıtların oluşturulmasında (Karaçam, 2013) sistematik derleme araştırma yöntemi kullanılabilir.

Bu çalışma, İİB olan çocuklara yönelik müdahale uygulamalarını incelemek için sistematik derleme türünde yapılmıştır. Bu bağlamda İİB olan çocuklara yönelik müdahale uygulamalarını, bu araştırma

Elibol, F. ve Pehlivanoğlu, Ş. (2024). İşitsel işleme bozukluğu olan çocuklar bağlamında müdahale yaklaşımları: Sistematik derleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3411-3424.*

DOI. 10.51460/baebd.1568810



için belirlenmiş dâhil etme ve hariç tutma kriterleri ile ilgili alan literatürün incelenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Sayfa | 3416

Bu araştırma, İİB olan çocuklara yönelik müdahale uygulamalarını incelemek üzere sistematik derleme türünde yapılmıştır. Çalışmanın raporlandırılmasında, PRISMA Bildirimi 2020 kontrol listesi (Page ve ark., 2021) takip edilmiştir.

### Araştırma sorusu

İşitsel İşleme Bozukluğu (İİB) olan çocuklar üzerinde müdahale uygulamalarının etkisi var mıdır?

### Uygunluk kriterleri

Araştırmanın uygunluk kriterleri belirlenirken, dâhil etme ve hariç tutma kriterleri tanımlanmıştır. Dâhil etme kriterleri: (a) İşitsel İşleme Bozukluğu olan çocuklar; (b) İşitsel İşleme Bozukluğu olan çocuklara yönelik müdahale uygulamaları; (c) 2013'ten 2023'e kadar yayımlanmış makaleler; (d) randomize kontrollü çalışmalar; (e) İngilizce makaleler olarak belirlenmiştir. Hariç tutma kriterleri: (a) İşitsel İşleme Bozukluğu olan 18 yaşının üzerinde bireyler; (b) İşitsel İşleme Bozukluğu olan çocuklara yönelik invaziv girişimsel müdahaleler; (c) yalnızca özetlerine erişilen çalışmalar olarak açıklanmıştır.

### Bilgi kaynakları ve literatür tarama stratejisi

Literatür tarama, Temmuz 2023'ten Eylül 2023'e kadar PubMed, Web of Science, Scopus, Science Direct ve Google Scholar veri tabanlarında, Medical Subject Headings (MeSH) terimler dizininden anahtar kelimeler belirlenerek gerçekleştirilmiştir.

Medical Subject Headings (MeSH) terimler dizinine göre anahtar kelimeler: Auditory comprehension disorder, auditory inattention, auditory perceptual disorders, auditory processing disorder, perceptual disorders- auditory (<https://meshb.nlm.nih.gov/>) olarak gösterilmiştir.

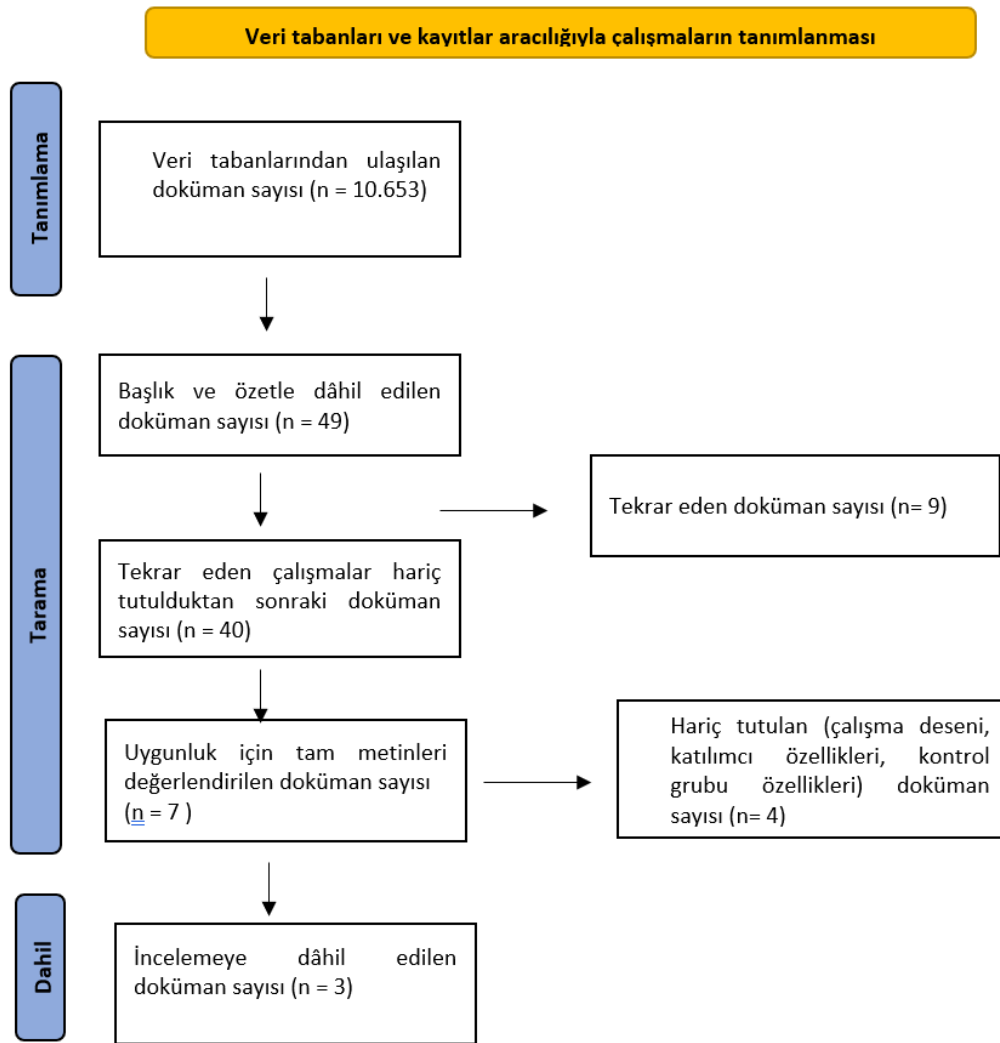
### Veri seçim kriterleri

Araştırmanın veri seçiminde PICO(S) modeli (Centre for Reviews and Dissemination [CRD], 2008; Richardson ve ark., 1995; Schardt ve ark., 2007) kullanılmıştır. Makalelerin seçimi için PICO(S) modeli: **P** (Population)/Çalışma grubu: İşitsel İşleme Bozukluğu olan çocuklar, **I** (Interventions)/Müdahale: İşitsel İşleme Bozukluğu olan çocuklara yönelik müdahale yaklaşımları, **C** (Comparisons)/Karşılaştırma grubu: İşitsel İşleme Bozukluğu olan çocuklara yönelik müdahale uygulamayan çocuklar, **O** (Outcomes)/Sonuçlar: İşitsel İşleme Bozukluğu olan çocuklara yönelik müdahale, **S** (Study desing)/Çalışma tasarımı: Randomize kontrollü çalışmalar olarak açıklanmıştır.



Makalelerin seçiminde takip edilen aşamalar sırasıyla tanımlanmıştır: (1) makale başlıklarının incelenmesi, (2) makale özetlerinin incelenmesi, (3) makale tam metnlerinin incelenmesi. Makale tam metnlerinin incelenmesinde ise; yayın yılı, araştırma amacı, örnekleme, çalışma deseni, veri toplama aracı, uygulanan müdahale ve müdahale sonuçları temelinde değerlendirilmiştir. Dâhil edilen çalışmalar, elektronik bir tabloya kaydedilmiştir. Makale başlık ve özet incelenmesi ikinci yazar; tam metin değerlendirmeleri ise birinci ve ikinci yazar tarafından yapılmıştır. Tarama akış şeması, Şekil 1’de özetlenmiştir.

Sayfa | 3417



Şekil 1. Çalışmaların seçimi ve dahil etme süreci akış şeması.

\*Sistemik derlemeler için PRISMA 2020 akış şemasından uyarlanmıştır (Page ve ark., 2021).

### Kalite değerlendirilmesi

Araştırmanın kalite değerlendirilmesinde “Joanna Briggs Institute (JBI) Critical Appraisal Checklist for Randomized Controlled Trials” kullanılmıştır. İlgili kontrol listesi, 13 maddeden Elibol, F. ve Pehlivanoğlu, Ş. (2024). İşitsel işleme bozukluğu olan çocuklar bağlamında müdahale yaklaşımları: Sistemik derleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3411-3424. DOI. 10.51460/baebd.1568810



oluşmaktadır. Her bir madde; evet, hayır, belirsiz ve uygulanamaz şekilde değerlendirilmektedir (Tufanaru ve ark., 2020). Makalelerin kalite değerlendirmeleri, birinci ve ikinci yazar tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiş, birinci ve ikinci yazar değerlendirmeye yönelik ortak görüş bildirmişlerdir. Bu çalışmaya dâhil edilen makalelerin kalite değerlendirmeleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

### Veri çekme

Çalışmaya dâhil edilen araştırma makalelerinin verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen veri çekme formu kullanılarak karakteristik özellikleri ve bulgularına yönelik bilgileri içerecek şekilde hazırlanmıştır. Veri çekme formunda; yazarları, yayın yılları, çalışma amaçları, çalışma desenleri, çalışma örneklemi, veri toplama araçları, uygulanan müdahaleler, çalışma sonuçları ve kalite değerlendirme puanlarına ilişkin verilere yer verilmiştir (bkz. Tablo 1).

### Yanılılık riski

Bu çalışmadan güvenilir sonuçlar elde etmek amacıyla; araştırma sorusu belirlenmiş, seçim kriterleri açıkça belirtilmiş, tam metin incelemeleri ve kalite değerlendirmeleri bağımsız araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Raporlandırılmasında ise PRISMA Bildirimi 2020 kontrol listesi (Page ve ark., 2021) yönergelerine uyulmuştur.

### İstatistiksel analiz

Bu araştırma sistematik derleme türündedir. Bu bağlamda çalışmaya dâhil edilen araştırma makalelerinin müdahale yaklaşımları ve müdahale sürelerindeki farklılıklar nedeniyle meta-analiz yapılamamıştır. Çalışmanın veri çekme formu kapsamında elde edilen veriler Tablo'1 de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışmaya Dâhil Edilen Araştırma Makalelerinin Karakteristik Özellikleri ve Bulguları

Yazarlar	Osisanya ve Adewunmi	Stavrinov ve ark.	Jalilzadeh Afshari ve ark.
Yayın Yılı	2018	2020	2022
<b>Çalışmanın Amacı</b>	İşitsel işleme bozukluğu olan çocuklarda dinleme becerilerini geliştirmede aşağıdan yukarıya işleyen (Bottom-up), yukarıdan aşağıya işleyen (top-down) ve karma/birleşik (kombine) terapi yaklaşımlarının kullanımının etkinliğini incelemek; dinlemede cinsiyet etkisini belirlemeye ve müdahale ile cinsiyetin dinleme becerileri üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır.	Uzaktan Mikrofonlu İşitme Cihazlarının (RMHAs) İşitsel İşleme Bozukluğu olan çocuklarda sınıf dinlemesini geliştirip geliştirmede incelemek ve altı aylık bir müdahaleyi takiben çocukların arka plan gürültüde dinleme ve dikkat becerileri üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır.	İşitsel işleme bozukluğu olan çocuklarda Spektro (frekans)-Temporal (zamansal) Modülasyon tabanlı işitsel eğitimin arka plan gürültüde konuşma algısı üzerindeki etkilerini ve etkilerin güvenilirliğini değerlendirmek amaçlanmıştır.



Çalışma Deseni	Randomize Kontrollü	Randomize Kontrollü	Randomize Kontrollü
<b>Çalışmanın Örnekleme/ Katılımcı Yaşı</b>	İşitsel İşleme Bozukluğu olan 80 çocuk/ 7-11 yaş	İşitsel İşleme Bozukluğu olan 26 çocuk/ 7-12 yaş	İşitsel İşleme Bozukluğu olan 35 çocuk/ 8-12 yaş
<b>Veri Toplama Araçları</b>	Otoskopi ve odyolojik taramalar Çocukların İşitsel İşleme Performansı Ölçeği Çocuklarda İşitsel İşleme Testleri Rastgele Boşluk Algılama Testi (Genişletilmiş) Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Testi (4. Baskı)[Sözel Kavrama ve Algısal Akıl Yürütme alt testleri] Resmi Olmayan Dereceli Kelime Tanıma Testi Kanada DEHB Kaynak Kontrol Listesi Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği	Wechsler Nonverbal /Sözel Olmayan Bilişsel Yetenek Testi (WNVSA) Dinleme Envanteri - Revize Edilmiş (LIFE-R) Arka Plan Gürültüde Dinleme-Konuşma Testi (LiSN-S) Dikkat Testi (TEACH)	Spekro (frekans)-Temporal (zamansal) Modülasyon Algılama Testi Arka Plan Gürültüde Konuşma Testleri
<b>Uygulanan Müdahaleler</b>	Katılımcılar, ön test için bir hafta, müdahale için sekiz hafta ve son test için bir hafta olmak üzere toplam 10 haftalık terapötik müdahale seanslarına (dikotik dinleme eğitimi, telafi edici stratejiler, karma/birleşik (kombine) terapi) maruz bırakılmıştır. Kontrol grubu katılımcılarına, eğitim süresi boyunca herhangi bir müdahale uygulanmamıştır.	Çocuklardan RMHA'ları okul saatlerinde, haftada beş gün, altı ay boyunca sınıf içinde kullanmaları ve beden eğitimi ve teneffüslerde zarar vermemek için çıkarmaları istenmiştir. Araştırmacı, sistemin kullanımıyla ilgili sorunları ele almak, katılımcının geri çekilme riskini azaltmak ve her iki gruptaki çocukların da başka müdahaleler (örneğin, işitsel eğitim) kullanmadığından emin olmak için her ay her iki gruptan ebeveynlerle iletişim (dijital) kurmuştur. Kontrol grubundaki katılımcılara bu süre zarfında herhangi bir müdahale uygulanmamıştır.	İşitsel Spekro (frekans)-Temporal (zamansal) Modülasyon eğitimi, beş hafta boyunca haftada iki kez bir saatlik seanslar halinde uygulanmıştır. Araştırma sürecinde kontrol grubu katılımcılarına müdahale uygulanmamıştır.



<b>Sonuçlar</b>	Çalışmada uygulanan müdahalelerin işitsel işleme Bozukluğu olan çocukların dinleme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ve cinsiyetin farklı koşullarda dinleme becerilerini etkileyebileceği bulunmuştur.	Sınıfta dinleme becerileri anket puanları, müdahale grubunda üç ay ve altı ay sonra anlamlı şekilde iyileştiği; arka plan gürültüde dinlemenin ve dikkatin davranışsal ölçümlerinin önemli ölçüde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.	Spektral (frekans)-Temporal (zamansal) Modülasyon tabanlı işitsel eğitimin İşitsel Spektral (frekans)-Temporal (zamansal) Modülasyon algılama eşikleri ve arka plan gürültüde konuşma testlerinde önemli ölçüde etkili olduğu, eğitim sonrası İşitsel Spektral (frekans)-Temporal (zamansal) Modülasyon algılama eşikleri ve arka plan gürültüde ünsüz-ünlü testindeki ilerlemenin, eğitimden bir ay sonra da korunduğu, ancak arka plan gürültüde kelime testinde özellikle sağ kulakta korunamadığı görülmüştür.
<b>Katılımlar</b>	Evet: 9	Evet:9	Evet:10
<b>Değerlendirme</b>	Belirsiz: 4	Hayır:3	Belirsiz:2
<b>Puanı</b>		Belirsiz: 1	Uygulanamaz: 1

## Bulgular

Bu çalışmaya üç araştırma dâhil edilmiştir. Çalışmaların randomize kontrollü çalışma deseninde olduğu belirlenmiştir (Tablo 1).

Çalışmaların örneklem büyüklüğünün 26-80 katılımcı arasında değiştiği saptanmıştır (Stavrinov ve ark., 2020; Osisanya ve Adewunmi, 2018). Çalışmaların tamamında katılımcıların işitsel işleme Bozukluğu olan çocuklar olduğu tespit edilmiştir (Osisanya ve Adewunmi, 2018; Jalilzadeh Afshari ve ark., 2022; Stavrinov ve ark., 2020).

İncelenen çalışmaların içerisinde Osisanya ve Adewunmi (2018) tarafından yapılan araştırmanın verileri; Otoskopik ve odyolojik taramalar, Çocukların İşitsel İşleme Performansı Ölçeği, Çocuklarda İşitsel İşleme Testleri, Rastgele Boşluk Algılama Testi (Genişletilmiş) Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Testi (4. Baskı)[Sözel Kavrama ve Algısal Akıl Yürütme alt testleri], Resmi Olmayan Dereceli Kelime Tanıma Testi, Kanada DEHB Kaynak Kontrol Listesi, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Stavrinov ve ark. (2020) yaptıkları çalışmada verileri; Wechsler Nonverbal /Sözel Olmayan Bilişsel Yetenek Testi (WNVSA), Dinleme Envanteri - Revize Edilmiş (LIFE-R), Arka Plan Gürültüde Dinleme-Konuşma Testi (LISN-S), Dikkat Testi (TEACH) araçlarını kullanmışlardır. Jalilzadeh Afshari ve ark. (2022) Spektral (frekans)-Temporal (zamansal) Modülasyon Algılama Testi, Arka Plan Gürültüde Konuşma Testlerini kullanarak araştırma verilerini toplamışlardır.

Bu derleme çalışmasının örneklemini oluşturan makalelerin uyguladığı müdahaleler incelendiğinde; Osisanya ve Adewunmi (2018) yaptığı çalışmada katılımcılara, ön test için bir hafta, Elibol, F. ve Pehlivanoglu, Ş. (2024). İşitsel işleme bozukluğu olan çocuklar bağlamında müdahale yaklaşımları: Sistemik derleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3411-3424.  
DOI. 10.51460/baedb.1568810



müdahale için sekiz hafta ve son test için bir hafta olmak üzere toplam 10 haftalık terapötik müdahale seansları uygulanmışlardır. Bir diğer çalışmada çocuklardan RMHA'ları okul saatlerinde, haftada beş gün, altı ay boyunca sınıf içinde kullanmaları ve beden eğitimi ve teneffüslerde zarar vermemek için çıkarmaları istenmiştir (Stavrinos ve ark., 2020). İncelenen son makalede ise İşitsel Spektro (frekans)-Temporal (zamansal) Modülasyon eğitimi, beş hafta boyunca haftada iki kez bir saatlik seanslar halinde uygulanmıştır (Jalilzadeh Afshari ve ark., 2022).

Araştırmaların tümünde İİB olan çocuklara uygulan müdahalelerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Osisanya ve Adewunmi, 2018; Jalilzadeh Afshari ve ark., 2022; Stavrinos ve ark., 2020). Çalışmada uygulanan müdahalelerin İİB olan çocukların dinleme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ve cinsiyetin farklı koşullarda dinleme becerilerini etkileyebileceği bulunmuştur (Osisanya ve Adewunmi, 2018). Sınıfta dinleme becerileri anket puanları, müdahale grubunda üç ay ve altı ay sonra anlamlı şekilde iyileştiği; arka plan gürültüde dinlemenin ve dikkatin davranışsal ölçümlerinin önemli ölçüde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır (Stavrinos ve ark., 2020). Spektro (frekans)-Temporal (zamansal) Modülasyon tabanlı işitsel eğitimin İşitsel Spektro (frekans)-Temporal (zamansal) Modülasyon algılama eşikleri ve arka plan gürültüde konuşma testlerinde önemli ölçüde etkili olduğu, eğitim sonrası İşitsel Spektro (frekans)-Temporal (zamansal) Modülasyon algılama eşikleri ve arka plan gürültüde ünsüz-ünlü testindeki ilerlemenin, eğitimden bir ay sonra da korunduğu, ancak arka plan gürültüde kelime testinde özellikle sağ kulakta korunamadığı görülmüştür (Jalilzadeh Afshari ve ark., 2022).

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu sistematik derlemenin amacı İİB olan çocuklara yönelik müdahale uygulamalarını incelemektir. İİB ile ilgili kesin bir tanım, tanı standartları veya müdahale tekniklerinin etkinliği konusunda sınırlı bir görüş birliği bulunmaktadır. İİB dinleme, iletişim, psikososyal iyilik hali ve akademik başarı üzerindeki etkileri nedeniyle yaşam kalitesini azaltabilmektedir (Alanazi, 2023). İİB olan çocuklar, İİB olmayan çocuklara kıyasla çeşitli alanlarda daha fazla psikososyal zorluk yaşamaktadırlar (Kreisman ve ark., 2012). Bu çocuklar için etkili iletişim yöntemleri, anahtar bilgilerin tekrarı ve basit dil yapılarını kullanmak önerilmektedir. Çocuklarda İİB için öğrenme sonuçlarını optimize etmek amacıyla yorgunluk belirtilerini tanımak ve dikkat dağılmaya başladığında ara vermek son derece önemlidir (Konopka ve ark., 2024). İİB'de müdahalenin genel amacı bireyin sınıf, ev gibi günlük bağlamlarda daha etkili bir şekilde iletişim kurabilmesini sağlamaktır. Müdahale planı, tedavi hedeflerinin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini belirlemek için ölçülebilir sonuçlar içermelidir (ASHA, 2005). İİB tanısı alan bir çocuk için tanıya dayalı müdahalede bireyselleştirilmiş bir yaklaşım benimsemek gerekir (Tomlin ve Vandali, 2019). Yaş, uygun yönetim stratejisini seçerken en önemli faktörlerden biridir (Alanazi, 2023). İİB olan çocukların, dinleme zorluklarını azaltmak için işitsel becerilerin hedefe yönelik iyileştirilmesi ve değerlendirmeye yönelik müdahale programlarının hazırlanması önerilmektedir (Ceyhan ve ark. 2023)

İletişim sorunlarını tanımayı ve üstesinden gelmeyi öğrenmek için uygulanan bir eğitim programının, İİB (İşitsel İşleme Bozukluğu) olan çocuklar için faydalı olduğu bulunmuştur. Program, çocukların daha geniş bir yelpazede onarım stratejileri kullanmalarını ve iletişimin zor olduğu durumlarda daha proaktif olmalarını sağlamıştır (Fortin ve ark., 2024) Farazi ve ark. (2023) Elibol, F. ve Pehlivanoğlu, Ş. (2024). İşitsel işleme bozukluğu olan çocuklar bağlamında müdahale yaklaşımları: Sistematik derleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3411-3424.*  
DOI. 10.51460/baebd.1568810





yaptıkları çalışmada, işitsel temporal (zamansal) işleme eğitiminin, işitsel temporal işleme bozukluğu olan, kekemelik yaşayan çocukların kekemelik şiddetini bir dereceye kadar hafifleten tamamlayıcı bir terapi olduğunu ortaya koymuşlardır. Tomlin ve Vandali (2019), temporal patern bozukluğu olan çocuklar için eğitim programı hazırlamışlardır. Eğitim tamamlandığında Frekans Patern Testinde anlamlı, sürdürülebilir gelişmeler görülmüştür. Arka plan gürültüde dinlemek, işitsel işleme Bozukluğu olan okul çağı çocukları için, özellikle de işitsel şekil-zemin becerisinde problem yaşayan çocuklar için büyük bir zorluk oluşturmaktadır. İşitsel figür-zemin becerisi için geliştirilen gürültüye duyarsızlaştırma yarı-yapılandırılmış eğitim programı, bu beceride zorluk yaşayan çocukların beceri yönetiminde etkili olmuştur (Hassaan ve Ibraheem, 2016). Derlememizde yer alan çalışmalar incelendiğinde de İİB olan çocuklara uygulanan müdahalelerin etkili olduğu saptanmıştır.

İİB'nin doğru tarama, tanılama ve yönetimi için multidisipliner bir yaklaşım son derece önemlidir ve bu yaklaşımın odyologlar, dil ve konuşma terapistleri, psikologlar, hekimler, öğretmenler ve ebeveynleri içermesi gerekmektedir (Alanazi, 2023). Çocuk gelişimi bilim dalının da bu multidisipliner yaklaşım içerisinde yer alması süreç yönetiminde, çocukların yüksek yararı ve gelişimsel iyilik halleri için kıymetlidir.

### **Sınırlılıklar**

Bu sistematik derleme, dahil etme kriterlerini karşılayan makaleler ve literatür taraması yapılan veri tabanları ile sınırlıdır.

### **Sonuç**

Bu sistematik inceleme ile İİB olan çocuklara uygulan müdahalelerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İİB; tanımı, etiyojisi, tanılama araçları ve müdahaleler noktasında literatürün farklı yaklaşımlar sunduğu heterojen bir durumdur. Buradan hareketle ifade edilebilir ki, İİB'nin erken tanı ve müdahalesi çocuğun yüksek yararı ve gelişimsel iyilik hali için önemlidir. Dolayısıyla bu konuda yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulduğu, disiplinler arası paydaşların, toplumun bu konuda farkındalığının artırılması için çalışmaların yapılması gerektiği bu sistematik derleme sonucunda önerilebilir.

### **Etik komite onayı**

Bu araştırma sistematik derleme türünde yapıldığı için etik kurul onayı alınmamıştır.



## Kaynakça

- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (t.y.). Central auditory processing disorder. <https://www.asha.org/Practice-Portal/Clinical-Topics/Central-Auditory-Processing-Disorder/>
- American Speech-Language-Hearing Association. (1996). Central auditory processing: Current status of research and implications for clinical practice. Task Force on Central Auditory Processing Consensus Development American Speech-Language-Hearing Association. *American Journal of Audiology*, 5(3), 41-52. <https://doi.org/10.1044/1059-0889.0502.41>
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) (2005). (Central) Auditory processing disorders working group on auditory processing disorders [Technical report]. [http://www.akaw.de/sites/default/files/2016-12/ASHA\\_CAPD\\_2005.pdf](http://www.akaw.de/sites/default/files/2016-12/ASHA_CAPD_2005.pdf)
- Amizadeh, M. ., Farahani, S., Afsharmanesh, J., Sharifi, H., ve Fani Molky, F. (2024). The prevalence of central auditory processing disorder in elementary school students of Kerman, Iran. *Iranian Journal of Child Neurology*, 18(1), 71-80. <https://doi.org/10.22037/ijcn.v17i1.33821>
- Alanazi, A. A. (2023). Understanding auditory processing disorder: A narrative review. *Saudi Journal of Medicine & Medical Sciences*, 11(4), 275–282. [https://doi.org/10.4103/sjmms.sjmms\\_218\\_23](https://doi.org/10.4103/sjmms.sjmms_218_23)
- Centre for Reviews and Dissemination. (2008). *Systematic reviews: CRD's guidance for undertaking reviews in health care*. University of York, York Publishing Services Ltd. ISBN 978-1-900640-47-3
- Ceyhan, A. K., Aslan, C., ve Doğan, E. D. (2023). Santral işitsel işleme bozukluğu için işitsel becerilerin iyileştirilmesine yönelik terapi yaklaşımları. *Türk Odyoloji ve İşitme Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-119. <https://doi.org/10.34034/tjahr.1270704>
- Çınar, N. (2021). İyi bir sistematik derleme nasıl yazılmalı? *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2),310-314. <https://doi.org/10.26453/otjhs.888569>
- Farazi, M., Hosseini Dastgerdi, Z., Lotfi, Y., Moossavi, A., ve Bakhshi, E. (2023). Effect of an Auditory Temporal Training Program on Speech Fluency of Children with Developmental Stuttering. *Iranian Journal of Child Neurology*, 17(1), 39-53. <https://doi.org/10.22037/ijcn.v17i1.35885>
- Fortin, S., Plante, S., McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., Rioux, E. J., Paquet, M., Leroux, T., ve Jutras, B. (2024). Exploring the effects of a repair strategies training program among children with auditory processing disorder: A pilot study. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 182, 111995. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2024.111995>
- Hassaan, M. R., ve Ibraheem, O. A. (2016). Auditory training program for Arabic-speaking children with auditory figure-ground deficits. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 83, 160–167. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2016.02.003>
- Iliadou, V., Bamiou, D. E., Kaprinis, S., Kandyli, D., ve Kaprinis, G. (2009). Auditory processing disorders in children suspected of learning disabilities—A need for screening?. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 73(7), 1029-1034. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2009.04.004>
- Iliadou, V. V., Ptok, M., Grech, H., Pedersen, E. R., Brechmann, A., Deggouj, N., Kiese-Himmel, C., Śliwińska-Kowalska, M., Nickisch, A., Demanez, L., Veuillet, E., Thai-Van, H., Sirimanna, T., Callimachou, M., Santarelli, R., Kuske, S., Barajas, J., Hedjever, M., Konukseven, O., ... Bamiou, D. E. (2017). A European perspective on auditory processing disorder-current knowledge and future research focus. *Frontiers in Neurology*, 8, 622. <https://doi.org/10.3389/fneur.2017.00622>
- Jalilzadeh Afshari, P., Lotfi, Y., Moossavi, A., Bakhshi, E., ve Sadjedi, H. (2022). Auditory spectro-temporal modulation training in children with auditory processing disorder. *Iranian Rehabilitation Journal*, 20(2), 185-198. <https://doi.org/10.32598/irj.20.2.1392.2>
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6 (1) , 26-33.
- Konopka, A. K., Kasprzyk, A., Pyttel, J., Chmielik, L. P., ve Niedzielski, A. (2024). Etiology, diagnostic, and rehabilitative methods for children with central auditory processing disorders—A scoping review. *Audiol. Res.*, 14, 736-746. <https://doi.org/10.3390/audiolres14040062>
- Elibol, F. ve Pehlivanoğlu, Ş. (2024). İşitsel işleme bozukluğu olan çocuklar bağlamında müdahale yaklaşımları: Sistematik derleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3411-3424. DOI. 10.51460/baebd.1568810





- Küçükoğlu, E., Önder, A. ve Polat, Ö. (2020). 48-72 aylık çocuklar için Okul Öncesi İşitsel İşleme Testi (İŞTE)'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4(1), 74-105.* <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041186>
- Kreisman, N. V., John, A. B., Kreisman, B. M., Hall, J. W., ve Crandell, C. C. (2012). Psychosocial status of children with auditory processing disorder. *Journal of the American Academy of Audiology, 23(3), 222-233.* <https://doi.org/10.3766/jaaa.23.3.8>
- Moore, D. R., Rosen, S., Bamio, D. E., Campbell, N. G., ve Sirimanna, T. (2013). Evolving concepts of developmental auditory processing disorder (APD): A British Society of Audiology APD special interest group 'white paper'. *International Journal of Audiology, 52, 3-13.* <https://doi.org/10.3109/14992027.2012.723143>
- Osisanya, A., ve Adewunmi, A. T. (2018). Evidence-based interventions of dichotic listening training, compensatory strategies and combined therapies in managing pupils with auditory processing disorders. *International Journal of Audiology, 57(2), 115-123.* <https://doi.org/10.1080/14992027.2017.1386331>
- Palfery, T. D., ve Duff, D. (2007). Central auditory processing disorders: Review and case study. *Axon, 28(3), 20-23.*
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372(71).* <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Richardson, W. S., Wilson, M. C., Nishikawa, J., ve Hayward, R. S. (1995). The well-built clinical question: A key to evidence-based decisions. *ACP Journal Club, 123(3), A12-3.*
- Sahli, S. (2009). Auditory processing disorder in children: Definition, assessment and management. *The Journal of International Advanced Otolaryngology, 5(1), 104-115.*
- Schardt, C., Adams, M. B., Owens, T., Keitz, S., ve Fontelo, P. (2007). Utilization of the PICO framework to improve searching PubMed for clinical questions. *BMC Medical Informatics and Decision Making, 7(16).* <https://doi.org/10.1186/1472-6947-7-16>
- Stavrinos, G., Iliadou, V., Pavlou, M., ve Bamio, D. E. (2020). Remote microphone hearing aid use improves classroom listening, without adverse effects on spatial listening and attention skills, in children with auditory processing disorder: A randomised controlled trial. *Frontiers in Neuroscience, 14, 904.* <https://doi.org/10.3389/fnins.2020.00904>
- Tomlin, D., ve Vandali, A. (2019). Efficacy of a deficit specific auditory training program for remediation of temporal patterning deficits. *International Journal of Audiology, 58(7), 393-400.* <https://doi.org/10.1080/14992027.2019.1585586>
- Tufanaru, C., Munn, Z., Aromataris, E., Campbell, J., ve Hopp, L. (2020). Chapter 3: Systematic reviews of effectiveness. E., Aromataris, & Z. Munn (Eds.), *JBI Manual for Evidence Synthesis.* <https://synthesismanual.jbi.global>
- Weihing, J., Chermak, G. D., ve Musiek, F. E. (2015). Auditory training for central auditory processing disorder. *Seminars in Hearing, 36(4), 199-215.* <https://doi.org/10.1055/s-0035-1564458>
- Wilson, W. J., Heine, C., ve Harvey, L. A. (2004). Central auditory processing and central auditory processing disorder: Fundamental questions and considerations. *The Australian and New Zealand Journal of Audiology, 26(2), 80-93.* <https://doi.org/10.1375/audi.26.2.80.58277>



## Challenges and Facilitators in the Implementations of Teacher Leadership: A Comparative Study on Turkish and Palestinian Teachers<sup>1</sup>

### Öğretmen Liderliği Uygulamalarındaki Engeller ve Kolaylaştırıcılar: Türkiyeli ve Filistinli Öğretmenler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma

Najlaa J F ALNAKHALA , PhD Student, Dokuz Eylul University, najlaajamal@gmail.com

Necla SAHIN FIRAT , Prof. Dr., Dokuz Eylul University, necla.sahin@deu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 6 November 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 27 December 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 December 2024

<sup>1</sup> This study is derived from the doctoral thesis titled "Teachers' Views on Teacher Leadership Practices in Primary Schools: The case of Turkey and Palestine" conducted by the first author under the supervision of the second author.

Alnakhala, N.J.F. ve Sahin Firat, N. (2024). Teacher leadership challenges and facilitators: A comparative study of Turkish and Palestinian teachers. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(3), 3425-3458.  
DOI. 10.51460/baebd.1580614



**Abstract.** The aim of this study is to examine the challenges faced by teachers in implementing teacher leadership practices, as well as the factors facilitating this leadership, among primary school teachers in Palestine and Turkey. Adopting a qualitative research approach, in-depth interviews were conducted with 12 teachers from primary schools in Izmir, Turkey, and Gaza, Palestine, during the 2022-2023 academic year. The data obtained were analyzed using content analysis. The factors hindering teacher leadership were categorized under the themes of "personal barriers", "principal's relationship style barriers", "principal's management style barriers", "inter-teacher relationship barriers", and "teacher-parent relationship barriers". Conversely, facilitators were grouped under the themes of "personal facilitators", "principal's facilitative attitude", "inter-teacher facilitative relationships", and "teacher-parent facilitative relationships". By presenting a comparative analysis of these themes, this study contributes to a nuanced understanding of teacher leadership dynamics in diverse cultural and educational contexts. The findings offer practical implications for teachers, administrators, and policymakers aiming to enhance teacher leadership practices in primary schools. Teachers in both regions face unique and shared challenges, and facilitators play a critical role in overcoming these obstacles. Recommendations include targeted training and workshops to develop teacher leadership skills, as well as providing necessary resources and fostering community and parental support.

**Key Words:** Teacher leadership, Teacher, Elementary school, Qualitative research, Comparative study.

**Öz.** Bu çalışmanın amacı, Filistin ve Türkiye'deki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerinin öğretmen liderliği uygulamalarında karşılaştıkları engeller ve bu liderliği kolaylaştıran unsurları incelemektedir. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin İzmir ili ve Filistin'in Gazze ilinde yer alan ilkokullarda görev yapan 12'şer öğretmenle derinlemesine görüşmeler yapılmış ve elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Öğretmen liderliğini engelleyen unsurlar "kişisel engeller", "müdürün ilişki tarzından kaynaklanan engeller", "müdürün yönetim tarzından kaynaklanan engeller", "öğretmenler arası ilişki engelleri" ve "öğretmen-veli arasındaki ilişki engelleri" temaları altında toplanmıştır. Buna karşılık, kolaylaştırıcılar "kişisel kolaylaştırıcılar", "müdürün kolaylaştırıcı tutumu", "öğretmenler arası kolaylaştırıcı ilişkiler" ve "öğretmen-veli arasındaki kolaylaştırıcı ilişkiler" temaları altında toplanmıştır. Araştırmada bu temaların karşılaştırmalı analizi sunularak, farklı kültürel ve eğitimsel bağlamlarda öğretmen liderliği dinamiklerine dair detaylı bir anlayış sunulmaktadır. Her iki ülkedeki öğretmenler, kendilerine özgü ve ortak zorluklarla karşı karşıya kalmakta olup, destekleyici unsurlar bu engelleri aşmada kritik bir rol oynamaktadır. Araştırma; öğretmen liderliği uygulamalarını ilkokullarda geliştirmek isteyen öğretmenler, yöneticiler ve politika yapımcılar için pratik öneriler sunmaktadır. Öneriler arasında öğretmen liderliği becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim ve atölye çalışmaları, gerekli kaynakların sağlanması ve toplum ve veli desteğinin teşvik edilmesi de bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen liderliği, Öğretmen, İlkokul, Nitel araştırma, Karşılaştırmalı çalışma.



## Genişletilmiş Özet

**Giriş.** Günümüzde öğretmenler, okul ortamlarını şekillendiren ve öğrenci başarısını destekleyen liderlik sorumluluklarını üstlenerek geleneksel sınıf öğretiminin ötesinde roller üstlenmektedir. Öğretmen liderliği; ekip liderliği, bölüm başkanlığı ve müfredat geliştiriciliği gibi rolleri içermekte olup okul yöneticilerinin tüm liderlik ihtiyaçlarını tek başlarına karşılayamayacağı giderek daha fazla kabul görmektedir (Greenlee, 2007). York-Barr ve Duke (2004), öğretmen liderliğini meslektaşları, yöneticileri ve diğer paydaşları öğretim ve öğrenimi geliştirmek amacıyla etkileme süreci olarak tanımlamaktadırlar. Bu yaklaşım, hem eğitimcilerin etkinliğini hem de öğrenci başarısını artırarak işbirliğini ve yansıtıcı uygulamaları desteklemektedir (Lambert, 2003). Öğretmen liderliğinin eğitim sistemlerindeki artan önemine rağmen, bu alanda birtakım önemli zorluklar bulunmaktadır. Bu zorluklar arasında öğretmenlere verilen yetersiz liderlik eğitimi, geleneksel yönetici merkezli yapılar, yüksek iş yükü ve mesleki özyeterlik algılarının düşük olması yer almaktadır (Alegado, 2018; Zydziunaite vd., 2020). Yapıcı iletişim ve düzenli mesleki gelişim, öğretmen liderliğinin desteklenmesinde hayati öneme sahiptir (Szeto ve Cheng, 2017). Destekleyici yöneticiler ise açık diyalog, rehberlik ve karşılıklı geri bildirim teşvik ederek öğretmen liderliği için elverişli bir okul kültürünün oluşturulmasında önemli bir rol oynarlar (Hulpia vd., 2009; Mangin, 2007). Ancak, kayırmacılık ve yetersiz geri bildirim, adaletsizlik algısına ve öğretmen liderler arasında potansiyel çatışmalara yol açabilir (Edwards, 2015).

Bu çalışma; Türkiye ve Filistin'deki öğretmen liderliği deneyimlerinin karşılaştırmalı bir analizini sunarak, öğretmenlerin bu konuda karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelmelerini sağlayan faktörleri incelemektedir. Araştırma, bu özgün bağlamları analiz ederek farklı eğitim ortamlarındaki öğretmen liderliği dinamiklerinin daha derinlemesine anlaşılmasını ve bu liderliğin etkililiğinin ve etkisinin artırılmasına yönelik iç görüler sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, bu araştırma şu sorulara yanıt aramaktadır:

- Türkiyeli ve Filistinli öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda öğretmen liderliğinin uygulanmasında karşılaştıkları engellere ilişkin görüşleri nelerdir?
- Türkiyeli ve Filistinli öğretmenlerin öğretmen liderliği rollerini gerçekleştirmelerini kolaylaştıran etmenlere ilişkin görüşleri nedir?

**Yöntem.** Bu çalışmada, Filistin'in Gazze ve Türkiye'nin İzmir illerindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden görüş olarak öğretmen liderliğinin uygulanmasındaki engeller ve kolaylaştırıcılar incelenmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, her iki ildeki ilkokullarda ders veren toplam 24 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla derinlemesine görüşmeler yapılarak veri toplanmıştır. Bu görüşmeler, öğretmenlerin okullarında liderlik rollerini yerine getirirken karşılaştıkları engeller ve onları destekleyen faktörler hakkındaki deneyimlerini anlamayı amaçlamıştır. Yanıtlar, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bu yolla, iki ülkedeki öğretmenlerin öğretmen liderliği uygulamalarını zorlaştıran ve kolaylaştıran unsurlar konusunda kapsamlı bir karşılaştırma yapılmaya, öğretmenlerin farklı kültürel ve eğitim bağlamlarında yaşadığı farklı ve ortak deneyimlere dair iç görüler sunulmaya çalışılmıştır.

**Bulgular.** Bulgular, Türkiyeli ve Filistinli öğretmenlerin öğretmen liderliği rollerini yerine getirirken karşılaştıkları engeller ve kolaylaştırıcılar konusundaki bakış açıları arasında hem benzerlikleri hem de farklılıkları ortaya koymuştur. Zorluklar açısından, her iki grup da ekonomik ve kaynaklarla ilgili sorunları önemli engeller olarak tanımlamışlardır. Farklılıklar olarak, öğretmen liderliği rollerini yerine



getirme konusunda Filistinli öğretmenler özellikle sistemik ve yapısal zorluklarla karşılaştıklarını belirtirken, Türkiyeli öğretmenler politik görüşleri engeller olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmen-müdür ilişkilerinde, her iki grup da destek ve teşvik eksikliğini ana zorluklar olarak vurgulamış ve otoriter yönetim yaklaşımlarına dair endişelerini paylaşmışlardır. Öğretmenler arası ilişkilerde, destek ve iş birliği konusunda ortak zorluklar ortaya çıkarken, Filistinli öğretmenler etik olmayan rekabetin, Türkiyeli öğretmenler ise siyasi davranışların altını çizmişlerdir. Öğretmen-veli ilişkilerinde, her iki grup da çatışma ve şikayetleri ana zorluklar olarak belirtirken, Filistinli öğretmenler velilerden gelen takdir eksikliğini dile getirmişlerdir.

Kolaylaştırıcılar açısından, hem Türkiyeli hem de Filistinli öğretmenler mesleki beceri ve bilgiyi önemli kişisel kolaylaştırıcılar olarak tanımlamış, ancak bazı farklılıklar da ortaya çıkmıştır. Kolaylaştırıcılar açısından, hem Türkiyeli hem de Filistinli öğretmenler mesleki beceri ve bilgiyi önemli kişisel kolaylaştırıcılar olarak tanımlamış, ancak bazı farklılıklar da ortaya çıkmıştır. Filistinli öğretmenler meslekteki liderlik sürecinde dış görünüş özellikleri ve çalışma koşullarını vurgularken, Türkiyeli öğretmenler kişisel koşulları ana kolaylaştırıcılar olarak belirtmişlerdir. Yöneticilerin kolaylaştırıcı tutumları açısından destek ve motivasyon, her iki grup için de en önemli faktörler olarak öne çıkmış, Filistinli öğretmenler bunu daha sık dile getirmişlerdir. Filistinli öğretmenler, ayrıca sosyal etkinliklere katılımın önemini belirtirken, Türkiyeli öğretmenler müdürlerin kişisel niteliklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler arasındaki ilişkiler açısından iş birliği ve destek, en önemli kolaylaştırıcı faktör olarak ortaya çıkmış, Filistinli öğretmenler ayrıca sosyal etkinliklerin özel bir kolaylaştırıcı faktör olduğunu vurgulamışlardır.

Bu bulgular, her iki grubun ortak zorluklarla karşılaştığını ve kolaylaştırıcı faktörler konusunda benzer bakış açılarına sahip olduğunu gösterirken, her iki ülkenin özel bağlamı (özellikle Filistin'deki zorlu koşullar) öğretmen liderliğinin nasıl tezahür ettiğini ve okullarda nasıl desteklendiğini önemli ölçüde etkilemektedir.

**Sonuç ve Tartışma.** Bu çalışma, Türkiye ve Filistin bağamları arasındaki öğretmen liderliği uygulamasında önemli farklılıklar ve benzerlikler ortaya koymaktadır. Bulgular, Filistinli öğretmenlerin daha şiddetli ekonomik ve kaynakla ilgili zorluklarla karşılaştığını, bunun yanı sıra elektrik kesintileri, maaşların düşüklüğü (toplam maaşın %40'ı) ve yüksek öğrenci sayısı ile müfredat yükü gibi koşulların bu zorlukları daha da artırdığını göstermektedir. Her iki grup kişisel zorluklarla karşılaşsa da, Filistinli öğretmenler psikolojik engeller ve geleneksel öğretim uygulamalarından kaynaklanan sınırlamaları daha fazla bildirmektedir. Türkiyeli öğretmenler ise daha az yapısal engelle karşılaşmakta, ancak siyasi görüşler ve sendika ilişkileriyle ilgili Filistinli öğretmenlerden farklı zorluklar yaşamaktadırlar. Müdür-öğretmen ilişkileri açısından, her iki grup da destek eksikliği ve iletişim sorunlarıyla önemli zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Ancak, Filistinli öğretmenler müdürlerden gelen haksız muamele ve profesyonellikten uzak tutumlar konusunda daha fazla örnek bildirirken, Türkiyeli öğretmenler sendika üyelikleri ve kişilik çatışmalarıyla ilgili zorluklara vurgu yapmaktadırlar. Müdürlerin yönetim tarzı, önemli bir faktör olarak öne çıkmakta; Filistinli öğretmenler, Türkiyeli öğretmenlere kıyasla daha geleneksel ve otoriter yaklaşımlar bulunduğunu bildirmektedirler.

Kolaylaştırıcı faktörler açısından, hem Türkiyeli hem de Filistinli öğretmenler, liderlik rollerini güçlendirmede profesyonel beceri ve bilginin önemini vurgulamaktadırlar. Türkiyeli öğretmenler sürekli öğrenme ve akademik uğraşlara daha fazla odaklanırken, Filistinli öğretmenler iletişim becerileri, etik değerler ve çalışma koşullarını iyileştirmeyi vurgulamaktadırlar. Müdürlerin desteği her iki ülkede de kritik bir rol oynamakta; ancak Filistinli öğretmenler, daha zorlayıcı bir çalışma ortamına



sahip olduklarından, motivasyon ve moral desteğine daha fazla önem vermektedir. Öğretmenler arası ilişkiler ilginç bir model sergilemekte; her iki grup da iş birliği ve desteğin önemini kabul etmektedir. Ancak, Filistinli öğretmenler, akran gözlemleri ve yapılandırılmış destek sistemleri aracılığıyla daha formel bir yaklaşım benimserken, Türkiyeli öğretmenler kişiler arası destek ve gayri resmi iş birliğini vurgulamaktadırlar. Öğretmen-veli ilişkileri açısından, Filistinli öğretmenler daha aktif ebeveyn katılımı, özellikle anlayış ve finansal destek talep ederken, Türk öğretmenler etkili iletişime odaklanmaktadır. Bu bulgular, Harris ve Muijs (2004), Katzenmeyer ve Moller (2001), Finster & Lamitie's (2022) ile Leithwood vd. (2007) tarafından yapılan önceki araştırmalarla uyumlu olup, öğretmen liderliğini desteklemede müdür desteği ve meslektaş iş birliğinin kritik rolünü vurgulamaktadır. Çalışma; ekonomik koşullar, siyasi ortam ve kültürel normlar gibi farklı bağlamsal faktörlerin öğretmen liderliği rollerinin uygulanmasını ve gelişimini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, Türkiyeli ve Filistinli öğretmenler, öğretmen liderliği uygulamaları hususunda benzer zorluk ve kolaylaştırıcılarla karşılaşsalar da her iki ülkenin özel bağlamı, öğretmen liderliğinin nasıl tezahür ettiğini ve okullarda hangi açılardan desteklendiğini önemli ölçüde etkilemektedir. Araştırma bulgularından yola çıkarak öğretmen liderliğinin başarılı bir şekilde uygulanmasında, bağlamsal faktörlere dikkat edilmesi ve farklı eğitim ortamlarında öğretmenlerin karşılaştığı benzersiz zorlukları ele alan hedeflenmiş destek sistemlerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.





## Introduction

In the education field, the role of teachers extends far beyond traditional classroom instruction, encompassing significant leadership responsibilities that influence school dynamics and foster student success. Understanding the challenges and facilitators faced by teachers in these leadership roles is crucial for enhancing educational practices and promoting effective school management.

The concept of teacher leadership is well-established, with educators serving in various leadership capacities, such as team leaders, department heads, association leaders, and curriculum developers (Harris & Muijs, 2005). Since the late 1990s, there has been increasing emphasis on teachers taking on greater responsibilities to improve teaching and learning, reflecting a recognition that school administrators alone cannot and should not be the sole leaders within educational institutions (Greenlee, 2007). York-Barr and Duke (2004) define teacher leadership as "the process of influencing colleagues, school administrators, or other school stakeholders to improve teaching and learning methods to raise student achievement." Teacher leaders engage in reflective practices that enhance their colleagues' qualifications and foster a supportive atmosphere (Lambert, 2003). Strengthening teacher leadership can significantly impact educational practices and student achievement, enabling schools to better meet their objectives through shared leadership (Kale & Özdelenb, 2014).

Despite the recognized importance of teacher leadership, several challenges persist. Alegado (2018) highlights a predominant focus on principal-oriented leadership, the teaching position within schools, and a lack of leadership training. Gumede (2011) emphasizes the need for opportunities for teachers to practice various approaches in their roles. Sawalhi and Chaaban (2022) identify barriers such as insufficient courage, knowledge, and skills. Additional research explores the role of ICTs in leadership (Laferrrière & Breuleux, 2002) and the stress teachers experience from inadequate feedback on leadership (Gordon & Solis, 2018). Alsalahi (2014) notes issues of teacher disempowerment, while Zydziunaite et al. (2020) point to workload, time allocation, and self-esteem as significant challenges. Constructive communication and professional development opportunities are crucial for teacher leadership development (Szeto & Cheng, 2017). Supportive principals who foster an enabling school culture through regular communication, coaching, training, and mutual feedback significantly support teacher leadership development (Hulpia et al., 2009; Lambert, 2003; Mangin, 2007; York-Barr & Duke, 2004). However, Edwards (2015) found that favouritism in leadership opportunities created a hostile environment where some teacher leaders were perceived as bullies by their colleagues. This comparative study explores the unique contexts of Turkish and Palestinian teachers, examining the complexities and facilitators of teacher leadership in each country. By highlighting the specific challenges and facilitators in these distinct educational settings, this research aims to address the gap in understanding how contextual factors influence teacher leadership. Cross-cultural studies provide valuable insights into the universality and cultural specificity of educational phenomena (Hofstede, 2011).



## Education systems overview

The education system in Palestine is structured into three levels: Primary Education (grades 1-4), Middle Education (grades 5-9), and Secondary Education (grades 10-12). After completing Secondary Education, students sit for the Tawjihi examination, which determines their eligibility for college and university admission (MoEHE, 2017). The system faces considerable challenges due to financial instability, inadequate salaries, and resource shortages, exacerbated by the prolonged siege on Gaza City (Ramahi, 2019; Danil et al., 2023; Zaidan & Diwa, 2023). Overcrowded classrooms, shortages of educational materials, and political instability further compound difficulties in teacher leadership. Palestinian education includes public schools overseen by the Ministry of Education (MoE), private schools operated by various organizations, and schools administered by the United Nations Relief and Works Agency (UNRWA) for Palestinian refugees (MoEHE, 2017).

In Palestine, teachers face numerous challenges that hinder their professional growth and job satisfaction. According to the 2015 report by the Higher Committee for the Review of the Educational Process in Palestine and the Education Sector Strategic Plan (2017-2022), issues such as low salaries, declining social status, and difficult working conditions contribute to burnout and reduced motivation. Efforts are being made to reform the supervision system and shift teachers' roles from information providers to facilitators of student skills development. However, insufficient support and conflicting training programs remain major obstacles.

The Turkish education system has undergone significant reforms aimed at improving quality and access. Overseen by the Ministry of National Education (MoNE), the system follows a 4+4+4 structure of primary, middle, and secondary education (Balbay & Kilis, 2018). Despite progress, teachers face challenges such as heavy workloads, limited professional development opportunities, and administrative constraints (Özyilmaz, 2020; Kara, 2020; Demir & Ari, 2013). The system includes formal education from pre-school to higher education and informal education activities. Despite improvements, issues like frequent system changes and insufficient teacher support persist (Demir & Ari, 2013; Kara, 2020).

The Turkish Education Vision 2023 document emphasizes the central role of teachers in achieving national educational goals, focusing on training, development, and collaboration. Efforts aim to reduce bureaucratic workloads, support professional development, and promote digital and vocational skills. These initiatives highlight the pivotal role of Turkish teachers and align with the broader theme of teacher leadership explored in this study.

By examining these varied educational contexts, this study aims to provide a comprehensive understanding of teacher leadership in Izmir, Turkey, and Gaza City, Palestine. It seeks to identify and compare the challenges and facilitators of teacher leadership in these diverse settings, offering actionable recommendations to support teacher leaders and foster positive educational transformation globally.

Previous studies have identified various challenges such as a lack of professional development and administrative support in Turkey, and political instability and resource limitations in Palestine



(Gündoğan & Kiliç, 2017; Zülfizade, 2020). Facilitators common to both contexts include community support and professional networks. Arslan and Özdemir (2015) found that while teachers generally hold positive attitudes towards leadership, current practices are insufficient to develop these skills due to individual, school, and administrative obstacles.

Ultimately, this study seeks to uncover both commonalities and differences in teacher leadership experiences, providing insights that can inform policy and practice to enhance educational leadership in primary schools. By comparing the experiences of Turkish and Palestinian teachers, this research aims to contribute to the broader discourse on teacher leadership development and offer valuable recommendations for supporting teacher leaders in diverse educational settings. In this context, this research seeks answers to the questions:

- What are the views of Turkish and Palestinian teachers on the obstacles they encounter in implementing teacher leadership in their schools?
- What are the views of Turkish and Palestinian teachers on the factors that facilitate the implementation of their teacher leadership roles?

## Method

This section provides details on the methodology, including the research model, target group, data collection tools, and procedures used in the study.

### Research model

The study adopts a qualitative research design, specifically employing the phenomenology model, to delve into the lived experiences and perceptions of Turkish and Palestinian teachers regarding teacher leadership challenges and facilitators. Following the phenomenological approach, which focuses on understanding the essential structures of lived experiences within a particular phenomenon (Creswell & Poth, 2017).

### Target group

The study focuses on a selected group of 12 teachers from Gaza City, Palestine, and 12 teachers from Izmir, Turkey. The researchers chose Turkish teachers from Izmir because both researchers resided there, while the first author, originally from Gaza, had experience working as a teacher in that area. Participants were drawn from both public primary schools and private schools during the 2022-2023 academic year. A maximum diversity sampling method was applied to ensure broad representation, considering factors such as gender, educational background, years of experience in the profession, years at the current school, as well as the faculty and area of expertise from which they graduated. This deliberate selection process aims to capture a rich and diverse range of perspectives within the teacher populations in both locations, enhancing the study's ability to explore the nuances of teacher leadership challenges and facilitators. We coded the participant's names; for the Turk participants, the names were coded to start with the letter "T". For the Palestinian participants, the names are coded to start with the letter "F", as shown in the next two tables.



Table 1.  
Profile of Turkish Teacher Respondents

Teacher Code	Gender	Education Level	Graduated Faculty	Branch	Service Years Profession	Service Years Current School	School Type
Tuğba	Female	Bachelor	Education	Class T.	16	15	Private
Türkan	Female	Bachelor	Education	Class T.	28	18	State
Tülin	Female	Bachelor	Education	Class T.	10	3	State
Tarik	Male	Bachelor	Education	Class T.	34	20	State
Tijen	Female	Bachelor	Education	Class T.	28	26	State
Tufan	Male	Bachelor	Education	Class T.	32	2	State
Tülay	Female	Bachelor	Education	Class T.	11	10	Private
Tuna	Female	Ph.D	Education	Class T.	28	22	State
Tutku	Female	Bachelor	Education	Special Education	16	6	State
Tahir	Male	Bachelor	Education	Class T.	24	16	State
Tuğçe	Female	Master	Science-Biology	English Teacher	4	4	Private
Tayfun	Male	Master	Education	Class T.	29	9	State

As seen in Table 1, among the participants, eight are female, and four are male. 9 of the participants have a bachelor's degree, two have a master's degrees, and one has a PhD degree. All of them graduated from the education faculty except one teacher who graduated from the science faculty. Five participants have been teaching for 16 years or less, five for 24-29 years and two for 30-34 years. Nine teachers work in state primary schools, and three work in private schools. Ten of the participants are a class teacher, one is a special education teacher, and one is an English teacher.

Table 2.  
Profile of Palestinian Teacher Respondents

Teacher Code	Gender	Education Level	Graduated Faculty	Branch	Service Years Profession	Service Years Current School	School Type
Fatma	Female	Bachelor	Education	Class T.	15	6	State
Fatih	Male	Master	Education	Arabic Education	3	1.5	Private
Fahmy	Male	Master	Education	Science T.	12	4	Private
Faten	Female	Bachelor	Education	Class T.	2	1	State
Fares	Male	Bachelor	Education	Math T.	6	2	State
Fardus	Female	Bachelor	Education	Class T.	5	1	State
Fadi	Male	Bachelor	Education	Class T.	17	17	State
Fedaa	Female	Bachelor	Education	Class T.	15	3	State
Fadwa	Female	Master	Education	Class T.	2	1	State
Farah	Female	Bachelor	Education	Class T.	12	6	State
Fayroza	Female	Master	Education	Class T.	10	7	Private
Fuad	Male	Bachelor	Education	Class T.	9	9	State



As seen in Table 2, among the participants, seven are female, and five are male. Eight of the participants' education level is a bachelor's degree, and 4 are master's degrees. All of them graduated from the education faculty. Seven of the participants have been teaching for 10-17 years, three for 5-9 years and two for 1-4 years. Nine teachers work in state primary schools, and three work in private schools. Nine of the participants are a class teacher, one is a math teacher, one is an Arabic teacher, and one is a science teacher.

### **Data collection tool and process**

A semi-structured interview form, one of the basic data collection tools of the qualitative research method, was used to collect the data for this study. Büyüköztürk et al. (2018) pointed out that interviews in qualitative research provide researchers with flexibility and interaction to uncover meanings and experiences related to phenomena while also offering the opportunity to obtain more detailed information through probes. The final form of the questionnaire was prepared based on the opinions of three academic researchers working in the field of education sciences, a Turkish language education academic, and two elementary school teachers. The final form of the questionnaire was shaped according to their opinions.

The interview template was translated into Arabic by the primary researcher, with input from experts, including an Arabic language specialist from Palestine and a Turkish academic specialist in the Arabic language from the Faculty of Theology. The interview template was then modified by the primary researcher to align with the experts' opinions. Interviews were conducted with a pilot sample consisting of three elementary school teachers from Turkish schools and three elementary school teachers from Palestinian schools. The interviews with Turkish teachers were conducted face-to-face in a comfortable setting, such as a café, while interviews with Palestinian teachers were conducted online. Each interview lasted for 30 minutes, and participants agreed to audio recording, being assured that it would be used for research purposes only, and their identities would not be disclosed anywhere but would code their names. After transcribing the participants' responses, the written content was sent to their email addresses. Participants were asked to review the text and make any changes, deletions, or additions if they wished.

To analyze the interviews, a coding process was applied to each interview. Common themes that emerged from the coding were then utilized to streamline the presentation of results and formulate recommendations and conclusions. Taking into consideration the time and availability of the specified participants, the primary researcher conducted a total of 12 face-to-face individual interviews with Turkish teachers and 12 online individual interviews with Palestinian teachers. The interviews lasted between 25 and 40 minutes each. During the interviews, two open-ended questions were posed.

One of these questions is, "What are the situations that make it difficult or prevent you from being a teacher leader in your school?". To obtain an answer to this question, we discussed the obstacles that may prevent them from assuming their leadership roles in their schools in terms of the following topics: "Personal Obstacles," "Principal-Teacher Relationship Style," "Principal's Management Style," "Teacher-Teacher Relationships," and "Teacher-Parent Relationship." The



participants' interviews were audio recorded. The audio recordings were analyzed, and the raw data was converted into written text.

In this study, it was observed that the participation of the primary researcher, who conducted the interviews in the same role as the participants, contributed positively to establishing communication before the research, building trust, and understanding the participants' subjective perceptions. This situation led participants to express their positive and negative statements about the phenomenon without hiding them. However, there is also the possibility that some meanings may not have been expressed, assuming the researcher already knew them. The interview notes, converted into written text, were emailed to the participants for confirmation. All of the participants confirmed the text via email, while there was no response indicating a need for changes from the others. Additionally, to enhance the credibility of the study, the research underwent expert examination in various dimensions, and the obtained data were presented to the readers in a manner consistent with their essence in terms of concepts and themes.

## Findings

The results of the research presented below and focused on two dimensions:

### 1. Challenges faced by teachers in implementing leadership roles

To explore the various challenges teachers face in implementing leadership roles, several key themes were addressed during the interviews with participant teachers. These included: 1) Personal barriers, 2) principal's relationship style barriers, 3) principal's management style barriers, 4) inter-teacher relationship barriers, and 5) teacher-parent relationship barriers.

The subsequent analysis will present a synthesis of the Turkish and Palestinian teachers' perspectives on these key themes, accompanied by illustrative quotes to provide depth and context to their viewpoints.

#### **Theme 1. Personal challenges**

The study explored the personal barriers faced by Turkish and Palestinian teachers in their willingness to assume leadership roles in their schools. The most common barrier identified was the "Economic and Resource-Related Challenges" category, which was a significant concern for nine Turkish teachers and 12 Palestinian teachers. The "Psychological and Emotional Challenges" category was cited by seven Palestinian teachers and four Turkish teachers. Both Turkish and Palestinian teachers (five each) highlighted "Knowledge, Skills, and Experience Challenges" and "Social and Personal Responsibilities" as barriers to assuming leadership roles effectively. "Health and Age-Related Challenges" were mentioned by one Turkish teacher and two Palestinian teachers. Two teachers from both countries also mentioned "Personal Attitudes and Traits" as a challenge. One Turkish teacher and four Palestinian teachers considered "Classroom and School Environment" challenging. "Traditional Teaching Practices" and "Systemic and Structural Challenges" were mentioned only by Palestinian teachers. Lastly, Political Views were noted as a challenge by two Turkish teachers.



Turkish teachers mentioned that economic limitations affect their personal development, especially in terms of technology. One Turkish teacher stated: *"I have a deficiency in technology... If I had the money, I would pay to attend a course to improve myself."* (Tahir). Tahir teacher highlights that financial resources are crucial for teachers to access consistent professional development, particularly in technology, impacting their ability to take on leadership roles effectively.

Sayfa | 3436

In Palestine, the lack of resources and infrastructure were major issues. Farah explained: *"The economic situation hinders the teacher's leadership roles. With a financial budget, I would have a large display screen in my classroom... Power outages complicate many tasks, and while the school library has a large display screen, it's often booked by other teachers. This makes it challenging to use the library for lessons."* This, along with limited materials, emphasizes the struggles Palestinian teachers face in accessing resources necessary to fulfil leadership roles effectively.

## **Theme 2. Principal's relationship style challenges**

The analysis of teachers' responses from both Turkey and Palestine highlights several challenges related to the principal's relationship style. In Turkey, eight teachers felt that their principal's relationship with them was a barrier to assuming leadership roles, with two teachers noting that their principals made it difficult to fulfil these roles. Similarly, seven Palestinian teachers reported that their principal's relationship with them obstructed their leadership roles, and two teachers experienced difficulties due to their principals.

A key issue is the "Lack of Support and Encouragement", with nine Turkish teachers and twelve Palestinian teachers highlighting principals' obstructive behaviour, disrespect for their ideas, and lack of encouragement. Concerns about "Unprofessional Attitude" were also prevalent, as four Turkish teachers and nine Palestinian teachers reported issues such as principals being moody, lacking experience, and mixing personal and professional relationships. Additionally, "Poor Communication Skills" were identified by five Turkish teachers and six Palestinian teachers as a significant barrier, including principals' failure to listen, lack of openness, and poor relationship management, which hinder effective collaboration and mutual understanding. Lastly, "issues related to Fairness and Equality" were mentioned by four Turkish teachers and seven Palestinian teachers as further barriers to constructive relationships. The Turkish teacher Tuğçe expressed her opinion on this theme by saying:

Turkish teacher Tuğçe described the challenges related to the principal's relationship style: *"The relationship with the principal was obstructive to assuming leadership roles.... Additionally, the principal expected constant communication outside of school hours and viewed me as an extra burden due to my master's studies. He did not respect teachers' opinions, leading to a lack of harmony that hindered leadership roles."*

The Palestinian Teacher Fatih highlights the negative impact of poor Principal's relations with teachers on teacher motivation and workload. *"The administrator has a poor relationship with the teaching staff regarding administrative relations. However, personally, the administrator has a good personality. For example, the teachers at the school do not feel respected by the administration, so the workload at the school becomes a burden for them, and they ask themselves, "Why should I exert*



*myself? If I am not appreciated and respected by the administration, there is no benefit to any extra work".(Fatih)*

It illustrates how a perceived lack of respect and appreciation from the Principal can demotivate teachers, leading to reluctance to exert extra effort or take on leadership responsibilities within the school.

### **Theme 3. Principal's management style challenges**

A significant number of teachers from both countries identified the "Authoritarian Approach" as a major obstacle. In Turkey, 11 teachers, and in Palestine, 10 teachers pointed to principals' overly controlling and authoritarian behavior. Additionally, two Turkish teachers and nine Palestinian teachers expressed concerns about the use of a "Traditional Management Style". "Competition Over Leadership" was highlighted by one Turkish teacher, who noted that their principal competed with teachers for leadership roles, making it challenging for them to take on such responsibilities; no Palestinian teachers reported this issue. Meanwhile, two Palestinian teachers faced difficulties due to the principal's "Frequent and Continuous Administrative Decisions", which disrupted their ability to assume leadership roles within the school.

Turkish teacher Tutku noted the impact of authoritarian leadership on teacher collaboration, stating, "Due to the principal's authoritarian nature, communication is task-oriented, and expressing opinions becomes futile, leading to individualistic efforts instead of collaboration." Similarly, Palestinian teacher Fares pointed out how selective and authoritarian leadership hindered broader teacher participation, explaining, "The principal's authoritarian style limits teachers' leadership roles, with an inner circle of select teachers being favoured, causing confusion and exclusion."

These responses illustrate how authoritarian and traditional management styles create barriers to teacher leadership, affecting morale, collaboration, and overall participation.

### **Theme 4. Inter-teacher relationship challenges**

The analysis of Turkish and Palestinian teachers' responses reveals several challenges related to inter-teacher relationships, highlighting issues that impede collaboration and leadership among educators. One of the primary concerns was Challenges in "Support and Collaboration", with eight Turkish and nine Palestinian teachers reporting difficulties in working together effectively, citing issues such as lack of peer support, low motivation, and critical or unconstructive attitudes. "Jealousy" was also noted as a significant challenge, with four Turkish and eight Palestinian teachers acknowledging how these feelings negatively impacted their relationships and teamwork.

In Palestine, "Unethical Competition" emerged as a specific issue for six teachers, while no Turkish teachers mentioned this concern. "Favoritism and Exclusive Relationships" with the principal were highlighted by one Palestinian teacher as an obstacle, with no mention of this issue by Turkish teachers. "Fear and Inhibition" were noted by four teachers in both countries, indicating that some teachers felt hesitant to express their ideas or take on leadership roles. In Turkey, "Political Behaviors"





were reported by three teachers, whereas no Palestinian teachers mentioned this. Additionally, "Group Dynamics and Division" were raised as concerns by three Turkish teachers and one Palestinian teacher, with the formation of "Cliques and Groups" noted by one teacher from each country. Finally, "Union Divisions" were highlighted as a challenge by three Turkish teachers, with no mention of this issue from Palestinian teachers. Turkish teacher Tutku pointed out the lack of support for professional development efforts like pursuing a master's program: *"After starting the master's program, I often hear comments like, 'Why are you doing this? What's the point? You should do something that brings more money.' Unfortunately, these attitudes discourage rather than support, and they don't just stop with themselves but try to hinder others as well."* Similarly, Palestinian teacher Fadwa shared, *"Some teachers at my school discourage me, especially after I receive recognition for my initiatives from the Ministry of Education. They say things like, 'You're not required to do that!' or 'You shouldn't spend your own money!' In the end, I do this out of personal desire, not for a certificate. I'm also striving for a better future."*

These statements reflect a common challenge faced by teachers in both contexts peer discouragement that undermines professional growth and collaboration.

#### **Theme 5. Teacher-parent relationship challenges**

The analysis of responses from Turkish and Palestinian teachers reveals several key challenges in teacher-parent relationships. "Lack of Cooperation and Support" was reported by eight Turkish and five Palestinian teachers. "Conflict and Complaints from Parents" emerged as a significant issue for eight Turkish and ten Palestinian teachers. "Communication and Relationship Issues" were highlighted by seven Turkish and four Palestinian teachers. "Socio-Economic Factors" were noted by three teachers from each country. "Parental Interference" was cited by four Turkish and two Palestinian teachers, while "Lack of Boundaries" between parents and teachers was reported by one Turkish and two Palestinian teachers. Additionally, "Lack of Appreciation for Teachers" was identified by four Palestinian teachers, though not mentioned by Turkish teachers. Finally, "Cultural Barriers" were raised by one Turkish teacher, with no Palestinian teachers reporting this issue.

Turkish teacher Tülin expressed how the lack of cooperation, particularly in the form of complaints, can be overwhelming: *"Parents who complain about the teacher, who don't want to solve problems with the teacher, who try to handle things from the top down, make it difficult for the teacher to become a lead teacher. This situation tires the teacher. It exhausts them physically and especially mentally."* Tülin's comment highlights the toll that such negative interactions take on teachers' physical and mental well-being, complicating their ability to take on leadership roles.

Such frequent and unjustified complaints, as Fahmy, the Palestinian teacher, noted, can inhibit teachers from effectively assuming leadership roles. *"The relationship between the teacher and the parent can be an obstacle for the lead teacher when parents frequently voice their complaints. For example, the parent can be an obstacle when the student is not diligent, yet the father comes to school to complain about the teacher!"* Frequent and unjustified complaints from parents, as noted by Fahmy, can undermine teachers' leadership roles by creating unnecessary obstacles and shifting blame from student issues to teachers.

Figure 1 below summarizes the classification of challenges related to teacher leadership roles, derived from the analysis of interviews conducted with both Turkish and Palestinian teachers who participated in this research.

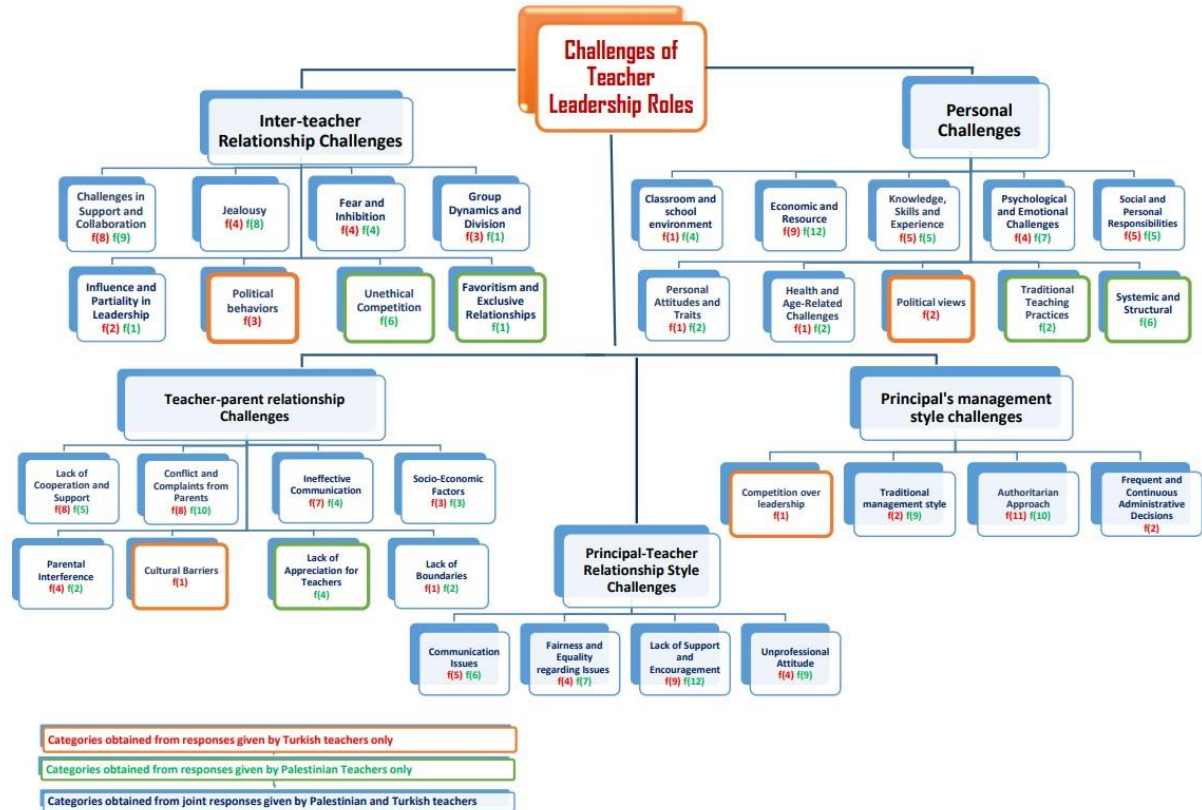


Figure 1. Comparative analysis of Turkish and Palestinian teachers' perceptions of leadership challenges

Figure 1 compares the perspectives of Turkish and Palestinian teachers on the challenges to teacher leadership roles, revealing both agreements and differences. In the theme of personal challenges, both groups identified "Economic and Resource-Related Challenges" as a significant category, while only Palestinian teachers mentioned "Systemic and Structural Challenges," and only Turkish teachers noted Political Views. For the theme on teacher-principal relationships, both groups largely agreed on the "lack of Support and Encouragement". Regarding principal management style, the "Authoritarian Approach" was a shared concern. In the theme of Inter-teacher relationships, both Turkish and Palestinian teachers emphasized Challenges in "Support and Collaboration", with Palestinian teachers also mentioning "Unethical Competition" and Turkish teachers noting "Political Behaviors". Finally, in teacher-parent relationships, "Conflict and Complaints" from Parents was the most cited challenge by both groups, while Palestinian teachers highlighted "Lack of Appreciation for Teachers" a challenge not mentioned by Turkish teachers.



## 2. Factors facilitating teacher performance in leadership roles

To explore the factors facilitates teacher leadership roles, several key themes were addressed during the interviews with participant teachers. These included:

1) Personal facilitators, 2) Managerial attitudes, 3) Relationships among teachers, and 4) Facilitative relationships between teachers and parents.

The subsequent analysis will present a synthesis of the teachers' perspectives on these key themes, accompanied by illustrative quotes to provide depth and context to their viewpoints. We will start with analyzing the views of Turkish teachers and then the views of Palestinian teachers.

### **Theme 1. Personal facilitators**

The analysis of responses from Turkish and Palestinian teachers regarding personal facilitators for leadership roles identifies several key factors. "Professional Skills and Knowledge" were emphasized by six Turkish and eight Palestinian teachers. "Leadership Qualities" were noted by five Palestinian and three Turkish teachers. "Emotional and Mental Flexibility" was identified by five Turkish and three Palestinian teachers. "Self-enhancement" was more frequently noted by seven Palestinian teachers compared to five Turkish teachers. "Strong Personality" was mentioned by two Turkish and four Palestinian teachers. "Physical Appearance" was cited by one Palestinian teacher but not by Turkish teachers. "Team and Community Involvement" was highlighted by four Palestinian and two Turkish teachers. "Values and Ethics" were recognized by three Palestinian teachers but not mentioned by Turkish educators. Finally, "Work Conditions and Responsibilities" were seen as facilitators by five Palestinian teachers but not by Turkish teachers.

For example,, the teacher Tuğçe, the Turkish teacher, said: *"The teacher assuming the leadership role must consistently be open to learning and self-improvement. They should continuously renew themselves to explore new ideas, guide students effectively, and contribute to the school's development."* Tuğçe emphasizes the importance of continuous learning and self-improvement for teachers in leadership roles, highlighting that staying updated and open to new ideas is crucial for effective student guidance and school development. Similarly, Faten, a Palestinian teacher, stressed: *"A teacher aiming for leadership should possess personal qualities such as self-confidence, courage, energy, and the ability to think quickly in spontaneous situations. The ability to adapt to challenging conditions is also crucial. Additionally, effective collaboration and communication skills with the school principal and colleagues are necessary."* Faten's insights further illustrate how personal traits such as confidence, adaptability, and collaboration are integral to overcoming challenges and taking on leadership roles in schools.

### **Theme 2. Manager's facilitating attitude**

The analysis of principals' facilitating attitudes towards teacher leadership reveals several key findings. "Support and Motivation" from principals were most frequently noted, with four Turkish and nine Palestinian teachers highlighting this factor. "Openness and Innovation" were emphasized by six Turkish and five Palestinian teachers. The "Provision of Resources and Opportunities" was limited, with



only two Turkish and six Palestinian teachers reporting this support. "Empowerment and Autonomy" for teacher leaders were noted by one Turkish and three Palestinian teachers. "Building Effective Relationships" with teachers and the community was mentioned by two Turkish and three Palestinian teachers as a positive influence on teacher leadership. "Personal Attributes and Characteristics" were acknowledged by just one Turkish teacher, with no Palestinian teachers noting this aspect. "Engagement in Extracurricular and Social Activities" was reported exclusively by two Palestinian teachers.

For example, the Turkish teacher Tijen highlights that her principal's supportive and open-minded attitude significantly facilitates teacher leadership by encouraging and assisting teachers in various ways. "Yes, the principal always facilitates. She is always open to all kinds of ideas, always supporting teachers, and always helping in every way. I mean, she supports us in every way.". Tufan has the same ideas saying that: "A supportive relationship encourages sharing of ideas and resources, leading to motivation and success.". Tufan emphasizes that a supportive managerial relationship fosters idea-sharing and motivation, which are crucial for successful teacher leadership.

Palestinian teacher Fatma also underscores the importance of principal support: "The principal plays a significant role in facilitating a teacher's leadership. This includes encouraging, motivating, and allowing them to take initiative. For example, empowering teachers by granting them authority, to organize workshops for parents on how to communicate with their children for example.". Fatma emphasizes that principals should empower and motivate teachers, involve them in decision-making, and provide resources and opportunities to facilitate their leadership roles.

### **Theme 3. Relationships among teachers**

The relationships among teachers play a crucial role in facilitating teacher leadership. "Collaboration and support" emerged as the most significant factors, with ten Turkish teachers and twelve Palestinian teachers highlighting these aspects as key facilitators. "Motivation and development" were noted by four Turkish teachers and three Palestinian teachers. "Respect and harmony" within the teaching staff were reported as a facilitator of teacher leadership by four Turkish teachers and six Palestinian teachers. "Social activities," although less emphasized, were reported by one Palestinian teacher. Overall, strong collaborative practices and mutual respect among teachers are essential for nurturing effective teacher leadership.

The Turkish teacher Tahir, for example, said: "Of course, it makes things easier. If someone likes and respects you, they're more likely to listen. But let's say your relationship with someone isn't good, you're not close or intimate; no matter how much you strive to be a leader, it won't happen. For instance, if I have a project when I make a call to complete this project, the ones I'm close to coming to me, but the ones I'm not close to, no matter how good the project is, some of them won't come. They say, "I'm not close anyway, what's the point?"(Tahir). Tahir suggests that strong, positive relationships among teachers are essential for effective teacher leadership; without them, support and collaboration for initiatives are likely to be limited. Similarly, Fatih, the Palestinian teacher noted, "The relationship among teachers at our school is characterized by collaboration. When the education supervisor visits, we assist by preparing necessary materials like educational cards. We support each



*other in lesson preparation and the use of educational materials. Additionally, I seek guidance from experienced teachers, who offer advice and direct me towards suitable activities that won't conflict with the principal's directives."*(Fatih). Fatih highlights that the collaborative relationships among teachers, including sharing resources and seeking guidance from experienced colleagues, facilitate their ability to become lead teachers.

#### **Theme 4. Facilitative relationships between teachers and parents**

Several key factors emerged when exploring how the relationships between teachers and parents facilitate teacher leadership. "Effective relationships and communication between teachers and parents" were highlighted by six Turkish teachers and five Palestinian teachers. "Support for teachers from parents" was noted by three Turkish teachers and five Palestinian teachers. "Appreciation of the teacher" was mentioned by six Turkish teachers and four Palestinian teachers. "Participation and collaboration with parents" were emphasized by six Turkish teachers and twelve Palestinian teachers.

Turkish teacher Tuğba believes that positive relationships with parents enhance teachers' leadership roles: "*Many of them do make it easier, yes. When appreciated by parents, I believe your role as a leader teacher becomes easier, as the relationship with the parents with whom you've developed a good relationship makes it easier to direct them.*"

Palestinian teacher Fares notes: "*In my experience at a private school, I found that parent-teacher relationships were invaluable. Parents showed more interest and provided greater support in private schools. They might even offer financial assistance. Supportive comments from parents on my Facebook page have motivated me to continue my role as a teacher and leader. The praise and support from parents enable the teacher to fulfil their leadership responsibilities.*" Fares argues that strong parent-teacher relationships, characterized by active interest, support, and financial contributions, are essential for effective teacher leadership.

The following figure 2 summarizes the classification of facilitators for teacher leadership roles, based on the analysis of interviews conducted with both Turkish and Palestinian teachers who participated in this research.

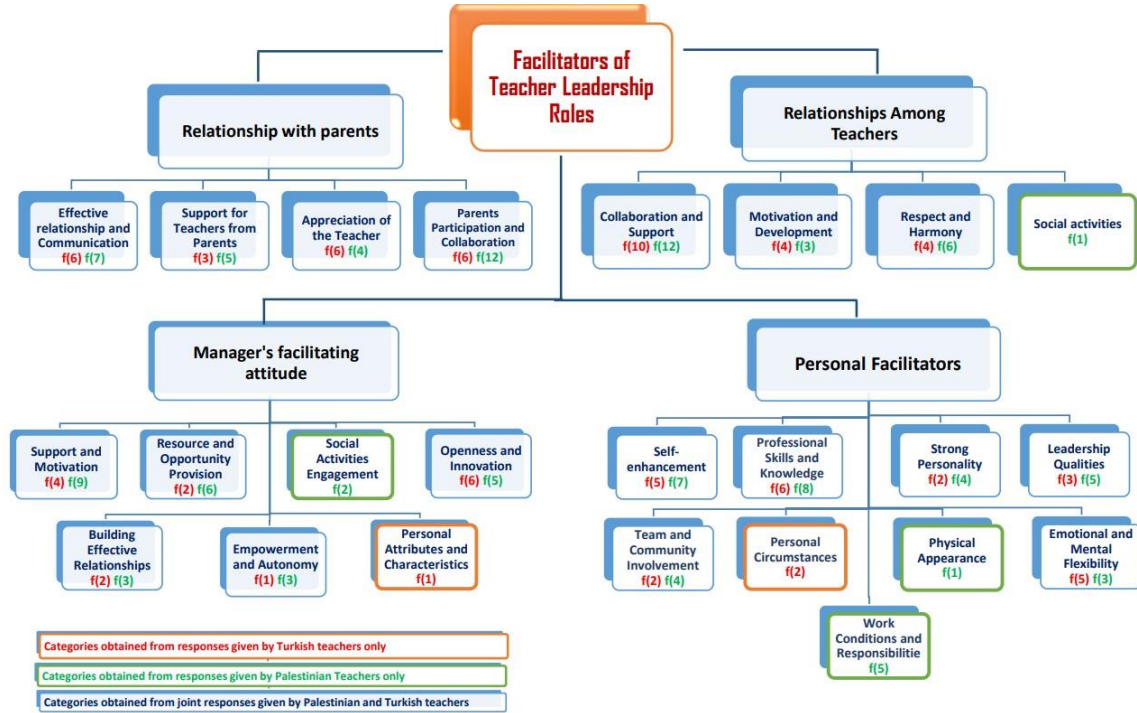


Figure 2. Comparative Analysis of Turkish and Palestinian Teachers' Perceptions of Leadership facilitators

Figure 2 compares the perspectives of Turkish and Palestinian teachers on the facilitators of teacher leadership roles, highlighting both agreements and differences. Both groups identified nine categories in the "Personal Facilitators" theme, with "Professional Skills and Knowledge" being a significant factor. Palestinian teachers also emphasized "Physical Appearance" and "Work Conditions and Responsibilities," while Turkish teachers highlighted "Personal Circumstances" as key facilitators for teacher leadership roles. Seven categories were noted in the "Manager's Facilitating Attitude" theme. The most significant factor for both Turkish and Palestinian teachers was "Support and Motivation," which was more frequently mentioned by Palestinian teachers. Additionally, only Palestinian teachers mentioned "Extracurricular and Social Activities Engagement," whereas Turkish teachers referred to "Personal Attributes and Characteristics." In the "Relationships Among Teachers" theme, four categories emerged, with "Collaboration and Support" being the most relevant. Palestinian teachers also highlighted "Social Activities," a factor not mentioned by Turkish teachers. In the "Relationship with Parents" theme, four categories were identified with agreement between Turkish and Palestinian teachers. The most significant category was "Parents' Participation and Collaboration."



## Discussion, Conclusion, and Recommendations

Based on the previous analysis of both Palestinian and Turkish teachers' perceptions about the challenges and facilitations of implementing teacher leadership roles in primary schools, we will compare these contexts in the next discussion.

Sayfa | 3444

### 1. The challenges face teachers in implementing teacher leadership

Building on the earlier analysis of the five themes regarding Palestinian and Turkish teachers' perceptions of the challenges in implementing teacher leadership roles in primary schools, we will next compare these contexts within the discussion for each theme.

#### **Personal challenges**

The analysis of teacher leadership challenges in both Turkey and Palestine reveals several common barriers, particularly in the realm of "Economic and Resource-Related Challenges." Both Turkish and Palestinian teachers reported that economic limitations and a lack of resources significantly impede their ability to effectively implement leadership roles. However, Palestinian teachers highlighted these issues more intensely, given the unique and severe conditions they face. The economic instability in Gaza, compounded by the ongoing war, has drastically impacted educational infrastructure. This has led to government employees, including teachers, receiving only 40% of their salaries, further limiting the resources available to schools. These economic hardships are exacerbated by frequent power outages, which hinder technology-based educational initiatives and complicate efforts to implement effective teacher leadership. In contrast, Turkey, particularly in Izmir, benefits from a relatively stable political and economic environment, which provides a more conducive setting for educational leadership. In a broader context, the economic challenges faced by teachers are not unique to Palestine. For example, a U.S. Department of Education study (Granger et al., 2022) revealed that 52% of public school teachers in the United States expressed dissatisfaction with their salaries, which in turn diminished their passion for teaching and prompted some to consider leaving the profession for better-paying opportunities.

This study, which was conducted before the onset of the October 2023 war, provides critical insights into the challenges faced by Palestinian teachers, which were already severe due to the blockade and the region's economic instability. The situation worsened dramatically following the war, further deepening the educational crisis. The war has devastated Gaza's educational system, with over 625,000 students and 22,564 teachers directly affected. As of August 2024, reports from the OCHA and the Ministry of Health indicate that the death toll in Gaza has surpassed 40,000, including 10,627 children and 411 teachers (OCHA, 2024).

The impact of this war on education has been catastrophic. Between October 2023 and July 2024, nearly all school buildings in Gaza were either fully or partially destroyed due to war (Occupied Palestinian Territory Education Cluster, 2024). Furthermore, the war has displaced millions, with an estimated 1 million people taking refuge in UNRWA facilities, including schools, exacerbating the crisis in Gaza's education system (UNRWA, 2024). The displacement, combined with the destruction of Alnakhala, N.J.F. ve Sahin Firat, N. (2024). Teacher leadership challenges and facilitators: A comparative study of Turkish and Palestinian teachers. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(3), 3425-3458. DOI. 10.51460/baebd.1580614



infrastructure, has made it increasingly difficult for teachers and students to maintain any semblance of normalcy in education.

A notable difference is that Palestinian teachers cited "Systemic and Structural Challenges," which were not mentioned by Turkish teachers. Palestinian teachers face issues such as "Successive supervisor visits," "The huge volume of the curriculum," "High student numbers in class," and "Extra activities and prioritizing quantity over quality." They are also expected to participate in numerous events organized by the Activities Department, the Ministry of Education, school principals, and educational supervisors. In contrast, Turkish teachers at the basic stages generally do not have an educational supervisor assigned to them. These formal leadership roles, while necessary, hinder the informal leadership initiatives that teachers wish to undertake. Implementing all of these activities requires significant time and effort, which most Palestinian teacher's lack. Many reported having only one free period per week, insufficient for assuming additional leadership roles. Studies by Barfield (2011) and Ramahi (2016) also highlighted time constraints as a major barrier to teacher leadership beyond the classroom.

"Political views" were cited as a barrier by two Turkish teachers but not by Palestinian teachers. This suggests that political tensions may influence teacher leadership in Turkey, while in Palestine, more immediate concerns like occupation and economic hardship take precedence over political factors.

In both Turkey and Palestine, social and personal responsibilities, including caring for family and handling other jobs, significantly hinder teacher leadership. These findings are consistent with Barth (2001), who noted that such external responsibilities impact teachers' ability to take on leadership roles.

Palestinian teachers face more significant challenges related to their classroom and school environment compared to Turkish teachers. Issues such as noise, inadequate facilities, and external disruptions, like students from neighbouring schools intruding or noise from nearby areas, hinder their ability to lead effectively. These challenges are exacerbated by Gaza's economic instability and conflict, which impacts school infrastructure and resources.

Traditional teaching practices are a barrier for Palestinian teachers but not for Turkish teachers. In Gaza, entrenched methods and resistance to change limit teachers' ability to implement innovative leadership roles. This contrasts with Turkey, where more stable conditions may allow for greater flexibility and adoption of modern practices.

Both Turkish and Palestinian teachers face issues with knowledge and skills. Turkish teachers reported more difficulties with inadequate knowledge and technology skills, while Palestinian teachers struggled more with communication skills. This suggests that while both groups recognize the importance of knowledge and skills for leadership, Palestinian teachers might experience greater difficulties in communication, affecting their leadership capabilities. Personal traits like ego and social skills affect leadership. Palestinian teachers noted weak personality traits more frequently than Turkish teachers.





Palestinian teachers report greater psychological and emotional barriers, such as a lack of motivation and professional burnout, compared to Turkish teachers. This disparity can be linked to the socio-economic and political challenges faced in Palestine, which impact teachers' motivation and well-being. Zinn (1997) supports this, noting that internal factors, including intellectual and psychological traits, influence teachers' willingness to take on leadership roles. Both groups equally cited health-related barriers, but age-related challenges were mentioned only by one Turkish teacher with 28 years of experience, suggesting that age affects long-serving teachers in Turkey. According to Wokorie-Anajemba (2010) and Aliakbari & Sadeghi (2014), leadership is not necessarily tied to age.

### ***Principal-teacher relationship style challenges***

The analysis examines the principal's relationship style challenges faced by Turkish and Palestinian teachers, several common categories emerge, but there are also notable differences in the specific issues highlighted by each group.

A critical factor highlighted by participants from both countries is the "Lack of Support and Encouragement". Teachers emphasized that insufficient material support from principals obstructs the implementation of initiatives. For example, Fedaa explained that *"without the principal's material support, initiatives are challenging to implement"*. Similarly, Fadi noted that *"the lack of necessary resources for educational activities or external projects hinders their leadership roles"*. Tarik supported this by sharing that a significant project proposal failed due to the principal's refusal to provide material support, making it financially unfeasible for him to proceed. This finding agrees with (Araşkal & Kiling, 2019).

Both Turkish and Palestinian participants identified "Communication Issues" as significant barriers to assuming leadership roles. Participants reported that school principals often disregard and disrespect teachers' ideas, hindering their ability to contribute meaningfully to school leadership. This lack of engagement leads to feelings of undervaluation and frustration, negatively impacting their motivation and relationships within the school. Teachers such as Fadwa, Fardus, and Fatih described these relationships as *"bad,"* while Tahir characterized them as *"unhealthy,"* and Tuğçe mentioned that the principal's treatment is *"not good."* Another teacher noted that the relationship between teachers and the principal was *"closed"*.

"Issues regarding Fairness and Equality" was another common issue among teachers, with Palestinian participants reporting this more frequently than their Turkish counterparts. Teachers explained that school principals often give extra points to close teachers and maintain a close circle of favoured teachers. For instance, Fayroza mentioned that *"principals treat these close teachers better, even giving them higher annual evaluation scores, thereby preventing outstanding teachers from assuming leadership roles"*. Interviews revealed that teachers closer to the principal felt that others were not proactive, whereas those outside the principal's circle believed favouritism was at play, impacting their opportunities for leadership. Similar to Edwards's (2015) study found that favouritism by the school administration, limiting leadership opportunities to certain teachers, created a hostile environment where teacher leaders were perceived as bullies by colleagues. Turkish participants highlighted issues related to union relationships, where principals favour teachers from their own



unions. Türkan noted that "*principals' attitudes could be influenced by union membership, leading to injustice and discrimination*". Tayfun added that "*discriminatory principals are unlikely to assist other teachers, suggesting that fair treatment is a prerequisite for teachers' willingness to contribute to school leadership*". Unfair evaluations and the denial of full rights also emerged as significant barriers. Teachers like Fardus, Fayroza, and Fedaa mentioned that unfair treatment and evaluations by principals hinder their leadership roles. In private schools, teachers such as Fahmy reported not receiving their full rights and being required to work on public holidays, further demotivating them from taking on leadership roles. One of the obstacles mentioned in Can's (2006) study was the lack of administrative support. In Can's study, teachers strongly agree that the lack of principal support, insufficient democratic participation, and inadequate evaluation of achievements are the most significant challenges. And these results agreed with the results of our study.

Unprofessional attitudes were identified as significant barriers to teacher leadership, with Palestinian teachers reporting them more frequently than Turkish teachers. Palestinian teachers highlighted issues such as mixing personal and professional relationships, ego, and disregarding teachers' boundaries. Additionally, both groups noted moodiness and strict attitudes, though these were more frequently mentioned by Palestinian teachers, reflecting leadership inconsistencies that hinder teacher initiative. Turkish teachers, on the other hand, focused more on personality conflicts, suggesting that interpersonal issues disrupt collaboration and trust between teachers and principals. Both Turkish and Palestinian teachers expressed concerns about principals' inconsistent behaviour ("moody"), which further complicates the teacher-principal dynamic. Moreover, the lack of leadership experience was primarily mentioned by Palestinian teachers, while both groups equally emphasized principals' failure to take responsibility in fostering leadership. This suggests that while Palestinian teachers face more structural challenges due to systemic instability, Turkish teachers contend more with interpersonal dynamics.

These findings underscore the challenge of unprofessional leadership, which negatively affects teacher motivation and leadership development. This findings align with (Araşkal & Kiliñç, 2019). As Barfield (2011) noted, principals must create an environment where teachers feel comfortable offering suggestions, asking questions, and providing feedback. Principals must better understand their role in fostering and supporting teacher leadership. For this to happen, school administrators should maintain a professional approach in all areas of school management, ensuring they create an environment that empowers teachers to lead.

### ***Principal's management style challenges***

Both Turkish and Palestinian teachers encounter significant barriers to leadership due to their principals' management styles, though the nature of these challenges differs between the two groups. Palestinian teachers report facing a more traditional and authoritarian management style, characterized by strict and harsh practices where principals make independent decisions without consulting teachers. These principals often resist school improvement initiatives and enforce rigid interpretations of rules, limiting teacher autonomy. On the other hand, Turkish teachers primarily highlight issues related to an authoritarian and overly controlling approach but emphasize the lack of democratic leadership as a more pressing concern. They also mention instances where principals



interpret rules independently, although not to the same extent as Palestinian teachers. Competition over leadership within Turkish schools further complicates teacher leadership roles, a challenge not reported by Palestinian teachers. Additionally, frequent and continuous administrative decisions create added difficulties for Palestinian teachers, signalling a more unstable and top-down leadership environment compared to their Turkish counterparts.

Sayfa | 3448

Some studies agreed with these results, like Barfield (2011), who observed that school administration fails to offer leadership opportunities, discourages leadership, and lacks collaborative efforts, then teachers are deficient in leadership skills. Additionally, Saucedo (2014) emphasized that cultivating teacher leaders necessitates a supportive environment.

### ***Inter-teacher relationship challenges***

The findings from Turkish and Palestinian teachers bring to light several challenges in their relationships with fellow teachers that hinder collaboration and leadership. A major issue both groups face is a lack of support and teamwork. Many teachers mentioned difficulties in working together, citing things like (low motivation, unhelpful attitudes, and criticism that isn't constructive) from peers, all of which make it harder to collaborate and grow professionally. Jealousy also stood out as a significant problem, especially among Palestinian teachers, who brought this up more frequently than their Turkish colleagues. These feelings create division and make it difficult to build strong teams. In Palestine, unethical competition was an additional concern, something that Turkish teachers didn't mention, pointing to a more competitive and less cooperative environment in Palestinian schools. On top of that, one Palestinian teacher noted favouritism and exclusive relationships with the principal as a barrier to healthy collaboration with peers, a challenge that Turkish teachers didn't report.

Another common issue was fear and inhibition, with teachers in both countries feeling hesitant to voice their ideas or take on leadership roles. This hesitancy can prevent them from stepping up and contributing meaningfully to the school community. In Turkey, some teachers reported that political behaviours also added complications, whereas this wasn't something Palestinian teachers highlighted. Turkish teachers also mentioned division caused by union affiliations, creating yet another layer of complexity in their relationships, which wasn't noted by their Palestinian counterparts.

Personal stories from teachers like Tutku in Turkey and Fadwa in Palestine really highlight the toll these dynamics take. Tutku shared how she was discouraged from pursuing her master's degree, with peers saying things like, "Why are you doing this? You should focus on things that make money." These negative attitudes, rather than encouraging professional growth, only created obstacles. Similarly, Fadwa recounted how her colleagues discouraged her after she was honoured by the Ministry of Education for her efforts and initiatives by giving her a certificate, saying things like, "You're not required to do that," or "You shouldn't spend your own money." Despite this, Fadwa continues to pursue her goals for personal fulfillment, not for certificates.

These stories reflect a broader issue in both countries: peer discouragement and negativity. Instead of fostering an environment of growth and collaboration, these dynamics hold teachers back, preventing them from taking on leadership roles and stifling their professional development.



### **Teacher-parent relationship challenges**

Both Turkish and Palestinian teachers face significant challenges in their relationships with parents, which affects their ability to assume leadership roles effectively. Common challenges are categorized under Conflict and Complaints from Parents, Lack of Cooperation and Support, Communication and Relationship Issues, Socio-Economic Factors, and Parental Interference in Teachers' Work and Decisions.

Turkish teachers frequently report difficulties with parents, who often focus on problems rather than solutions, leading to conflicts. A significant issue for Turkish teachers is a Lack of Cooperation, with many reporting a Lack of Parental Involvement in the Education Process and that Non-Supportive Parents hinder their leadership efforts. Turkish teachers also highlight that some parents do not respect their profession, and a Low Education Level among Parents exacerbates these challenges.

Palestinian teachers share similar frustrations, with many citing Interference and Resistance from Parents. Negative attitudes, indifference, and poor communication affect their ability to build strong, supportive partnerships. Additionally, Unethical Behavior, such as Principals Limiting Direct Interactions with Parents, further hinders their ability to form productive relationships. While both groups face parents disregarding professional boundaries, Palestinian teachers report unique difficulties like Negative Attitudes from Parents toward Teachers and Threatening Behaviors.

Across both contexts, fostering better cooperation and communication between teachers and parents is crucial for effective leadership. For teachers to take on leadership roles, they need a collaborative, respectful, and supportive relationship with parents, something that remains a significant barrier in both Turkey and Palestine.

The results of Gölezlioğlu & Ünal (2023) further support these findings by identifying six parental behaviors that significantly impact teachers' motivation: recognition and appreciation, involvement and support, communication, trust in teacher expertise, valuing holistic development, and providing support in terms of resources and materials. Teachers observed that their motivation increased when parental attitudes and behaviors aligned with their expectations and decreased when they did not.

## **2. The Factors facilitate teacher leadership roles**

Following the earlier analysis of four themes on Palestinian and Turkish teachers' perceptions of the factors facilitating the implementation of teacher leadership roles in primary schools, the upcoming discussion will compare these contexts for each theme.

### **Personal facilitators**

The analysis reveals that both Turkish and Palestinian teachers emphasize the importance of professional skills and knowledge in enhancing their leadership roles. Turkish teachers highlight



continuous learning and academic pursuits, while Palestinian teachers stress strong communication skills and experience. Both groups recognize the value of technological proficiency, though it is slightly more emphasized among Palestinians.

Emotional and mental flexibility is valued by both groups, with Turkish teachers focusing on open-mindedness and patience and Palestinian teachers highlighting flexibility and patience as crucial. Regarding teamwork and community involvement, Turkish and Palestinian teachers acknowledge the significance of collaboration and supportive networks. Turkish teachers emphasize fostering a sense of belonging, while Palestinian teachers stress assisting colleagues and working with a team spirit.

Unique to Palestinian teachers is their emphasis on values, ethics, and work conditions, including being a good role model, moral responsibility, reducing workload, and having a passion for teaching.

Personal circumstances, such as being young or single, are mentioned by Turkish teachers as facilitators due to fewer personal commitments, which allows for greater focus on leadership. However, this does not guarantee leadership potential, as experience and personal growth are also crucial.

Additionally, the analysis includes the categories of "Strong Personality" and "Physical Appearance." "Strong Personality" was highlighted by both Turkish and Palestinian teachers as significant in leadership roles. In contrast, "Physical Appearance" was mentioned less frequently. Turkish teachers focus more on continuous learning and personal belief systems, while Palestinian teachers highlight communication skills, ethical values, and managing work conditions.

Findings align with Arslan & Özdemir (2015), who identified essential leadership qualities such as acting within a common understanding framework, sharing responsibility, role modelling, planning, communication skills, subject matter expertise, and professional development.

The importance of knowledge of teaching is central to teacher leadership, as highlighted by King (2017), who states that teachers must exemplify excellent practices to share their expertise effectively. This finding aligns with other research emphasizing the role of expertise in problem identification (Herijden et al., 2015). Bond (2011) further supports these findings, asserting that teacher leaders should exhibit a positive disposition, be trustworthy, reliable, confident, resilient, and, importantly, have a sense of humor. These attributes and skills collectively contribute to the ability of teachers to lead effectively, fostering an environment where continuous improvement and collaboration thrive.

### ***Manager's facilitating attitude***

The analysis of the managers' facilitating attitudes reveals significant differences and similarities between Turkish and Palestinian teachers in terms of support, openness, resource provision, and other factors. "Support and Motivation" is a prominent category across both contexts. Palestinian teachers notably value principals that motivate teachers and praise/moral support more



than their Turkish counterparts. This strongly emphasizes emotional encouragement and moral support as vital for facilitating leadership.

“Openness and Innovation” is a key theme where Turkish and Palestinian teachers show comparable levels of emphasis. Both groups demonstrate a strong inclination towards the principal's supporting new ideas and leadership initiatives. Turkish teachers exhibit a greater focus on the principal's openness to new ideas and giving initiative to teachers to lead, suggesting a supportive environment for innovation. Palestinian teachers also value the openness of the principal but place a slightly greater emphasis on the principal's organizing training courses and workshops and inviting experienced experts, indicating a structured approach to fostering innovation. Despite these differences in approach, the overall emphasis on innovation is similar between the two groups.

Resource and Opportunity Provision shows a distinct contrast between Turkish and Palestinian teachers. Although Turkish schools are generally better equipped, Turkish teachers report less support regarding additional resources and opportunities than Palestinian teachers. This suggests that while Turkish managers might not provide as much proactive support, the availability of physical resources in Turkish schools is relatively higher. Conversely, Palestinian teachers face significant challenges due to the economic situation in Gaza, including a small budget for schools and frequent electricity problems. The limited resources available often result in teachers struggling to implement leadership initiatives effectively. Palestinian teachers, such as Fardus, Farah, and Fadwa, have reported spending their own money to fund their initiatives, highlighting the severe lack of institutional support. Their personal contributions reflect a strong commitment to their roles despite the challenging conditions.

In the category of Empowerment and Autonomy, Turkish teachers report some level of shared management and collaboration in decision-making, though this is less pronounced compared to Palestinian teachers. Palestinian teachers value democratic management and giving authority to teachers, highlighting a more formal approach to empowering educators.

Building Effective Relationships is noted by both groups, with Turkish teachers emphasizing good relationships with teachers and Palestinian teachers also focusing on communicating with the local community. This suggests that while both groups value interpersonal connections, Palestinian teachers place additional importance on engaging with the broader community.

Personal Attributes and Characteristics category, such as being young and humble, are mentioned exclusively by Turkish teachers. This indicates that personal traits are seen as part of a manager's facilitating attitude in Turkey, whereas Palestinian teachers do not emphasize these attributes.

Extracurricular and Social Activities Engagement is a less prominent category, with Palestinian teachers noting the organization of entertainment activities and monitoring student achievement. This suggests that engaging in extracurricular activities is more recognized in Palestine as part of a manager's facilitating role.



These findings are consistent with the research by Leithwood et al. (2007), which highlights the paradoxical role of principals in advancing teacher leadership. Similarly, Katzenmeyer and Moller (2001) emphasize that principals are crucial in this dynamic, as they can either foster professional development or perceive teacher leadership as a threat. A distributed perspective of teacher leadership posits that principals act as delegators and facilitators, enabling teachers to lead school improvement and enhance student learning (Harris, 2003; Spillane, 2006). Additionally, Szeto and Cheng (2017) suggest that principals can support early-career teachers' professional development through in-school learning opportunities. Principals need to foster a culture of continual learning within and beyond the school environment to facilitate teacher leadership development. By sharing expectations and encouraging professional development, principals help build teachers' competence, capacity, and confidence for leadership (Szeto & Cheng, 2017). According to Jones (2007), principals can build leadership capacity at schools by first establishing a culture of trust, honesty, and professionalism between themselves and the teachers. Subsequently, school leaders can provide and support opportunities for leadership by aligning teacher strengths and roles. In his research on transforming teachers into teacher leaders, Awadzi (2015) concluded that high levels of trust-based relationships between school administration and teachers are crucial for realizing teacher leadership, with collaborative teamwork and a shared vision necessary to sustain it.

### ***Relationships among teachers***

The analysis of Relationships among Teachers highlights key similarities and differences between Turkish and Palestinian educators. Both groups emphasize Collaboration and Support, with all Palestinian teachers agreeing on its importance. Turkish teachers focus on "Good relationships" and "Being supportive" while engaging in practices like sharing ideas and forming subject committees. Palestinian teachers, however, emphasize "Helping each other," "Good relationships," and formal peer observations, such as exchange lessons. Novice Palestinian teachers like Fadwa, Faten, and Fahmy found peer observation particularly beneficial, as Fahmy noted: "Classroom peer observations enhance expertise and improve teaching skills, helping teachers apply new methods in their own lessons." This findings in line with (Szeto & Cheng, 2017) study: "Mentoring can help establish collegial relationships that assist new teachers in adapting to the school environment". Additionally, other studies have highlighted key aspects of teacher leadership, including conducting action research (Ash and Persall, 2000), initiating peer classroom observations (Little, 2000), and fostering a collaborative school culture (Lieberman et al., 2000).

Both groups place moderate importance on Motivation and Development, with Palestinian teachers showing slightly less emphasis on motivation. In the Respect and Harmony category, both groups value "Love and respect" among colleagues, but Palestinian teachers highlight "Understanding, harmony," and "Trust" more. Social Activities are mentioned minimally, especially among Palestinian teachers.

Overall, both Turkish and Palestinian teachers value collaboration, support, and respect, though Palestinians take a more formalized approach, while Turkish teachers emphasize interpersonal support. Motivation and social activities receive less attention in both contexts.



These findings align with research by Harris and Muijs (2004), which shows that teachers are most effective when they receive support from their peers and engage in collegial collaboration. Effective teacher leaders collaborate with colleagues, observe each other's lessons, and discuss pedagogy. Additionally, York-Barr and Duke (2004) indicated that teacher leaders must possess teamwork skills to bring about positive changes in a large learning community.

Sayfa | 3453

In conclusion, while both Turkish and Palestinian teachers recognize the importance of relationships, support, and the exchange of ideas in facilitating teacher leadership roles, Palestinian teachers place a stronger emphasis on solidarity, cultural norms like love and respect, and formal organizational structures such as subject committees. While acknowledging similar factors, Turkish teachers tend to focus on more generic aspects like good relationships and supportive attitudes without as much emphasis on specific cultural or formal organizational elements.

### ***Relationships between teachers and parents***

The comparative analysis of factors that support teacher leadership through teacher-parent relationships reveals similarities and differences between Turkish and Palestinian teachers. Turkish teachers highlight the importance of "Effective communication between parents and teachers" and maintaining long-term relationships with parents. On the other hand, Palestinian teachers emphasize the value of parental interest, support, and empowerment in the learning process. The category "Parents' Participation and Collaboration" is notably more prevalent among Palestinian teachers, with twelve mentions compared to six from Turkish teachers. In Palestine, active participation in school meetings and events is a significant factor, while in Turkey, this is less emphasized. Palestinian teachers also report more frequent parental financial contributions to school activities, reflecting a higher level of parental involvement in daily school operations and decision-making. This aligns with Harris and Muijs (2005), who noted that teacher collaboration and support foster a collaborative culture crucial for teacher leadership.

Both Turkish and Palestinian teachers value "Recognition and Appreciation from parents," though this is slightly more emphasized by Turkish teachers. Palestinian teachers, however, place higher importance on respectful behaviour towards teachers, indicating cultural differences in how respect is expressed. Snuggs (2021) supports this, noting that technology enables teacher leaders to build relationships and share information with peers, parents, and other stakeholders, overcoming geographical barriers.

In conclusion, while both Turkish and Palestinian teachers acknowledge the importance of strong parent-teacher relationships for leadership, the nature of parental involvement varies. Palestinian teachers seek more active engagement, including moral and financial support and direct participation in school activities. Conversely, Turkish teachers focus on effective communication with parents to enhance their leadership, though they may encounter less direct involvement in terms of participation and collaboration.





## Conclusion

The comparative analysis of teacher leadership roles and challenges in Turkey and Palestine reveals both commonalities and distinct differences, reflecting the unique contextual and cultural factors influencing each setting.

**Challenges to Teacher Leadership:** Economic and resource-related challenges are significant for both groups, with Palestinian teachers facing more severe obstacles due to economic instability and war-related disruptions, while Turkish teachers benefit from greater economic stability. Issues with principal-teacher relationships include a lack of support and communication problems, with Palestinian teachers experiencing more pronounced issues related to unprofessional attitudes and favoritism, whereas Turkish teachers face complexities from union relationships and political influences. Principal management styles also differ, with Palestine exhibiting a more authoritarian and rigid approach, limiting teacher autonomy, while Turkish teachers encounter less rigidity and more competition. Inter-teacher relationships show challenges in collaboration and support for both groups, with Palestinian teachers also dealing with unethical competition and favouritism, while Turkish teachers face issues related to political behaviours and union affiliations. Finally, teacher-parent relationships reveal challenges with parental involvement, communication, and respect in both contexts, with Turkish teachers reporting difficulties in cooperation and support, while Palestinian teachers experience more interference and resistance from parents.

**Facilitators of Teacher Leadership:** Both Turkish and Palestinian teachers recognize the importance of professional skills, effective communication, and emotional flexibility in enhancing leadership roles. Turkish teachers place a greater emphasis on continuous learning and personal belief systems, whereas Palestinian teachers highlight communication skills, ethical values, and managing work conditions. These findings align with existing literature on essential leadership qualities and the critical role of expertise in teaching. Managers in both contexts are valued for their support and motivation, though Turkish teachers benefit from better-equipped schools and greater openness to new ideas, while Palestinian teachers face more significant resource constraints but show strong personal commitment to their roles. The emphasis on collaboration among teachers is evident in both groups, with Palestinian teachers engaging more formally in peer observations and mentorship compared to the more informal approach in Turkey. Regarding teacher-parent relationships, Turkish teachers focus on effective communication and long-term relationships, while Palestinian teachers seek more active parental involvement and support.

Overall, addressing these challenges and leveraging the facilitators requires tailored strategies that consider the specific needs and cultural contexts of each country. Enhancing support, improving communication, and fostering collaboration are crucial for effective teacher leadership in both Turkey and Palestine.

According to Can (2006), obstacles to teacher leadership include issues related to school culture, insufficiencies in professional development processes, lack of administrative support, shortage of time, teachers' formal duties, lack of collaboration among teachers, inadequate training and development environments, and insufficient democratic participation and reliance. Among these



obstacles, teachers strongly agree that the lack of principal support, insufficient democratic participation, and inadequate evaluation of achievements are the most significant challenges.

## Recommendations

Sayfa | 3455

To enhance teacher leadership roles in both Turkish and Palestinian primary schools, the following recommendations are proposed:

- **Improve Economic Support:** Governments and educational authorities should provide adequate financial resources and support to address the economic challenges faced by teachers, particularly in conflict-affected regions like Gaza.
- **Enhance Professional Development:** Establish comprehensive professional development programs that focus on leadership skills, technological proficiency, and effective communication tailored to the specific needs of teachers in different cultural contexts.
- **Foster Supportive Principal-Teacher Relationships:** Principals should develop better communication skills, ensure fair and transparent practices, and foster supportive environments that encourage teacher leadership. Training programs for principals on democratic leadership and collaborative management styles should be implemented.
- **Promote Collaborative School Culture:** Schools should cultivate a culture of trust, support, and collaboration among teachers. Initiatives such as peer mentoring, team-based projects, and professional learning communities can help build strong inter-teacher relationships.
- **Engage Parents Actively:** Schools should actively involve parents in school activities, emphasizing the importance of their role in supporting teachers. Communication channels should be established to facilitate regular, constructive dialogue between teachers and parents.
- **Address Workload and Time Management:** Educational authorities should address issues related to heavy workloads by providing adequate planning time and reducing administrative burdens. This can help teachers focus more effectively on their teaching and leadership roles.
- **Tailored Policy Interventions:** Recognize and address the unique cultural and contextual factors affecting teacher leadership in different regions. Policies should be context-specific and involve input from local educators to ensure their relevance and effectiveness.



## References

- Alegado, P. (2018). Breaking The Barriers: Teacher Leadership In The Heart Of Educational Reform In The Philippines, *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 12 (1), 15-30.
- Aliakbari, M. & Sadeghi, A. (2014). Iranian teachers' perceptions of teacher leadership practices in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 576–592.
- Alsalahi, S. M. (2014). Challenges of teacher leadership in a Saudi school: Why are teachers not leaders?, *Educational Research and Reviews*. 9(24), 1413-1419.
- Araşkal, S. & Kiliç, A. (2019). Investigating the Factors Affecting Teacher Leadership: A Qualitative Study. *Educational Administration: Theory and Practice*, 25(3), 419-468.
- Arslan, M., Özdemir, M. (2015). Teachers' Views on Teacher Leadership. Amasya University, Journal of the Faculty of Education, 4(2), 190-207.
- Balbay, S. & Kilis, S. (2018). Educational analytics on an open courseware. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(3). 673-685. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/456/261>
- Barfield, C. S. H. (2011). The perceptions of teachers and principals in regard to teacher leadership and school improvement. (Publication No. 3492482) [Doctoral dissertation], Louisiana Tech University. <http://search.proquest.com/docview/917471202>
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*. 82(6), 443–449. <https://doi.org/10.1177/003172170108200607>
- Beycioglu, K.(2009). *An Analysis of Teacher Leadership Roles in Elementary Schools (The Case Of Hatay Province)*. [Unpublished Doctoral dissertation]. İnönü University Social Sciences, Turkey.
- Bond, N. (2011). Preparing preservice teachers to become teacher leaders. *The Educational Forum*, 75(4), 280-297.
- Can, N. (2006). Teacher Leadership and Obstacles. *Journal of Social Sciences Research*, 2, 137-161.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2018). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*.
- Creswell J. W., Poth C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- Danil, M., Ananda, A., and Gistituati, N. (2023). Building the Quality of Education in the Conflict Situations Within The Palestinian Education System. *Langgam Journal*, 2(2), 39-51.
- Day, C. & Harris, A. (2003). Teacher leadership, reflective practice, and school improvement. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 957–978). Norwell, MA: Kluwer Academic.
- Demir, M. K., & Ari, E. (2013). Teacher problems: The example of Çanakkale Province. *Journal of Ondokuz Mayıs University Faculty of Education*, 32(1), 107-126. <https://dergipark.org.tr/pub/omuefd/issue/20246/214791>
- Edwards, S. T. (2015). *Narratives of teacher leadership development: The voices of high school teacher leaders* (Publication No. 3730313) [Doctoral dissertation], Northcentral University.
- Faculty of Education, University of Cambridge, Centre for Lebanese Studies & UNRWA (2024). *Palestinian Education Under Attack in Gaza: Restoration, Recovery, Rights and Responsibilities in and through Education*. Faculty of Education, University of Cambridge
- Gordon, S.P., Solis, R.D. (2018). Teacher Leaders of Collaborative Action Research: Challenges and Rewards. *Inquiry in Education*, 10(2), 1-22.
- Gölezlioğlu, Y.N., & Ünal, A. (2023). Parent attitudes and behaviors affecting teacher motivation. *Research on Education and Psychology (REP)*, 7(3), 408-429. <https://doi.org/10.54535/rep.1326432>
- Granger, A. Woolfolk, F. & Griffin-Brown, J. (2022).Teacher Salary and How It Relates to Job Satisfaction. *Journal of Business Studies Quarterly*. (11)4. 6-13.



- Greenlee, B. J. (2007). Building teacher leadership capacity through educational leadership programs. *Journal of Research for Educational Leaders, 4*(1), 44-74.
- Gumede, K.S. (2011). *Exploring teacher leadership and the challenges faced by post level one teachers as they operate as leaders: a case study of two primary schools*. [Master's Degree Thesis]. Faculty of Education, University of KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg. South Africa.
- Gündoğan, A. & Kiliç, Z. (2017). Views of Leadership and Teacher Leadership of Classroom Teacher Candidates. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi/UUSBD, 10*(2). 389-408.
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. London: Oxford University Press.
- Heijden, V., Geldensa, J., Beijaardb, D. & Popeijus, H. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching: theory and practice, 21*(6), 681-699. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(1), 1-26. [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_11/22093410\\_Turkiyede\\_Egitimin\\_20\\_Yili.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/22093410_Turkiyede_Egitimin_20_Yili.pdf)
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement, 20*(3), 291-31.
- Jones, R. (2007). *The Principal's Role in Building Teacher Leadership Capacity in High-Performing Elementary Schools: A Qualitative Case Study*. [Unpublished Doctor Thesis]. University of South Florida.
- Kale, M., Özdelenb, E.(2014). The analysis of teacher leadership styles according to teachers' perceptions in primary school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 152*, 227 – 232.
- Kara, M. (2020). Problems of the Turkish education system in line with the opinions of educational stakeholders. *Journal of Kirşehir Faculty of Education, 21*(3), 1650-1694. <http://dx.doi.org/10.29299/kefad.853999>
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- King, F. (2017). Evolving Perspective(s) of Teacher Leadership: An Exploration of Teacher Leadership for Inclusion at Preservice Level in the Republic of Ireland. *International Studies in Educational Administration Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management, 45*(3), 5-22.
- Kraft, M., Brunner E., Dougherty S., Schwegman D. (2020). Teacher Accountability Reforms and the Supply and Quality of New Teachers. *Journal of Public Economics, 188*, 19-169. <https://doi.org/10.26300/7bcw-5r6>
- Laferrière, T., Breuleux, A. (2002). Leadership issues and challenges in telelearning and teacher education. *Journal of Information Technology for Teacher Education, 11*(3), 335-354.
- Lambert, L. (2003). Leadership Redefined: an evocative context for teacher leadership School. *Leadership & Management, 23*(4), 421-430.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools, 6*(1), 37-67.
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership. *Educational Administration Quarterly, 43*(3), 319 - 357.
- Ministry of Education and Higher Education (MoEHE), (2014). *Education development strategic plan (EDSP) 2014-2019: a learning nation*. Palestine
- Ministry of Education and Higher Education (MoEHE), (2017). *Education Sector Strategic Plan 2017-2022*. Ramallah, Palestine.
- Nworie-Anajemba, DU (2010). *Current practices for teacher leadership development within Christian schools*. [Doctoral dissertation]. Pepperdine University.




- Occupied Palestinian Territory Education Cluster. (2024b). Verification of Damages to Schools Based on Proximity to Damaged Sites – July 2024.
- OCHA. (2024). Reported Impact Snapshot | Gaza Strip (28 August 2024).
- Özyılmaz, Ö. (2020). *Problems and solutions in the Turkish national education system*. Ankara: Pegem Academy.
- Rahmi, H. (2016). Enabling Teachers to Lead Change in One School in Palestine: A Case Study. *American Journal of Educational Research*, 4 (2A), 4-14 <http://pubs.sciepub.com/education/4/2A/2>
- Ramahi, H. (2019). Supporting Teacher Leadership in Palestine: An Emancipatory Approach Hanan Ramahi. *International Journal of Teacher Leadership*, 10(1), 27-40.
- Saucedo, M. M. (2014). *Teacher leadership: Developing the ability of teachers to move forward independently—A Delphi study of selected secondary teachers in Riverside County, California*. [Doctoral dissertation]. Brandman University.
- Sawalhi, R., Chaaba"n, Y. (2022). Student teachers' perspectives towards teacher leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 25(4), 586–602 <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1666430>
- Szeto, E. & Cheng, N. (2017). Developing Early Career Teachers' Leadership Through Teacher Learning. *International Studies in Educational Administration ISEA*, 45(3), 45-63.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2021). Türkiye'de Eğitimin 20 Yılı (2000-2019). Ankara.
- United Nations Country Team in the occupied Palestinian territory (UN), (2017). *Gaza Ten Years Later*. [https://unsco.unmissions.org/sites/default/files/gaza\\_10\\_years\\_later\\_-\\_11\\_july\\_2017.pdf](https://unsco.unmissions.org/sites/default/files/gaza_10_years_later_-_11_july_2017.pdf)
- UNRWA. (2024). UNRWA Situation Report #136 on the Situation in the Gaza Strip and the West Bank, Including East Jerusalem.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.
- Zaidan, R., Diwa, M. (2023). Level of Need for Motivation among Administrators Working in the Ministry of Education of Gaza Strip in the Light of Some Variables. *International Journal of Childhood, Counselling, and Special Education (CCSE)*. 5(1), 20-33.
- Zinn, L.F. (1997). *Supports and Barriers to Teacher Leadership: Reports of Teacher Leaders*. [Doctoral dissertation]. University of Northern Colorado.
- Zülfizade, T. (2020). *Teacher Leadership as a Professional Identity*. [Master's Thesis], Bursa Uludağ University.
- Zydzianaite, V., Kontrimiene, S., Ponomarenko, T. & Kaminskiene, L. (2020). Challenges in Teacher Leadership: Workload, Time Allocation, and Self-Esteem. *European Journal of Contemporary Education*, 9(4), 948- 962.





## University Students' Attitudes towards Distance and Hybrid Education after February 6, 2023 Earthquake in Türkiye

### Türkiye'de 6 Şubat 2023 Depremi Sonrası Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan ve Hibrit Eğitime Yönelik Tutumları

Sayfa | 3459

Emel KUCUKALI , Lecturer Dr., Dokuz Eylul University, ebkucukali@gmail.com

Halil GUCER , Lecturer Dr., Dokuz Eylul University, halil.gucer@deu.edu.tr

Vesile GUL YILMAZ , Lecturer Dr., Dokuz Eylul University, vesilegul@gmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 15 August 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 27 December 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 December 2024



**Abstract.** The aim of the mixed-method study is to examine the reactions and reflections of Turkish university students in response to the sudden shift to online and hybrid education due to the February 6, 2023, earthquake in Türkiye. The participants (N=352) were university students from a Turkish state university. 228 students were studying English in a one-year preparatory program, while the rest were students from the faculties of pedagogy (N= 61), literature (N=56), and science (N=7). Data were collected from an adapted questionnaire and a survey measuring students' attitudes toward online and distance education after the earthquake. The Distance Education Evaluation Scale was used as a data collection tool. The scale items were analysed through a Mann-Whitney U test, while content analysis and CLAN (Computerized Language Analysis) program were used to analyze the survey responses. The findings indicated that university students had mostly unfavourable responses to the transition from face-to-face to online education after the devastating disaster. These reactions were primarily attributed to cognitive, psychological, and social factors. The male students, the 1st year prep program students, and the students who the earthquake had impacted had notably more pessimistic dispositions towards online education.

**Keywords:** "Online education", "Hybrid Education", "Students' attitudes", "Earthquake aftermath".

**Öz.** Karma araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen bu çalışmanın amacı Türkiye'de 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen deprem sebebiyle geçilen çevrimiçi ve hibrit eğitime yönelik üniversite öğrencilerinin tutumlarını belirlemektir. Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinden 352 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 228'i İngilizce hazırlık programına; 61'i Eğitim; 56'sı Edebiyat ve 27'si Fen Fakültesine devam etmektedir. Araştırmada verilerin elde edilme sürecinde Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeğinden uyarlanan maddeler kullanılmıştır. Veriler Mann-Whitney U testi ile CLAN (Bilgisayarlı Dil Analizi) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin depremin ardından yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçişle ilgili olumsuz bir tutum geliştirdikleri belirlenmektedir. Bu olumsuz tutumun bilişsel, psikolojik ve sosyal faktörlere bağlı olduğu görülmektedir. Hazırlık sınıfındaki öğrenciler, erkek öğrenciler ile depremden etkilenen öğrencilerin çevrimiçi eğitime yönelik daha karamsar tutum içinde oldukları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** "Çevrimiçi eğitim", "Hibrit Eğitim", "Öğrenci tutumları", "Deprem sonrası".



## Genişletilmiş Özet

**Giriş.** Deprem, salgın ve savaş gibi felaketler eğitim de dahil olmak üzere tüm toplumun faaliyetleri etkilemektedir. 6 Şubat 2023'te Türkiye'yi yıkıma uğratan iki büyük deprem, Richter ölçeğinde 7.8 ve 7.5 ölçeğinde meydana gelmiştir. Binlerce kişi hayatını kaybetmiş ya da yaralanmış ve milyonlarca insan yaşadığı şehirden başka yerlere göç etmek zorunda kalmıştır. Yüzyılım felaketi olarak nitelenen bu deprem eğitim kurumlarını da etkilemiştir. Türkiye genelinde tüm yükseköğretim kurumları çevrimiçi/uzaktan ve daha sonra hibrit eğitime geçmek zorunda kalmıştır. Öğrencilerin öğrenmelerinin doğrudan etkileyen bu geçiş sürecine ilişkin farklı araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışma da üniversite öğrencilerinin çevrimiçi ve hibrit eğitime hızla geçişe ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu çalışma için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

RQ1. Öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak çevrimiçi eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır?

RQ2. Öğrencilerin bölümlerine bağlı olarak çevrimiçi eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır?

RQ3. Öğrencilerin depremden etkilenip etkilenmediklerine bağlı olarak online eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

RQ4. Öğrencilerin depremin eğitimlerine etkisi hakkındaki düşünceleri nelerdir?

**Yöntem.** Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinden 352 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 228'i İngilizce hazırlık programına 61'i Eğitim; 56'sı Edebiyat ve 27'si Fen Fakültesine devam etmektedir. Araştırma verileri Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeğinden uyarlanan maddeler ile açık uçlu sorular kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek maddelerinin analizinde Mann-Whitney U testi açık uçlu soruların yanıtlarının analizinde içerik analizi ve CLAN (Computerized Language ANalysis) programı kullanılmıştır. Çalışmanın güvenilirliği ve geçerliliği hem nicel hem de nitel olarak desteklenmiştir. Açık uçlu soruların yanıtlarının analizinde, verilerin iki bağımsız kodlayıcısı arasındaki tutarlılığı belirlemek için Kappa istatistiği kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda standart kodlama, farklı kaynaklardan gelen verilerin karşılaştırılması ve bulguların farklı bakış açılarıyla analiz edilmesi önemlidir.

**Bulgular.** Ölçek maddelerinin analizi gruplar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmıştır.

1) Kız öğrencilerin uzaktan eğitim ile verilen derslerin uygulama programları hakkında erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha fazla farkındalığa ve bilgiye sahiptir.

2) İngilizce Hazırlık programı öğrencilerinin, edebiyat, eğitim ve fen fakültelerindeki öğrencilerle karşılaştırıldığında, çevrimiçi eğitimin hem teknik hem de pedagojik yönlerine önemli ölçüde daha fazla olumsuz tutum geliştirdikleri görülmektedir.

3) Depremden maddi ve manevi olarak etkilenen öğrencilerin, depremden etkilenmeyen öğrencilerle karşılaştırıldığında, çevrimiçi oturumlara erişilebilirlik, internet bağlantıları ve akademik programları takip etme gibi çevrimiçi eğitimin teknik yönlerine ilişkin olumsuz düşüncelerinin önemli ölçüde daha fazla olduğu saptanmaktadır.

Açık uçlu soruların yanıtlarından elde edilen istatistiksel bulgular, olumsuz duygular (f=37), zorluklar ve problemler (f=34), psikoloji (f=25), konsantrasyon (f=23), üzüntü (f=22) ile aile ve





arkadaşlarla (f=21) ilgili kelimelerin sıklığının yüksek olduğunu göstermiştir. İçerik analizi, depremin öğrencilerin eğitimi hakkında bilişsel, duygusal ve sosyal etkilerini ortaya koymuştur.

Depremin öğrencilerin eğitimleri üzerindeki bilişsel etkileri ders ve sınavlara odaklanma, çevrimiçi eğitime uyum sağlamada öğrenme süreci, internet bağlantısında aksamalar ve diğer dikkat dağıtıcı faktörlerden dolayı çevrimiçi eğitimin etkisinin düşük olması gibi sorunlarla ilgilidir. Depremin öğrencilerin eğitimi üzerindeki duygusal etkileri arasında yaşadıkları depresyon ve kayıpları için hissettikleri derin endişe ve üzüntü nedeniyle çevrimiçi derslere katılma motivasyonunun düşük olması yer almıştır. Depremin öğrencilerin eğitimi üzerindeki sosyal etkisi, öğrencilerin sosyal yaşamlarına daha çok deprem bölgesindeki aileleri için endişelenme ve online eğitim döneminde arkadaşlarından ayrılma gibi olumsuz sonuçları yansıtmıştır. Depremin öğrencilerin eğitimi üzerindeki sosyal etkisi deprem bölgelerindeki aileleri için endişelenme ve arkadaşlarından ayrılma gibi sebeplerden kaynaklanan olumsuz sonuçlar olarak belirlenmiştir.

**Yorum ve Sonuç.** Bu çalışmanın bulguları, çevrimiçi eğitimin bir seçim değil, bir zorunluluk olduğu benzer bağlamlarda yapılan araştırmalarla uyumludur. Yöneticiler, üniversitelerde çevrimiçi eğitimin sürdürülmesi için teknik desteği iyileştirme ve güvenilir altyapı sağlama konularına daha fazla ilgi göstermelidir. Afetlerden etkilenen öğrencilere uyum sürecinde ilgili yetkililer ve uzmanlar tarafından maddi ve psikolojik destek sağlanmalıdır. Ayrıca, öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitime uygun teknik ve pedagojik becerilerini geliştirmeleri ve mevcut bilgilerini güncellemeleri için seminer çalışmalarına önem verilmelidir.



## Introduction

Regrettably, all facets of society, particularly education, are impacted by extreme situations and disasters, including earthquakes, pandemics, and conflicts. On February 6, 2023, Turkey was struck by two enormous earthquakes, the first measuring 7.8 on the Richter scale and the second measuring 7.5. Numerous individuals were killed or injured, and millions were compelled to evacuate their residences. Regrettably, this catastrophe resulted in an immediate transition from the conventional in-person format to online/distance teaching, and subsequently to hybrid education for all universities in Turkey. Distance education was instituted during holidays following the earthquake and epidemic to sustain educational continuity. Disaster situations, such as earthquakes, can impede education owing to infrastructural challenges, the psychological and social conditions of students, as well as technical, institutional, and political factors. An effective distant education approach necessitates a confluence of these elements (Koç, 2023).

The research (Cakici & Aksoy, 2023; Elhaty & Elhadary, 2023; Koç, 2023; Tokpınar, Yılmaz, Yılmaz & Değermenci, 2023) on this unexpected and tragic situation has revealed various attitudes of university students towards the new form of education. The objective of this study is to give insight into the issue and examine the reactions and reflections of Turkish university students in response to the abrupt transition to online and hybrid education.

## Literature Review

Different instructional methods and techniques have been offered to teachers and students throughout the history of education. It seems that one of these methods and approaches is distance education applications for a while. Distance learning programs are conducted to serve students who cannot be in physical classrooms for various reasons. Distance learning is not a new practice in the world of education. Distance education first started with printed course materials being sent to students by mail. Then, television and radio broadcasts were used in distance education processes (Maureen & Newvine, 2006).

The introduction of the internet into our lives and advances in digital technologies have caused distance education to be organized online. Johnston (2020, p. 4) defines distance learning as follows: "A self-directed, autonomous learning experience using technology that networks students with resources, instructors, and other teachers, potentially without a formal institution, where students have great autonomy and flexibility but less direct teacher contact and direction." As it can be seen, online education and distance education are used synonymously.

The growth of the internet, which enables access to information and improved communication between people, has fundamentally changed the face of education. Opportunities in distance education have moved instructional processes beyond school walls. Distance education utilizes the internet to access educational resources, facilitate communication with instructors and peers, and enhance learning experiences. It is predominantly web-based and mobile learning,



offering equitable educational opportunities in challenging circumstances (Koç, 2023). As a result, teacher-student interaction has been redefined by the progress of distance learning systems that include interactive video email and the world wide web (Trending, 1997; Katz, 2000). Online learning is an instructional technique that allows teachers and students to have different technology-driven methods (Valentine, 2002). Online learning creates a virtual platform that facilitates learning in the absence of face-to-face meetings in a classroom (Dobbs, Carmen & Lindberg, 2017).

The pedagogical features of the fundamental course management systems include collaboration and communication, content generation and distribution, management utilities, learning utilities, and assessment utilities (Online Learning, 2005). The five categories pertaining to the key components of an educational event specifically designed and created for distance learning are as follows: learning objectives and content presentation, interaction, evaluation, and measurement; learning environment and tools, as well as student support systems and services (Ragan, 1999).

The pedagogical aspects of online learning include many instruments for learning, such as communication and collaboration features, enhanced material and delivery methods, measurement capabilities, and technical and administrative services. The primary objectives of these elements are to enhance the exchange of information among students and their peers, students and the educational material, learners and technology, and students and instructors (Seok, Kinseli, DaCosta & Tung, 2010). Efficient online learning encompasses the use of online teaching and learning methods, the evaluation of various areas of research, principles, prototypes, theories, ethics, and benchmarks to ensure high-quality online course design, teaching, and learning (Er & Farhady, 2023; Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020; Bozkurt & Sharma, 2020).

Students in an online learning environment are no longer reliant only on teachers for learning, since topic knowledge and information are readily available. In order to achieve success in online teaching and learning, both teachers and students must assume new roles within the teaching and learning dynamic. Teachers should demonstrate a willingness to inspire and empower their pupils to take ownership of their own understanding (Illinois Online Network, 2023).

Students are also obligated to fulfil specific tasks in online education programs. Utilising technology is only a singular, although significant, component of online education. Successful online students not only need technological proficiency but also must possess other abilities such as self-management, effective communication, and efficient time management (Roper, 2007; Fidalgo, Thormann, Kulyk & Lencastre, 2020).

The phenomena of digital transformation have been noticed in universities for some years, as documented by Kopp, Gröbinger, and Adams (2019) and Leszczyński, et al. (2018). Nevertheless, the COVID-19 epidemic has expedited the trend of digitalising education and the proliferation of online learning. Following the government's announcement of the physical shutdown of schools as a measure to curb the fast worldwide and communal spread of the epidemic, colleges have no choice but to resort to online learning as the only alternative. Distance education was reintroduced in higher



education in Turkey during the spring semester of 2022 after the severe earthquakes that struck the nation's southeastern region, causing significant damage.

### Previous research

Sayfa | 3465

Prior research has focused on several areas of learning when comparing student evaluations in online and traditional face-to-face learning settings. Several studies assess students' views of successful learning by measuring the course's overall quality or student satisfaction using various methods (Rovai, Ponton, Derrick & Davis, 2006; Sun, Tsai, Finger, Chen & Yeh, 2008). Additional studies investigate the factors that drive students to engage in online courses, such as their beliefs on flexibility or convenience (Vachris, 1999; Wuensch, Aziz, Ozan, Kishore, & Tabrizi 2008; Young & Norgard 2006). Previous research has also included additional characteristics such as peer or teacher engagement, including interaction and learning support (Daugherty & Funke 1998; Lieblein, 2000; Mullen & Tallent-Runnels, 2006).

The students, overall, expressed high levels of satisfaction with both their instructors and the online courses. Drennan, Kennedy, and Pisarski (2005) conducted research involving 250 students and discovered that student happiness was affected by favourable impressions of technology and autonomous learning settings. Therefore, students' reactions to an online learning environment may vary based on their proficiency and attitudes. Haas and Senjo (2004) conducted a survey of 187 faculty members from different colleges in California. The results revealed that while most faculty members had a favourable attitude towards technology, a much smaller number incorporated technology-based teaching approaches into their courses. Passig and Levin (2000) discovered that the use of multimedia methods enables students to acquire knowledge in a particular topic while also developing skills in navigating a simulated and artificially created setting.

However, when the implementation of distance learning becomes mandatory due to disasters such as wars, pandemics, or earthquakes, the reflections of the students might differ. Both the COVID-19 pandemic and the earthquake that occurred on February 6th in Turkey have caused significant disruptions to education and led to higher rates of unemployment. Students and instructors faced the challenge of adjusting to new learning and working methods. Both calamities have resulted in increased social isolation from loved ones, as well as significant levels of stress, anxiety, and depression (Elhaty & Elhadary, 2023).

In the specific context of the earthquake in Turkey on February 6th, the study indicates that university students have varying views towards online education and a preference for face-to-face education. For instance, a semi-structured interview conducted with seven students from the Faculty of Sports Sciences revealed that face-to-face education would be more advantageous for them than online education. Based on the findings, theoretical lessons may be effectively delivered using online platforms; however, practical lessons should be given in person or in a setting that closely resembles real-life situations (Çakıcı & Aksoy, 2023). A subsequent study which included university students who had undergone pedagogical formation training following the earthquake, revealed that 'distance education' was relatively effective. After the earthquake, the classroom management process

Kucukali, E., Gucer, H. Ve Gul Yilmaz, V. (2024). University students' attitudes towards distance and hybrid education after february 6, 2023 earthquake in Türkiye. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(3), 3459-3485.

DOI. 10.51460/baebd.1532996



identified several positive aspects of distance education courses, including “motivation”, “positive classroom atmosphere and interaction”, and “effective course presentation by instructors”. Conversely, adverse situations that arose included “difficulty concentrating during the course” and “anxiety-provoking attitudes”. Following the occurrence of an earthquake, the benefits of distance education in online courses were identified as the ability to record and track courses, the availability of course content and documents within the system, and the cost and time efficiency. Conversely, the drawbacks included the intensity of courses scheduled on the same days and issues related to internet and system reliability (Yücel, 2023). The questionnaire results from a study conducted with first-year dentistry students who transitioned to online education after an earthquake indicate that due to the extensive subject matter and the difficulty in comprehending the content, it is crucial to deliver theoretical and practical lessons in a traditional face-to-face setting rather than online (Tokpınar, Yılmaz, Yılmaz & Değermenci, 2023). Similarly, a paper using a mixed-method approach, including associate degree students from the child development department, examined the impact of distance education after the earthquake in Türkiye. The findings suggested that online education was less successful than traditional face-to-face education, mostly due to the earthquake. The level of happiness that students experience with distance education varies greatly based on the presence of technology resources. The students reported experiencing challenges as a result of the detrimental psychological impact of the earthquake and the issues with infrastructure. The primary benefit of distance education is its flexible learning environment and the ability to access course recordings. However, they were at a disadvantage due to their insufficient participation in online education apps throughout the classes (Koç, 2023).

However, the study has also shown variations in university students' perspectives on the type of education based on their gender, grade level, and the individual impact of the earthquake on the students themselves. The results regarding gender showed that female medical secretariat students exhibited a statistically significant preference for the face-to-face education model (Hoşgör, Güngördü, & Hoşgör, 2023). Additionally, gender differences were observed in terms of male students' more consistent attitudes and female students' more consistent participation (Nistor, 2013). The research findings also indicate that university students who resided in state dormitories, did not experience the loss of relatives, and did not have their houses damaged in the earthquake displayed a preference for face-to-face education (Hoşgör, Güngördü & Hoşgör, 2023). Furthermore, it was noted that there were notable disparities between the students who experienced the earthquake and those who did not. The former group reported a greater number of adverse consequences associated with online education (Yücel, 2023). Furthermore, research conducted in the context of COVID-19 showed that the grade level of students has an impact on their attitude towards distance education. The study conducted by Kaban (2021) revealed that 4<sup>th</sup> grade students exhibited considerably higher scores on the Attitude Scale towards Distance Education compared to students in lower grade levels. Furthermore, it was observed that male students had more positive attitudes towards distance education than their female counterparts.



## Research questions

The following Research Questions were posed for the present study:

RQ1. Is there a significant difference in students' attitudes toward online education depending on their gender?

RQ2. Is there a significant difference in students' attitudes toward online education depending on their major?

RQ3. Is there a significant difference in students' attitudes toward online education depending on whether they have been affected by the earthquake or not?

RQ4. What are students' reflections on the impact of the earthquake on their education?

## Methodology

The research approach for this study was Mixed method research, which integrates data collection and analysis techniques from both quantitative and qualitative paradigms within a single research paper (Fraenkel & Wallen, 2009, p. 557). Mixed Method Research is favored as it offers a deeper understanding of research issues when both approaches are utilized together rather than individually (Fraenkel & Wallen, 2009).

## Participants

The participants (N=352) were selected via convenient sampling (Cohen, Manion & Morrison, 2000) that is availability and accessibility were the main criteria for reaching the participants. The participants were university students from a Turkish state university. 228 students were studying English in a one-year preparatory program, while the rest were students from the faculties of pedagogy (N=61), literature (N=56), and science (N=7). Table 1 below gives detailed information about the profiles of the participants.

Table 1.  
Information about students' profile

GENDER	N	MAJOR	N	AGE
Female	192	Prep. Program	228	Mean = 21,17
Male	160	Pedagogy	61	Min= 18
Total	352	Literature	56	Max = 64
		Science	7	
		Total	352	

For the confidentiality of the participants, codes instead of names will be used in the present study. S1, S2, S3... Sn will represent Student1, Student2, Student3... Student n, respectively.



## Data collection tools and procedures

Data were collected from a questionnaire and a survey (Wei & Moyer, 2008) via Google Forms. 352 students completed the questionnaires, while 163 students completed the survey. The questionnaire and the survey were conducted after the devastating earthquake in Turkey on the 6th of February, 2023. The students completed the questionnaire and the survey, online through Google Forms while taking the online/distance form of instructions in the second term. In the first semester, face-to-face education was followed. However, in the second term, due to the devastating earthquake in Turkey, on the 6th of February 2023, the participants, as well as all university students in Turkey, had to shift to online education.

The questionnaire was adapted from a previous study (Özkul, Kırnık, Dönük, Altunhan & Altunkaynak, 2020) collecting data from a scale about teachers' views on distance education applications. Permission to use the questionnaire has been received by the authors (Özkul, Kırnık, Dönük, Altunhan & Altunkaynak, 2020) via e-mail, and ethical permission has been declared as well. The questionnaire was in students' native language (Turkish) and consisted of background items and 15 items measuring students' attitudes toward online / distance education. A Likert scale was used for the responses of the attitude items. Students had to choose from 1- strongly disagree to 5- completely agree. Items 1-6 are about the technical aspects and accessibility to online sessions, while items 7-15 are related to the pedagogical side of online education and the learning process of the students (See App. for the Turkish version of the questionnaire). Table 2 below displays the English translation of the attitude items:

Table 2.

### *English version of the attitude items of the questionnaire*

1. I can access the courses given by distance education at any time.
2. I can access the courses given by distance education wherever I want.
3. It is easy for me to access the courses given by distance education.
4. I have information about the application schedules of the courses given by distance education.
5. I use the preferred online platforms (Zoom, Discord, Sakai, etc.) effectively in distance education.
6. When I have difficulties in accessing courses given by distance education, I get technical support.
7. Distance education is efficient in terms of learning processes.
8. The distance education process increases my motivation to learn.
9. I evaluate my own learning process by means of the distance education.
10. Distance learning is in line with my learning characteristics.
11. The distance education process encourages me to learn new things.
12. Distance learning makes it easier for me to learn on a long-term basis.
13. Distance education courses contribute to my personal and professional development.
14. The instructional design of the courses given by distance education is effective.
15. Distance education enriches the learning process.



The survey questions were included in the background information part of the questionnaire. In the survey part, the following questions were asked to the students (See App. A for the Turkish version of the questions).

- 1) *Were you affected morally and/or financially by the February 6, 2023 earthquake in Turkey?*
- 2) *If you were affected by the February 6, 2023 earthquake in Turkey, how was this reflected in your education? Can you briefly explain?*

Sayfa | 3469

Prior to data collection, ethical permission was obtained from Dokuz Eylul University Social Sciences and Humanities Ethical Committee (with the reference number E-87347630-659-601826) on 16/05/2023 before collecting the data.

### **Data analysis**

Test of normality (Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk normality tests) reported significant results ( $p < .05$ ) and, therefore, non-normal distribution for questionnaire items (Greasley, 2008). That is why a non-parametric test such as the Mann-Whitney U Test was used for the analysis of questionnaire responses (Urdu, 2005).

For the analysis of the survey responses, content analysis (Saldaña, 2021) and CLAN (Computerized Language ANalysis) Program (MacWhinney, 2000) were used. Content analysis elicited qualitative findings, such as categorizations of concepts/codes into themes to answer the research questions. Two independent coders analysed the survey data. After comparisons and negotiations, the final codes were elicited upon agreement between the two coders. On the other hand, CLAN program was used to produce descriptive statistics results such as frequency of semantically and morphologically related words in survey data. The codes, transcription conventions, and commands for statistical analysis were selected from the CHILDES (Child Language Data Exchange System) (MacWhinney, 2000).

### **Reliability and validity**

The trustworthiness of the study was supported both quantitatively and qualitatively. Quantitatively, the reliability test was used to estimate the internal consistency of the questionnaire. The value of the Cronbach Alpha correlation coefficient for the 15 items ( $r=.93$ ) is considered an acceptable result for the reliability of a questionnaire (Dörnyei & Taguchi, 2010).

In addition, the Rotated component matrix below reveals solid validity values for the questionnaire items. The items were grouped into two categories. Items 1-6 are interrelated, and all are about the technical aspects and accessibility to online sessions. The second category of items 7–15 is about the pedagogical aspects of online education, such as the learning process of the students. (See Table 3 below).





Table 3.  
Rotated Component Matrix<sup>a</sup> of questionnaire items/Validity test

	Grouping Category	
	Pedagogical aspects	Technical aspects
Q1		,742
Q2		,775
Q3		,766
Q4		,712
Q5		,735
Q6		,540
Q7	,842	
Q8	,880	
Q9	,747	
Q10	,875	
Q11	,876	
Q12	,905	
Q13	,891	
Q14	,791	
Q15	,880	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

For the survey responses, the Kappa statistic was performed to determine consistency between two independent coders of the data (Landis & Koch, 1977). The intercoder reliability for 15 codes of interview data was found to be Kappa = 0.72 ("Sig" = ,000;  $p < 0.001$ ), which is an acceptable agreement between the two coders (Viera & Garrett, 2005). The study was qualitatively supported by using standard coding, triangulation, and member checking (Fraenkel & Wallen, 2009).

## Findings

### Findings related to RQ1. Is there a significant difference in students' attitudes to online education depending on their gender?

To answer RQ1, a Mann-Whitney U test was run to analyze the questionnaire items according to the gender grouping variable. Table 4 below shows a significant difference between female and male students for item 4 ( $U = 13225$ ,  $p = .01$ ).



Table 4.  
A Mann-Whitney U Test Statistics for students' attitudes depending on their gender

	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
Q1	15099,00	,77
Q2	14293,00	,24
Q3	15164,00	,82
Q4	13225,00	,01
Q5	15249,50	,90
Q6	13936,00	,12
Q7	14393,00	,27
Q8	14403,00	,25
Q9	14770,50	,52
Q10	14317,00	,24
Q11	14499,00	,32
Q12	14871,00	,56
Q13	14969,00	,66
Q14	15167,50	,83
Q15	14276,00	,21

Grouping Variable: Gender

Item 4 is given below:

Item 4. I have information about the application schedules of the courses given by distance education.

Table 5 below shows the mean ranks of the groups for item 4 with a significant difference between the groups.

Table 5.  
Mean ranks of female and gender students / significant differences

	Gender	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q4	Female	192	187,62	36023,00
	Male	160	163,16	26105,00
	Total	352		

The mean rank Table 4 above indicates that female students reported more positive reflections and a higher mean rank (M=187,62) than male (M=163,16) students. Therefore, female students revealed higher awareness of and knowledge about the academic calendar of the online session applications.

**Findings related to RQ2. Is there a significant difference in students' attitudes to online education depending on their major?**

A Mann-Whitney U test analysed the questionnaire items according to the students' major. Students' majors were classified into two main groups, 1) students studying in the English Preparatory program of their university, and 2) students studying in the other faculties, such as literature, pedagogy, and science. Table 6 below reports a significant difference ( $p < .05$ ) between the two groups for item 1 ( $U = 11789$ ,  $p = .00$ ), item 5 ( $U = 12341,50$ ,  $p = .04$ ), item 7 ( $U = 12197,50$ ,  $p = .02$ ), item 8 ( $U = 11969,50$ ,  $p = .00$ ), item 10 ( $U = 12244,50$ ,  $p = .02$ ), item 12 ( $U = 11928$ ,  $p = .00$ ), item 13 ( $U = 12060,50$ ,  $p = .01$ ), and item 15 ( $U = 11880,50$ ,  $p = .00$ ).

Table 6.

A Mann-Whitney U Test Statistics for students' attitudes depending on their major

	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
Q1	11789,00	,00
Q2	13098,50	,24
Q3	13329,00	,35
Q4	13231,00	,29
Q5	12341,50	,04
Q6	14025,00	,91
Q7	12197,50	,02
Q8	11969,50	,00
Q9	13307,00	,34
Q10	12244,50	,02
Q11	12859,00	,12
Q12	11928,00	,00
Q13	12060,50	,01
Q14	12699,50	,09
Q15	11880,50	,00

The items with a significant difference between the groups are listed below:

Technical aspects of online education:

Item 1. I can access the courses given by distance education at any time.

Item 5. I use the preferred online platforms (Zoom, Discord, Sakai, etc.) effectively in distance education.

Pedagogical aspects of online education:

Item 7. Distance education is efficient in terms of learning processes.

Item 8. Distance education process increases my motivation to learn.

Kucukali, E., Gucer, H. Ve Gul Yilmaz, V. (2024). University students' attitudes towards distance and hybrid education after february 6, 2023 earthquake in Türkiye. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(3), 3459-3485.

DOI. 10.51460/baebd.1532996



- Item 10. Distance learning is in line with my learning characteristics.  
 Item 12. Distance learning makes it easier for me to learn on a long-term basis.  
 Item 13. Distance education courses contribute to my personal and professional development.  
 Item 15. Distance education enriches the learning process.

Table 7 below displays the mean ranks between the two major groups for the items with a significant difference.

Table 7.  
Mean ranks between students from different majors / significant differences.

	Major	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q1	PREP.SCHOOL	228	166,21	37895,00
	OTHERS	124	195,43	24233,00
Q5	PREP. SCHOOL	228	168,63	38447,50
	OTHERS	124	190,97	23680,50
Q7	PREP. SCHOOL	228	168,00	38303,50
	OTHERS	124	192,13	23824,50
Q8	PREP. SCHOOL	228	167,00	38075,50
	OTHERS	124	193,97	24052,50
Q10	PREP. SCHOOL	228	168,20	38350,50
	OTHERS	124	191,75	23777,50
Q12	PREP. SCHOOL	228	166,82	38034,00
	OTHERS	124	194,31	24094,00
Q13	PREP. SCHOOL	228	167,40	38166,50
	OTHERS	124	193,24	23961,50
Q15	PREP.SCHOOL	228	166,61	37986,50
	OTHERS	124	194,69	24141,50
	Total	352		

The results above indicate that for the items listed in Table 7, the mean ranks of the students from the English Prep program are significantly lower than those of the students from the other faculties, such as literature, pedagogy, and science. It can be concluded that the students from the English prep program reported negative reactions and attitudes to both technical and pedagogical aspects of online education when compared with the students from the other majors.

### **Findings related to RQ3. Is there a significant difference in students' attitudes to online education depending on whether they have been affected by the earthquake?**

For the answer of RQ3, a Mann-Whitney U test was conducted to analyse the questionnaire items depending on the impact of the earthquake on students' life. Students were categorized into two groups based on their response to the following yes/no question: Have you been financially and/or psychologically affected by the earthquake on the 6th of February 2023? Table 8 below



reports a significant difference ( $p \leq .05$ ) between the two groups for item 2 ( $U = 12766,50$ ,  $p = .00$ ), item 3 ( $U = 12364,50$ ),  $p = .00$ ), and item 4 ( $U = 13692$ ,  $p = .05$ ).

Table 8.

A Mann-Whitney U Test Statistics for students' attitudes depending on their major

Sayfa | 3474

	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
Q1	13743,50	,06
Q2	12766,50	,00
Q3	12364,50	,00
Q4	13692,00	,05
Q5	13720,50	,06
Q6	14299,00	,23
Q7	14836,00	,51
Q8	14699,00	,39
Q9	14591,00	,36
Q10	14054,50	,12
Q11	14752,00	,45
Q12	14651,00	,37
Q13	15089,00	,71
Q14	14472,00	,29
Q15	15029,00	,65

The items with a significant difference between the groups are related to the technical aspect of online education and are listed below:

Item 2. I can access the courses given by distance education wherever I want.

Item 3. It is easy for me to access the courses offered by distance education.

Item 4. I have information about the application schedules of the courses given by distance education.

Table 9 below shows the mean ranks between groups with a significant difference for items 2,3 and 4.



Table 9.

Mean ranks between students depending on the earthquake's impact on their life / significant differences.

	Impact.EQ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q2	YES	164	160,34	26296,50
	NO	188	190,59	35831,50
	Total	352		
Q3	YES	164	157,89	25894,50
	NO	188	192,73	36233,50
	Total	352		
Q4	YES	164	165,99	27222,00
	NO	188	185,67	34906,00
	Total	352		

The mean rank values in Table 9 above indicate that the students affected by the earthquake reported low mean ranks and significantly more negative attitudes towards the technical aspects of online education, such as accessibility to online sessions, internet connections, and following academic schedules.

#### Findings related to RQ4. What are students' reflections on the impact of the earthquake on their education?

In the survey section students answered the following questions:

- 1) Were you affected morally and/or financially by the February 6, 2023, earthquake in Turkey?
- 2) If you were affected by the February 6, 2023, earthquake in Turkey, how was this reflected in your education? Can you briefly explain?

The results from the language analysis revealed the frequency of the words used by 163 students in their answers to the survey questions. Table 10 below shows semantically related words' descriptive statistics and frequency values.

Table 10.

Frequency of semantically related words used in students' answers of the survey.

Thematic Category	Semantically Related Words (in Turkish)	Semantically Related Words (English translation)	Frequency
Emotional	Kötü, olumsuz	Bad, Negative	37
Cognitive	Güçlük, Zorluk, Problem, Aksaklık, Sorun	Difficulties, Problems	34
Emotional	Psikolojik	Psychological	25
Cognitive	Odaklanma	Concentration	23
Emotional	Üzüntü, Acı, Sıkıntı	Sorrow	22



Social	Aile, Akraba, Yakınım, Arkadaş	Family, Relatives, Friends	21
Emotional	Kayıp, Zarar	Loss	17
Emotional	Motivasyon	Motivation	10
Social	Maddi	Financial	10
Emotional	İsteksizlik, Depresyon	Depression	9
Social		Lose Connection, Internet /	
	Kopukluk	Electricity Cut	9
Social	Ülkemiz	Our Country	8
Emotional	Korku, Travma, Endişe	Fear, Trauma, Anxiety	8
Cognitive	Sınav	Exams	7
Cognitive	Toparlayamadım	Not Recover	6
Cognitive	Adapte	Adaptation	3
Social	Ölen	Dead	3

From the table above, it can be concluded that to express the impact of the earthquake on their education, the students used the most words related to negative emotions (f=37), difficulties and problems (f=34), to their psychology (f=25), concentration (f=23), sorrow (f=22), and family and friends (f=21). These concepts could be classified into three thematic categories, such as cognitive (concentration, difficulties, problems), emotional (bad, sorrow, psychology) and social (family, friends) effects of the earthquake on students' education. The other words with lower frequencies also fall into the three categories above. Some of the words showing the emotional impact of the earthquake are words such as motivation (f=10), trauma and anxiety (f=8), and depression (f=9). Other words giving insight into the social consequences are internet accessibility (f=9), our country (f=8), financial (10), and death (f=3). As for cognitive difficulties, words such as adaptation (f=3), exam (f=7), and not recovery (f=6) give a view of the situation.

In terms of the cognitive effects of the earthquake on their education, the students mentioned problems related to focusing on lessons and exams due to loss in their families and psychological stress:

S1: Aile içinde kayıplarım olduğu için psikolojik açıdan derslere odaklanamadım.

*I couldn't focus on the lessons psychologically because I had losses in the family. (English is in italics. Turkish is not in italics.)*

S2: Depremin yarattığı travma sebebiyle derslere odaklanmak çok zor oldu çünkü sürekli tetikteydim ve tedirgindim. Bu nedenle verimli bir dinleme gerçekleştiremedim. Tedbir amacıyla evde kalamadığımda derslerle katılamadım. Vize dönemine kadar eğitimim olumsuz etkilendi. *Due to the trauma caused by the earthquake, it was very difficult to focus on the lessons because I was constantly alert and nervous. For this reason, I could not listen productively. When I couldn't stay at home as a precaution, I couldn't attend classes. My education was adversely affected until the midterm period. (English is in italics. Turkish is not in italics.)*



In addition, students reported that online education was not as effective as face-to-face education for their learning and self-discipline because of technical issues such as internet connection and other distractive factors:

S3: Uzaktan eğitim asla eğitim gibi değil. Bu süreçte hiçbir şey yapamadım, çoğu konularım eksik ve zor anlıyorum.

*Distance learning is never like education. I have not been able to do anything in this process, most of my subjects are incomplete and I hardly understand them. (English is in italics. Turkish is not in italics.)*

S4: Ben depremi Hatay İskenderunda yaşadım psikolojim için çok kötü oldu. Eğitimin de yüzyüze olmasını isterdim çünkü online eğitimde genel anlamda çok verim alınmıyor ve ne yazık ki bağlantı problemleri, evimizin işleri vs. yüzünden çok girme fırsatım olmadı. *I experienced the earthquake in Hatay Iskenderun, it was very bad for my psychology. I would like the training to be face-to-face because online education is not very efficient in general, and unfortunately, I did not have the opportunity to join much the online sessions due to connection problems, work at home, etc. (English is in italics. Turkish is not in italics.)*

S10: Deprem bölgesinde etkilenenler için maddi manevi elimizden geleni yaptık fakat derslerin çevrimiçi olması başarımızı ve disiplini sekteye uğrattı, derslere empoze olamadık maalesef.

*We did our best financially and morally for those affected in the earthquake zone, but the fact that the classes were online interrupted our success and discipline, unfortunately, we could not impose on the lessons. (English is in italics. Turkish is not in italics.)*

Some students also reported learning challenges during the adaptation process to online education, but eventually getting used to it:

S5: Deprem bölgesinde yaşamama rağmen oradaki arkadaşlarımla yaşadıklarımı düşünmek bile beni çok etkiledi. Her şekilde yardım etmeye çalıştım ama çok da zorlandım. İlk başlarda hem bundan kaynaklı hem de online eğitimden kaynaklı derslere odaklanamadım. Alışmam zaman aldı. *Even though I live in the earthquake zone, even thinking about what my friends there went through affected me a lot. We tried to help in every way, but I had a hard time. At first, I couldn't focus on the courses both because of this and because of online education. It took me a while to get used to it. (English is in italics. Turkish is not in italics.)*

S6: Eğitim açısından etkiledi. Online eğitim başta çok zor geldi ama şimdi daha alıştım. Ama seneye böyle olması beni korkutuyor. *From an educational point of view, I was affected. Online education was very difficult at first, but now I am more used to it. But I'm scared that it will be like this next year. (English is in italics. Turkish is not in italics.)*





On the other hand, emotional aspects were also reported by the students. The deep sorrow and morning because of the loss, led to deep depression and, as a result, low intrinsic motivation to join the online classes:

S7: Büyük bir üzüntü yaşadığım için ders konusunda dönem başında motivasyonum çok düşüktü.

*At the beginning of the semester, I was very unmotivated to study because I was very sad.*

*(English is in italics. Turkish is not in italics.)*

S8: Derin bir üzüntü yaşamama ve depresyona girmeme sebep oldu ayrıca evde internet sıkıntım olduğu için derslere giremedim, interneti bir şekilde bulsam bile derslere girme isteğim kalmamıştı.  
*It caused me to experience deep sadness and depression, and I could not attend classes because I had internet problems at home, even if I found the internet connection somehow, I had no desire to attend classes.*

*(English is in italics. Turkish is not in italics.)*

S9: Depremle ilgili gördüklerim ve duyduklarım psikolojik olarak çaresiz ve öfkeli hissettirdi. Bu hâlde eğitimimi ve geleceğimi pek düşünemedim.  
*What I saw and heard about the earthquake made me feel psychologically helpless and angry. In this case, I couldn't think much about my education and my future.*

*(English is in italics. Turkish is not in italics.)*

The social effect of the earthquake on students' education was also elicited from the survey data. The reports reflected mostly negative consequences on students' social lives and, therefore, on their education. Some students had to stay alone in the dormitory or move back to their hometowns, separated from their friends due to the sudden shift to online education:

S13: Arkadaşlarım doğrudan etkilendi ve bu durum beni çok sarstı, yurttan tek başıma kaldığım içinde mental olarak iyi değildim bu durum eğitimi ikinci plana atmama sebep oldu uzaktan eğitime geçilmesi de daha da etkiledi bu durumu.

*My friends were directly affected and this situation shook me very much, I was not mentally good because I was alone in the dormitory, this situation caused me to put education on the back plan, and the transition to distance education affected this situation even more.*

*(English is in italics. Turkish is not in italics.)*

S11: Depremi yaşamadım fakat depremden sonraki süreçten etkilendim. Derslerim online oldu ve kıyık yurdunda kaldığım için apar topar eşyalarımı toplamam gerekti. Daha sonrasında arkadaşlık ilişkilerime yansdı, benim için iyi bir süreç olmadı.

*I did not experience the earthquake, but I was affected by the process after the earthquake. My classes were online, and I had to pack my belongings in a hurry because I was staying in the student dormitory. Later, it was*



*reflected in my friendship relationships. It wasn't a good period for me.*  
(*English is in italics.* Turkish is not in italics.)

What is worse, some students were not able to contact even their close family after the earthquake:

S12: Eğitimimiz kesintiye uğradı ve deprem sonrasında aileme ulaşamadım bu korku yarattı.

*Our education was interrupted and I could not reach my family after the earthquake, which created fear in me.*  
(*English is in italics.* Turkish is not in italics.)

### Summary of the findings

The analysis of the questionnaire items revealed significant differences between the groups and indicated that,

- 1) Compared to male students, female students have significantly higher awareness of and knowledge about the application schedules of the courses given by online education,
- 2) The students from the English Prep program reported significantly more negative reactions and attitudes to both technical and pedagogical aspects of online education, when compared with the students from the faculties of literature, pedagogy, and science.
- 3) Compared to the students who had not been affected by the earthquake, the students who had been morally and financially affected by the earthquake reported significantly more negative reflections on the technical aspects of online education, such as accessibility to online sessions, internet connections, and following academic schedules.

The statistical findings from the survey responses indicated a high frequency of words related to negative emotions (f=37), difficulties and problems (f=34), psychology (f=25), concentration (f=23), sorrow (f=22), and family and friends (f=21). The content analysis revealed the earthquake's cognitive, emotional, and social impacts on students' education. The cognitive effects of the earthquake on their education, involved issues related to focus on lessons and exams, to the learning process during the adaptation to online education, and to the low effectivity of online education because of technical issues such as internet connection and other psychologically distractive factors. The emotional effects of the earthquake on students' education included depression and low intrinsic motivation to join the online classes due to the deep anxiety and sorrow they felt for their losses. The social effect of the earthquake on students' education reflected mostly negative consequences on students' social lives, such as worrying about their families in the earthquake area and being separate



## Discussions

### **Discussion of Findings related to RQ1: Is there a significant difference in students' attitudes to online education depending on their gender?**

According to the findings of the present study, compared to male students, female students have significantly higher awareness of and knowledge about online education's application schedules. This is partially in line with previous research claiming that female students exhibited more consistent participation in online courses (Nistor, 2013). On the other hand, according to literature, female students showed preference for the face-to-face education model (Hoşgör, Güngördü, & Hoşgör, 2023) but this could be explained with female students' less consistent attitudes when compared to their male counterparts (Nistor, 2013).

### **Discussion of Findings related to RQ2: Is there a significant difference in students' attitudes to online education depending on their major?**

In the present study, the students from the English Prep program reported significantly more negative attitudes toward both technical and pedagogical aspects of online education when compared with the students from the faculties of literature, pedagogy, and science. The previous research reported similar findings that 4th grade students exhibited considerably higher scores on the Attitude Scale towards Distance Education compared to students in lower grade levels (Kaban, 2021). To conclude, novice students who are in their first year, like English Prep students, report more negative attitudes toward online education than senior students from higher grades, which could be explained by their less experience and thus ability to adjust to new contexts.

### **Discussion of Findings related to RQ3: Is there a significant difference in students' attitudes to online education depending on whether they have been affected by the earthquake or not?**

The current study reported that compared to the students who had not been affected by the earthquake, the students who had been morally and financially affected by the earthquake reported significantly more negative reflections on the technical aspects of online education, such as accessibility to online sessions, internet connections, and following academic schedules. Literature supports this, showing that students who experienced the earthquake reported more negative consequences associated with online education compared to those who did not (Yücel, 2023). However, another study obtained reverse results, which indicated that the university students who resided in state dormitories, did not experience the loss of relatives, and did not have their houses damaged in the earthquake displayed a preference for face-to-face education (Hoşgör, Güngördü & Hoşgör, 2023). The explanation for this could be that the earthquake-affected students faced not only psychological and traumatic issues, but also technical, infrastructure, and logistics problems. Thus, they may prefer online education to stay with their family, but they may not favour it because of technical and infrastructure problems.



## **Discussion of Findings related to RQ4: What are students' reflections on the impact of the earthquake on their education?**

The survey analysis revealed that the earthquake had cognitive, emotional, and social impacts on students' education. The previous research confirms this by similar results in the contexts where online education is a necessity but not a choice. The cognitive aspects of preferring a face-to-face model over online education were the low efficiency of the practical lessons (Çakıcı & Aksoy, 2023), low concentration, comprehension difficulties, internet, and system reliability (Yücel, 2023). (Tokpınar, Yılmaz, Yılmaz & Değermenci, 2023). The effective and social factors mentioned were isolation from loved ones, as well as significant levels of stress, anxiety, and depression (Elhaty & Elhadary, 2023) due to the issues with infrastructure and technology resources, which led to insufficient participation in online education apps throughout the classes (Koç, 2023).

The low report of positive reflections could be explained by the devastating impact of the earthquake and the sudden compulsory shift from face-to-face to distance education models.

## **Conclusion**

The findings of the present study revealed that after the compulsory shift from face-to-face to online education due to a devastating natural disaster, university students reported mostly negative reactions to the new educational model due to cognitive, psychological, and social reasons. The male students, the novice students, and the students who had been affected by the earthquake displayed significantly more negative attitudes toward online education.

## **Implications**

The authority should improve technical support and provide reliable infrastructure to sustain online university education. Professionals should provide financial and psychological support to students affected by disasters during their adaptation process. Furthermore, lecturers should be trained through workshops to improve and update their technical, computer, and pedagogical skills appropriate for online education. What is more, according to the findings of the present study, lecturers should take into account their students' gender and grade. It is suggested that in a compulsory shift to distance education due to disasters, special attention should be paid to male students and students in their first years of university education. These groups of students are supposed to face more challenges and difficulties during their adaptation to the new mode of education. Therefore, it is crucial for educators to provide targeted support and resources to help these students succeed in their online learning environment. By addressing the specific needs of male students and first-year university students, instructors can ensure a more inclusive and effective distance education experience for all learners.

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3459-3485.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3459-3485.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



## Limitations

The present study has some limitations, such as a lack of more qualitative data collection methods, analysing recordings of online classes and interviews with participants.

Sayfa | 3482

## Suggestions for further research

More research is recommended in different contexts of online education with longitudinal data collection methods.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 3459-3485.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 3459-3485.  
Araştırma Makalesi / Research Paper

## References

- Bozkurt, A. and Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–iv.
- Cakici, H. A., & Aksoy, Y. (2023). An analysis of online education perception among faculty of sports sciences students following the February 6th Turkey earthquake. *Journal of ROL Sport Sciences*, 4(3), 945-963.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed). Routledge Falmer.
- Daugherty, M., and B.L. Funke. (1998). University faculty and student perceptions of web-based instruction. *Journal of Distance Education* 13, no. 1: 21–39.
- Dobbs, R. R., Carmen, A. and Lindberg, C. A. W. (2017) Students' perceptions of online courses
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing, Second Edition*.
- Drennan, J., Kennedy, J., & Pisarski, A. (2005). Factors affecting student attitudes toward flexible online learning in management education. *The Journal of Educational Research*, 98 (6), 331-340.
- Elhaty, I. A., & Elhadary, T. (2023). Online education in Turkish universities after the earthquake: the pros and cons. *Journal of Survey in Fisheries Sciences*, 10(4S), 330-340.
- Er, H. K. & Farhady, H. (2023). The effects of learning-oriented assessment on academic writing. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10 (2), 197-217b. <https://doi.org/10.21449/ijate.1222410>.
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O. and Lencastre, J. A. (2020) Students' perceptions on distance education: a multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 17(18), 1-12 doi: 10.1186/s41239-020-00194-2.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed). McGraw-Hill.
- Greasley, P. (2008). *Quantitative data analysis using SPSS: An introduction for health & social science*. Open Univ. Press.
- Haas, S. M. and Senjo, S.R. (2004). Perceptions of effectiveness and the actual use of technology-based methods of instruction: a study of California criminal justice and crime related faculty. *Journal of Criminal Justice Education*, 15 (2), 263-285.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. and Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*.
- Hoşgör, D. G., Güngördü, H., & Hoşgör, H. (2023). Investigation of prospective medical secretaries' perspectives of online education: the example of february 6, 2023 Earthquake. *International Journal of Health Management and Tourism*, 8(1), 78-91.
- Illinois Online Network. (2007). Instructional strategies for online courses [Electronic version]. <http://www.ion.illinois.edu/resources/tutorials/pedagogy/instructionalstrategies.asp>.
- Johnston, J. P. (2020). Creating better definitions of distance education. *Online Journal of Distance Learning Administration* 23(2), 1-4. <https://ojdla.com/assets/pdf/johnston232.pdf>.
- Kaban, A. (2021). University Students' Attitudes towards Distance Education. *International Journal of Technology in Education and Science*, 5(3), 311-322.
- Katz, Y.J. (2000). The comparative suitability of three ICT distance learning methodologies for college level instruction. *Educational Media International*, 37 (1).
- Koç, N. (2023). The views of associate degree students from child development on distance education after the earthquake. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 6(3), 756-770.
- Kopp, M., Gröbinger, O. and Adams, S. (2019). Five common assumptions that prevent digital transformation at higher education institutions. *INTED2019 Proceedings* (pp. 1448–1457). <https://doi.org/10.21125/inted.2019>.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>.

Kucukali, E., Gucer, H. Ve Gul Yilmaz, V. (2024). University students' attitudes towards distance and hybrid education after february 6, 2023 earthquake in Türkiye. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(3), 3459-3485.

DOI. 10.51460/baebd.1532996



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 3459-3485.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 3459-3485.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Leszczyński, P., Charuta, A., Łaziuk, B., Gałązkowski, R., Wejnarski, A., Roszak, M., & Kołodziejczak, B. (2018). Multimedia and interactivity in distance learning of resuscitation guidelines: A randomised controlled trial. *Interactive Learning Environments*, 26(2), 151–162. <https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1337035>.
- Lieblein, E. (2000). Critical factors for successful delivery of online programs. *Internet and Higher Education* 3: 161–74.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk. transcription format and programs* (Vol. 3). Lawrence Erlbaum Associates.
- Maureen, H. and Newvine, T. (2006). Perceptions of distance learning: a comparison of online and traditional learning. *Journal of online learning and teaching* 2(1), 1-11.
- Mullen, G.E., and M.K. Tallent-Runnels. (2006). Student outcomes and perceptions of instructors' demands and support in online and traditional classrooms. *Internet and Higher Education* 9: 257–66.
- Nistor, N. (2013). Stability of attitudes and participation in online university courses: Gender and location effects. *Computers & Education*, 68, 284-292.
- Özkul, R., Kırnık, D., Dönük, O., Altunhan, Y., & Altunkaynak, Y. (2020). Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Ölçek Çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 15(8).
- Passig, D. & Levin, H. (2000). Gender differences of favored multimedia learning interfaces. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16: 64-71.
- Ragan, L. (1999). Good teaching is good teaching: An emerging set of guiding principles and practices for the design and development of distance education. *Cause/Effect Journal*, 22 (1).
- Roper, A. 2007. How students develop online learning skills?. *EDUCAUSE Quarterly* 30 (1):62.
- Rovai, A.P., M.K. Ponton, M.G. Derrick, and J.M. Davis. (2006). Student evaluations of teaching in the virtual and traditional classrooms: A comparative analysis. *Internet and Higher Education* 9, 23-55.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. sage.
- Seok, S., Kinsell, C., Dacosta, B. and Tung, C. K. (2010) Comparison of Instructors' and students' perceptions of the effectiveness of online courses. *The Quarterly Review of Distance Education*, 11(1), 25-36.
- Sun, P., R.J. Tsai, G. Finger, Y. Chen, and D. Yeh. (2008). What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education* 50: 1183–202.
- Tokpınar, A., Yılmaz, S., Yılmaz, H., & Değermenci, M. (2023). Investigation of the Opinions of the First-Year Students of Dentistry Who go to Online education on Anatomy Education After the Kahramanmaraş Earthquake. *Medical Records*, 5(3), 603-7.
- Trending, G. (1997). Telematics and online teacher training: the POLARIS project. *Journal of Computer Assisted Learning* 13: 261270.
- Urduan, T. C. (2005). *Statistics in plain English* (2nd ed). Lawrence Erlbaum Associates.
- Vachris, M.A. (1999). Teaching principles of economics without 'chalk and talk': The experience of CNU online. *Journal of Economic Education* 30, no. 3: 292–303.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: promises, problems and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3).
- Viera, A. J., & Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The kappa statistic. *Fam Med*, 37(5), 360–363.
- Wei, L., & Moyer, M. G. (Eds.). (2008). *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Blackwell Pub.
- Wuensch, K.L., S. Aziz, E. Ozan, M. Kishore, and M.H. Tabrizi. (2008). Pedagogical characteristics of online and face-to-face classes. *International Journal on E-Learning* 7(3), 523-532.
- Young, A., and C. Norgard. 2006. Assessing the quality of online courses from the students' perspective. *Internet and Higher Education* 9, 107–115.

Kucukali, E., Gucer, H. Ve Gul Yilmaz, V. (2024). University students' attitudes towards distance and hybrid education after february 6, 2023 earthquake in Türkiye. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(3), 3459-3485.

DOI. 10.51460/baebd.1532996



Yücel, F. H. (2023). A study on classroom management in distance education during earthquake processes. *Journal of Advanced Education Studies, 5*, 124-14

## Appendices

Sayfa | 3485

Appendix A  
Questionnaire / Attitude items

1. Uzaktan eğitimle verilen derslere istediğim zaman ulaşırım .
2. Uzaktan eğitimle verilen derslere istediğim yerde ulaşırım .
3. Uzaktan eğitimle verilen derslere ulaşmak benim için kolaydır.
4. Uzaktan eğitimle verilen derslerin uygulama takvimleri konusunda bilgiye sahibim.
5. Uzaktan eğitimde tercih edilen online platformları (zoom, discord, sakai vb) etkili kullanırım.0
6. Uzaktan eğitimle verilen derslere erişimde sıkıntı yaşadığımda teknik destek alırım.
7. Uzaktan eğitim öğrenme süreçleri açıısından verimlidir.
8. Uzaktan eğitim süreci öğrenme motivasyonumu artırır.
9. Uzaktan eğitim aracıyla kendi öğrenme sürecimi değerlendiririm.
10. Uzaktan eğitim öğrenme özelliklerime uygundur.
11. Uzaktan eğitim süreci yeni öğrenmelere beni teşvik eder.
12. Uzaktan eğitim kalıcı öğrenmemi kolaylaştırır.
13. Uzaktan eğitimle verilen derslerin kişisel ve mesleki gelişimime katkı sağlar.
14. Uzaktan eğitimle verilen derslerin öğretim tasarımı etkilidir.
15. Uzaktan eğitim öğrenme sürecini zenginleştir.

Survey / Open ended questions


- 1) 6 Şubat 2023 Türkiye depremimden manevi ve / veya maddi olarak etkilendiniz mi?
- 2) 6 Şubat 2023 Türkiye depremimden etkilendiyseniz bu eğitiminize nasıl yansıdı? Kısaca açıklayabilir misiniz?








## Afet Sonrası Çocuk Destek Atölyeleri: Deprem Bölgelerinde Sosyal ve Duygusal İyileşme Süreci<sup>1</sup>


### Post-disaster Child Support Workshops: Social and Emotional Recovery in Earthquake-affected Regions

Güzin ÖZYILMAZ , Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, guzin.ozyilmaz@deu.edu.tr

Koray ÖZ , Dr., korayoz@windowslive.com

Naile Öykü MUSLU , Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, naileoykumuslu@gmail.com

Ege KÜNTAY , Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, egeknty@outlook.com

Umut KAFADAR , Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, umutkfd33@gmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 30 Kasım 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 28 Aralık 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024

<sup>1</sup> Bu çalışma DEU rektörlüğü BAP birimi tarafından desteklenen Deprem bölgesinde yapılan çalışmalar için yürütülmüş olan SBG-2023-3176 kodlu HEPİMİZ ÇOCUKTUK adlı projeden elde edilen verilerden üretilmiştir. Özyılmaz, G., Öz, K., Muslu, N.Ö., Küntay, E. ve Kafadar, U. (2024). Başlık. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3486-3501.



**Öz.** Afetler, etkiledikleri bölgelerde yaşamlarını sürdürmekte olan bireylerde fiziksel, ekonomik, duygusal, ruhsal ve sosyal kayıplara sebebiyet veren; bölgedeki bireylerin yaşamlarını sürdürmelerine yönelik etkinliklerini kesintiye uğratarak bireyleri ve bireylerin içerisinde yer aldıkları toplumları etkileyen olaylar olarak değerlendirilmektedir (Kadioğlu, 2008). Afet bölgesinde yaşamakta olan bireylerin gündelik yaşam akışlarının süreğenliğini kaybetmesi ve toplumda can kayıplarının olmasına sebebiyet vermesiyle nitelendirilen afetler, afetlerin etkilediği bölgeler ve bölge halkı başta olmak üzere tüm toplum için büyük etkilere sahiptir (Özkan ve Çetinkaya Kutun, 2021). Bu doğrultuda afet sonrası süreçte tüm bireylerin afete yönelik büyük etkiler altında kaldığı düşünülür olsa dahi 5-17 yaş aralığındaki çocukların afetlerde risk grubu olarak yer aldığı düşünülmektedir. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Fen Fakültesi ve İlahiyat Fakültesi başta olmak üzere üniversitenin ilgili tüm fakülte ve birimlerini kapsayan; Adıyaman 7. Çadır Kent bölgesinde, Adıyaman Konteyner Kent No:1'de ve Malatya 1 nolu konteyner kent bölgesinde 5 gün aralıklarla, toplam 6 ay boyunca devamlılığı sağlayacak şekilde; çeşitli fakültelerden öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin, bölgede ikamet eden 5-17 yaş aralığındaki çocuklar için yürütmüş olduğu atölyeler üniversitemiz akademisyenleri ve ilgili bölüm öğrencilerimiz tarafınca tasarlanması ve belirtilen afet bölgesindeki çocuklar ile uygulanması; yapılan atölyeler bağlamında, afet sonrasında çocuklarda ortaya çıkan duygusal, sosyal ve ruhsal değişikliklerin ve farklılaşmaların gözlemlenmesi ve yapılacak olan gözlemler doğrultusunda çocukların yeni kazanımlar elde etmeleri ve kaybettikleri becerileri yeniden kazanmaları için çalışmalar ortaya koymak planlanmıştır. Tüm bu çalışmaların tamamlanmasıyla bölgeye gitmiş olan gönüllü ekiplerimizin gerçekleştirdikleri çalışmaların sonuçları belirlemek için deprem bölgesinde yaşayan 55 çocukla çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunun belirlenmesinde amaçlı ve benzeşik örnekleme yöntemleri tercih edilmiştir. çocuklarla görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşmelerden elde edilen bulgulara dayanarak yapılan çalışmaları çocukların gelişimlerine destek olduğu, depremin yaralarının sarılmasında, kesintiye uğramış olan hayatlarının devam etmesinde olumlu katkıları olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** “Doğal afetler”, “deprem”, “psikososyal destek”, “gönüllülük”.

**Abstract.** Disasters are events that lead to physical, economic, emotional, psychological, and social losses for individuals living in affected regions; they disrupt the activities necessary for individuals to maintain their lives, thereby impacting both individuals and the communities they belong to (Kadioğlu, 2008). Disasters, characterized by the interruption of daily life and the loss of lives in the affected areas, have significant effects not only on the affected regions and their populations but also on society as a whole (Özkan & Çetinkaya Kutun, 2021). In this context, while it is considered that all individuals are heavily affected by disasters, children aged 5-17 are seen as a particularly vulnerable group in disaster situations. A series of workshops organized by various faculties and units of Dokuz Eylül University, including the Faculty of Education, the Faculty of Fine Arts, the Faculty of Science, and the Faculty of Theology, were conducted in the 7th Tent City area in Adıyaman, the Adıyaman Container City No. 1, and the Malatya Container City No. 1. These workshops, which lasted for 6 months with 5-day intervals, were designed and implemented by university faculty members and students. The workshops aimed to observe the emotional, social, and psychological changes and differences that occurred in children in the aftermath of the disaster. The goal was to help children acquire new skills and regain those they had lost through these activities. To determine the results of the workshops, a study was conducted with 55 children living in the earthquake-affected regions. The sample group was selected using purposive and homogeneous sampling methods. Interviews were conducted with the children, and based on the findings from these interviews, it was determined that the workshops supported the children's development and positively contributed to healing the emotional wounds caused by the disaster, as well as helping them continue their disrupted lives.

**Keywords:** “Natural disasters”, “earthquake”, “psychosocial support”, “volunteering”



## Extended Abstract

**Introduction.** On February 6, 2023, two earthquakes with magnitudes of 7.7 and 7.6 struck the Kahramanmaraş region in Türkiye. According to the 2023 Kahramanmaraş and Hatay Earthquake Report published by the Presidency of the Republic of Türkiye Strategy and Budget Directorate, these earthquakes claimed the lives of over 48,000 individuals and caused damage to more than half a million buildings (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023). The disaster affected 11 provinces, resulting in widespread destruction and deeply traumatizing vulnerable groups, particularly children. In the aftermath of the earthquake, several projects were initiated to support the emotional and psychological well-being of affected children. Among these initiatives, the "We Were All Children" project, led by Dokuz Eylül University, was designed to address the emotional and social needs of children post-trauma. The primary objective of the project was to assist children in their recovery process and enhance their emotional resilience following the disaster. Research indicates that not all individuals respond to disasters in the same way. Vulnerable groups such as women, children, youth, ethnic minorities, and individuals from lower socioeconomic backgrounds often face more severe challenges during and after disasters (Daşçı, 2023). While some individuals exhibit behavioral changes immediately following a disaster, others may show no immediate effects but develop problematic behaviors over time (Berument et al., 1999). The long-term impacts of post-traumatic stress on children can negatively affect their academic performance, social relationships, and overall quality of life. Consequently, psychosocial support programs should aim to foster both short-term recovery and long-term emotional and social development (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). The programs implemented in the "We Were All Children" project are anticipated to contribute not only to the immediate recovery of children but also to their sustained emotional and social growth. This study aims to evaluate the impact of the "We Were All Children" project on children and, based on the findings, to discuss how more effective intervention programs can be developed for children following similar traumatic events. The results are expected to provide significant insights into the design of psychosocial support programs and aid in developing strategies to enhance the emotional well-being of children post-trauma.

**Method.** To gather children's perceptions of the activities conducted, a semi-structured interview form was developed. Expert opinions were sought during the preparation and refinement of the form. The form was reviewed by specialists in early childhood education (2 experts), Turkish language education (2 experts), educational sciences (1 expert), and psychology and counseling (3 experts). Based on their feedback, revisions were made, and the final version of the form was completed. The interview form consisted of six questions. At the conclusion of the activities, participants' reflections on the process were collected using the interview technique. Yıldırım and Şimşek (1999) define interviews as a data collection method used to establish a connection and obtain information through a question-and-answer process. Interviews were conducted with participants from the experimental group at the end of the intervention process, using the form developed by the researchers. The qualitative data obtained were analyzed using the descriptive analysis method, which involves summarizing and interpreting data based on predetermined themes. Yıldırım and Şimşek (1999) note that descriptive analysis often includes direct quotations to effectively convey participants' perspectives. The six questions in the semi-structured interview form were structured around these predetermined themes.



**Results.** An evaluation of the activities' effects on children revealed that the majority reported feeling happy. Thirty-five children expressed their happiness using terms like "full of life" and "excited," suggesting that the activities effectively boosted their morale and motivation. Statements emphasizing the importance of social support and connection were common, such as "Having my friends by my side" and "Having my relatives with me." Additionally, the statement "Feeling loved by someone" reflected the children's need for affection and attention. In the storytelling workshops, children frequently identified with characters such as "Little Red Riding Hood" and the "Rabbit." The character of Little Red Riding Hood was described as "kind-hearted," indicating children's empathy and need for moral support. The Rabbit, on the other hand, was recognized as a figure "who makes everyone happy." Children showed strong interest in group activities during the play workshops, highlighting the importance of social interactions and group dynamics. While group activities were highly favored for fostering social skills, individual activities were less preferred, suggesting that collective engagements were more engaging and educational for the children. The activities also provided opportunities for children to develop various skills and knowledge. Notably, creativity, enjoyment, positive behaviors, and adherence to rules emerged as key areas of development.

**Conclusions.** The findings underline the significance of social support and connectedness, emphasizing the need for group activities and family-inclusive interventions to strengthen children's social bonds. To address trauma and negative emotions, individual and group therapy sessions could be organized, focusing on coping mechanisms for traumatic events like earthquakes and losses. Alternative forms of expression, such as art and drama therapy, could also be utilized to help children process complex emotions. For children experiencing negative feelings, tailored individual and group therapy sessions should be provided, especially for adolescents aged 13–17. Sustained positive activities can further boost children's morale and motivation. Opportunities for children to meet new peers and teachers can contribute positively to their social development. Encouraging simple sources of happiness is crucial, as the data suggest. Establishing reward systems and small-scale activities to foster joy and sharing could significantly enhance children's well-being. National post-disaster action plans should be developed to ensure consistency and inclusiveness in supporting children and adolescents' recovery after disasters

#### **Recommendations.**

1. Broader and more sustainable projects should be developed and implemented.
2. Tailored support and therapy programs should be designed for adolescents aged 13-17.
3. Creative methods like storytelling and drama therapy should be used to facilitate emotional expression.
4. Activities that involve families and strengthen social bonds should be prioritized.
5. Simple sources of joy, such as small rewards and group events, should be encouraged to boost morale.

A national post-disaster action plan focusing on children's well-being is essential to provide strategic and comprehensive support.



## Giriş

Türkiye’de 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli olarak 7,7 ve 7,6 büyüklüğünde iki deprem meydana gelmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından yayımlanan 2023 Kahramanmaraş ve Hatay Depremleri Raporu’nda yer alan verilere göre 6 Şubat Kahramanmaraş depremlerinde 48 binden fazla insan hayatını kaybetmiş ve yarım milyondan fazla bina hasar görmüştür (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023). 11 ili etkileyen deprem, ülke genelinde yıkıcı etkilere yol açmış ve özellikle çocuklar gibi savunmasız gruplar üzerinde derin travmalara neden olmuştur. Deprem sonrası, çocukların duygusal ve psikolojik iyilik hallerini desteklemek amacıyla çeşitli projeler başlatılmıştır. Bu bağlamda, Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından yürütülen "Hepimiz Çocuktuk" projesi, çocukların travma sonrası duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmıştır. Projenin temel amacı, çocukların travma sonrası iyileşme süreçlerini desteklemek ve onların duygusal dayanıklılıklarını artırmaktır. Afetlerin ardından her birey aynı tepkileri sergilememektedir. Yapılan araştırmalar kadınlar, çocuklar, gençler, etnik azınlıklar ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip bireylerin afetlere dair çok daha zorlu deneyimleri olduğunu ortaya koymaktadır (Daşçı,2023). Travmatik bir olay sonrasında bireylerin davranışlarında kısa ve uzun vadeli değişiklikler gözlemlenebilir. Karakaya’a göre (2023), bazı kişiler travmanın etkilerini hemen hissedip davranışlarında hızlı bir şekilde değişiklikler gösterebilirken, diğerleri uzun bir süre boyunca herhangi bir belirgin değişiklik göstermeyebilir. Ancak zamanla ortaya çıkan değişimler, bireyin travmaya verdiği gecikmiş bir tepkiyi yansıtabilir. Bu süreçte, yalnızca sorunlu davranışlar değil, aynı zamanda travmayla başa çıkmayı kolaylaştıran olumlu adaptif davranışlar da gözlemlenebilir (Berument vd., 1999).

Çocukların afet sonucunda gösterdikleri tutum ve davranışlar yaş gruplarına göre farklılaşmaktadır (Aral, 2023). Çocuklarda, aile tutumları, kayıp dereceleri, yaş, cinsiyet, önceki yaşantılar, depremin dolaylı etkileri, aile içi ilişkiler, ekonomik ve sosyal koşullar gibi faktörler depremden etkilenme derecesini belirlemede rol oynamaktadır. Afetlerin büyüklüğüyle çocuk ve gençlerin sosyal ve psikolojik destek alabilecekleri ortamlardan uzak kalmaları, afet sonrasında ortaya çıkabilecek durumları daha zor ve riskli hale getirebilmektedir. Çocuk ve gençlerin bu desteklerden uzak kalma sürelerinin psikolojik iyi olma durumlarını etkilediğine dair çalışmalar bulunmaktadır (Norris vd., 2002). Bu araştırmalara göre afet sonrasında ailelerin stres, kaygı seviyeleri, aile içi çatışmalar, sağlık ve eğitim hizmetlerinin aksaması, sosyal ve ekonomik zorlukların ortaya çıkması da çocuk ve gençleri daha kırılgan bir hale getirmektedir. Çocuklarda görülen davranışlar değişiklikleri; dikkati dağınıklığı veya bellek sorunları yaşama, ebeveyne aşırı bağlanma ya da saldırgan davranışlar sergileme, nedensizce korkma, uyku sorunları yaşama, gerileme (parmak emme, alt ıslatma vs.), olaylara aşırı sinir, kaygı ile yaklaşma, fiziksel rahatsızlıklar (baş dönmesi, çeşitli ağrılar) yaşama veya hiçbir şey olmamış gibi davranma yer alabilmektedir (İşmen, 2001; Akcanbaş, 2009; Erkan, 2010; Erol ve Öner, 1999).

Çocuklar travmatik olaylar sonrasında yaşadıkları olumsuz deneyimlerin etkilerini uzun süre taşıyabilirler ve bu durum duygusal, sosyal ve akademik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir (Pynoos, Steinberg ve Goenjian, 1996). Deprem gibi büyük felaketlerin ardından, çocuklarda travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) ve diğer duygusal problemler yaygın olarak görülmektedir. Çocukların, bu tür travmatik deneyimlerin üstesinden gelmelerine yardımcı olacak özel destek programlarına ihtiyaçları vardır (Cohen ve diğerleri, 2012. "Hepimiz Çocuktuk" projesi, çocukların travma sonrası duygusal iyileşmelerini desteklemek, psikolojik dayanıklılıklarını artırmak ve sosyal bağlarını



güçlendirmek amacıyla çeşitli etkinlikler ve programlarla biçimlendirilmiştir. Bu programlar arasında drama, sanat terapisi, oyun atölyeleri ve grup etkinlikleri gibi yöntemler bulunmaktadır. Bu tür müdahaleler, çocukların travma sonrası duygusal iyileşmelerine önemli katkılar sağlamakta ve onların genel iyilik hallerini artırmaktadır (Saltzman ve diğerleri, 2001; Cohen ve diğerleri, 2012). Çocukların travma sonrası iyileşme süreçlerinde sosyal destek ağlarının güçlendirilmesinin ve duygusal ifade olanaklarının artırılmasının önemli olduğu, çeşitli araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur (Gillies ve diğerleri, 2016; Kletter ve diğerleri, 2013). Sosyal destek ve güçlü aile bağları, çocukların travma sonrası iyileşme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. "Hepimiz Çocuktuk" projesi, bu doğrultuda, çocukların sosyal bağlarını güçlendirmeye ve duygusal iyilik hallerini artırmaya yönelik etkinlikler sunarak, onların travma sonrası iyileşme süreçlerine katkıda bulunmayı hedeflemiştir.

Projenin bir diğer önemli amacı, çocukların görüşlerini ve geri bildirimlerini alarak ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilecek müdahale programları geliştirmektir. Çocuklardan elde edilen geri bildirimler, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını daha iyi anlamamıza ve bu ihtiyaçlara yönelik daha etkili müdahaleler tasarlamamıza olanak tanımaktadır (Dyregrov, 2001). Çocukların geri bildirimlerini dikkate alarak tasarlanan programların psikolojik dayanıklılıklarını artırmada ve travma sonrası iyileşme süreçlerini desteklemede etkili olacağı düşünülmektedir. Çocukların normal rutinlerine dönmeleri ve güvenlik hissini yeniden kazanmaları için sosyal aktiviteler ve günlük yaşamın diğer alanlarında sağlanan düzenlemeler, çocukların iyileşme süreçlerini desteklemektedir (La Greca ve diğerleri, 1996). "Hepimiz Çocuktuk" projesinin, çocukların günlük yaşam rutinlerine dönmelerine yardımcı olmak ve onların travma sonrası normalleşme süreçlerini hızlandırmak amacıyla sunduğu etkinlikler bu düşünceyle örtüşmektedir. Çocukların travma sonrası iyileşme süreçlerinde önemli olan bir diğer faktör de duygusal farkındalık ve ifadedir. Duygusal farkındalık, çocukların yaşadıkları duygusal deneyimleri tanımlarına ve bu duyguları sağlıklı bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olmaktadır. Drama ve sanat terapisi gibi yöntemler, çocukların duygusal farkındalıklarını artırmada ve duygusal ifadelerini teşvik etmede etkili araçlar olarak kullanılmaktadır (Malchiodi, 2005).

Travma sonrası stres uzun vadede çocuklar üzerinde akademik başarı, sosyal ilişkiler ve genel yaşam kalitesi üzerinde olumsuz etkilere yol açabilir. Bu nedenle, travma sonrası psikososyal destek programlarının, çocukların uzun vadeli duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemesi gerekmektedir (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Proje süresince uygulanan programların, çocukların sadece kısa vadeli iyileşme süreçlerini değil, aynı zamanda uzun vadeli duygusal ve sosyal gelişimlerini de destekleyeceği düşünülmektedir. Bu araştırma, "Hepimiz Çocuktuk" projesinin çocuklar üzerindeki etkilerini ve elde edilen bulgular ışığında gelecekte benzer travmatik olaylar sonrası çocuklara yönelik daha etkili müdahale programlarının nasıl geliştirilebileceğini tartışmayı amaçlamaktadır. Çalışma sonunda elde edilen bulguların, travma sonrası çocuklara yönelik psikososyal destek programlarının tasarımında önemli katkılar sağlayacağı ve çocukların duygusal iyilik hallerinin güçlendirilmesine yönelik stratejilerin geliştirilmesine yardımcı olacağı öngörülmektedir.

### **Problem cümlesi**

Hepimiz çocuktuk projesinin ardından katılımcıların sürece ilişkin düşünceleri nasıldır?



## Alt Problemler

- Proje kapsamında gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin çocukların duygu durumları nasıldır?
- Örneklem grubu duygularını nasıl tanımlamaktadır?
- Örneklem grubunun masal atölyelerine ilişkin düşünceleri nasıldır?
- Örneklem grubunun grup oyunları ve bireysel oyunlara katılım oranı nasıldır?
- Örneklem grubunun uygulanan atölyelerin etkililiğine ilişkin düşünceleri nasıldır?
- Örneklem grubunun uygulanan atölyelerin öğreticiliğine ilişkin düşünceleri nasıldır?

## Yöntem

Bu çalışmada, depremden etkilenen çocukların afet sonrası düzenlenen destek atölyelerine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Ortaya çıkan durumların aydınlatılmasında, standartlar doğrultusunda duruma ilişkin değerlendirmeler yapmada ve durumlar arasında oluşan ilişkilerin betimlenmesinde kullanılan betimsel tarama modeli incelenen durumun etraflıca tanımlanması ve konuya ilişkin açıklamaların yapılmasını kolaylaştırmaktadır (Çepni, 2018). Araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman İlinde Hepimiz Çocuktuk projesinden yararlanan Çadırkent ve K1 konteyner kentte yaşayan 55 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunun belirlenmesinde amaçlı ve benzeşik örnekleme yöntemleri tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, olasılıksal ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımı olup, “çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanımaktadır”. Benzeşik örnekleme yöntemi ise, “evrenden araştırmanın problemi ile ilgili olarak benzeşik bir alt grubun veya durumun seçilerek çalışmanın bu grup üzerinde yürütülmesini ifade etmektedir” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

Araştırmaya katılan çocukların yapılan uygulamayla ilgili düşüncelerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formun hazırlanıp geliştirilmesinde uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Görüşme formu; Okul öncesi eğitimi alanında 2 uzman, Türkçe eğitimi alanında 2 uzman, eğitim bilimleri alanında 1 uzman ile psikoloji ve rehberlik eğitimi alanında 3 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alınan bu görüşler doğrultusunda bazı maddelerde değişiklikler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Proje kapsamında alınan etik kurul onayıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu, 6 sorudan oluşmaktadır. Uygulamalar sonunda katılımcıların sürece ilişkin düşünceleri görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (1999) görüşme tekniğini, soru-cevap yoluyla bir ilişki kurma ve bir veriye ulaşmak için kullanılan veri toplama yöntemi olarak tanımlamaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu aracılığıyla deneysel sürecin sonunda deney grubu katılımcılarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (1999), betimsel analiz yönteminde katılımcıların görüşleri etkili bir biçimde açıklamak için doğrudan alıntılara sıkça yer verildiğini belirtmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular önceden belirlenmiş altı temaya göre biçimlendirilmiştir. Nitel verilerin toplanmasının ardından formlara sıra numarası verilerek sırasıyla Office programına aktarılmıştır. Yanıtlar titizlikle incelenerek yanıtlarda geçen ortak ifadeler belirlenmiştir. Yanıtlarda yer



alan ortak ifadeler belirlenen tema altında birleştirilmiştir. Her temaya ilişkin doğrudan aktarılabilecek olan öğrenci görüşleri belirlenerek veriler sıralanmıştır. Bu aşamada birbiriyle yakın anlamda olan ve sık tekrar eden ifadelerden yola çıkılarak kodlar oluşturulmuştur. Ardından kodlar sınıflandırılarak veriler analiz için hazır duruma getirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde kategori ve kodların frekans, yüzde oranları hesaplanmıştır. Nitel verilerin güvenilirliğini hesaplamak için bir başka araştırmacının verileri değerlendirmesi sağlanmıştır. Veri analizinin güvenilirliğini belirlemede Huberman ve Miles (1994) tarafında geliştirilen güvenilirlik formülünden (Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100) yararlanılmıştır. Güvenirlik hesaplaması sonucu birinci sorunun güvenilirliğinin 0.92, ikinci sorunun 0.93, üçüncü sorunun 0.94, dördüncü sorunun 0.91, beşinci sorunun 0.95, altıncı sorunun 0.90 olduğu saptanmıştır. Toplamda tüm sorularda uyum düzeyi 0.92 olarak hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) güvenilirlik hesaplamasındaki uyum yüzdesinin %70 olduğu durumlarda güvenilirlik yüzdesine ulaşılmış olduğunu belirtmektedir. Analiz sonuçları bu araştırmanın veri analizlerinin güvenilir olduğunu kanıtlamaktadır.

## Bulgular

Bu araştırmada, çocukların etkinlikler sonrası genellikle olumlu duygular hissettikleri, ancak travmanın etkisiyle bazı olumsuz duygular yaşadıkları görülmüştür. Sosyal destek, özellikle arkadaşların ve ailelerin yanlarında olması, çocukların duygusal iyileşme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Masal kahramanlarıyla ilişkilendirme, çocukların sevgi ve mutluluk gibi olumlu duygulara yöneldiğini göstermektedir. Etkinlikler, çocukların moralini artırmış ve sosyal bağlarını güçlendirmiştir. Genel olarak, etkinliklerin duygusal destek sağladığı ve travmanın etkilerini hafifletmeye yardımcı olduğu söylenebilir.

### Birinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Uygulamalara katılan katılımcıların uygulama sonrası sürece ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu amaçla oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ilk soru "Son zamanlarda en çok hangi duyguları hissediyorsun?" sorusudur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılıp bu kategorilere ilişkin frekans değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

*Uygulama sürecinin ardından katılımcıların yaşadıkları duygu değişimlerine ilişkin görüşleri*

Duygu Durumlarında yaşanan değişim	Kodlar	f	
Hissedilen Duygular	Olumlu	Mutlu	35
		Hayat dolu	3
		Heyecanlı	5
	Olumsuz	Üzgün	5
		Nefret	1
		Öfke	2
		Korku	3
		Durgun/Duygusuz	1





Tablo 1 incelendiğinde çocukların büyük bir çoğunluğunun (35) son zamanlarda kendilerini mutlu hissettiklerini görülmektedir. Ayrıca "hayat dolu" ve "heyecan" gibi pozitif duygular da belirli bir sayıda ifade edilmiştir. Yapılan etkinliklerin çocuklar üzerinde pozitif bir etki yarattığını ve onların moral ve motivasyonlarını artırdığını düşünebilir. Atölye kapsamında yapılan etkinlikler arasında grup oyunları, yaratıcı drama çalışmaları ve duyu ifadelerine yönelik bireysel etkinlikler yer almıştır. Etkinliklerin, çocukların duygusal durumlarını olumlu yönde etkilediği ve pozitif duyguların öne çıkmasını sağladığı değerlendirilmektedir. 15 çocuk ise olumsuz duygular yaşadığını belirtmiştir. Veriler, çocukların bir kısmının hala depresyon ve sonrası etkilerle başa çıkmakta zorlandığını düşündürmektedir. Özellikle 13-17 yaş grubundaki gençlerin bu tür duygularla başa çıkması zor olabilmektedir. Bu yaş grubunda duygusal destek ve psikolojik yardımların artırılması gerektiği düşünülebilir. Duygusal durumların çeşitliliği (üzgün, öfke, korku, durgun/duygusuz) çocukların travmatik deneyimlerden sonra karmaşık duygusal süreçlerden geçtiğini göstermektedir. Her çocuğun farklı başa çıkma mekanizmaları geliştirdiğini ve bireysel destek programlarının önemli olduğu söylenebilir.

### İkinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ikinci soru "Hissettiğin duyguları nasıl tanımlarsın?" biçimindedir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılıp bu kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2.  
Duygu Tanımları

Duygu Tanımları	Kodlar	f		
Hissedilen Duygular	Olumlu	35		
		Paylaşmak	5	
		Hediyeler almak	7	
		Kullandığım eşyaların olması	2	
		Arkadaşlarımın yanımda olması	16	
		Sevildiğimi hissetmek	8	
		Etkinlikler Yapmak/ Yeni öğretmenlerle tanışmak	18	
		Olumsuz	Depremin olması	11
			Terkedilmek	4
			Kayıplar	3
			Anlamlandırılmaya duygular	7

Verilere göre, çocukların son zamanlarda hissetmekte oldukları duygular arasında sosyal destek ve bağlılık duygusu öne çıkmaktadır. "Arkadaşlarımın yanımda olması" ve "Akrabalarımın yanımda olması" seçeneklerinin yüksek oranda belirtilmesi, çocukların sosyal bağlarının önemini vurguladığını göstermektedir. Ayrıca, "Birilerinin bizi sevdiğini hissetmek" seçeneği de çocukların sevgi ve ilgiye ne kadar ihtiyaç duyduğunu yansıtmaktadır. Etkinliklerin çocuklar üzerindeki pozitif etkisi dikkat çekicidir. "Etkinlikler yapmak/yeni öğretmenlerle tanışmak" seçeneğinin en yüksek oranda belirtilmiş olması, yapılan etkinliklerin çocuklar üzerinde olumlu bir etki bıraktığını ve yeni sosyal bağlar



kurmanın önemini vurgulamaktadır. Etkinliklerin sürdürülebilir olmasının, çocukların sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir. Olumsuz duygular ve travmanın çocuklar üzerindeki etkisi de göz ardı edilmemelidir. "Depremi olması", "Terkedilmek" ve "Kayıplar" gibi yanıtlar, çocukların hala depresyon ve sonrasında travmatik deneyimlerin etkisinde olduğunu göstermektedir. Özellikle "Anlamlandırılmayan duygular" seçeneğinin belirtilmesi, çocukların karmaşık duygusal süreçlerden geçtiğini ve bu duyguları tanımlamakta zorlandıklarını vurgulamaktadır. 13-17 yaş grubunda olumsuz duyguların yoğun olduğu dikkat çekicidir, bu yaş grubuna özel destek ve terapi programları yürütülebilir. Basit mutluluk kaynakları da çocuklar için önemli bir rol oynamaktadır. "Paylaşmak" ve "Hediyeler almak" gibi küçük mutluluk kaynakları, çocukların basit şeylerle bile mutlu olabileceğini ve bu tür aktivitelerin moral artırıcı etkilerini göstermektedir. Ayrıca "Kullandığım eşyalarımın olması" seçeneği, kişisel eşyaların güven verici etkisini yansıtmaktadır.

### Üçüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda üçüncü soru "Masal atölyesinde anlatılan hikayedeki herhangi bir kahramana benzediğini düşünüyor musun? Cevabınız evetse hangi kahramana hangi yönleriyle benzediğini düşünüyorsunuz?" biçimindedir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılıp bu kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3.

Masal kahramanları ve özellikleri

Duygu Tanımları	Kodlar	f
<i>Kahraman</i>	<b>Duygu</b>	
<i>Ördek</i>	Ağlıyor	1
<i>Yağmur</i>	Ağlıyor	1
<i>Tilki</i>	-	4
<i>Gül</i>	-	1
<i>Kaktüs</i>	-	1
<i>Saman Çocuk</i>	-	1
<i>Tavşan</i>	Mutlu	5
<i>Kurt</i>	Cesur	5
<i>Rapunzel</i>	İyi kalpli	3
<i>Kel Oğlan</i>	Akıllı	4
<i>Kırmızı Başlıklı Kız</i>	İyi kalpli	7
<i>Doktor</i>	-	0
<i>Hatırlanmayan</i>	-	29

Tablo 3'te yer alan veriler, masal atölyelerinde anlatılan hikayelerdeki karakterlerin çocuklar tarafından nasıl algılandığını ve kendileriyle ilişkilendirilip ilişkilendirilmediklerini ortaya koymaktadır. Çocukların çoğu, masal karakterleriyle ilgili kişisel bağlantılar kurmamış veya bu karakterlerle kendilerini özdeşleştirmemiştir. Çok sayıda çocuk dinledikleri hikayelerden karakterleri hatırlamadıklarını belirtmektedir. Bu ifadeler, masalların daha somut ve güncel duygularına uygun şekilde seçilmesi gerektiğini düşündürülebilir. Masal karakterleri arasında "Kırmızı Başlıklı Kız" ve



"Tavşan" gibi figürler öne çıkmaktadır. Çocuklar, "Kırmızı Başlıklı Kız" karakterini en çok kendilerine benzeyen figür olarak tanımlamış ve bu karakteri "iyi kalpli" olarak nitelendirmiştir. İfadeler, çocukların empati ve moral destek arayışında olduklarını ve bu karakterin olumlu özelliklerinin kendilerine uygun olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Benzer biçimde, "Tavşan" karakteri de çocuklar tarafından sıklıkla seçilmiş ve "herkesi çok mutlu eden" bir figür olarak tanımlanmıştır. Çocukların masallarda sevgi ve neşeyi temsil eden karakterlere yöneldiği dikkat çekmektedir. Diğer karakterler ise daha az tercih edilmiştir. Örneğin, "Kurt" karakteri "cesur" olarak tanımlanırken, "Kel Oğlan" "akıllı" olarak, "Rapunzel" ise "iyi kalpli" olarak betimlenmiştir. Ancak, bu karakterlerin çocuklar tarafından kendilerine benzetilmediği görülmektedir. İfadeler, masallardaki karakterlerin çocukların kişisel deneyimlerine ve duygusal durumlarına daha uygun bir şekilde tasarlanması gerektiğini düşündürmektedir.

#### Dördüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bu soru "Oyun atölyelerinde yer alan oyunlar arasında grup etkinlikleri mi yoksa bireysel etkinlikler mi sizin daha çok ilginizi çekti?" biçimindedir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılıp bu kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4.  
Oyun atölyelerindeki etkinlik tercihleri

Oyun Oynama tercihleri	f
Grup	44
Bireysel	8

Oyun atölyelerinde sunulan etkinliklerin çocuklar üzerindeki etkisini anlamak amacıyla yapılan değerlendirmeler, grup ve bireysel oyunların tercih edilme oranlarını net bir şekilde ortaya koymaktadır. Veriler, çocukların büyük bir kısmının grup etkinliklerini bireysel etkinliklere kıyasla daha çekici bulduğunu göstermektedir. Grup etkinlikleri, 44 çocuk tarafından tercih edilmiştir. Grup oyunların tercih edilmesi sosyal etkileşimi teşvik edici özellikleri ve grup dinamiklerinin çocuklar için çekici olduğu yönünde güçlü bir eğilimi ortaya koymaktadır. Grup oyunları, çocukların birlikte hareket etmelerini, iş birliği yapmalarını ve sosyal becerilerini geliştirmelerini sağlamakta önemli bir rol oynamaktadır. Buna karşın, bireysel etkinlikler yalnızca 8 çocuk tarafından tercih edilmiştir. Bireysel oyunların toplu etkinliklerle kıyaslandığında çocuklar için daha az ilgi çekici olduğunu göstermektedir. Bireysel etkinlikler, kişisel beceri gelişimini desteklese de sosyal etkileşim ve grup dinamikleri açısından grup oyunların daha etkili olduğu düşünülebilir.

#### Beşinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda beşinci soru "Yapılan etkinliklerden sana en iyi hissettiren etkinlik hangisiydi? Hangi etkinlikten daha çok keyif aldın?" biçimindedir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılıp bu kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 5' te verilmiştir.



Tablo 5.

Atölye tercihleri

Atölyeler	f
Masal atölyesi	13
Bilim atölyesi	15
Sanat atölyesi	24
Oyun atölyesi	19

Etkinliklerin çocuklar üzerindeki etkisini anlamak için yapılan değerlendirmeler, hangi tür etkinliklerin daha fazla keyif ve tatmin sağladığını ortaya koymaktadır. Veriler, çocukların hangi etkinliklerden en fazla memnuniyet duyduklarını ve hangi etkinliklerin kendilerine en iyi hissettirdiğini açıkça göstermektedir. Verilere göre, çocuklar arasında en çok ilgi gören ve en iyi hissettiren etkinlik, "Sanat Atölyesi" olmuştur. Sanat atölyesi 24 çocuk tarafından en çok beğenilen etkinlik olarak öne çıkmaktadır. Sonuçlar, sanat etkinliklerinin çocukların yaratıcılıklarını ifade etme, kişisel becerilerini geliştirme ve duygusal tatmin sağlama açısından oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Bunu takip eden etkinlikler arasında "Oyun Atölyesi" 19 çocuk tarafından en keyifli olarak değerlendirilmiştir. Oyun atölyelerinin eğlenceli yapısının, çocukların ilgisini çektiği ve keyifli zaman geçirmelerini sağladığı düşünülebilir. "Bilim Atölyesi" ise 15 çocuk tarafından tercih edilmiştir. Bilim atölyeleri, çocukların merak duygusunu besleyen ve keşfetme arzusunu destekleyen etkinlikler olarak değerlendirilebilir. Ancak, sanat ve oyun atölyeleri kadar yoğun bir ilgi görmemiştir. "Masal Atölyesi" 13 çocuk tarafından en iyi hissettiren etkinlik olarak seçilmiştir. Masal atölyelerinin, çocuklara öykü anlatımı ve hayal gücünü kullanma fırsatı sağlasa da diğer etkinlikler kadar yüksek bir beğeni oranına ulaşamadığı görülmektedir.

### Altıncı alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda altıncı soru "Yapılan etkinliklerin sana bir şeyler öğrettiğini düşünüyor musun?" biçimindedir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılıp bu kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6.

Etkinliklere ilkin düşünceler

Etkinliklerin etkililiğine ilişkin düşünceler	Toplam	Kod	f
Evet	46	Eğlenmek	12
		Resim yapmak	8
		Yeni bilgiler	6
		Yaratıcılık	9
		Olumlu Davranışlar	9
		Katlama, kesme, boyama vb. becerileri	8
		Birlikte bir şeyler yapmak	5
		Stratejik düşünmek	3
Hayır	6	-	6



Yapılan etkinliklerin çocuklar üzerinde öğretici bir etkisi olup olmadığını değerlendirdiğimizde, çoğunluğun etkinliklerin kendilerine bir şeyler öğrettiğini belirttiği görülmektedir. 46 çocuk, etkinliklerin kendilerine çeşitli konularda bilgi ve beceri kazandırdığını ifade etmektedir. En fazla dikkat çeken öğrenme alanı 12 çocuk tarafından dile getirilen "eğlenme" olmuştur. Bulgular, çocukların etkinliklerde keyif almanın ve eğlenceli zaman geçirmenin önemli bir öğrenme çıktısı olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. "Yaratıcılık" ve "olumlu davranışlar ile kurallar" da öne çıkan diğer öğrenme alanları arasında yer almaktadır. 9 çocuk, etkinlikler sayesinde yaratıcılıklarını geliştirdiklerini ve olumlu davranışlar ile kurallar hakkında bilgi edindiklerini ifade etmektedir. Etkinliklerin çocukların sosyal ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğu söylenebilir. "Resim yapma" ve "katlama, kesme, boyama gibi beceriler" de çocuklar tarafından öğrenilen diğer önemli beceriler olarak öne çıkmıştır. Sırasıyla 8 çocuk, bu becerileri kazandıklarını belirtmiş ve etkinliklerin sanat ve el becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ifade etmektedir. 6 çocuk etkinliklerden "yeni bilgiler edindiklerini", "5 çocuk ise birlikte bir şeyler yapmayı öğrendiğini" ifade etmektedir. Etkinliklerin çocukların hem bireysel hem de grup bazında öğrenme deneyimlerini desteklediği söylenebilir. "Stratejik düşünme" ise en az tercih edilen öğrenme alanı olarak öne çıkmış, sadece 3 çocuk bu beceriyi geliştirdiğini belirtmiştir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan etkinliklerin çocuklar üzerindeki etkisini değerlendirdiğimizde, genel olarak çocukların büyük bir kısmının mutlu hissettikleri görülmüştür. 35 çocuk kendilerini mutlu hissettiklerini belirtirken, "hayat dolu" ve "heyecan" gibi olumlu duyguları ifade eden sözcükler kullandığı görülmektedir. İfadelerden, etkinliklerin çocukların moral ve motivasyonlarını artırmada başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Durlak ve diğerleri (2011) sosyal etkileşimi artıran ve duyguları harekete geçiren etkinliklerin psikolojik iyilik halleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ve çocukların genel ruh halini iyileştirdiğini savunmaktadır. Bu olumlu ifadelerin aksine 15 çocuk olumsuz duygular yaşadıklarını belirtmektedir. Andersen ve diğerleri (1989) 13-17 yaş grubundaki çocukların ağır tramvalara başa çıkmasının zor olabileceğini belirterek bu yaş grubuna yönelik özel destek ve psikolojik yardımların artırılmasının iyileşme sürecine olumlu yönde etki edebileceğini vurgulamaktadır. Cohen ve diğerlerine göre (2012) duygusal destek ve psikolojik yardım, bu yaş grubundaki çocukların travma sonrası iyileşmelerine yardımcı olabilir. Duygusal durumların çeşitliliği, çocukların travmatik deneyimlerden sonra karmaşık duygusal süreçlerden geçtiğini göstermektedir. Üzgünlük, öfke, korku ve duygusuzluk gibi çeşitli duygular, her çocuğun farklı başa çıkma mekanizmaları geliştirdiğini ve bireysel destek programlarının önemini vurgulamaktadır. Çocukların duygusal süreçlerinin desteklenmesi ve kişiselleştirilmiş yardım programlarının sunulması için uygun yaklaşımlar geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Ginsburg, 2009).

Çocukların sosyal destek ve bağlılık duygusunun önemini vurguladıkları veriler, "Arkadaşlarımla yanımda olması" ve "Akrabalarımla yanımda olması" gibi ifadelerle ortaya konmuştur. Ayrıca, "Birilerinin bizi sevdiğini hissetmek" seçeneği de çocukların sevgi ve ilgiye olan ihtiyaçlarını yansıtmaktadır. Thoits (2011) sosyal bağların güçlendirilmesinin, çocukların duygusal iyilik halleri için önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulayarak sosyal destek programlarının bu bağlamda önem taşıdığına dikkat çekmektedir. Etkinliklerin çocuklar üzerindeki pozitif etkisi, "Etkinlikler yapmak/yeni öğretmenlerle tanışmak" gibi ifadelerle ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, etkinlikler sayesinde olumlu bir deneyim yaşadıklarını ve yeni sosyal bağlar kurduklarını belirtmektedir.



Masal atölyelerinde anlatılan karakterlerin çocuklar tarafından nasıl algılandığı ve kendileriyle ilişkilendirilip ilişkilendirilmediği değerlendirildiğinde, "Kırmızı Başlıklı Kız" ve "Tavşan" karakterleri öne çıkmaktadır. "Kırmızı Başlıklı Kız" karakteri, "iyi kalpli" olarak tanımlanmasının çocukların empati ve moral destek arayışında olduklarını düşündürmektedir. "Tavşan" ise, "herkesi çok mutlu eden" bir figür olarak belirlenmiştir. Archard (2014) çocukların masalarda sevgi ve neşeyi temsil eden karakterlere yöneldiğini saptamıştır. Çocukların oyun atölyelerinde grup etkinliklerine olan yüksek ilgisi, sosyal etkileşimlerin ve grup dinamiklerinin önemini vurgulamaktadır. Grup etkinliklerinin, çocukların sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülürken, bireysel etkinlikler daha az tercih edilmesi, grup içi etkileşimlerin çocuklar için daha çekici ve öğretici olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocukların etkinliklerden çeşitli beceriler ve bilgiler edindiği anlaşılmaktadır. Özellikle eğlenme, yaratıcılık ve olumlu davranışlar ile kurallar gibi alanlar öne çıkmaktadır. Brown ve Vaughan'a göre (2009) doğru bir yaklaşımla tasarlanan etkinlikler, çocukların sosyal ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunarak çeşitli becerilerin gelişimine yardımcı olmaktadır. Çocuklara yönelik çalışmalarda travma sonrası çalışmalarda, bilinçli farkındalık, gevşeme egzersizleri, sanat ve rekabetçi olmayan oyun ve sporlar yoluyla kendini sakinleştirme tekniklerine, duygu ifade etme ve duygu düzenleme becerilerine odaklanmak üzere zaman ve yer sağlamaya özen gösterilmelidir (Demircioğlu & Zorbaz, 2021). Tüm aile travmaya maruz kaldığında, kendileri de travma geçirdikleri için çocuklarının özellikle psikolojik ihtiyaçlarını karşılayamayabilir (Kılıç vd., 2007).

Elde edilen sonuçlar, sosyal destek ve bağlılık duygusunun önemini, çocukların sosyal bağlarını güçlendirecek grup etkinlikleri ve ailelerle birlikte yapılacak aktivitelerin düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Olumsuz duygular ve travma ile başa çıkma konusunda ise, depresyon ve kayıplar gibi travmatik olaylarla başa çıkma becerilerini artırmak için bireysel ve grup terapilerinin organize edilmesi önerilebilir. Anlamlandıramayan duygular için sanat ve drama terapileri gibi alternatif ifade yöntemleri kullanılabilir. Olumsuz duygular yaşayan çocuklara yönelik bireysel ve grup terapi seansları düzenlenebilir. Özellikle 13-17 yaş grubundaki çocuklar için özel programlar geliştirilebilir. Olumlu etkinliklerin devamı sağlanarak, çocukların moral ve motivasyonları artırılabilir. Yeni sosyal çevreler ve öğretmenlerle tanışma fırsatları sunulması, çocukların sosyal gelişimine katkı sağlayabilir. Basit mutluluk kaynaklarının teşvik edilmesinin önemli olduğu verilerden anlaşılmaktadır. Çocukların mutluluk kaynaklarını artıracak küçük etkinlikler ve ödüllendirme sistemleri kurulabilir. Paylaşma ve hediyeleşme gibi aktivitelerin teşvik edilmesi, çocukların moral ve mutluluğunu artırabilir. Çocukların ve gençlerin afet sonrasındaki iyi oluşları için ulusal bir afet sonrası eylem planı hazırlanmalı, bu planlarda süreklilik ve kapsayıcılık sağlanmalıdır.

Araştırma, Adıyaman İlinde Hepimiz Çocuktuk projesinden yararlanan Çadirkent ve K1 konteyner kentte yaşayan çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Veri kaynağı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Geniş kapsamlı çalışmaların farklı ve geniş örneklerle, farklı yöntem ve teknikler kullanılarak gerçekleştirilmesi önerilmektedir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3486-3501.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3486-3501.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Akcanbas, M. (2009). *Çocuklar ve Gençlerde Afet Psikososyolojisi El Kitabı I*.
- Aral, N. (2023). Depremin çocuklara etkileri. *Çocuk ve Gelişim Dergisi, 6(11)*, 93-105.
- Archard, D. (2014). *Children: Rights and childhood*. Routledge.
- Andersen, B. L., Beck, G., Ouelette-Kobasa, S., Revenson, T. A., & Temoshok, L. (1989). Directions for a psychology research agenda in cancer. *Health Psychology, 8(6)*, 753.
- Berument, S., Sayıl, F. M., & Uçanok, Z. (1999). *Depremden etkilenen çocuklarınıza nasıl yardımcı olabilirsiniz? Anne baba el kitabı*.
- Brown, S., & Vaughan, C. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. Penguin.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Deblinger, E. (2012). *Trauma-focused CBT for children and adolescents: Treatment applications*. Guilford Press.
- Çepni, S. (2018). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Trabzon: Salih Çepni Yayınları
- Daşçı, E. (2023). Afetlerden Etkilenen Çocuk ve Gençlere Yönelik Kültür ve Sanat Temelli Psikososyal Müdahalelerin Psikolojik ve Sosyal Uyum Üzerindeki Etkisi. *Afet ve Risk Dergisi, 7(1)*, 226-241. <https://doi.org/10.35341/afet.1386495>
- Demircioğlu, H. & Zorbaz, D. Z. (2021). *Psikososyal Destek Psikoeğitim Eğitim Programı: Deprem*. MEB.
- Durlak, JA, Weissberg, RP, Dymnicki, AB, Taylor, RD ve Schellinger, KB (2011). Öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmelerini geliştirmenin etkisi: okul tabanlı evrensel müdahalelerin bir meta analizi. *Çocuk Gelişimi, 82(1)*, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dyregrov, A. (2001). Early intervention - A family perspective. *Advances in Mind-Body Medicine, 17(3)*, 168-174.
- Erkan, S. (2010). Deprem Yaşayan Ve Yaşamayan Okul Öncesi Çocukların Davranışsal/Duygusal Sorunlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(28)*, 55-66.
- Erol, N., & Öner, Ö. (1999). Travmaya Psikolojik Tepkiler Ve Bunlara Yaklaşım. *Türk Psikoloji Bülteni, 5 (14)*, 40-49.
- Gillies, D., Taylor, F., Gray, C., O'Brien, L., & D'Abrew, N. (2016). Psychological therapies for children and adolescents exposed to trauma. *Cochrane Database of Systematic Reviews, (10)*, CD012371. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD012371>
- Ginsburg, G. S. (2009). The Child Anxiety Prevention Study: intervention model and primary outcomes. *Journal of consulting and clinical psychology, 77(3)*, 580.
- İşmen, A. E. (2001). Deprem Yaşantısına Bağlı Travma ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2)*, 80-104.
- Kılıç, E. Z., Uslu, R. İ., Erden, G., & Kerimoğlu, E. (2007). Çocuklarda travma sonrası stres bozukluğu belirtilerini sürdüren ailesel etmenler, *Kriz dergisi 7(2):1-8*.
- Karakaya, E. G. (2023). "Travmatik Deneyimlerin Fizyolojik ve Psikolojik Yansımaları Üzerine; Travma Sonrası Stres Bozukluğuna Genel Bir Bakış", *International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), 8 (48)*, 2595-2601. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOU>
- Kletter, H., Rialon, R. A., Laor, N., Brom, D., & Pat-Horenczyk, R. (2013). Helping children exposed to war and violence: Perspectives from an international work group on interventions for youth and families. *Child & Youth Care Forum, 42(4)*, 371-388. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9209-8>
- La Greca, A. M., Silverman, W. K., Vernberg, E. M., & Prinstein, M. J. (1996). Symptoms of posttraumatic stress in children after Hurricane Andrew: a prospective study. *Journal of consulting and clinical psychology, 64(4)*, 712.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71(3)*, 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>

Özyılmaz, G., Öz, K., Muslu, N.Ö., Küntay, E. ve Kafadar, U. (2024). Başlık. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3)*, 3486-3501.

DOI. [10.51460/baebd.1594079](https://doi.org/10.51460/baebd.1594079)



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 3486-3501.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 3486-3501.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Malchiodi, C. A. (2005). Expressive therapies: History, theory, and practice. In C. A. Malchiodi (Ed.), *Expressive therapies* (pp. 1-15). Guilford Press.
- Huberman, A. B., and M. Miles. 1994. "Data Management and Analysis Methods." In *Handbook of Qualitative Research*, edited by N. K. Denzin and Y. S. Lincoln, 228–244. Thousand Oaks: Sage.
- Norris, F. H., Friedman, M. J., Watson, P. J., Byrne, C. M., Diaz, E., & Kaniasty, K. (2002). 60,000 Disaster Victims Speak: Part I. An Empirical Review Of The Empirical Literature, 1981—2001. *Psychiatry*, 65(3), 207-239.
- Pynoos, R. S., Steinberg, A. M., & Goenjian, A. (1996). Traumatic stress in childhood and adolescence: Recent developments and current controversies. In B. A. van der Kolk, A. C. McFarlane, & L. Weisaeth (Eds.), *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body, and society* (331-358). Guilford Press.
- Saltzman, W. R., Pynoos, R. S., Layne, C. M., Steinberg, A. M., & Aisenberg, E. (2001). Trauma- and grief-focused intervention for adolescents exposed to community violence: Results of a school-based screening and group treatment protocol. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 5(4), 291-303.  
<https://doi.org/10.1037/1089-2699.5.4.29>
- Thoits, P. A. (2011). Perceived social support and the voluntary, mixed, or pressured use of mental health services. *Society and Mental Health*, 1(1), 4-19.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). Deprem'in Yol Açtığı Hasar. <https://www.sbb.gov.tr/Wp-Content/Uploads/2023/03/2023-Kahramanmaraş-Ve-Hatay-Depremleri-Raporu.Pdf>. Son Erişim Tarihi: 03.04.2023
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı: 1999-2018).








## Exploring Ecological Literacy and Environmental Attitudes in Preservice Teachers for Sustainable Education<sup>1</sup>

### Sürdürülebilir Eğitim için Hizmet Öncesi Öğretmenlerde Ekolojik Okuryazarlık ve Çevresel Tutumların Araştırılması

Sayfa | 3502

Esat KUZU , Araştırma Görevlisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, esattkuzu@gmail.com

Mert KARAOĞLU , Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, karaoglumert97@gmail.com

Nurettin TÜREMİŞ , Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, selen.nurettin66@gmail.com,

**Geliş tarihi - Received:** 13 November 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 28 December 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 December 2024

<sup>1</sup> This article was produced from the Tübitak 2209A project titled "Öğretmen Adaylarının Ekolojik Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması".

Kuzu, E., Karaoglu, M. ve Turemis, N. (2024). Exploring ecological literacy and environmental attitudes in preservice teachers for sustainable education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(3), 3502-3518.

DOI. 10.51460/baebd.1585039



**Öz.** Kirlilik ve küresel ısınma gibi çevresel zorluklar, tüm canlı organizmalar için önemli tehditler oluşturmaktadır ve insanlar hem birincil neden hem de ana kurban konumundadır. Eğitim, bu zorlukların ele alınması için olmazsa olmaz olan ekolojik okuryazarlığı geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışma, farklı akademik disiplinlerdeki hizmet öncesi öğretmenler arasında ekolojik okuryazarlık ve çevresel tutum düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma iki farklı ölçek kullanılarak yürütülmüştür. Sonuçlar hem cinsiyetin hem de sınıf düzeyinin ekolojik okuryazarlık ve çevresel tutumlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, kadın hizmet öncesi öğretmenler ve daha yüksek sınıflardakiler, erkek meslektaşlarına ve daha düşük sınıflardakilere kıyasla daha yüksek ekolojik okuryazarlık düzeyleri ve daha olumlu çevresel tutumlar göstermiştir. Ancak, katılımcıların bölümleri ve yaşları ile ilgili anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bulgular, hizmet öncesi öğretmenler arasında ekolojik okuryazarlığı ve çevresel tutumları geliştirmede eğitim uygulamalarının önemini vurgulamaktadır. Akademik disiplinlerinden bağımsız olarak tüm hizmet öncesi öğretmenlerin, bu konuları gelecekteki öğretimlerine etkili bir şekilde dahil etmelerini ve daha sürdürülebilir bir geleceğe katkıda bulunmalarını sağlayacak şekilde çevre sorunları hakkında kapsamlı bir eğitim almaları şiddetle tavsiye edilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Ekolojik okuryazarlık, çevresel tutumlar, öğretmen adayları, öğretmen eğitimi.

**Abstract.** Environmental challenges, such as pollution and global warming, present significant threats to all living organisms, with humans being both the primary cause and main victims. Education plays a crucial role in fostering ecological literacy, which is essential for addressing these challenges. This study aimed to evaluate the levels of ecological literacy and environmental attitudes among preservice teachers across different academic disciplines. The study was conducted using two different scales. The results revealed that both gender and grade level had a statistically significant impact on ecological literacy and environmental attitudes. Specifically, female preservice teachers and those in higher grades showed higher levels of ecological literacy and more positive environmental attitudes compared to their male counterparts and those in lower grades. However, no significant differences were found regarding the participants' departments and ages. The findings highlight the importance of educational implementations in enhancing ecological literacy and environmental attitudes among preservice teachers. It is strongly recommended that all preservice teachers, regardless of their academic disciplines, receive comprehensive education on environmental issues, which can enable them to effectively incorporate these topics into their future teaching and contribute to a more sustainable future.

**Keywords:** Ecological literacy, environmental attitudes, preservice teachers, teacher education.



## Genişletilmiş özet

**Giriş.** Kirlilik ve küresel ısınma, dünya genelinde canlılar için ciddi tehditler oluşturan başlıca çevresel sorunlardır. Kirlilik; hava, su ve toprak kirliliği şeklinde ekosistemlerin dengesini bozarken; küresel ısınma, sera gazları nedeniyle sıcaklık artışı, iklim değişikliği ve aşırı hava olayları gibi sonuçlar doğurur. İnsan faaliyetleri hem sorunların nedeni hem de mağduru olduğundan, çevresel farkındalık büyük önem taşır. Bu noktada, bireylerin çevre bilinci kazanmasını hedefleyen ekolojik okuryazarlık öne çıkar. Ekolojik okuryazarlık, bireylerin çevreyle ilişkilerini anlayarak bilinçli ve sürdürülebilir kararlar almasını sağlar. Çevresel bilgiyi kullanarak sorunları çözme kapasitesini geliştirmeyi amaçlayan bu kavram, çevreye duyarlı bir tutum ve sürdürülebilir yaşam tarzı geliştirmeyi hedefler. Eğitim; ekolojik okuryazarlığın artırılmasında kritik bir öneme sahiptir ve öğrencilere erken yaşta çevre bilinci kazandırmak, daha sürdürülebilir bir toplumun ve sağlıklı bir doğanın temelini oluşturur. Bu amaç uğruna öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının doğru duyarlılıklara sahip olmaları ve gerekli bilgilerle donanmış olmaları önem arz etmektedir.

**Yöntem.** Bu çalışmanın temel amacı, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ekolojik okuryazarlık düzeylerini ve çevresel tutumlarını incelemektir. Bu inceleme, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve akademik bölüm gibi demografik faktörler açısından yapılmıştır. Öğretmen adaylarının ekolojik okuryazarlık ve çevresel tutum düzeylerinin, bu demografik faktörlere göre nasıl farklılık gösterdiği araştırılmıştır. Araştırma kapsamında ilgili devlet üniversitesinde öğrenim gören 177 öğretmen adayı üzerinde bir anket çalışması yapılmıştır. Katılımcılar, İngilizce Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi ve Matematik Öğretmenliği bölümlerinden seçilmiştir. Bu farklı bölümler, çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının çeşitli disiplinlerden geldiğini gösterir. Çalışmanın amacına uygun olarak öğretmen adaylarının ekolojik okuryazarlık ve çevresel tutumlarının değerlendirilmesi için yapılmıştır. Bu değerlendirme iki farklı ölçek kullanılarak gerçekleştirilmiştir. "Ekolojik Okuryazarlık Ölçeği" katılımcıların çevreye yönelik bilgi ve becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Katılımcıların ekolojik okuryazarlık düzeyleri bu ölçekle ölçülmüştür. "Ekolojik Okuryazarlık ve Çevresel Tutum Ölçeği" ise, katılımcıların çevresel konulara yönelik tutumlarını ölçmek için kullanılmıştır. Anket verileri SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir.

**Bulgular.** Çalışma sonuçları, öğretmen adaylarının ekolojik okuryazarlık ve çevresel tutumlar üzerinde çeşitli faktörlerin etkisini detaylı bir şekilde ortaya koymuştur. Analizler, katılımcıların sınıf düzeylerinin ve cinsiyetlerinin ekolojik okuryazarlık ve çevresel tutumlar üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, cinsiyet, sınıf, bölüm ve yaş olarak analiz edilmiştir. Ekolojik okuryazarlık puanı katılımcıların ekolojik sorunlar ve ilgili terimlerle alakalı farkındalık seviyelerini sıralarken kullanılan ölçütken, Çevresel tutum puanı katılımcıların çevresel sorunlarla olan farkındalıkları ve kendi hayatlarındaki çevresel sorunlara verdikleri pozitif tepkileri puanlamak için kullanılan ölçüttür. Cinsiyet, sınıf, bölüm ve yaş faktörlerini kıyaslayacak şekilde sırasıyla: Cinsiyet faktöründe kadın katılımcıların ortalama ekolojik okuryazarlık puanı 83.95, çevresel tutum puanı 85.76; erkek katılımcıların ekolojik okuryazarlık puanı ise 77.42 ve çevresel tutum puanı 85.76 olarak belirlenmiştir. Sınıf faktöründe birinci sınıf öğrencilerinin ortalama ekolojik okuryazarlık puanı 79.84, çevresel tutum puanı 78.10; ikinci sınıf öğrencileri ortalama ekolojik okuryazarlık puanı

Kuzu, E., Karaoglu, M. ve Turemis, N. (2024). Exploring ecological literacy and environmental attitudes in preservice teachers for sustainable education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(3), 3502-3518.

DOI. 10.51460/baebd.1585039



78.54, çevresel tutum puanı 81.85; üçüncü sınıf öğrencilerinin ortalama ekolojik okuryazarlık puanı 83.54, çevresel tutum puanı 86.03, ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama ekolojik okuryazarlık puanı 84.68, çevresel tutum puanı 88.31'dir. Bölüm faktörüne göre İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin ortalama ekolojik okuryazarlık puanı 82.52, çevresel tutum puanı 86.38; Resim-İş Öğretmenliği öğrencilerinin ortalama ekolojik okuryazarlık puanı 81.85, çevresel tutum puanı 86.46; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin ortalama ekolojik okuryazarlık puanı 81.33, çevresel tutum puanı 83.11 ve Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin ortalama ekolojik okuryazarlık puanı 81.70, çevresel tutum puanı ise 82.19'dur. Yaş faktöründe 18-20 yaş grubu öğrencilerin ortalama ekolojik okuryazarlık puanı 80.54, çevresel tutum puanı 82.31; 21 yaş grubu öğrencilerinin ortalama ekolojik okuryazarlık puanı 80.44, çevresel tutum puanı 85.12; 22 yaş grubu öğrencilerinin ortalama ekolojik okuryazarlık puanı 85.33, çevresel tutum puanı 85.96; 23 yaş grubu öğrencilerinin ortalama ekolojik okuryazarlık puanı 81.86, çevresel tutum puanı 85.26 ve 24 yaş grubu öğrencilerinin ortalama ekolojik okuryazarlık puanı 82.56, çevresel tutum puanı ise 84.86'dır. Bu bulgular doğrultusunda yaş ve bölüm olarak öğretmen adaylarının ekolojik okuryazarlık seviyelerinin ve çevresel tutumlarının değişmediği ve olası bir değişikliğin istatistiksel olarak önem arz etmediği söz konusudur. Ancak bu alanlarda cinsiyet ve sınıf faktörleri doğrultusunda istatistiksel önem arz eden farklılıklar olduğu gözlemlenebilir. Kadın öğretmen adayları, erkeklere kıyasla iki sıralamada da daha yüksek puanlar almış ve bu alanlardaki duyarlılıklarını göz önüne sermişlerdir. Sınıf olarak da öğrencilerin daha yüksek sınıflarda bulunuyor oluşlarının iki puan türünde de pozitif korelasyon gösterdiği gözlemlenmektedir ve bu bulgu öğretmenlik bölümlerinin bu önemli alanda zamanla öğretmen adaylarına gerekli bilgilerle donatabildiklerini göstermektedir.

**Tartışma.** Araştırma bulguları, ekolojik okuryazarlık ve çevresel tutumlar üzerinde cinsiyet ve sınıf düzeyinin önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Kadın öğretmen adaylarının çevresel konulara karşı daha duyarlı olmaları ve üst sınıflarda okuyan öğrencilerin daha fazla çevre bilgisine sahip olmaları, çevre eğitiminin bireylerin farkındalık düzeylerini geliştirdiğini göstermektedir. Bu bulgular, çevre eğitiminin öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde önemli bir yer tutması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının ekolojik okuryazarlık düzeylerinin eğitim uygulamaları vasıtasıyla artırılması, onların gelecekte öğrencilere çevre bilinci kazandırma kapasitelerini de artıracaktır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının akademik bölümlerine göre ekolojik okuryazarlık düzeylerinde önemli bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu da çevre bilincinin disiplinler arası bir konu olduğunu ve tüm öğretmen adaylarının, akademik disiplinlerinden bağımsız olarak bu konuda kapsamlı ve derinlemesine eğitim alması gerektiğini göstermektedir.

**Sonuç.** Bu araştırma, öğretmen adaylarının ekolojik okuryazarlık seviyeleri ile ilgili önemli bulgular öne koymuştur ve ortaya çıkan veri öğretmen adaylarının bu alandaki bilgilerini merak eden ve geliştirmek isteyen akademisyenler ve yetkililer için aydınlatıcı olacaktır. Gelecek araştırmalar, daha geniş örneklem gruplarıyla cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi gibi değişkenlerin ekolojik okuryazarlık ve çevresel tutumlar üzerindeki etkilerini inceleyebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarına yönelik çevre eğitimi programlarının uzun vadeli etkileri araştırılabilir ve bu programların öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarını nasıl şekillendirdiği değerlendirilebilir.



## Introduction

The environment is one of the fundamental components of all kinds of life on Earth, including humans (Prastiwi et al., 2019). Such a vital asset is defined as a physical setting by which all living beings are surrounded. Furthermore, it encompasses water, air, land, natural resources, animals, and plants, all of which encircle human beings (Chopra, 2016). Contrary to the indisputable importance of it, the environment has been deteriorated by people with countless harmful actions. Environmental problems such as environmental pollution and global warming threaten life in the world, and the most important cause and one of the primary victims of these problems are humans themselves.

In recent decades, human-related damage to the environment has directly caused the balance of Earth to change in a negative direction, which accounts for some abiding concerns. In addition, by causing environmental detriment, people jeopardize not only the environment but also their own lives. Concerns related to the environment result primarily from the intertwined relationship between the living styles of people and the worsening condition of the environment. As a result, people's awareness of the environment and their behaviours towards it play a crucial role in protecting the environment, nature, and the Earth (Kuzu & Çubukçu, 2023).

Ecological literacy is the capacity to utilize ecological knowledge, thought processes, and mindset when interacting with, appreciating, and/or researching the natural environment (Berkowitz et al., 2005). It requires an in-depth understanding and awareness of the complex mechanisms and processes by which the Earth operates and sustains life (Pitman & Daniels, 2016). Ecological literacy aims to establish a mindset that acknowledges connections and mutual dependence on the environment and encourages the growth of new abilities to foster sustainable lifestyles (Boehnert, 2015). Ecological literacy not only fosters but also enhances the comprehension of the interdependence of Earth's systems and nature. Moreover, it enables people to become aware of biotic and abiotic assets on Earth and how those assets mutually relate to and rely on each other. In addition, human beings can develop an awareness of how habitats and inhabitants are interdependent with the help of ecological literacy, including their own connection to other living beings. Most importantly, ecological literacy helps individuals recognize that their existence on this planet is not the *pièce de résistance*. Therefore, they can develop a sense of responsibility for nature and feel obliged to conserve the environment.

Ecological literacy suggests that an ecologically literate person is expected to comprehend the interconnected nature of the Earth and its systems, understand and respond to the ecological relationships between places and their inhabitants, and make informed decisions in a sustainable manner (Pitman et al., 2018). Moreover, education is the primary means of raising ecologically literate people. If we want to raise ecologically literate people, a full-fledged interdisciplinary ecological education must be designed and applied at schools.

Moreover, in order for teachers to teach ecological issues, they need to be ecologically literate to a sufficient degree. Therefore, it is crucial to enhance teachers' ecological literacy through their teacher education training programs. Based on this, understanding preservice teachers'

Kuzu, E., Karaoglu, M. ve Turemis, N. (2024). Exploring ecological literacy and environmental attitudes in preservice teachers for sustainable education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 15(3), 3502-3518.*

DOI. 10.51460/baebd.1585039



ecological literacy levels and environmental attitudes can be a starting point. In this way, it can be possible to understand how and to what extent ecological literacy should be included in teacher education programs. Although studies on ecological literacy have mainly been conducted in the field of science, ecological literacy concerns all disciplines because the environment is not a subject-specific issue. As a result, conducting this study among preservice teachers from different departments can allow us to comprehensively assess the current levels of ecological literacy and environmental attitudes of future educators, providing valuable insights into their understanding of ecological concepts, their attitudes towards the environment, and their preparedness to integrate ecological principles into their teaching practices.

Several recent studies have been carried out to understand the levels of ecological literacy and environmental attitudes among students, preservice teachers, and/or teachers. For instance, Akçay and Şengül (2023) found that middle school students' ecological literacy levels were moderate and female students had a higher degree of ecological literacy. Şahin and Gül (2020) found that younger students were more motivated to take action on environmental issues compared to older students, who, while less motivated, were better informed about these problems. Moreover, Şahin (2015) found a positive correlation between the time spent in natural environments and the level of ecological literacy. Kablan (2019) evaluated high school students' ecological awareness and found that the socioeconomic and cultural statuses of their families affected the student's ecological literacy. Duman and Yurtseven (2022) conducted another study with sports sciences students and found that participants had a high level of ecological literacy. Moreover, Somashekara and Praveena (2021) found that science postgraduate students' environmental attitudes were higher, and they were more ecologically literate than arts-postgraduate students. Erkol and Erbasan (2018) conducted a study with primary school teachers and found that their ecological literacy and environmental behaviours were moderate, while their attitudes towards environmental problems were even more favourable. Kahyaoglu (2011) conducted a study with science and technology teachers and concluded that the majority of the teachers showed an adequate level of ecological literacy. Şahin et al. (2016) found that fourth-grade university students possessed more ecological literacy skills than students from lower grades. Yılmaz (2021) also carried out another study with preservice teachers and observed that there were not any significant differences among the participants regarding ecological literacy levels in terms of grade and gender. Altınöz (2010) found that science teacher candidates had a limited degree of ecological literacy.

It is also important to point out the significant role of teachers in developing not only knowledge in ecological concepts but also fostering positive attitudes toward the environment in their students. Their contribution in the classroom is, therefore, very vital for the development of a society that will be concerned about sustainability, interconnectedness in ecosystems, and empowered towards contributing to environmental sustainability. All these can only be realized if all teachers, regardless of their field of specialization, have deep concepts and principles of ecology. This can enable them to rise to the challenge of teaching about the environment. The more they go on to develop their ecological competencies, the more they will be in a position to devise ways through which to embed environmental awareness and living sustainably into their practice in pursuit of quality improvement of teaching and fostering ecological citizenship among students. In this regard,

Kuzu, E., Karaoglu, M. ve Turemis, N. (2024). Exploring ecological literacy and environmental attitudes in preservice teachers for sustainable education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 15(3), 3502-3518.*

DOI. [10.51460/baebd.1585039](https://doi.org/10.51460/baebd.1585039)



the present research study intends to explore the level of ecological literacy and environmental attitudes among the preservice teachers from various departments with regard to different variables. In this way, it is aimed to reveal preservice teachers' current levels of ecological literacy and environmental attitudes. The following research questions were formulated to guide the study:

1. What are the ecological literacy and environmental attitude levels of preservice teachers?
2. Is there a significant difference in the levels of ecological literacy and environmental attitudes among preservice teachers based on their department?
3. Is there a significant difference in the levels of ecological literacy and environmental attitudes among preservice teachers based on their gender?
4. Is there a significant difference in the levels of ecological literacy and environmental attitudes among preservice teachers based on their age?
5. Is there a significant difference in the levels of ecological literacy and environmental attitudes among preservice teachers based on their grade level?

## Methodology

### Participants

In this study, 177 preservice teachers from a public university acted as participants. The participants were selected according to convenience sampling techniques. Therefore, preservice teachers who were available and volunteered to participate in the study were selected as participants. As indicated in Table 1, there were 44 (24.9%) participants from the English Language Teaching Program, 41 (23.2%) from the Fine Arts Education Department, 45 (25.4%) from the Guidance and Psychological Counselling Education Department, and 47 (26.6%) from the Mathematics Teaching Department.

Table 1.

The distribution of the participant preservice teachers by their departments

Department	Frequency	Percentage
English language teaching	44	24.9
Fine arts education	41	23.2
Guidance and psychological counselling education	45	25.4
Mathematics teaching	47	26.6
Total	177	100.0

Table 2 presents comprehensive data regarding the grades of the participants. The tabulated information indicates that there were 19 (10.7%) preservice teachers from the first grade, 57 (32.2%) from the second grade, 53 (29.9%) from the third grade, and 48 (27.1%) from the fourth grade.



Table 2.  
The distribution of the participant preservice teachers by their grades

Grade	Frequency	Percentage
First	19	10.7
Second	57	32.2
Third	53	29.9
Fourth	48	27.1
Total	177	100.0

Table 3 illustrates the distribution of the participants according to their gender. As shown in the table, out of the 177 preservice teachers who took part in the study, 120 (67.8%) were female, and 57 (32.2%) were male.

Table 3.  
The distribution of the participant preservice teachers by their genders

Gender	Frequency	Percentage
Female	120	67.8
Male	57	32.2
Total	177	100.0

Table 4 presents detailed information about the age distribution among the participant preservice teachers. The data indicates that the largest group consisted of 51 participants, representing 28.8% of the total, who were within the age range of 18 to 20 years. Following this, there were 47 participants, accounting for 26.6%, who were 21 years old. Additionally, there were 23 participants (18.6%) who were 22 years old. Finally, 23 participants (13.0%) were 24 years old.

Table 4.  
The distribution of the participant preservice teachers by their ages

Age	Frequency	Percentage
18-20	51	28.8
21	47	26.6
22	33	18.6
23	23	13.0
24	23	13.0
Total	177	100.0

## Instrumentation

In the present study, the level of ecological literacy and the environmental attitude levels of the preservice teachers were assessed with two different scales. The first scale was the ecological literacy scale for adults developed by Atabek-Yiğit et al. (2014) to assess the skills of ecological literacy. The second scale was the environmental attitude scale, which was developed by Şama (2003) to evaluate the attitude of students toward the environment. These scales have been selected because they fit the purpose of the current study, which is to investigate the existing ecological





literacy and environmental attitude levels among preservice teachers originating from different departments. Also, the Cronbach's alpha value was suitable for both the scales because the values of 0.70 or above are considered as reliable (Nunnally, 1978). In this study, the scale for environmental attitude showed a score of .868, and that of ecological literacy scale for adults had the value of .865. Lastly, a participant information form prepared particularly for this study was utilized to take overall demographic information from them.

## Procedure

Data collection was carried out during the Spring semester of 2024. After obtaining the necessary ethical and administrative permissions, the questionnaire was personally delivered to the participants. The participants who were willing to participate in the study were asked to complete the questionnaire. The purpose of the research was explained to them before distribution and it was assured that their responses would be kept confidential, and they could withdraw from the study anytime without any penalties. The completed questionnaires collected from the participant preservice teachers concluded the data collection.

## Analysis

The collected data were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Firstly, Cronbach's Alpha value was checked to see the reliability scores of each scale. It was seen that the Cronbach's Alpha value of the environmental knowledge questionnaire was found to be .865, while the value for the environmental attitude questionnaire was found to be .868. Later, descriptive statistics were computed to obtain the participants' demographic information. Furthermore, ANOVA (analysis of variance) tests were performed to examine the levels of ecological literacy and environmental attitudes among preservice teachers in terms of the department of study, grade levels, and ages of the participants. LSD tests were also administered for further analysis when significant differences were observed. Finally, an independent sample t-test was employed to analyze the differences in terms of gender.

## Results

The initial part of the study examined whether there was a difference in the ecological literacy levels among preservice teachers based on their departmental affiliations. The findings displayed in Table 5 indicate that there were no significant differences ( $p=.95$ ) among the preservice teachers majoring in English language teaching ( $X=82.52$ ), Fine arts education ( $X=81.85$ ), Guidance and psychological counselling education ( $X=81.33$ ), and Mathematics teaching ( $X=81.84$ ).



Table 5.  
ANOVA results for the ecological literacy levels in terms of department

Department	N	X	SD	Source of Variation	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
English language teaching	44	82.52	9.36	Between Groups	32.95	3	10.98	.10	.95*
Fine arts education	41	81.85	10.87	Within Groups	17665.92	173	102.11		
Guidance and psychological counselling education	45	81.33	11.77	Total	17698.88	176			
Mathematics teaching	47	81.70	8.16						
Total	177	81.84	10.02						

\*  $p < .05$ .

Table 6 displays the results of the ANOVA test, which compares the levels of environmental attitudes among preservice teachers across different departments. The analysis did not yield any statistically significant differences ( $p=.21$ ) among the preservice teachers from English language teaching ( $X=86.38$ ), Fine arts education ( $X=86.46$ ), Guidance and psychological counselling education ( $X=83.11$ ), and Mathematics teaching ( $X=82.19$ ).

Table 6.  
ANOVA results for the environmental attitude levels in terms of department

Department	N	X	SD	Source of Variation	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
English language teaching	44	86.38	11.87	Between Groups	651.58	3	217.19	1.51	.21*
Fine arts education	41	86.46	11.04	Within Groups	24874.34	173	143.78		
Guidance and psychological counselling education	45	83.11	13.23	Total	25525.93	176			
Mathematics teaching	47	82.19	11.62						
Total	177	84.45	12.04						

\*  $p < .05$ .

Table 7 exhibits the results of the analysis of variance (ANOVA) for the ecological literacy levels of the participants based on their grade levels. The table shows that there were significant differences in the ecological literacy levels of preservice teachers based on their grade levels ( $F=4.34$ ;  $p=.00$ ). An LSD test was used to identify the grades in which the difference was statistically significant. The results showed that third-grade preservice teachers' ecological literacy skills ( $X=83.54$ ) differed significantly from the ecological literacy levels of second-grade preservice teachers. Furthermore, there was a significant difference in ecological literacy levels between fourth-grade preservice teachers ( $X=84.68$ ) and second-grade preservice teachers ( $X=78.54$ ).



Table 7.

ANOVA results for the ecological literacy levels in terms of grade

Grade	N	X	SD	Source of Variation	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Significance
1	19	79.84	9.35	Between Groups	1238.77	3	412.92	4.34	.00*	3-2; 4-2
2	57	78.54	11.09	Within Groups	16460.11	173	95.14			
3	53	83.54	10.09	Total	17698.88	176				
4	48	84.68	7.56							
Total	177	81.84	10.02							

\* p &lt; .05.

The data illustrating the levels of environmental attitudes among preservice teachers in terms of grade can be found in Table 8. The analysis revealed significant differences in the participants' environmental attitudes based on their grades. That is, the analysis disclosed a significant effect of grade on environmental attitudes ( $F=4.89$ ;  $p=.03$ ). The results of the LSD test showed that the environmental attitudes of third-grade preservice teachers ( $X=86.3$ ) were statistically different from those of first-grade preservice teachers ( $X=78.10$ ). Additionally, the environmental attitudes of fourth-grade preservice teachers were significantly different from those of first and second-grade preservice teachers ( $X=78.10$ ;  $X=81.85$ ).

Table 8.

ANOVA results for the environmental attitude levels in terms of grade

Grade	N	X	SD	Source of Variation	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Significance
1	19	78.10	13.33	Between Groups	1997.02	3	665.67	4.89	.03*	3-1; 4-1,2
2	57	81.85	12.27	Within Groups	23528.90	173	136.00			
3	53	86.03	11.66	Total	25525.93	176				
4	48	88.31	10.12							
Total	177	84.45	12.04							

\* p &lt; .05.

The results of the independent sample t-test examining ecological literacy levels based on gender are presented in Table 9. The analysis indicated a statistically significant difference in the ecological literacy levels of preservice teachers ( $p=.00$ ), with female participants exhibiting a higher mean score ( $X=83.95$ ) compared to male participants.

Table 9.

Independent Samples T-Test Results for the Ecological Literacy Levels in Terms of Gender

	Gender	N	X	SD	Sig.
Ecological literacy	female	120	83.95	8.24	.00*
	male	57	77.42	11.92	

\* p &lt; .05.

The independent sample t-test results for the environmental attitude with respect to the gender variable are presented in Table 10. The analysis revealed that the average environmental

Kuzu, E., Karaoglu, M. ve Turemis, N. (2024). Exploring ecological literacy and environmental attitudes in preservice teachers for sustainable education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(3), 3502-3518.

DOI. 10.51460/baebd.1585039



attitude score for female preservice teachers was 85.76, which was found to be significantly higher than the average score of 81.70 for male preservice teachers, with a significance value of .03.

Table 10.

Independent samples t-test results for the environmental attitude levels in terms of gender

	Gender	N	X	SD	Sig.
Environmental attitude	female	120	85.76	12.23	.03*
	male	57	81.70	11.22	

\* p &lt; .05.

In Table 11, the ecological literacy levels of preservice teachers are presented with respect to age. The findings demonstrated that there was no statistically significant difference ( $p=.20$ ) in the ecological literacy levels of the participants when their age was considered.

Table 11.

ANOVA results for the ecological literacy levels in terms of age

Age	N	X	SD	Source of Variation	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
18-20	51	80.549	9.12	Between Groups	591.04	4	147.76	1.48	.20*
21	47	80.44	12.15	Within Groups	17107.83	172	99.46		
22	33	85.33	7.55	Total	17698.88	176			
23	23	81.86	8.01						
24	23	82.56	11.50						
Total	177	81.84	10.02						

\* p &lt; .05.

In Table 12, the environmental attitudes of preservice teachers are displayed in relation to their age. Upon analysis, the results revealed that there was no statistically significant difference ( $p=.66$ ) in the environmental attitude levels of the participants based on their age.

Table 12.

ANOVA results for the environmental attitude levels in terms of age

Age	N	X	SD	Source of Variation	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
18-20	51	82.31	12.67	Between Groups	349.70	4	87.42	.59	.66*
21	47	85.12	11.71	Within Groups	25176.22	172	146.37		
22	33	85.96	12.48	Total	25525.93	176			
23	23	85.26	10.23						
24	23	84.86	12.65						
Total	177	84.45	12.04						

\* p &lt; .05.



## Discussion and Conclusion

This study explored ecological literacy and environmental attitude levels of preservice teachers in terms of department, grade, gender, and age variables. The results can help us understand preservice teachers' interests in the environment and environmental issues, which can provide implications about their tendency to incorporate environmental topics into their future practice.

It is assumed that if preservice teachers are adequately informed about the environment, they will probably reflect their knowledge in their future teaching practices because the knowledge a teacher possesses affects the content of the teaching (Grossman, 1995). Therefore, they can play active roles in enhancing ecological literacy among their students and establishing a sustainable society. The present study reached some noteworthy results in this context. To start with, the results of this study showed significant differences in ecological literacy levels and environmental attitudes of preservice teachers in terms of grade levels. The preservice teachers in the third and fourth grades had a greater degree of ecological literacy compared to first and second graders, suggesting that the preservice teachers' environmental awareness and attitudes increase as they progress in their training programs. The extant literature is dichotomous regarding the grade variable. For example, Şahin et al. (2016) reported that the senior students were more aware of the ecological problems, which supported the results of the current study. Similar to this study, Koc and Kuvac (2016) stated that senior students' ecological literacy levels were higher than those of minors. However, Yılmaz's (2021) study did not collaborate with this study in that the researcher could not find any impact of grade on ecological literacy levels.

Furthermore, the results demonstrated that ecological literacy and environmental attitude levels of preservice teachers did not significantly differ in terms of their departments. Contrary to the current study, Yiğit (2023) underlined that the department could be an important factor that gives clues about individuals' ecological literacy skills. Moreover, Somashekara and Praveena (2021) stated that students' ecological literacy levels differed based on their departments, which also opposed the present study. As a result, the results of the current study were not in line with the body of the literature regarding the department variable.

As to the age variable, it was determined that age has no influential effect on ecological literacy and environmental attitude for the preservice teachers. Similarly, Kahyaoğlu (2011) found that the impact of age in the level of ecological literacy and attitude to the environment was of less significance, therefore in harmony with this study. Additionally, Akçay and Şengül (2023) also suggested that age did not influence the level of ecological literacy and environmental attitude, thus collaborating with the present study. Besides, Duman and Yurtseven (2022) reached a similar conclusion, who did not find any significant relationship between the levels of ecological literacy and environmental attitude among preservice teachers in terms of age. Therefore, we can state that a number of studies have agreed in a harmonized way with respect to the role which may be played by age in relation to these variables. It is, therefore, proper to assume that the findings of this study about age are compatible with the extant literature.

Kuzu, E., Karaoglu, M. ve Turemis, N. (2024). Exploring ecological literacy and environmental attitudes in preservice teachers for sustainable education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 15(3), 3502-3518.*

DOI. 10.51460/baebd.1585039



On the other hand, the results indicated that gender might be a significant variable that gives clues about the ecological literacy and environmental attitude levels of the preservice teachers. In this term, the analysis showed that female preservice teachers had higher ecological literacy than males. Regarding environmental attitudes, the female participants outperformed the male participants, which was a statistically significant finding. In this regard, when the related literature was taken into consideration, Kahyaoğlu (2011) also found similar gender differences, supporting the current study. Additionally, Akçay and Şengül (2023) concluded that females had a higher level of ecological literacy compared to their male counterparts, also aligning with the current study. Moreover, Duman and Yurtseven (2022) suggested that female participants meaningfully had higher ecological literacy and environmental attitudes than male participants. Consequently, the results of other studies support the current study regarding the gender variable because a significant number of them also stressed that females generally outperformed their male counterparts regarding ecological literacy and environmental attitude skills. The current study, in this respect, collaborated with the existing literature. Based on this, it can be concluded that gender is a key factor in determining individuals' ecological literacy and environmental attitudes levels and should be considered while designing ecological education programs.

Consequently, the research findings indicated that department and age did not yield any significant differences in ecological literacy skills and environmental attitudes of the preservice teachers. On the other hand, grade and gender variables significantly affected the participants' ecological literacy and environmental attitudes. To be more specific, the study found that female participants showed a higher level of ecological literacy and more positive environmental attitudes toward the environment than male students. Also, there were significant differences in the ecological literacy and the environmental attitudes of the preservice teachers regarding the grade variable. That is, the participants from higher grades had a greater level of ecological literacy and environmental attitudes. Based on the overall findings, we can conclude that the participants' ecological literacy and environmental attitude levels were acceptable. However, we can state that there is still room for improvement. Seeing that the department is not a factor affecting environmental attitudes and ecological literacy, it can be assumed that ecological literacy and environmental attitudes of the preservice teachers can be empowered through the education offered in teacher training programs. In this respect, it is suggested that environmental topics should be integrated into teaching training programs of all departments. There seems to be an urgent need for teacher training programs to include special courses related to environmental issues and equip preservice teachers with the necessary skills and knowledge of how to integrate environmental topics into their teachings. The environment is an issue concerning all disciplines and can be incorporated into all of them, which offers great avenues for interdisciplinary learning and exploration. In this manner, it becomes possible for a teacher to focus on environmental issues within diversified teaching contents without deviating from the core curriculum. In the 21st century, conservation and protection of the environment have become vital for the survival of humanity. Therefore, the protection of the environment must be one of the primary responsibilities of teachers in every discipline. Teachers, as shapers of the future, have the power to shape the society because of their profession. Thus, they should take responsibility for teaching environmental subjects and contribute to a sustainable future.

Kuzu, E., Karaoglu, M. ve Turemis, N. (2024). Exploring ecological literacy and environmental attitudes in preservice teachers for sustainable education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 15(3), 3502-3518.*

DOI. [10.51460/baebd.1585039](https://doi.org/10.51460/baebd.1585039)



## Suggestions for Further Research

This study was conducted with the participation of students from one university. Therefore, the sample was limited. In this respect, it is suggested that more research should be conducted in the future to investigate the ecological literacy and environmental attitudes of preservice teachers in academic departments. Future research can also focus on carrying out comprehensive studies on the ecological literacy and environmental attitudes of preservice teachers among various academic disciplines through the use of different methodologies. For example, longitudinal studies may help explain how ecological literacy and environmental attitudes tend to change over time. Intervention studies can also portray how environmental educational implementation can influence students' ecological literacy skills. Lastly, investigations with broader samples can provide deeper information about their existing levels of ecological literacy, their environmental attitudes, and the extent to which they are likely to include environmental concerns in their teaching approaches.



## References

- Akçay, S., & Şengül, H. (2023). A Study on Environmental Literacy of Middle School Students. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 139-169. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.48>
- Altınöz, N. (2010). *Environmental Literacy Levels of Prospective Science Teachers*. [Doctoral Dissertation]. Sakarya University. <https://doi.org/10.33200/ijcer.566198>
- Atabek-Yiğit, E., Köklükaya, N., Yavuz, M., & Demirhan, E. (2014). Development and validation of environmental literacy scale for adults (ELSA). *Journal of Baltic Science Education*, 13(3), 425–435. <http://dx.doi.org/10.33225/jbse/14.13.425>
- Berkowitz, A. R., Ford, M. E., & Brewer, C. A. (2005). A framework for integrating ecological literacy, civics literacy and environmental citizenship in environmental education. In E. Johnson & M. Mappin (Eds.), *Environmental education and advocacy: Changing perspectives of ecology and education* (pp. 227–266). Cambridge University Press.
- Boehnert, J. (2015). Ecological literacy in design education: A theoretical introduction. *FormAkademisk*, 8(1), 1– 11. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1405>
- Chopra, R. (2016). Environmental degradation in India: Causes and consequences. *International Journal of Applied Environmental Sciences*, 11(6), 1593–1601.
- Duman, F. K., & Yurtseven, C. N. (2022). Üniversite öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of ROL Sport Sciences*, 3(1), 52-62. <https://doi.org/10.29228/roljournal.54994>
- Erkol, M. & Erbasan, Ö. (2018). Investigation of teachers' environmental literacy in terms of some variables. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 810-825. <https://doi.org/10.17556/erziefd.446125>
- Grossman, P. L. (1995). Teachers' knowledge. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., pp. 20–24). Elsevier Science & Technology Books. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0150648>
- Kablan, S. (2019). *Investigation of environmental literacy levels of secondary school students in terms of various variables* [Master's Thesis]. Gazi University
- Kahyaoğlu, E. (2011). *An assessment of environmental literacy of Turkish science and technology teachers*. [Doctoral Dissertation]. Middle East Technical University.
- Koc, I., & Kuvac, M. (2016). Preservice science teachers' attitudes toward environment. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(13), 5925–5941.
- Kuzu, E., & Çubukçu, F. (2023). Preservice teachers' ecological literacy dispositions: Ideology and praxis. *Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem (ECO-REBEL)*, 9(1), 04-19.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw Hill.
- Pitman, S. D., & Daniels, C. B. (2016). *Quantifying ecological literacy in an adult western community: The development and application of a new assessment tool and community standard*. *PLOS ONE*, 11(3), e0150648.
- Pitman, S. D., Daniels, C. B., & Sutton, P. C. (2018). Ecological literacy and socio-demographics: Who are the most eco-literate in our community, and why? *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 25(1), 9–22. <https://doi.org/10.1080/13504509.2016.1263689>
- Prastiwi, L., Sigit, D. V., & Ristanto, R. H. (2019). Ecological literacy, environmental awareness, academic ability and environmental problem-solving skills at Adiwiyata School. *Indonesian Journal of Science and Education*, 3(2), 82-92. <https://doi.org/10.31002/ijose.v3i2.1114>
- Şahin, M. (2015). *Investigation of secondary school students' environmental literacy levels*. [Master's Thesis]. Aksaray University. <https://doi.org/10.46827/EJES.V0I0.1014>
- Şahin, N. & Gül, A. (2020). *Investigation of environmental literacy of secondary school students according to various variables*. [Master's Thesis]. Gazi University.

Kuzu, E., Karaoglu, M. ve Turemis, N. (2024). Exploring ecological literacy and environmental attitudes in preservice teachers for sustainable education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(3), 3502-3518.

DOI. 10.51460/baebd.1585039



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3502-3518.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3502-3518.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*




- Şahin, S., Ünlü, E., & Ünlü, S. (2016). Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *Education Sciences, 11(2)*, 82-95. <http://dx.doi.org/10.12739/N#SA.2016.11.2.1C0655>
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları [Teacher candidates' attitudes toward environmental Problems]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2)*, 99-110.
- Somashekara, M., & Praveena, K. B. (2021). A Comparative study on the environmental attitude and ecological behaviour among the postgraduate students. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR), 8(12)*, e502-e508.
- Yiğit, S. (2023). *Examination of the environmental literacy levels of teachers in terms of various variables* [Master's Thesis]. Adıyaman University.
- Yılmaz, M. A. (2021). A study on environmental literacy levels of social studies teacher candidates. *Review of International Geographical Education Online, 11(1)*, 21-41. <https://doi.org/10.33403/rigeo.840387>



## A Critical Glance at Adaptive Learning Systems Using Artificial Intelligence: A Systematic Review and Qualitative Synthesis of Contemporary Research Literature

### Yapay Zeka Kullanılan Uyarlamalı Öğrenme Sistemlerine Eleştirel Bir Bakış: Çağdaş Araştırma Literatürünün Sistematik Olarak İncelenmesi ve Nitel Sentezi

Rusen MEYLANI , Assist. Prof. Dr., Dicle University, rusen.meylani@dicle.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 31 July 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 28 December 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 December 2024



**Abstract.** This study aims to critically examine the current research on AI-powered adaptive learning systems by synthesizing studies to identify trends, gaps, and challenges. It also explores the applications, benefits, challenges, and future directions of these systems in education. The research design employs a systematic review and qualitative thematic synthesis following PRISMA guidelines. Data collection involves a comprehensive literature search across prominent databases such as ERIC, JSTOR, IEEE Xplore, Google Scholar, Web of Science, and Scopus. Inclusion criteria focus on peer-reviewed articles and high-quality grey literature from the past ten years. Data analysis includes coding and thematic mapping to integrate findings into a comprehensive narrative, ensuring rigor through triangulation, peer debriefing, and reflexivity. The findings reveal significant themes related to the role of AI in adaptive learning, including machine learning algorithms, natural language processing, and AI-driven data analysis. Applications of adaptive learning systems are demonstrated in personalized learning pathways, adaptive assessments, intelligent tutoring systems, and support for diverse learning needs. Case studies highlight the effectiveness of these systems in enhancing student engagement and learning outcomes. This study provides a comprehensive overview of the potential of AI-powered adaptive learning systems to transform education. It identifies significant benefits such as improved learning outcomes, increased engagement, scalability, and cost-effectiveness. The study also addresses challenges like data quality, ethical considerations, and institutional resistance, providing a balanced view of the current landscape. AI-powered adaptive learning systems have innovative potential in personalizing and improving educational experiences. While the benefits are significant, addressing challenges related to data quality, ethical considerations, and educator support is crucial. Future research should focus on long-term impacts, ethical implications, and integrating emotional and social learning to create a holistic educational environment.

**Keywords:** Adaptive learning systems, Artificial intelligence, Educational technology, Systematic review, Qualitative synthesis.

**Öz.** Bu çalışma, yapay zeka (AI) destekli uyarlamalı (adaptive) öğrenme sistemleri hakkındaki güncel araştırmaları eleştirel bir şekilde inceleyerek, eğilimler, boşluklar ve zorlukları belirlemek amacıyla sentez yapmayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda bu sistemlerin eğitimdeki uygulamalarını, faydalarını, zorluklarını ve gelecekteki yönelimleri de sunulmaktadır. Araştırma tasarımı, PRISMA yönergelerini izleyerek sistematik bir inceleme ve nitel tematik sentez yöntemini kullanmıştır. Veri toplama süreci, ERIC, JSTOR, IEEE Xplore, Google Scholar, Web of Science ve Scopus gibi saygın veri tabanlarında kapsamlı bir literatür taramasını içermektedir. Dahil edilme kriterleri, son on yıldaki hakemli makaleler ve yüksek kaliteli gri literatüre odaklanmıştır. Veri analizi, bulguları kapsamlı bir anlatıya entegre etmek için kodlama ve tematik haritalama yöntemini kullanmıştır. Bulgular, uyarlamalı öğrenme sistemlerinde AI'nin rolüyle ilgili makine öğrenimi (machine learning), doğal dil işleme (natural language processing) ve AI destekli veri analizi gibi önemli temaları ortaya çıkarmıştır. Uyarlamalı öğrenme sistemlerinin uygulamaları, kişiselleştirilmiş öğrenme, uyarlamalı ölçme-değerlendirme süreçleri, akıllı öğretim sistemleri ve özel öğrenme ihtiyaçlarının desteklenmesi gibi alanlarda görülmektedir. Vaka çalışmaları, bu sistemlerin öğrenci katılımını ve öğrenme sonuçlarını artırmadaki etkinliğini vurgulamaktadır. Bu çalışma, AI destekli uyarlamalı öğrenme sistemlerinin eğitimi geliştirmeye yönelik potansiyeline dair kapsamlı bir genel bakış sunmaktadır. Öğrenme sonuçlarının iyileştirilmesi, artan katılım, ölçeklenebilirlik ve maliyet etkinliği gibi önemli faydalar göze

Meylani, R. (2024). A critical glance at adaptive learning systems using artificial intelligence: A systematic review and qualitative synthesis of contemporary research literature. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(3), 3519-3547.

DOI. 10.51460/baebd.1525452

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3519-3547.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3519-3547.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



çarpılmaktadır. Bu çalışma ayrıca veri kalitesi, etik konular ve kurumsal direnç gibi zorluklara da değinerek mevcut duruma dengeli bir bakış açısı sunmaktadır. AI destekli uyarlamalı öğrenme sistemleri, eğitim deneyimlerini kişiselleştirme ve iyileştirme konusunda yenilikçi bir potansiyele sahiptir. Faydalar önemli olsa da, veri kalitesi, etik konular ve eğitmen desteği ile ilgili zorlukların ele alınması kritik öneme sahiptir. Gelecekteki araştırmalar, uzun vadeli etkileri ve etik sonuçları ele almalı, duygusal ve sosyal öğrenmenin entegrasyonuna odaklanarak bütüncül bir eğitim ortamı oluşturmayı hedeflemelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Uyarlamalı öğrenme sistemleri, Yapay zeka, Eğitim teknolojisi, Sistematik inceleme, Nitel sentez.



## Genişletilmiş Türkçe Özet

**Giriş.** Yapay zeka (AI) destekli uyarlamalı öğrenme sistemleri (ALS), eğitimde bireyselleştirilmiş yaklaşımlar sunarak öğrenci performansını, katılımını ve öğrenme sonuçlarını iyileştirme potansiyeline sahiptir (Zhao, 2023). Bu sistemler, öğrenci ile ilgili verileri analiz ederek bireysel ihtiyaçlara göre öğrenme yöntemlerini dinamik biçimde uyarlamaktadır (Choi & McClenen, 2020). AI, makine öğrenim (ML) algoritmaları, doğal dil işleme (NLP) ve yapay sinir ağlarını kullanarak öğrenci performans desenlerini tanımakta ve gerçek zamanlı ayarlamalar yapabilmektedir (Wittal et al., 2022). Bu çalışma, AI destekli ALS üzerine mevcut araştırmaları eleştirel bir şekilde incelemeyi ve bu alandaki eğilimleri, boşlukları ve zorlukları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Khan et al., 2022).

**Yöntem.** Bu araştırma, sistematik bir inceleme ve nitel tematik sentez yöntemi kullanılarak yapılmıştır. PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) yönergeleri, çalışmanın şeffaflığı ve tekrarlanabilirliği için dikkatle ve özenle izlenmiştir. Veri toplama süreci, ERIC, JSTOR, IEEE Xplore, Google Scholar, Web of Science ve Scopus gibi saygın akademik veri tabanlarında kapsamlı bir literatür taraması yapılarak gerçekleştirilmiştir. Arama terimleri olarak "uyarlamalı öğrenme sistemleri", "yapay zeka", "kişiselleştirilmiş öğrenme", "makine öğrenimi" ve ilgili anahtar kelimeler kullanılmıştır. Dahil edilme kriterleri, son on yıldaki hakemli makalelere ve yüksek kaliteli gri literatüre odaklanmıştır. AI bileşeni olmayan veya ampirik veri içermeyen çalışmalar hariç tutulmuştur. İlk olarak başlıklar ve özetler taranmış, ardından tam metin incelemeleri yapılmıştır. Metodoloji, Critical Appraisal Skills Programme (CASP) kontrol listesi kullanılarak değerlendirilmiştir.

Veri analizi, standart bir form kullanılarak veri çıkarımına dayanmaktadır. Bu form ile çalışmanın ayrıntıları, araştırmanın hedefleri, metodolojiler, bulgular, çıkarımlar ve zorluklar toparlanmıştır. İlk kodlama seti, araştırma soruları ve literatür incelemesi temel alınarak geliştirilmiş, güvenilirlik kodlamanın iki farklı zamanda yapılmasıyla sağlanmıştır. Ana temalar belirlendikten sonra, sürekli karşılaştırma yoluyla rafine edilmiş ve tematik haritalar kullanılarak görselleştirilmiştir. Sentez bölümünde, bireysel çalışma bulguları kapsamlı bir anlatıya entegre edilmiş, teorik çerçeve içinde yorumlanmış, uygulama, politikalar ve gelecekteki araştırmalar için önerilerle birlikte sunulmuştur.

**Bulgular.** Yapılan sistematik inceleme ve nitel sentez, AI'nın uyarlamalı öğrenme üzerindeki rolü, AI destekli veri analizi ve karar verme süreçleri ile ilgili önemli temalar ve alt temaları ortaya koymuştur. Temel bulgular, ML algoritmalarının ve NLP'nin kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir eğitim deneyimlerini sağlamak için nasıl kullanıldığını ve kullanılabileceğini göstermektedir. AI destekli ALS'lerin öğrenci performansını artırma, öğrenci katılımını teşvik etme ve öğrenme sonuçlarını iyileştirme potansiyelini vurgulayan vaka çalışmaları da bu bulguları desteklemektedir.

ML algoritmaları, uyarlamalı öğrenmede temel bir rol oynamaktadır. Bu algoritmalar, verileri analiz ederek desenleri tanımlar ve öğrenci ihtiyaçlarına göre eğitim içeriğini uyarlamak için veri odaklı kararlar alır. Bu süreç, öğrencilerin ihtiyaçlarına, tercihlerine ve performans düzeylerine dinamik olarak uyum sağlar, bu sayede öğrenme etkinliğini iyileştirir (Zhao, 2023). NLP, öğrenciler ve öğrenme platformları arasında etkileşimi mümkün kılar. NLP teknolojisi, insan dilini yorumlayarak ve kullanarak gerçek zamanlı geri bildirim sağlamak, soruları yanıtlamakta ve içeriği etkileşimli bir



şekilde sunmaktadır. Bu da öğrencilerin katılımını ve anlama düzeyini artırmaktadır (Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022).

AI destekli kişiselleştirme, öğrenme sistemlerinin her bir öğrencinin öğrenme stiline, hızına ve yeterlilik seviyesine göre içerik, hız ve değerlendirmeler açısından uyarlanmasına olanak tanır. AI destekli veri analizi, büyük miktarda veriyi toplar, analiz eder ve yorumlar. Veri analiz süreçleri, öğretim stratejilerini yönlendirir, gerçek zamanlı ayarlamalar yapar ve kişiselleştirilmiş öğrenme yöntemlerini optimize eder, bu sayede öğrenme daha etkin seviyelere yükselir (Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022).

Uyarlamalı öğrenme sistemleri, eğitimde devrim yapmıştır. Öğrenciye özel öğrenme yolları, öğrencinin hızına ve ihtiyaçlarına göre uyarlanarak kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunulmaktadır. Bu sistemler, AI algoritmalarını kullanılarak değerlendirmeleri de özelleştirmekte ve sürekli destek sağlamak için hedef odaklı geri bildirimler sunmaktadır. Kişiselleştirilmiş öğrenme yöntemleri, bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için içerik ve hızı özelleştirmekte ve eğitimdeki verimliliği artırmaktadır (Vanbecelaere et al., 2020; Rugaiyah, 2023; Vadivel et al., 2023; Rukadikar & Khandelwal, 2023).

ALS, öğrencilerin kendi hızlarında ve öğrenme tercihlerine göre içerikte ilerlemelerine olanak tanımaktadır. Araştırmalar, özelleştirilmiş yöntemler aracılığıyla öğrenme verimliliğinde önemli artışlar meydana geldiğini göstermiştir (Ranga, 2017; Raj & Renumol, 2022). Bu sistemler, performans verilerini analiz etmek ve içeriği gerçek zamanlı olarak ayarlamak için AI kullanır. Uyarlamalı değerlendirmeler ve geri bildirimler, sürekli değerlendirme ve kişiselleştirilmiş destek sağlayarak öğrenme sonuçlarını sürekli bir biçimde iyileştirmektedir (Rohm et al., 2021; Barianos et al., 2022).

Akıllı öğretim sistemleri (ITS), AI kullanarak bireysel kullanıcıların aldığı eğitim ve desteği uyarlayarak yanıtları değerlendirmekte, ipuçları sağlamakta ve öğrencilerle diyaloga girerek öğrenmeyi teşvik etmektedir (Jakobsche et al., 2023; Huang et al., 2023). AI destekli öğretmenler ve sanal asistanlar, AI algoritmalarını kullanarak özelleştirilmiş içerik, gerçek zamanlı geri bildirim ve etkileşimler sunmaktadır (He, 2023; Del Olmo-Muñoz et al., 2023). ALS, engelli öğrenciler için hedef odaklı destek sistemleri ile değişik ve çeşitli ihtiyaçlara uygun kapsayıcı eğitim ortamları da meydana getirmektedir (López-Gavira et al., 2021; Wilke et al., 2023).

Uyarlamalı öğrenmede oyunsallaştırma unsurlarının eklenmesi, katılımı ve motivasyonu artıran bir bakışa etmektedir. Puanlar, seviyeler ve ödüller gibi özellikler, etkileşimli, oyun benzeri öğrenme deneyimleri sunabilmektedir (Hallifax et al., 2020). Simülasyonlar, sanal gerçeklik ve çoklu ortam içerikleri gibi etkileşimli unsurların entegrasyonu, bilgiyi kavrama ve hatırlama düzeylerini artıran uygulamalı öğrenme fırsatları yaratmaktadır (Ionică et al., 2022). Gerçek dünya uygulamaları ve güncel araştırmalar, ITS ve oyunsallaştırmanın öğrenci katılımını ve öğrenme sonuçlarını iyileştirmedeki başarısını vurgulamaktadır. Karşılaştırmalı çalışmalar, uyarlamalı öğrenme ortamlarının geleneksel yöntemlere göre üstünlüğünü göstermektedir.

**Tartışma ve Sonuç.** AI destekli ALS'ler, eğitim deneyimlerini kişiselleştirerek ve iyileştirerek eğitimde dönüşüm ve gelişim potansiyeline sahiptir. Ancak, veri kalitesi, etik hususlar ve öğretmen desteği ile ilgili zorlukların ele alınması önemlidir. Bu sistemler, öğrenci performansını artırmada ve öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirmede önemli bir rol oynar. Gelecekteki araştırmalar, etik ve uzun vadeli etkilerle birlikte, duygusal ve sosyal öğrenme kavramlarının bu sistemlere entegrasyonu üzerine odaklanmalıdır. Sonuç olarak bu çalışma, AI destekli ALS'lerin eğitimdeki potansiyelini ve

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3519-3547.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3519-3547.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



mevcut durumunu dengeli bir şekilde ortaya koymakta, eğitim uygulamaları ve politikaları için değerli öneriler sunmaktadır.



## Introduction

### Background and significance

Adaptive Learning Systems (ALS) are educational platforms utilizing Artificial Intelligence (AI) to customize learning experiences based on individual student needs, preferences, and abilities (Zhao, 2023). These systems are significant for their ability to personalize learning paths, enhance student engagement, and improve learning outcomes (Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022). By adjusting content delivery, pacing, and assessments, ALS provide a more tailored and effective educational approach (Choi & McClenen, 2020).

AI is crucial to ALS, enabling the analysis of extensive data to identify student performance patterns and make real-time adjustments (Wittal et al., 2022). Machine Learning (ML) algorithms, Natural Language Processing (NLP), and neural networks enhance these systems' adaptability and personalization (Zhou et al., 2023). AI and data analytics empower ALS to deliver customized learning experiences tailored to individual learning styles and paces (Zhao, 2023).

### Purpose and scope of the review

This review aims to critically examine the current research on AI-powered ALS, synthesizing studies to identify trends, gaps, and challenges in the field (Khan et al., 2022). It explores the applications, benefits, challenges, and future directions of these systems, providing a comprehensive overview of their potential to transform education (Dai, 2021). Additionally, the review addresses the implications of AI in education, the effectiveness of adaptive learning strategies, and the role of technology in shaping future learning (Khan et al., 2022).

## Theoretical Underpinnings

### Definition and key features

ALS leverage AI to personalize educational experiences based on individual learner needs, preferences, and abilities (Zhang et al., 2023). They adapt content delivery, pacing, and assessments to each student's unique learning style, knowledge level, and cognitive abilities (Zhang et al., 2023).

### Historical development and evolution

ALS' development began with computer-assisted instruction in the 1950s and 1960s, focusing on tailoring educational content to individual learners (Shi et al., 2021). Advances in AI and machine learning have since revolutionized these systems, enhancing their capability to provide personalized and effective learning experiences (Shi et al., 2021). This evolution reflects a shift toward student-centered and adaptive educational approaches, moving away from traditional one-size-fits-all methods (Shi et al., 2021).

Meylani, R. (2024). A critical glance at adaptive learning systems using artificial intelligence: A systematic review and qualitative synthesis of contemporary research literature. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(3), 3519-3547.

DOI. 10.51460/baebd.1525452





## Types of ALS

ALS vary to meet different educational contexts and objectives, including Intelligent Tutoring Systems (ITS), personalized learning platforms, adaptive assessment tools, and gamified learning environments (Rastogi & Sikhwal, 2022). Each type utilizes distinct algorithms, data analytics techniques, and instructional strategies to optimize learning outcomes (Rastogi & Sikhwal, 2022). Understanding these distinctions is crucial for educators and researchers implementing adaptive learning approaches.

## Theoretical foundations and pedagogical principles

The foundations of ALS lie in educational psychology, cognitive science, and learning theory, drawing on personalized learning, constructivism, behaviorism, and metacognition (Avraham et al., 2022). Integrating these theoretical frameworks ensures effective and engaging learning experiences aligned with students' cognitive processes, motivations, and goals (Avraham et al., 2022). Key pedagogical principles, including differentiation, scaffolding, and formative assessment, guide the design and implementation of ALS to support diverse learner needs (Avraham et al., 2022).

## Methodology

### Research design

A systematic review and qualitative thematic synthesis were employed to analyze existing research on AI-driven ALS, following Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) guidelines for transparency and replicability. This approach allowed for an in-depth examination of how these systems function and impact educational outcomes.

### Data collection

The literature search spanned multiple academic databases, including ERIC, JSTOR, IEEE Xplore, Google Scholar, Web of Science, and Scopus, using keywords like "adaptive learning systems," "artificial intelligence," and "personalized learning." Inclusion criteria focused on peer-reviewed articles and high-quality grey literature from the past ten years, while studies without an AI component or lacking empirical data were excluded. Titles and abstracts were initially screened, followed by full-text reviews to ensure relevance and methodological quality, assessed using the Critical Appraisal Skills Programme (CASP) checklist.

### Data analysis

Data were extracted using a standardized form, capturing study details, research objectives, methodologies, findings, implications, and challenges. An initial coding set was developed based on research questions and literature review, with reliability ensured by coding at two different times. Themes were identified, refined through constant comparison, and visualized using thematic maps.

Meylani, R. (2024). A critical glance at adaptive learning systems using artificial intelligence: A systematic review and qualitative synthesis of contemporary research literature. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(3), 3519-3547.

DOI. 10.51460/baebd.1525452

The synthesis integrated individual study findings into a coherent narrative, interpreted within theoretical frameworks, and discussed implications for practice, policy, and future research.

### Ensuring rigor and ethical issues

Sayfa | 3527

Trustworthiness was ensured through data source triangulation, peer debriefing, detailed context descriptions, an audit trail, and reflexivity to mitigate researcher bias. No ethical approval was required as the study involved secondary data analysis, but ethical guidelines for qualitative research were adhered to throughout the study.

## Findings

The systematic review and qualitative synthesis revealed the themes and subthemes depicted in Figure 1. Table 1 also lists the references consulted for each theme and sub-theme.

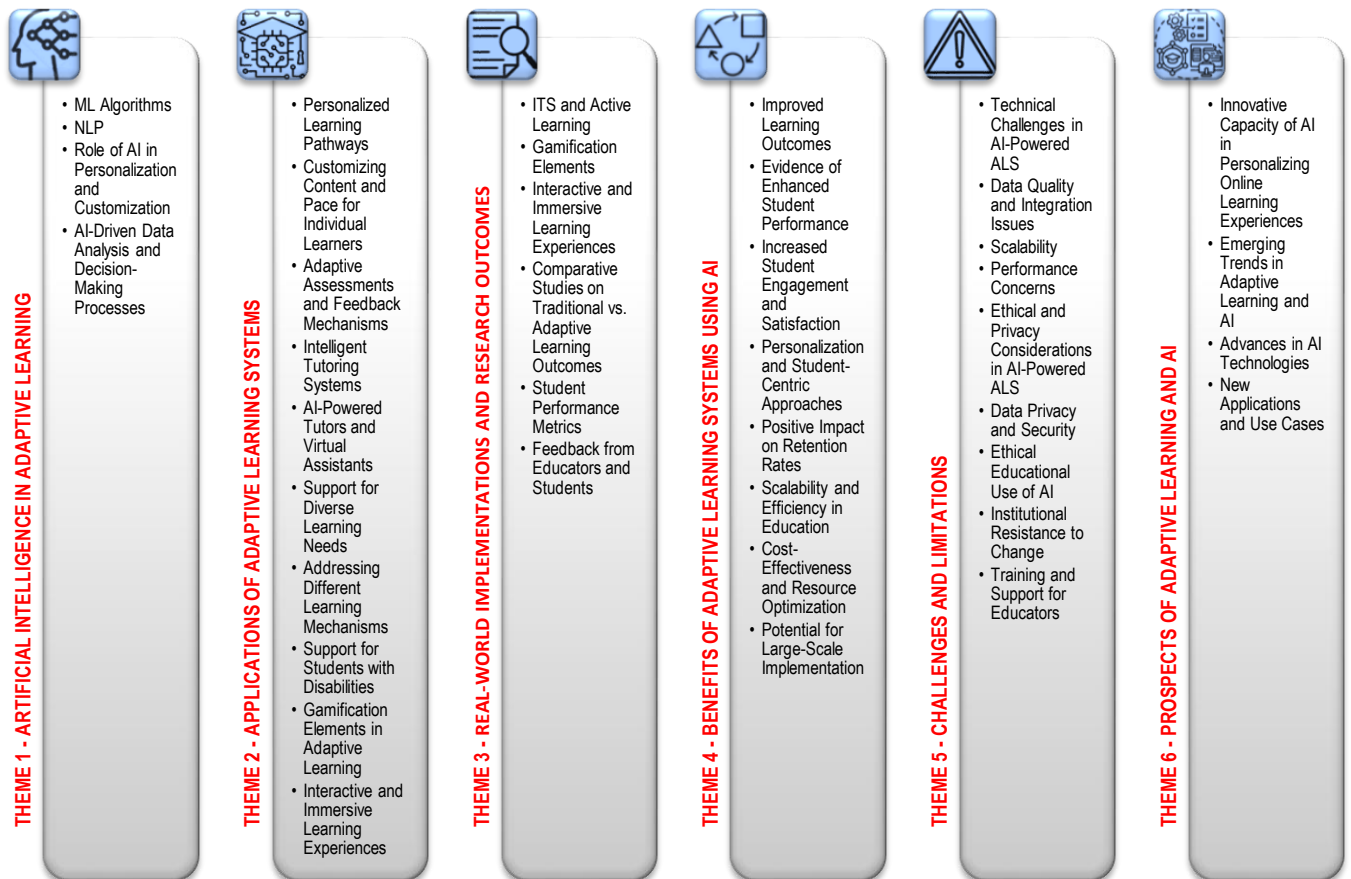


Figure 1. The themes and sub-themes emerging from the qualitative synthesis of the systematic review.



Table 1.

The themes, sub-themes, number of references and actual references consulted in the study.

Theme	Sub-theme	Number of References Consulted	Actual References Consulted
AI in Adaptive Learning	Machine Learning Algorithms	1	Zhao (2023)
	NLP	1	Tapalova and Zhiyenbayeva (2022)
	Role of AI in Personalization and Customization	1	Tapalova and Zhiyenbayeva (2022)
	AI-Driven Data Analysis and Decision-Making Processes	1	Tapalova and Zhiyenbayeva (2022)
Applications of ALS	Personalized Learning Pathways	4	Vanbecelaere et al. (2020); Rugaiyah (2023); Vadivel et al. (2023); Rukadikar and Khandelwal (2023)
	Customizing Content and Pace for Individual Learners	2	Ranga (2017); Raj and Renumol (2022)
	Adaptive Assessments and Feedback Mechanisms	5	Rohm et al. (2021); Barianos et al. (2022); Ntim et al. (2021); Singh et al. (2024); Liu et al. (2022)
	ITS	2	Jakobsche et al. (2023); Huang et al. (2023)
	AI-Powered Tutors and Virtual Assistants	2	He (2023); Del Olmo-Muñoz et al. (2023)
	Support for Diverse Learning Needs	1	López-Gavira et al. (2021)
	Addressing Different Learning Mechanisms	2	Wilke et al. (2023); Horner and Sugai (2015)
	Support for Students with Disabilities	4	Yıldız et al. (2022); Bai (2022); Li (2022); Barrientos (2023)
	Gamification Elements in Adaptive Learning	4	Hallifax et al. (2020); Suresh Babu and Dhakshina Moorthy (2024); Bennani et al. (2022); Bigdeli et al. (2023)
	Interactive and Immersive Learning Experiences	2	Ionică et al. (2022); Şenocak et al. (2021)
Real-World Implementations and Research Outcomes	ITS and Active Learning	2	Sharma and Harkishan (2022); Zhao (2023)
	Gamification Elements	2	Lavoué et al. (2019); Khakpour and Colomo-Palacios (2021)
	Interactive and Immersive Learning Experiences	3	Linden et al. (2019a); Linden et al. (2019b); Chou et al. (2021)
	Comparative Studies on Traditional vs. Adaptive Learning Outcomes	4	Ling and Chiang (2022); Nathaniel et al. (2021); Zhao (2023); How and Hung (2019)
	Student Performance Metrics	2	Palanisamy et al. (2021); Kayed et al. (2022)
Benefits of ALS Using AI	Feedback from Educators and Students	1	Chen et al. (2020)
	Improved Learning Outcomes	1	Krouska et al. (2021)
	Evidence of Enhanced Student Performance	2	Kwak and Mondisa (2021); Linden et al. (2019a); Linden et al. (2019b)



	Increased Student Engagement and Satisfaction	2	Diep et al. (2023); Gupta et al. (2020)
	Personalization and Student-Centric Approaches	1	Tomkin et al. (2019)
	Positive Impact on Retention Rates	2	Nikou et al. (2023); Troussas et al. (2021)
	Scalability and Efficiency in Education	1	Shekahwat (2023)
	Cost-Effectiveness and Resource Optimization	1	Shekahwat (2023)
	Potential for Large-Scale Implementation	1	Shekahwat (2023)
Challenges and Limitations	Technical Challenges in AI-Powered ALS	3	Shi et al. (2015); Issa et al. (2018); Longa et al. (2022)
	Data Quality and Integration Issues	1	Shi et al. (2015)
	Scalability	1	Issa et al. (2018)
	Performance Concerns	1	Longa et al. (2022)
	Ethical and Privacy Considerations in AI-Powered ALS	1	Akgun and Greenhow (2022)
	Data Privacy and Security	1	Yu and Yu (2023)
	Ethical Educational Use of AI	1	Holmes et al. (2022)
	Institutional Resistance to Change	1	O'Rourke et al. (2022)
	Training and Support for Educators	2	Amod and Mkhize (2023); Hallewell et al. (2020)
Prospects of Adaptive Learning and AI	Innovative Capacity of AI in Personalizing Online Learning Experiences	3	Willis (2024); Gligorea et al. (2023); Kayed et al. (2022)
	Emerging Trends in Adaptive Learning and AI	4	Aggarwal et al. (2023); Onesi-Ozigagun et al. (2024); Akavova et al. (2023); Akintayo et al. (2024)
	Advances in AI Technologies	3	Gligorea et al. (2023); Dabingaya (2022); Luo (2023)
	New Applications and Use Cases	3	Chisom et al. (2024); Li et al. (2024); Alashwal (2024)

## Results

### Theme 1 - AI in adaptive learning

AI in adaptive learning utilizes ML algorithms to analyze data, identify patterns, and tailor educational content to meet individual student needs. NLP enhances engagement and comprehension through real-time feedback and interactive interactions. AI-driven personalization and customization, along with advanced data analysis, enable highly individualized educational experiences:

- **ML algorithms:** ML algorithms are fundamental in AI for adaptive learning, enabling systems to analyze data, identify patterns, and make data-driven decisions to tailor educational

Meylani, R. (2024). A critical glance at adaptive learning systems using artificial intelligence: A systematic review and qualitative synthesis of contemporary research literature. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(3), 3519-3547.

DOI. 10.51460/baebd.1525452



content and experiences. These algorithms dynamically adjust to students' needs, preferences, and performance levels, enhancing learning effectiveness (Zhao, 2023).

- **NLP:** NLP facilitates communication between students and learning platforms. It enables systems to interpret and generate human language, providing real-time feedback, answering queries, and delivering content interactively, enhancing student engagement and comprehension (Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022).
- **Role of AI in personalization and customization:** AI-driven personalization allows systems to adapt content, pacing, and assessments to match each student's learning style, pace, and proficiency level. This optimization improves learning outcomes, increases engagement, and fosters a more effective learning environment (Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022).
- **AI-driven data analysis and decision-making processes:** AI-driven data analysis collects, analyzes, and interprets vast amounts of data to inform instructional strategies and interventions. These processes enable real-time adjustments, personalized learning pathways, and optimized content delivery to maximize learning outcomes (Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022).

AI in adaptive learning harnesses ML algorithms to analyze educational data, discern patterns, and personalize content to fit individual student needs. By using natural language processing (NLP), these systems facilitate real-time feedback and interactive engagement, enhancing student comprehension and participation. The role of AI extends to personalizing and customizing educational experiences, optimizing content delivery based on each learner's unique preferences and proficiency levels. Additionally, AI-driven data analysis enables continuous monitoring and decision-making, providing tailored learning pathways and improving overall educational outcomes.

## Theme 2 - Applications of ALS

ALS revolutionize education by offering personalized learning pathways that adjust content and pace to each learner's needs. They utilize AI algorithms to customize assessments and provide targeted feedback, ensuring continuous support for student progress:

- **Personalized learning pathways:** These systems provide personalized learning pathways, customizing content and pace for individual learners. They enhance linguistic competence and cater to individual learning needs, showcasing AI's potential in improving proficiency among young learners and in employee education and training (Vanbecelaere et al., 2020; Rugaiyah, 2023; Vadivel et al., 2023; Rukadikar & Khandelwal, 2023).
- **Customizing content and pace for individual learners:** ALS allow students to advance through content at their own pace and according to their learning styles and preferences. Research shows significant boosts in engagement and outcomes through tailored pathways (Ranga, 2017; Raj & Renumol, 2022).
- **Adaptive assessments and feedback mechanisms:** These systems utilize AI to analyze performance data and adjust content delivery in real-time. Adaptive assessments and feedback ensure continuous evaluation and personalized support, leading to improved learning outcomes (Rohm et al., 2021; Barianos et al., 2022; Ntim et al., 2021; Singh et al., 2024; Liu et al., 2022).



- **ITS:** ITS tailor instruction and support to individual users using AI, assessing responses, providing hints, and engaging in dialogue to enhance learning (Jakobsche et al., 2023; Huang et al., 2023).
- **AI-powered tutors and virtual assistants:** These systems leverage AI algorithms to deliver customized content, real-time feedback, and engaging interactions, enhancing student engagement and optimizing outcomes (He, 2023; Del Olmo-Muñoz et al., 2023).
- **Support for diverse learning needs:** ALS provide targeted support for students with disabilities, creating inclusive educational environments that cater to diverse needs (López-Gavira et al., 2021; Wilke et al., 2023; Horner & Sugai, 2015; Yıldız et al., 2022; Bai, 2022; Li, 2022; Barrientos, 2023).
- **Gamification elements in adaptive learning:** Incorporating gamification elements enhances engagement and motivation. Features like points, levels, and rewards create interactive, game-like learning experiences (Hallifax et al., 2020; Suresh Babu & Dhakshina Moorthy, 2024; Bennani et al., 2022; Bigdeli et al., 2023).
- **Interactive and immersive learning experiences:** Integrating interactive elements such as simulations, virtual reality, and multimedia content offers hands-on learning opportunities that enhance comprehension and retention (Ionică et al., 2022; Şenocak et al., 2021).

ALS revolutionize education by creating personalized learning experiences that adjust content and pace according to individual student needs. These systems use AI algorithms to customize assessments and offer targeted feedback, ensuring consistent support for student progress. Personalized learning pathways cater to diverse learning styles, enhancing engagement and outcomes. Adaptive assessments and feedback mechanisms continuously evaluate performance, while AI-powered tutors and virtual assistants provide real-time, interactive support. ALS also accommodate diverse learning needs, incorporating gamification and immersive elements to create engaging, hands-on learning experiences.

### Theme 3 - Real-world implementations and research outcomes

Real-world implementations and cutting-edge research highlight the success of ITS and gamification in improving student engagement and learning outcomes. Comparative studies showcase the superiority of ALS over traditional methods, with positive feedback from educators and students:

- **ITS and active learning:** Successful implementations of ITS, like HINTS, have supported word problem-solving skills and promoted active learning methodologies, improving engagement and comprehension (Sharma & Harkishan, 2022; Zhao, 2023).
- **Gamification elements:** Gamified learning activities increase participation, knowledge retention, and performance by creating interactive learning environments (Lavoué et al., 2019; Khakpour & Colomo-Palacios, 2021).
- **Interactive and immersive learning experiences:** Interactive elements in ALS, such as simulations and virtual reality, provide experiential learning opportunities, enhancing engagement and outcomes (Linden et al., 2019a; Linden et al., 2019b; Chou et al., 2021).



- **Comparative studies on traditional vs. adaptive learning outcomes:** Research shows that personalized and adaptive approaches improve student performance, engagement, and satisfaction. Studies demonstrate the effectiveness of AI in personalized learning and adaptive systems (Ling & Chiang, 2022; Nathaniel et al., 2021; Zhao, 2023; How & Hung, 2019).
- **Student performance metrics:** Personalized adaptive learning paths and AI models enhance engagement and outcomes by generating questions and objectives based on performance (Palanisamy et al., 2021; Kayed et al., 2022).
- **Feedback from educators and students:** Educators report increased efficiency and personalized teaching experiences, while students express higher engagement and satisfaction with personalized learning pathways (Chen et al., 2020).

Real-world implementations and contemporary research underscore the efficacy of Intelligent Tutoring Systems (ITS) and gamification in enhancing student engagement and learning outcomes. Comparative studies reveal that ALS outperform traditional methods, with positive feedback from educators and students alike. Successful implementations of ITS, such as HINTS, have improved problem-solving skills and active learning methodologies. Gamified learning activities have been shown to increase participation and retention. Research highlights the superiority of personalized adaptive approaches in improving performance, engagement, and satisfaction, demonstrating the practical benefits of AI in education.

#### Theme 4 - Benefits of ALS using AI

AI-driven ALS enhance engagement, motivation, and outcomes by integrating gamification, interactive features, and personalized pathways. They provide scalability, cost-effectiveness, and resource optimization for large-scale implementation:

- **Improved learning outcomes:** ALS leverage gamification, interactive features, and personalized pathways to enhance engagement, motivation, and outcomes (Krouska et al., 2021).
- **Evidence of enhanced student performance:** Gamification elements increase participation and performance by making learning interactive and enjoyable (Kwak & Mondisa, 2021; Linden et al., 2019a; Linden et al., 2019b).
- **Increased student engagement and satisfaction:** Adaptive technologies prepare students for exams, enhance engagement, and provide personalized experiences, improving performance (Diep et al., 2023; Gupta et al., 2020).
- **Personalization and student-centric approaches:** Personalized approaches in ALS create tailored experiences, fostering engagement and deeper understanding (Colchester et al., 2017; Tomkin et al., 2019).
- **Positive impact on retention rates:** Personalized and adaptive approaches increase student satisfaction, engagement, and retention (Nikou et al., 2023; Troussas et al., 2021).
- **Scalability and efficiency in education:** ALS optimize resource utilization and cost-effectiveness, enhancing scalability and efficiency (Shekawat, 2023).



- **Cost-effectiveness and resource optimization:** These systems streamline operations, automate tasks, and optimize content delivery, reducing costs and improving outcomes (Shekawat, 2023).

AI-driven ALS significantly improve engagement, motivation, and learning outcomes by integrating gamification, interactive features, and personalized pathways. These systems enhance scalability, cost-effectiveness, and resource optimization, making large-scale implementation feasible. Personalized learning approaches foster deeper understanding and retention, increasing student satisfaction and performance. The evidence shows that adaptive technologies prepare students better for exams, enhance engagement, and provide tailored educational experiences. These benefits collectively contribute to improved retention rates, efficient resource utilization, and overall enhanced educational efficiency.

#### Theme 5 - Challenges and limitations

AI-powered ALS face technical challenges, including data quality and integration issues, scalability, and performance concerns. Addressing data privacy, ethical considerations, institutional resistance, and providing adequate training for educators is crucial for successful integration:

- **Technical challenges in AI-powered ALS:** Data quality, integration issues, scalability, and performance concerns impact efficiency and adoption (Shi et al., 2015; Issa et al., 2018; Longa et al., 2022).
- **Ethical and privacy considerations in AI-powered ALS:** Data privacy, security, and ethical AI use are essential to safeguard student information and ensure responsible implementation (Akgun & Greenhow, 2022; Yu & Yu, 2023; Holmes et al., 2022).
- **Institutional resistance to change:** Overcoming resistance requires effective communication, stakeholder engagement, and understanding the benefits of AI-powered technologies (O'Rourke et al., 2022).
- **Training and support for educators:** Providing adequate training and support for educators ensures effective use and integration of AI-powered ALS (Amod & Mkhize, 2023; Hallewell et al., 2020).

AI-powered ALS face several technical and non-technical challenges. Issues such as data quality, integration, scalability, and performance can hinder their effectiveness. Ethical and privacy considerations are paramount, requiring strict data security measures to protect student information. Institutional resistance to adopting new technologies poses another significant challenge, necessitating effective communication and stakeholder engagement. Additionally, providing adequate training and support for educators is crucial to ensure they can effectively integrate and utilize AI-powered ALS in their teaching practices.





## Theme 6 - Prospects of adaptive learning and AI

The innovative capacity of AI in personalizing online learning experiences is supported by empirical evidence and practical applications. Emerging trends in adaptive learning demonstrate AI's effectiveness in dynamically adjusting content based on continuous assessments:

- **Innovative capacity of AI in personalizing online learning experiences:** AI personalizes online learning by aligning with learning theories and practical applications like adaptive content delivery and data-driven decision-making (Willis, 2024; Gligorea et al., 2023; Kayed et al., 2022).
- **Emerging trends in adaptive learning and AI:** AI-powered ALS provide personalized experiences by adjusting content based on continuous assessments, promoting engagement and improved outcomes (Aggarwal et al., 2023; Onesi-Ozigagun et al., 2024; Akavova et al., 2023; Akintayo et al., 2024).
- **Advances in AI technologies:** AI integration in primary education fosters emotional and social learning, improving engagement and outcomes (Gligorea et al., 2023; Dabingaya, 2022; Luo, 2023).
- **New applications and use cases:** AI-powered adaptive learning platforms cater to diverse student needs, including special education, improving performance and engagement through personalized experiences (Chisom et al., 2024; Li et al., 2024; Alashwal, 2024).

The future of adaptive learning is bright, with AI playing a pivotal role in personalizing online learning experiences. Empirical evidence supports the innovative capacity of AI to align with learning theories and practical applications, such as adaptive content delivery and data-driven decision-making. Emerging trends indicate that AI-powered ALS will continue to enhance engagement and outcomes by dynamically adjusting content based on continuous assessments. Advances in AI technologies are fostering emotional and social learning, particularly in primary education. New applications and use cases are expanding the reach of adaptive learning, catering to diverse needs, including special education, and improving overall student performance and engagement.

## Discussion

### Theme 1 - AI in adaptive learning

AI significantly enhances ALS by utilizing ML algorithms to analyze data, identify patterns, and tailor educational content to meet individual student needs. AI-driven personalization and customization enable these systems to adapt content, pacing, and assessments, optimizing learning outcomes and fostering a more effective learning environment (Zhao, 2023). NLP facilitates communication between students and learning platforms, providing real-time feedback and interactive interactions, which enhances student engagement and comprehension (Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022). Furthermore, AI-driven data analysis and decision-making processes collect and interpret vast amounts of data, enabling real-time adjustments and personalized learning pathways, thus maximizing educational effectiveness (Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022).



## Theme 2 - Applications of ALS

ALS revolutionize education by offering personalized learning pathways that adjust content and pace to meet each learner's unique needs. These systems enhance linguistic competence and cater to individual learning needs, improving proficiency among young learners and in employee education and training (Vanbecelaere et al., 2020; Rugaiyah, 2023; Vadivel et al., 2023; Rukadikar & Khandelwal, 2023). By allowing students to advance at their own pace and according to their learning styles, ALS significantly boost engagement and outcomes (Ranga, 2017; Raj & Renumol, 2022). They employ AI algorithms to provide adaptive assessments and feedback, ensuring continuous evaluation and personalized support (Rohm et al., 2021; Barianos et al., 2022). ITS and AI-powered tutors enhance learning by providing customized content, real-time feedback, and engaging interactions (Jakobsche et al., 2023; Huang et al., 2023; He, 2023; Del Olmo-Muñoz et al., 2023). Moreover, these systems support diverse learning needs, including students with disabilities, by creating inclusive educational environments (López-Gavira et al., 2021; Wilke et al., 2023; Horner & Sugai, 2015). Incorporating gamification elements and interactive features such as simulations and virtual reality further enhances student engagement and comprehension (Hallifax et al., 2020; Ionică et al., 2022).

## Theme 3 - Real-world implementations and research outcomes

Real-world implementations and research outcomes underscore the success of ALS, particularly ITS and gamification elements, in improving student engagement and learning outcomes. ITS like HINTS have effectively supported word problem-solving skills and promoted active learning, enhancing student comprehension (Sharma & Harkishan, 2022; Zhao, 2023). Gamified learning activities have been shown to increase participation, knowledge retention, and performance by creating interactive learning environments (Lavoué et al., 2019; Khakpour & Colomo-Palacios, 2021). Interactive elements such as simulations and virtual reality provide experiential learning opportunities that enhance engagement and outcomes (Linden et al., 2019a; Linden et al., 2019b; Chou et al., 2021). Comparative studies indicate that personalized and adaptive approaches improve student performance, engagement, and satisfaction compared to traditional methods (Ling & Chiang, 2022; Nathaniel et al., 2021). Metrics show that AI-driven personalized learning paths enhance engagement and learning outcomes (Palanisamy et al., 2021; Kayed et al., 2022). Feedback from educators and students highlights the efficiency and personalized experiences offered by these systems (Chen et al., 2020).

## Theme 4 - Benefits of ALS using AI

AI-driven ALS significantly enhance student engagement, motivation, and learning outcomes by integrating gamification, interactive features, and personalized pathways. These systems leverage various strategies to create dynamic and engaging educational experiences, leading to improved student performance and engagement (Krouska et al., 2021; Kwak & Mondisa, 2021). Personalized approaches in ALS foster deeper understanding and satisfaction, contributing to higher retention rates (Colchester et al., 2017; Nikou et al., 2023). These systems optimize resource utilization and cost-effectiveness, making them scalable and efficient for large-scale implementation (Shekahwat,



2023). By streamlining operations and automating tasks, ALS reduce costs and improve educational outcomes, demonstrating their potential for widespread adoption in diverse educational settings (Shekawat, 2023).

### **Theme 5 - Challenges and limitations**

AI-powered ALS face several challenges, including data quality and integration issues, scalability, and performance concerns. Ensuring data privacy and addressing ethical considerations are critical for the responsible implementation of these systems (Shi et al., 2015; Akgun & Greenhow, 2022; Yu & Yu, 2023). Overcoming institutional resistance to change and providing adequate training and support for educators are essential for integrating adaptive learning technologies into educational practices (O'Rourke et al., 2022; Amod & Mkhize, 2023). Addressing these challenges is crucial for the effective and widespread adoption of AI-powered ALS, ensuring they meet educational goals and maintain high standards of data security and ethical use (Holmes et al., 2022).

### **Theme 6 - Prospects of adaptive learning and AI**

The innovative capacity of AI in personalizing online learning experiences is well-supported by empirical evidence and practical applications. AI-powered ALS dynamically adjust content based on continuous assessments, providing personalized experiences that promote engagement and improved outcomes (Willis, 2024; Gligorea et al., 2023; Kayed et al., 2022). Advances in AI technologies, particularly in primary education, foster emotional and social learning, enhancing overall student engagement and outcomes (Gligorea et al., 2023; Dabingaya, 2022; Luo, 2023). New applications in special education demonstrate AI's ability to cater to diverse student needs, improving performance and engagement through personalized learning experiences (Chisom et al., 2024; Li et al., 2024; Alashwal, 2024). As AI continues to evolve, its integration into ALS will likely expand, further revolutionizing educational practices and outcomes.

### **Gaps in research literature and future research directions**

The integration of Artificial Intelligence (AI) into Adaptive Learning Systems (ALS) holds considerable potential for improving educational outcomes. However, critical gaps in the research literature require attention. One prominent issue is the lack of exploration into the long-term effects of ALS on diverse learner populations. Current studies often emphasize short-term benefits and specific demographic groups, neglecting extended impacts on varied populations, including underrepresented groups and those with diverse learning needs (Tang, 2024; Anuyahong, 2023; Bakhmat, 2024). Although research highlights the immediate benefits of AI in personalized learning, understanding its sustained effects remains insufficient. Longitudinal studies are needed to evaluate how ALS influence learning trajectories over time and to determine whether these benefits persist uniformly across different demographics. Such insights are essential for designing inclusive and effective educational technologies (Syaikhudin, 2024; Ansor, 2023; Adeleye, 2024).



Another gap lies in the insufficient integration of emotional and social learning within AI-powered ALS. While some studies suggest AI can enhance emotional intelligence and social learning, empirical evidence is limited. Emotional and social competencies are critical for academic success and overall well-being, yet they are often overlooked in AI educational tools (Anwar, 2023; Wang et al., 2020; Abbas et al., 2023). To address this, future research should focus on embedding emotional and social learning frameworks into ALS by developing algorithms that respond not only to learners' academic needs but also to their emotional states and social interactions. Such advancements could foster supportive and engaging learning environments that promote both cognitive and emotional development (Lui & Leung, 2020; Seo et al., 2021; Alshehri, 2023).

Ethical concerns also represent a significant gap in the literature. Issues like data privacy, algorithmic bias, and fairness are often inadequately addressed despite their relevance to educational equity. Many studies fail to explore the societal and ethical implications of widespread AI adoption in education, such as the potential to reinforce biases or compromise student privacy (Mutia, 2024; Nurjanah, 2024; Crompton & Song, 2021). Future research should prioritize ethical considerations by examining how to design and implement AI systems responsibly. This includes mitigating algorithmic bias and ensuring ethical and transparent handling of student data (Khakurel et al., 2018; Chisom, 2024; Cheong et al., 2022).

Finally, the scalability and cost-effectiveness of ALS in under-resourced educational settings remain underexplored. Financial and infrastructural barriers can limit the adoption of these technologies in low-resource contexts, despite their potential to enhance educational access and quality. Research should investigate scalable models and cost-effective strategies for implementing AI technologies in diverse settings, focusing on partnerships with educational institutions, government agencies, and technology providers (Ezzaim, 2024; Anoir, 2024; Mahmudi, 2023). Addressing these challenges will ensure that the benefits of AI in education reach learners regardless of socioeconomic status (Thuan, 2024).

In conclusion, while AI-powered ALS offer transformative potential, addressing gaps in long-term impact studies, emotional and social learning integration, ethical considerations, and scalability research is essential. These efforts will help create inclusive, effective, and equitable educational technologies that meet the diverse needs of learners worldwide.

### Recommendations for policy and practice

To maximize the benefits of ALS using AI in education, several recommendations for policy and practice should be considered. These recommendations aim to address current challenges, leverage existing opportunities, and ensure the ethical and effective implementation of AI-powered ALS:

- **Develop clear and comprehensive AI policies:** Educational institutions and policymakers should establish clear policies that govern the use of AI in ALS. These policies should address data privacy, ethical considerations, transparency, and accountability. Guidelines should be



developed to ensure that AI algorithms are fair, unbiased, and used responsibly to protect students' rights and interests.

- **Ensure data privacy and security:** Protecting student data is paramount. Educational institutions must implement robust data privacy and security measures to safeguard sensitive information. Policies should mandate strict adherence to data protection regulations and require that students and parents are informed about how their data is collected, stored, and used.
- **Promote equity and accessibility:** To ensure that all students benefit from ALS, policies should focus on promoting equity and accessibility. This includes providing adequate resources and support for under-resourced schools, ensuring that adaptive learning technologies are accessible to students with disabilities, and addressing any potential biases in AI algorithms that may disadvantage certain groups of students.
- **Invest in professional development for educators:** Educators play a critical role in the successful implementation of ALS. Policymakers should invest in ongoing professional development programs to train educators on effectively integrating AI-powered adaptive learning tools into their teaching practices. This training should cover the technical aspects of using these systems and strategies for interpreting and acting on the data they provide.
- **Foster collaboration and partnerships:** Collaboration between educational institutions, technology developers, and researchers is essential for the continuous improvement of ALS. Policies should encourage partnerships that facilitate the sharing of best practices, resources, and research findings. Such collaboration helps ensure that adaptive learning technologies remain cutting-edge and relevant to the evolving needs of education.
- **Encourage research and innovation:** Policymakers should support research initiatives that explore new applications and improvements in ALS. Funding should be allocated to studies that investigate the long-term impacts of these systems, explore their integration with emotional and social learning, and address ethical concerns. Encouraging innovation in this field will help develop more effective and holistic learning solutions.
- **Monitor and evaluate implementation:** Continuous monitoring and evaluation are crucial for the successful implementation of ALS. Educational institutions should establish mechanisms to regularly assess the effectiveness of these systems in improving student outcomes. Policies should require transparent reporting on the performance of adaptive learning technologies and their impact on various student demographics.
- **Address ethical considerations:** Ethical considerations must be at the forefront of policy development. This includes ensuring that AI systems are designed and used in ways that promote fairness, transparency, and accountability. Policies should also address the potential psychological impacts of AI on students, ensuring that these technologies enhance rather than hinder their well-being.
- **Support scalable and sustainable solutions:** To broaden the reach of ALS, policies should promote scalable and sustainable solutions. This includes investing in cloud-based platforms that is easily scaled to accommodate larger student populations and ensuring that these systems are cost-effective and resource-efficient.



By implementing these recommendations, policymakers and educational practitioners will create a supportive environment for the effective and ethical use of AI-powered ALS. These efforts will help ensure that all students benefit from personalized, engaging, and effective learning experiences tailored to their unique needs and preferences.

## Conclusion

### Summary of key insights

#### *AI in adaptive learning*

- **ML algorithms:** AI in adaptive learning leverages ML algorithms to analyze data, identify patterns, and personalize educational content to suit individual student needs. These algorithms dynamically adjust to the students' needs, enhancing learning effectiveness.
- **NLP:** NLP facilitates communication between students and learning platforms by interpreting and generating human language. This enables real-time feedback, interactive interactions, and enhances student engagement and comprehension.
- **Role of AI in personalization and customization:** AI-driven personalization allows systems to adapt content, pacing, and assessments to match each student's learning style and proficiency level. This approach optimizes learning outcomes, increases engagement, and fosters a more effective learning environment.
- **AI-driven data analysis and decision-making:** AI-driven data analysis collects, analyzes, and interprets vast amounts of data to inform instructional strategies and interventions. These processes enable real-time adjustments and personalized learning pathways to maximize learning outcomes.

#### *Applications of Adaptive Learning Systems (ALS)*

- **Personalized learning pathways:** ALS provide customized learning pathways, adjusting content and pace for individual learners. This approach enhances linguistic competence and caters to diverse learning needs.
- **Customizing content and pace for individual learners:** ALS allow students to progress through content at their own pace, according to their learning styles and preferences, significantly boosting engagement and outcomes.
- **Adaptive assessments and feedback mechanisms:** ALS utilize AI to analyze performance data and adjust content delivery in real-time, ensuring continuous evaluation and personalized support, leading to improved learning outcomes.
- **ITS and AI-powered tutors:** ITS tailor instruction to individual users, providing hints and engaging in dialogue to enhance learning. AI-powered tutors deliver customized content and real-time feedback, enhancing student engagement and optimizing outcomes.
- **Support for diverse learning needs:** ALS offer targeted support for students with disabilities, creating inclusive educational environments that cater to diverse needs.



- **Gamification elements in adaptive learning:** Incorporating gamification elements such as points, levels, and rewards enhances engagement and motivation by creating interactive, game-like learning experiences.
- **Interactive and immersive learning experiences:** ALS integrate interactive elements such as simulations, virtual reality, and multimedia content, offering hands-on learning opportunities that enhance comprehension and retention.

### **Real-world implementations and research outcomes**

- **Success of ITS and gamification:** Real-world implementations of ITS and gamification have improved student engagement and learning outcomes. ITS like HINTS have supported problem-solving skills and active learning methodologies, while gamified activities have increased participation and retention.
- **Comparative studies:** Research indicates that personalized and adaptive approaches significantly improve student performance, engagement, and satisfaction compared to traditional methods.
- **Feedback from educators and students:** Educators report increased efficiency and personalized teaching experiences, while students express higher engagement and satisfaction with personalized learning pathways.

### **Benefits of ALS using AI**

- **Improved learning outcomes:** ALS enhance engagement, motivation, and outcomes by integrating gamification, interactive features, and personalized pathways.
- **Enhanced student performance:** Gamification elements increase participation and performance, making learning interactive and enjoyable.
- **Increased student engagement and satisfaction:** Adaptive technologies enhance engagement and provide personalized experiences, improving performance.
- **Personalization and student-centric approaches:** Personalized approaches foster deeper understanding and satisfaction, contributing to higher retention rates.
- **Scalability and efficiency:** ALS optimize resource utilization and cost-effectiveness, enhancing scalability and efficiency.
- **Cost-effectiveness:** These systems streamline operations, automate tasks, and optimize content delivery, reducing costs and improving outcomes.

### **Challenges and limitations**

- **Technical challenges:** Issues such as data quality, integration, scalability, and performance impact the efficiency and adoption of AI-powered ALS.
- **Ethical and privacy considerations:** Ensuring data privacy, security, and ethical AI use is essential to safeguard student information.
- **Institutional resistance:** Overcoming resistance to change requires effective communication and stakeholder engagement.



- **Training and support for educators:** Providing adequate training and support for educators ensures the effective use and integration of AI-powered ALS.

### **Prospects of adaptive learning and AI**

- **Innovative capacity of AI:** AI personalizes online learning by aligning with learning theories and practical applications like adaptive content delivery and data-driven decision-making.
- **Emerging trends:** AI-powered ALS continue to enhance engagement and outcomes by dynamically adjusting content based on continuous assessments.
- **Advances in AI technologies:** AI integration fosters emotional and social learning, particularly in primary education.
- **New applications and use cases:** AI-powered adaptive learning platforms cater to diverse student needs, including special education, improving performance and engagement through personalized experiences.

### **Limitations**

While this review offers comprehensive insights into AI-powered ALS, several limitations must be acknowledged. Firstly, the literature reviewed was confined to studies published in English, potentially excluding valuable research in other languages, which may limit the generalizability to non-English-speaking contexts. Secondly, the review focused on recent peer-reviewed articles, conference papers, and high-quality grey literature from the past ten years, potentially overlooking older research that could provide foundational insights or longitudinal data. Additionally, there was variability in the quality and methodologies of the included studies. Despite using the CASP checklist, the heterogeneity in study designs, sample sizes, and contexts makes it challenging to draw definitive conclusions or compare results. Moreover, the review relies heavily on secondary data, which may not capture the latest advancements or emerging trends in adaptive learning technologies. Rapid technological developments in AI might outpace the research, resulting in a gap between current practice and documented evidence. Finally, while the review highlights benefits and applications, it may not fully capture the nuanced challenges and barriers to implementation, such as resistance to change, the need for extensive teacher training, and the complexities of integrating AI with existing educational infrastructures. These limitations underscore the need for ongoing, high-quality research that includes diverse linguistic and cultural contexts, utilizes robust methodologies, and keeps pace with advancements in AI and educational technologies.

### **Abbreviations**

Adaptive Learning Systems: ALS

Artificial Intelligence: AI

Machine Learning: ML

Natural Language Processing: NLP

Intelligent Tutoring Systems: ITS

Critical Appraisal Skills Programme: CASP

Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: PRISMA

Meylani, R. (2024). A critical glance at adaptive learning systems using artificial intelligence: A systematic review and qualitative synthesis of contemporary research literature. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 15(3), 3519-3547.*

DOI. 10.51460/baebd.1525452





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 3519-3547.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 3519-3547.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## References

- Abbas, N., Ali, I., Manzoor, R., Hussain, T., & Hussain, M. H. A. (2023). Role of artificial intelligence tools in enhancing students' educational performance at higher levels. *Journal of Artificial Intelligence, Machine Learning and Neural Network*, (35), 36–49. <https://doi.org/10.55529/jaimlnn.35.36.49>
- Adeleye, O. (2024). Innovative teaching methodologies in the era of artificial intelligence: A review of inclusive educational practices. *World Journal of Advanced Engineering Technology and Sciences*, 11(2), 069–079. <https://doi.org/10.30574/wjaets.2024.11.2.0091>
- Aggarwal, D., Sharma, D., & Saxena, A. B. (2023). Exploring the role of artificial intelligence for augmentation of adaptable sustainable education. *Asian Journal of Advanced Research and Reports*, 17(11), 179–184. <https://doi.org/10.9734/ajarr/2023/v17i111563>
- Akavova, A., Temirkhanova, Z., & Lorsanova, Z. (2023). Adaptive learning and artificial intelligence in the educational space. *E3S Web of Conferences*, 451. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202345106011>
- Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *Ai and Ethics*, 2(3), 431–440. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>
- Akintayo, O., Eden, C. A., Ayeni, O. O., & Onyebuchi, N. C. (2024). Integrating AI with emotional and social learning in primary education: Developing a holistic adaptive learning ecosystem. *Computer Science & IT Research Journal*, 5(5), 1076–1089. <https://doi.org/10.51594/csitrj.v5i5.1116>
- Alashwal, M. (2024). *Empowering education through AI: Potential benefits and future implications for instructional pedagogy*. <https://doi.org/10.20319/ictel.2024.201212>
- Alshehri, B. (2023). Pedagogical paradigms in the ai era: Insights from Saudi educators on the long-term implications of ai integration in classroom teaching. *International Journal of Educational Sciences and Arts*, 2(8), 159–180. <https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n8p7>
- Amod, H., & Mkhize, S. W. (2023). Supporting midwifery students during clinical practice: Results of a systematic scoping review. *Interactive Journal of Medical Research*, 12, Article e36380. <https://doi.org/10.2196/36380>
- Anoir, L., Chelliq, I., Khaldi, M., & Khaldi, M. (2024). Design of an intelligent tutor system for the personalization of learning activities using case-based reasoning and multi-agent system. *International Journal of Computing and Digital Systems*, 15(1), 459–469. <https://doi.org/10.12785/ijcnds/160136>
- Ansor, F., Zulkifli, N. A., Jannah, D. S. M., & Krisnaresanti, A. (2023). Adaptive learning based on artificial intelligence to overcome student academic inequalities. *Journal of Social Science Utilizing Technology*, 1(4), 202–213. <https://doi.org/10.55849/jssut.v1i4.663>
- Anuyahong, B., Rattanapong, C., & Patcha, I. (2023). Analyzing the impact of artificial intelligence in personalized learning and adaptive assessment in higher education. *International Journal of Research and Scientific Innovation. XInternational Journal of Research and Scientific Innovation*, X(), 88–93. <https://doi.org/10.51244/IJRSI.2023.10412>
- Anwar, M. R., & Ahyarudin, H. A. (2023). Ai-powered Arabic language education in the era of society 5.0. *Iaic Transactions on Sustainable Digital Innovation*, 5(1), 50–57. <https://doi.org/10.34306/itsdi.v5i1.607>
- Avraham, G., Taylor, J. A., Breska, A., Ivry, R. B., & McDougale, S. D. (2022). Contextual effects in sensorimotor adaptation adhere to associative learning rules. *eLife*, 11, Article e75801. <https://doi.org/10.7554/eLife.75801>
- Bai, Y. (2022). An analysis model of college English classroom patterns using LSTM neural networks. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2022, 1–10. <https://doi.org/10.1155/2022/6477883>
- Bakhmat, N., Romanova, I., Oronovska, L., Rudenko, O., & Mogyl, O. (2024). Ukrainian education for peace and security 2023: Technological convergence, artificial intelligence. *Multidisciplinary Reviews*, 6, 6. <https://doi.org/10.31893/multirev.2023spe016>

Meylani, R. (2024). A critical glance at adaptive learning systems using artificial intelligence: A systematic review and qualitative synthesis of contemporary research literature. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(3), 3519-3547.

DOI. 10.51460/baebd.1525452



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2024), 15 (3), 3519-3547.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2024), 15 (3), 3519-3547.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Barianos, A. K., Papadakis, A., & Vidakis, N. (2022). Content manager for serious games: Theoretical framework and digital platform. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 2(1), 251–262. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2022.01.009>
- Barrientos, I. A. (2023). Institutionalization of adapted books in enhancing the reading ability of students with cognitive disabilities. *Aide Interdisciplinary Research Journal*, 3, 313–322. <https://doi.org/10.56648/aide-irj.v3i1.71>
- Bennani, S., Maalel, A., & Ben Ghezala, H. (2022). Adaptive gamification in e-learning: A literature review and future challenges. *Computer Applications in Engineering Education*, 30(2), 628–642. <https://doi.org/10.1002/cae.22477>
- Bigdeli, S., Hosseinzadeh, Z., Dehnad, A., Sohrabi, Z., Aalaa, M., Haghani, F., & Atlasi, R. (2023). Underpinning learning theories of medical educational games: A scoping review. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*, 37, 26. <https://doi.org/10.47176/mjiri.37.26>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Cheong, S.-M., Sankaran, K., & Bastani, H. (2022). Artificial intelligence for climate change adaptation. *WIREs Data Mining and Knowledge Discovery*, 12(5). <https://doi.org/10.1002/widm.1459>
- Chisom, O., Unachukwu, C. C., & Osawaru, B. (2024). Review of AI in education: Transforming learning environments in Africa. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 5(10), 637–654. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v5i10.725>
- Choi, Y., & McClenen, C. (2020). Development of adaptive formative assessment system using computerized adaptive testing and dynamic bayesian networks. *Applied Sciences*, 10(22), 8196. <https://doi.org/10.3390/app10228196>
- Chou, C.-P., Chen, K.-W., & Hung, C.-J. (2021). A study on flipped learning concerning learning motivation and learning attitude in language learning. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 753463. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.753463>
- Colchester, K., Hagraas, H., Alghazzawi, D., & Aldabbagh, G. (2017). A survey of artificial intelligence techniques employed for adaptive educational systems within e-learning platforms. *Journal of Artificial Intelligence and Soft Computing Research*, 7(1), 47–64. <https://doi.org/10.1515/jaiscr-2017-0004>
- Crompton, H., & Song, D. (2021). The potential of artificial intelligence in higher education. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (62), 1–4. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n62a1>
- Dabingaya, M. (2022). Analyzing the effectiveness of AI-powered adaptive learning platforms in mathematics education. *Interdisciplinary Journal Papier Human Review*, 3(1), 1–7. <https://doi.org/10.47667/ijphr.v3i1.226>
- Dai, D. D. (2021). Artificial intelligence technology assisted music teaching design. *Scientific Programming*, 2021, 1–10. <https://doi.org/10.1155/2021/9141339>
- Del Olmo-Muñoz, J., González-Calero, J. A., Diago, P. D., Arnau, D., & Arevalillo-Herráez, M. (2023). Intelligent tutoring systems for word problem solving in Covid-19 days: Could they have been (part of) the solution? *ZDM*, 55(1), 35–48. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01396-w>
- Diep, N. H., Thuy, H. T. P., Lai, D. T. B., Viet, V. V., & Chung, N. T. K. (2023). A comparison of three stem approaches to the teaching and learning of science topics: Students' knowledge and scientific creativity. *International Journal of Education and Practice*, 11(2), 266–278. <https://doi.org/10.18488/61.v11i2.3336>
- Ezzaim, A., Dahbi, A., Haidine, A., Aqqal, A., . . . Aqqal, A. (2024). The impact of implementing a Moodle plug-in as an ai-based adaptive learning solution on learning effectiveness: Case of morocco. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (Ijim)*, 18(01), 133–149. <https://doi.org/10.3991/ijim.v18i01.46309>
- Gligorea, I., Cioca, M., Oancea, R., Gorski, A.-T., Gorski, H., & Tudorache, P. (2023). Adaptive learning using artificial intelligence in e-learning: A literature review. *Education Sciences*, 13(12), 1216. <https://doi.org/10.3390/educsci13121216>

Meylani, R. (2024). A critical glance at adaptive learning systems using artificial intelligence: A systematic review and qualitative synthesis of contemporary research literature. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(3), 3519-3547.

DOI. 10.51460/baebd.1525452



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3519-3547.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3519-3547.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Gupta, S., Ojeh, N., Sa, B., Majumder, M. A. A., Singh, K., & Adams, O. P. (2020). Use of an adaptive e-learning platform as a formative assessment tool in the cardiovascular system course component of an MBBS programme. *Advances in Medical Education and Practice, 11*, 989–996. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S267834>
- Hallewell, R., Bryant, C., Deaner, A., Ruggles, R., & Birns, J. (2020). Training educational supervisors to support physician trainees returning to practice. *Future Healthcare Journal, 7*(2), 120–124. <https://doi.org/10.7861/fhj.2019-0043>
- Hallifax, S., Lavoué, É., & Serna, A. (2020). *To tailor or not to tailor gamification? an analysis of the impact of tailored game elements on learners' behaviours and motivation* (pp. 216–227). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-52237-7\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52237-7_18)
- He, G. (2023). *Predicting students' progress in intelligent tutoring systems*. <https://doi.org/10.20944/preprints202311.1073.v2>
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., Santos, O. C., Rodrigo, M. T., Cukurova, M., Bittencourt, I. I., & Koedinger, K. R. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 32*(3), 504–526. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>
- Horner, R. H., & Sugai, G. (2015). School-wide PBIS: An example of applied behavior analysis implied at a scale of social importance. *Behavior Analysis in Practice, 8*(1), 80–85. <https://doi.org/10.1007/s40617-015-0045-4>
- How, M.-L., & Hung, W. L. D. (2019). Educational stakeholders' independent evaluation of an artificial intelligence-enabled adaptive learning system using bayesian network predictive simulations. *Education Sciences, 9*(2), 110. <https://doi.org/10.3390/educsci9020110>
- Huang, J.-X., Lee, Y., & Kwon, O.-W. (2023). Direct: Toward dialogue-based reading comprehension tutoring. *IEEE Access, 11*, 8978–8987. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3233224>
- Hussain, S., Jamwal, P. K., Munir, M. T., & Zuyeva, A. (2020). A quasi-qualitative analysis of flipped classroom implementation in an engineering course: From theory to practice. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00222-1>
- Ionică, A. C., Leba, M., & Saad, A. F. (2022). Exploring the possibilities of using project management methodologies in the 21st century education. *MATEC Web of Conferences, 373*(00074). <https://doi.org/10.1051/mateconf/202237300074>
- Issa, T., Raoul, Z., Konaté, A., Adepo, J. C., Cousin, B., & Olivier, A. (2018). Analytical load balancing model in distributed open flow controller system. *Engineering, 10*(12), 863–875. <https://doi.org/10.4236/eng.2018.1012060>
- Jakobsche, C. E., Kongsomjit, P., Milson, C., Wang, W., & Ngan, C.-K. (2023). Incorporating an intelligent tutoring system into the discoverochem learning platform. *Journal of Chemical Education, 100*(8), 3081–3088. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.3c00117>
- Kayed, S., Ghaz, L., Elbehairy, F., Ghonim, A., & Hendawy, M. (2022). Setting an agenda for urban AI adaptivity in urban planning and architecture e-learning. *Journal of Engineering Research, 6*(4), 88–96. <https://doi.org/10.21608/erjeng.2022.265385>
- Khakpour, A., & Colomo-Palacios, R. (2021). Convergence of gamification and machine learning: A systematic literature review. *Technology, Knowledge and Learning, 26*(3), 597–636. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09456-4>
- Khakurel, J., Penzenstadler, B., Porras, J., Knutas, A., & Zhang, W. (2018). The rise of artificial intelligence under the lens of sustainability. *Technologies, 6*(4), 100. <https://doi.org/10.3390/technologies6040100>
- Khan, M. A., Khojah, M., & Vivek, . (2022). Artificial intelligence and big data: The advent of new pedagogy in the adaptive e-learning system in the higher educational institutions of Saudi Arabia. *Education Research International, 2022*, 1–10. <https://doi.org/10.1155/2022/1263555>

Meylani, R. (2024). A critical glance at adaptive learning systems using artificial intelligence: A systematic review and qualitative synthesis of contemporary research literature. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 15*(3), 3519-3547.

DOI. 10.51460/baebd.1525452



- Krouska, A., Troussas, C., Giannakas, F., Sgouropoulou, C., & Voyiatzis, I. (2021). *Enhancing the effectiveness of intelligent tutoring systems using adaptation and cognitive diagnosis modeling*. <https://doi.org/10.3233/faia210073>
- Kwak, S. J., & Mondisa, J. L. (2021). *A mixed methods study of engineering undergraduates' adaptive learning experiences*. International Association for Development of the Information Society. [https://doi.org/10.33965/ML\\_ICEDUTECH2021\\_202102L017](https://doi.org/10.33965/ML_ICEDUTECH2021_202102L017)
- Lavoué, E., Monterrat, B., Desmarais, M., & George, S. (2019). Adaptive gamification for learning environments. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12(1), 16–28. <https://doi.org/10.1109/TLT.2018.2823710>
- Li, G., Zarei, M. A., Alibakhshi, G., & Labbafi, A. (2024). Teachers and educators' experiences and perceptions of artificial-powered interventions for autism groups. *BMC Psychology*, 12(1), 199. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01664-2>
- Li, Y. (2022). Analysis of psychological disorders and adaptive influence of blended learning of college students. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 2022, Article 5418738. <https://doi.org/10.1155/2022/5418738>
- Linden, K., Pemberton, L. A., & Webster, L. (2019a). *Evaluating the bones of adaptive learning: Do the initial promises really increase student engagement and flexible learning within first year anatomy subjects?*. <https://doi.org/10.4995/HEAD19.2019.9346>
- Linden, K., Pemberton, L. A., & Webster, L. (2019b). *Preparing for anatomy assessment with adaptive learning resources – It is going 'tibia' okay!*. <https://doi.org/10.4995/HEAD19.2019.9348>
- Ling, H.-C., & Chiang, H.-S. (2022). Learning performance in adaptive learning systems: A case study of web programming learning recommendations. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 770637. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.770637>
- Liu, Z., Kong, X., Liu, S., Yang, Z., & Zhang, C. (2022). Looking at MOOC discussion data to uncover the relationship between discussion paces, learners' cognitive presence and learning achievements. *Education and Information Technologies*, 27(6), 8265–8288. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10943-7>
- Longa, M. E., Tsourdos, A., & Inalhan, G. (2022). Human–machine network through bio-inspired decentralized swarm intelligence and heterogeneous teaming in sar operations. *Journal of Intelligent and Robotic Systems*, 105(4). <https://doi.org/10.1007/s10846-022-01690-5>
- López-Gavira, R., Moriña, A., & Morgado, B. (2021). Challenges to inclusive education at the university: The perspective of students and disability support service staff. *Innovation*, 34(3), 292–304. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1578198>
- Lui, T. K. L., & Leung, W. K. (2020). Is artificial intelligence the final answer to missed polyps in colonoscopy? *World Journal of Gastroenterology*, 26(35), 5248–5255. <https://doi.org/10.3748/wjg.v26.i35.5248>
- Luo, Q. Z. (2023). The influence of AI-powered adaptive learning platforms on student performance in Chinese classrooms. *Journal of Education*, 6(3), 1–12. <https://doi.org/10.53819/81018102t4181>
- Mahmudi, A. A., Fionasari, R., Mardikawati, B., & Judijanto, L. (2023). Integration of artificial intelligence technology in distance learning in higher education. *Journal of Social Science Utilizing Technology*, 1(4), 190–201. <https://doi.org/10.55849/jssut.v1i4.661>
- Mutia, F. (2024). *A comparative analysis of librarians' views on ai support for learning experiences, LLL, and digital literacy in Malaysia and Indonesia*. <https://doi.org/10.20944/preprints202405.1380.v1>
- Nathaniel, T. I., Goodwin, R. L., Fowler, L., McPhail, B., & Black, A. C. (2021). An adaptive blended learning model for the implementation of an integrated medical neuroscience course during the Covid-19 pandemic. *Anatomical Sciences Education*, 14(6), 699–710. <https://doi.org/10.1002/ase.2097>
- Nikou, S., Brush, C., & Wraae, B. (2023). Entrepreneurship educators: A configurational analysis of factors influencing pedagogical choices. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 29(11), 81–108. <https://doi.org/10.1108/IJEBr-08-2022-0760>
- Ntim, S., Opoku-Manu, M., & Addai-Amoah Kwarteng, A. (2021). Post COVID-19 and the Potential of Blended Learning in Higher Institutions: Exploring Students and Lecturers Perspectives on Learning Outcomes in
- Meylani, R. (2024). *A critical glance at adaptive learning systems using artificial intelligence: A systematic review and qualitative synthesis of contemporary research literature*. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(3), 3519-3547.  
 DOI. 10.51460/baebd.1525452



Blended Learning. *European Journal of Education and Pedagogy*, 2(6), 49–59.  
<https://doi.org/10.24018/ejedu.2021.2.6.162>

Nurjanah, A., Salsabila, I. N., Azzahra, A., Rahayu, R., & Marlina, N. (2024). Artificial intelligence (ai) usage in today's teaching and learning process: A review. *Syntax Idea*, 6(3), 1517–1523.  
<https://doi.org/10.46799/syntax-idea.v6i3.3126>

Onesi-Ozigagun, O., Ololade, Y. J., Eyo-Udo, N. L., & Ogundipe, D. O. (2024). Revolutionizing education through AI: A comprehensive review of enhancing learning experiences. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(4), 589–607. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i4.1011>

O'Rourke, J., Brown, M., Elias, M. E., Podolej, G. S., Cardell, A., Golden, A., Gurevich-Gal, R., Roszczynialski, K. N., Tayeb, B., & Wong, N. (2022). A scoping literature review of simulation training program curriculum standards. *Simulation in Healthcare*, 17(4), 264–269. <https://doi.org/10.1097/SIH.0000000000000606>

Palanisamy, P., Thilarajah, S., & Chen, Z. (2021). *Providing equitable education through personalised adaptive learning*. <https://doi.org/10.14742/ascilite2021.0129>

Raj, N. S., & Renumol, V. G. (2022). A systematic literature review on adaptive content recommenders in personalized learning environments from 2015 to 2020. *Journal of Computers in Education*, 9(1), 113–148. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00199-4>

Ranga, J. S. (2017). Customized videos on a YouTube channel: A beyond the classroom teaching and learning platform for general chemistry courses. *Journal of Chemical Education*, 94(7), 867–872. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.6b00774>

Rastogi, A., & Sikhwal, O. (2022). Web enhanced instruction in learning mathematics: Adaption analysis during Covid-19 pandemic. *ECS Transactions*, 107(1), 3757–3768. <https://doi.org/10.1149/10701.3757ecst>

Rohm, A. J., Stefl, M., & Ward, N. (2021). Future proof and real-world ready: The role of live project-based learning in students' skill development. *Journal of Marketing Education*, 43(2), 204–215. <https://doi.org/10.1177/02734753211001409>

Rugaiyah, R. (2023). The potential of artificial intelligence in improving linguistic competence: A systematic literature review. *Arkus*, 9(2), 319–324. <https://doi.org/10.37275/arkus.v9i2.313>

Rukadikar, A., & Khandelwal, K. (2023). Artificial intelligence integration in personalised learning for employee growth: A game-changing strategy. *Strategic HR Review*, 22(6), 191–194. <https://doi.org/10.1108/SHR-08-2023-0046>

Şenocak, D., Büyük, K., & Bozkurt, A. (2021). Examination of the hexad user types and their relationships with gender, game mode, and gamification experience in the context of open and distance learning. *Online Learning*, 25(4). <https://doi.org/10.24059/olj.v25i4.2276>

Seo, K., Tang, J., Roll, I., Fels, S., & Yoon, D. (2021). The impact of artificial intelligence on learner–instructor interaction in online learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 54. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00292-9>

Sharma, P., & Harkishan, M. (2022). Designing an intelligent tutoring system for computer programming in the pacific. *Education and Information Techs.*, 27(5), 6197–6209. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10882-9>

Shekawat, S. (2023). *Metaverse and smart education in the context of india*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/a78bf>

Shi, G., Azzadenesheli, K., Chung, S., & Yue, Y. (2021). *Meta-adaptive nonlinear control: Theory and algorithms*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2106.06098>

Shi, R., Zhang, Y., Lan, L., Li, F., & Chen, J. (2015). Summary instance: Scalable event priority determination engine for large-scale distributed event-based system. *International Journal of Distributed Sensor Networks*, 2015, 1–14. <https://doi.org/10.1155/2015/390329>

Singh, P., P. J., Ranjan, R., Dubey, B. K., & Singh, C. S. B. (2024). An exploratory study on perceived online learning experience of university students during the Covid-19 pandemic. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(1), 280. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i1.26009>

Meylani, R. (2024). A critical glance at adaptive learning systems using artificial intelligence: A systematic review and qualitative synthesis of contemporary research literature. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(3), 3519-3547.

DOI. 10.51460/baebd.1525452



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3519-3547.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3519-3547.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*


- Suresh Babu, S., & Dhakshina Moorthy, A. (2024). Application of artificial intelligence in adaptation of gamification in education: A literature review. *Computer Applications in Engineering Education, 32*(1). <https://doi.org/10.1002/cae.22683>
- Syaikhudin, M., & Laili, M. I. (2024). Development of ai-based Arabic learning model to improve non-native speaker Arabic speaking skills. *Syaikhuna, 15*(1), 25–33. <https://doi.org/10.62730/syaikhuna.v15i01.7295>
- Tang, K. H. D. (2024). Implications of artificial intelligence for teaching and learning. *Acta Pedagogica Asiana, 3*(2), 65–79. <https://doi.org/10.53623/apga.v3i2.404>
- Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial intelligence in education: Aied for personalised learning pathways. *Electronic Journal of e-Learning, 20*(5), 639–653. <https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2597>
- Thuan, T. Q., De, N., & Vãn Toai, N. (2024). Developing an adaptive learning platform based on artificial intelligence (ai) to personalize the learning experience. *International Journal of Management and Organizational Research, 3*(3), 34–38. <https://doi.org/10.54660/IJMOR.2024.3.3.34-38>
- Tomkin, J. H., Beilstein, S. O., Morphew, J. W., & Herman, G. L. (2019). Evidence that communities of practice are associated with active learning in large stem lectures. *International Journal of Stem Education, 6*(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0154-z>
- Troussas, C., Krouska, A., & Sgouropoulou, C. (2021). Improving learner-computer interaction through intelligent learning material delivery using instructional design modeling. *Entropy, 23*(6), 668. <https://doi.org/10.3390/e23060668>
- Vadivel, B., Shaban, A. A., Ahmed, Z. A., & Saravanan, B. (2023). Unlocking English proficiency: Assessing the influence of AI-powered language learning apps on young learners' language acquisition. *International Journal of English Language, Education and Literature Studies, 2*(6), 55–62. <https://doi.org/10.22161/ijeel.2.6.7>
- Vanbecelaere, S., Van den Berghe, K., Cornillie, F., Sasanguie, D., Reynvoet, B., & Depaepe, F. (2020). The effectiveness of adaptive versus non-adaptive learning with digital educational games. *Journal of Computer Assisted Learning, 36*(4), 502–513. <https://doi.org/10.1111/jcal.12416>
- Wang, S., Christensen, C., Cui, W., Tong, R., Yarnall, L., Shear, L., & Feng, M. (2023). When adaptive learning is effective learning: Comparison of an adaptive learning system to teacher-led instruction. *Interactive Learning Environments, 31*(2), 793–803. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1808794>
- Wilke, A. K., Brown, K. R., Evans, N. J., & Broido, E. M. (2024). Doing my best, being healthy, and creating connections: Disabled students' narratives of collegiate success. *Journal of Diversity in Higher Education, 17*(6), 936–947. <https://doi.org/10.1037/dhe0000479>
- Willis, V. (2024). The role of artificial intelligence (AI) in personalizing online learning. *Journal of Online and Distance Learning, 3*(1), 1–13. <https://doi.org/10.47941/jodl.1689>
- Wittal, C. G., Hammer, D., Klein, F., & Rittchen, J. (2022). Perception and knowledge of artificial intelligence in healthcare, therapy and diagnostics: A population-representative survey. *medRxiv, 12*. <https://doi.org/10.26502/jbb.2642-91280077>
- Yıldız, G., Şahin, F., Doğan, E., & Okur, M. R. (2022). Influential factors on e-learning adoption of university students with disability: Effects of type of disability. *British Journal of Educational Technology, 53*(6), 2029–2049. <https://doi.org/10.1111/bjet.13235>
- Yu, L., & Yu, Z. (2023). Qualitative and quantitative analyses of artificial intelligence ethics in education using vosviewer and citnetexplorer. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1061778. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1061778>
- Zhang, S., Wang, X., Ma, Y., & Wang, D. (2023). An adaptive learning method based on knowledge graph. *Frontiers in Educational Research, 6*(6). <https://doi.org/10.25236/FER.2023.060624>
- Zhao, T. (2023). *AI in educational technology*. <https://doi.org/10.20944/preprints202311.0106.v1>
- Zhou, D., Liu, Y., Huang, J., Xiang, Y., Gu, R., & Liu, B. (2023). *An intelligent tutoring system enhancing transdisciplinary problem-finding in design-led integrated stem education. 943–949.* [https://doi.org/10.2991/978-94-6463-040-4\\_142](https://doi.org/10.2991/978-94-6463-040-4_142)
- Meylani, R. (2024). A critical glance at adaptive learning systems using artificial intelligence: A systematic review and qualitative synthesis of contemporary research literature. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 15*(3), 3519-3547.  
DOI. 10.51460/baebd.1525452




## Bağlama Eğitiminde Bilgi Aktarım Süreçleri: Geleneksel ve Modern Yöntemlerin İncelenmesi

Sayfa | 3548

### Knowledge Transfer Processes in Bağlama Education: Examination of Traditional and Modern Methods

Ümit BAYKARA , Öğr. Gör., İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, umitbykr@icloud.com

Emine Ceylan ÜNAL AKBULUT , Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, ceylanunal@hotmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 1 Aralık 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 28 Aralık 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Bu çalışma, bağlama eğitiminde karşılaşılan geleneksel ve modern yöntemleri inceleyen bir araştırmadır. Bağlama, Türk halk müziğinin önemli çalgılarından biri olarak, Türk kültürünün derin köklerini ve zengin çeşitliliğini yansıtmaktadır. Köklü bir geçmişe sahip olan bu çalgı, Orta Asya'dan Anadolu'ya uzanan tarih boyunca hem müzik hem de kültürel bir ifade aracı olarak kullanılmıştır. Orta Asya'dan Anadolu'ya göç eden Türkler, bu çalgıyı farklı kültürlerin etkisiyle şekillendirmiş ve bağlama bugünkü formuna kavuşmuştur. Bağlamanın tarihsel ve kültürel önemi göz önüne alındığında, bu mirası yeni nesillere aktarmak ve kültürel değerini yaşatmak büyük bir önem taşımaktadır. Bu araştırma, nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılarak, bağlama eğitiminde uygulanan teknikleri detaylı bir şekilde sınıflandırmayı ve değerlendirmeyi amaçlamakta ve bağlama eğitiminde kullanılan geleneksel ve modern yöntemlerin analizini yaparak, bu yöntemlerin etkilerini ve sürdürülebilir bir eğitim modeli geliştirme potansiyelini incelemektedir. Bulgular, özellikle usta-çırak ilişkisinde bağlamanın kültürel ve melodik özelliklerinin otantik bir biçimde aktarılmasında kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Ancak, bu yöntemin sınırlı nota kullanımı ve birebir aktarım temelli yapısı, eğitimin geniş kitlelere ulaşmasını zorlaştırabilmektedir. Kurumsal eğitim, metot kitapları ve teknolojik araçlar aracılığıyla uygulanan yöntem, daha sistematik ve erişilebilir bir yapı sunmaktadır. Bu yaklaşımlar, farklı yaş ve yetenek düzeylerine hitap ederek, öğrenme sürecini daha kapsayıcı hale getirmektedir. Araştırma, geleneksel yöntemlerin özgün yapısının korunarak modern yaklaşımlarla desteklenmesinin hem bağlama icrasındaki kültürel mirasın sürdürülebilirliğine hem de pedagojik etkinliğin artırılmasına olanak tanıdığını vurgulamaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma her iki yöntemin dengeli bir şekilde bir araya getirilmesiyle bağlama eğitiminde yenilikçi ve sürdürülebilir bir model oluşturulabileceğini savunmakta ve kültürel mirasın nesilden nesle aktarımıyla müzik eğitimine önemli bir katkı sağlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Usta-çırak, eğitim, bağlama.

**Abstract.** This study examines traditional and modern approaches in bağlama education. Bağlama, one of the most significant instruments in Turkish folk music, reflects the profound roots and rich diversity of Turkish culture. With a history extending from Central Asia to Anatolia, this instrument has served as both a musical and cultural expression throughout its evolution. Turkish communities migrating from Central Asia shaped the bağlama under the influence of various cultures, giving it its present form. Given the historical and cultural importance of the bağlama, preserving its heritage and passing it on to future generations holds critical value. The research employs a descriptive analysis method to categorize and evaluate techniques used in bağlama education comprehensively. It analyzes the effectiveness of educational strategies and explores their potential for developing a sustainable teaching model. Findings highlight that the master-apprentice model plays a pivotal role in authentically transmitting the instrument's cultural and melodic characteristics. However, its reliance on limited notation and direct transmission can restrict access to broader audiences. Institutional education, method books, and technological tools offer a more systematic and accessible structure, accommodating diverse age groups and skill levels, thereby enhancing inclusivity in the learning process. This study emphasizes the importance of integrating the authenticity of traditional practices with modern pedagogical tools to ensure the sustainability of bağlama's cultural heritage while improving educational outcomes. In conclusion, the balanced combination of these approaches can foster innovative and sustainable models for bağlama education, contributing significantly to the intergenerational transmission of cultural heritage and advancing music education.

**Keywords:** Master-apprentice, education, bağlama.

Baykara, Ü. ve Ünal Akbulut, E.C. (2024). Bağlama eğitiminde bilgi aktarım süreçleri: Geleneksel ve modern yöntemlerin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3548-3562.*

DOI. 10.51460/baebd.1594672





## Extended Abstract

**Introduction.** The bağlama, as a key instrument of Turkish folk music, holds significant historical, cultural, and spiritual importance. Its evolution, from the Central Asian kopuz to its present form in Anatolia, reflects its role as a vehicle for expressing societal emotions, thoughts, and values, particularly within folk traditions and Alevi-Bektashi culture. In addition to its cultural and social functions, the bağlama has also been integral in religious rituals, serving as both a spiritual and artistic medium. Regional variations in performance styles, along with its use in communal events such as weddings and farewells, underscore its versatility and unifying role in Turkish society.

Traditionally, bağlama education has relied on the master-apprentice model, emphasizing direct, experiential learning of both technical and artistic skills. This method facilitates the preservation of the instrument's this techniques and cultural nuances. However, modern approaches, such as institutional education and the use of method books, have sought to provide more systematic and accessible frameworks for teaching. Despite these advancements, variations in educational methods and the absence of standardized curricula pose challenges to the consistency of instruction.

This study aims to explore the effectiveness of bağlama teaching methods and their impact on student development. By examining the challenges and potential solutions in bağlama education, the research seeks to identify approaches that enhance learning outcomes and contribute to the preservation and sustainability of this cultural heritage. The central research question addresses how the methods used in bağlama education influence student growth and what strategies yield the most effective results.

**Method.** A qualitative research approach employing descriptive analysis was utilized to identify and present the knowledge transfer processes applied to bağlama education. Data for the study were collected through a literature review method, which systematically examines existing research and literature related to the topic (Oral & Çoban, 2020). This method was used to access information on traditional and modern bağlama teaching methods, as mentioned earlier.

The primary materials for the study included previous research on bağlama education, relevant written sources, educational materials, and technical documents. These resources were analyzed to understand both teaching methods in bağlama education. Academic journals, books and theses proceedings were among the sources included in the study. Selection criteria for these materials prioritized works that provide comprehensive information about bağlama education, its cultural structure, and its history, with a focus on recent findings and contributions to the field. The study also utilized technical documents and educational materials specific to bağlama instruction as critical sources.

During the literature review process, sources on bağlama education and culture were systematically reviewed, followed by detailed readings. The review focused on teaching techniques, innovative methods, newly developed processes, encountered challenges, and their solutions in bağlama education.

The collected data were interpreted in detail in the findings section and analyzed using descriptive analysis. This process involves structuring and categorizing the data to derive meaning directly from the information. The purpose of descriptive analysis is to present the data in an



organized manner, creating a comprehensive framework for the analysis (Değirmenci & Doğru, 2017).

The findings from this study are significant for comparing diverse bağlama teaching approaches and evaluating their contributions to educational processes. By systematically analyzing the data, the study aims to provide insights into the effectiveness of these methods and offer recommendations for improving bağlama education.

**Results.** The training of the bağlama is a process that has evolved through both traditional and contemporary methods. Traditional methods emphasize the master-apprentice relationship and the oral transmission of knowledge, ensuring the continuity of cultural and aesthetic elements. In this approach, practice-based learning, auditory memory, and imitation play significant roles in skill development. The transmission of regional playing styles and the portrayal of the bağlama as a reflection of Turkish folk culture are key aspects. Notably, the teaching of techniques often involves breaking down pieces and helping students understand the musical meaning, which is one of the strengths of this approach.

In contemporary bağlama education, structured learning, private lessons, and online education have emerged as central elements. Technological advancements have made the learning process more accessible, while online resources particularly promote individual learning. Structured education and private lessons provide more personalized training, helping students develop their technical skills and musical understanding. However, some challenges remain, such as the need for professionally prepared materials and the potential for technical mistakes made by students. These diverse approaches to bağlama education aim to preserve both the cultural richness and technical depth of the instrument.

**Discussion and Conclusion.** Bağlama, as a cornerstone of Turkish folk music, holds significant cultural and musical importance. Its education extends beyond technical instruction, embodying the transmission of traditions and musical heritage. Traditional teaching methods emphasize the master-apprentice relationship, fostering emotional connections and experiential learning. While this approach nurtures a unique musical identity, it lacks systematic structure and theoretical grounding.

Modern bağlama education, rooted in academic institutions, offers a systematic framework with an emphasis on music theory, technical skills, and structured resources. Technological advancements, such as online lessons and digital tools, further expand access. However, it may risk a more technical and less emotional engagement with music.

Integrating both methods can provide a holistic approach, blending cultural depth and emotional connection with theoretical rigor and systematic learning. This fusion allows students to develop technical skills alongside a profound understanding of musical and cultural heritage. Leveraging digital tools enhances flexibility, supporting diverse learning styles and preserving the rich legacy of Turkish folk music.



## Giriş

Bağlama, Türk halk müziğinin temel çalgılarından biri olarak, tarihsel ve kültürel birikimin yanı sıra dini müzik geleneğinde de önemli bir rol üstlenmiştir. Orta Asya'daki kopuzdan Anadolu coğrafyasına uzanan tarihsel süreçte biçimlenen bağlama, özellikle âşık edebiyatı ve halk müziği geleneğinde toplumun duygu, düşünce ve değerlerinin ifade aracı olmuştur (Eravşar, 2012). Bunun yanı sıra, bağlama tasavvuf müziği ve Alevi-Bektaşî kültüründe de önemli bir yere sahiptir (Akın, 2020). Özellikle Alevi-Bektaşî inancında deyişlerin ve nefeslerin icrasında bağlama hem dini bir ritüelin ayrılmaz bir parçası hem de mistik bir ifade aracı olarak kullanılmıştır (Güneş, 2014). Bölgesel farklılıklar bağlamanın icra biçimlerine de yansımış; zeybek, bozlak, uzun hava gibi türlerde çalgı, yerel ezgi ve ritimlere uygun bir şekilde çeşitlenmiştir. Aynı zamanda bağlama, düğün, cenaze ve askere uğurlama gibi toplumsal olaylarda kültürel birleştirici bir işlev üstlenmiş ve bireylerin ortak bir kimlik etrafında birleşmesine katkı sağlamıştır (Çayır, 2011). Günümüzde bağlamanın eğitsel ve sanatsal değeri hem geleneksel müzik kültürünün devamlılığını sağlaması hem de modern müzikle entegrasyonundaki esnekliğiyle öne çıkmaktadır. Bu açıdan bağlama, sadece bir müzik enstrümanı değil aynı zamanda Türk kültürel ve dini mirasının sürdürülebilirliğini temin eden bir araç olarak değerlendirilmektedir (Dursun, & Dursun, 2022).

Türkler müzik üzerine kendini geliştiren önemli topluluklardan biri olarak görülmektedir. Gerek çalgı çeşitliliği gerekse müziğin zengin yapısı göz önüne alındığında bu durum normal karşılanabilir. Ayrıca tarihçilerin ve tarih kaynaklarının incelenmesi neticesinde de Türkler, müziği ifade etmekte kullanılan sanat nesnelere olan çalgılar üzerine önemli bir eğilim göstermişlerdir (Üngör, 1999). Bu eğilim neticesinde de halkların kendilerini ifade etme şekillerinde müzik, önemli bir araç haline gelmiştir. Bu bağlamda müziğin ifadesinde kullanılan çalgıların yaygınlaşmasının da belirli aktarım süreçlerinin ortaya çıkmasına sebep olduğu düşünülmektedir.

Bağlama çalgısının öğretimi, Türk müziği kültüründe köklü bir geçmişe sahip olan usta-çırak ilişkisine dayanmaktadır ve bu yöntem, çalgının hem teknik hem de sanatsal yönlerinin birebir aktarımında önemli bir rol oynamaktadır (Algı, 2017). Halk müziğinde "usta-çırak ilişkisi" olarak adlandırılan bu sistem, klasik Türk müziğinde ise "meşk" adıyla bilinmekte ve her iki yöntemde de bilgi aktarımı büyük ölçüde uygulamalı olarak gerçekleştirilmektedir. Öğretici, çalgı üzerinde uygulamalı bir performans sergilerken, öğrenci ustasını dikkatle izleyip taklit ederek hem teknik becerilerini geliştirir hem de müziğin estetik ve kültürel değerlerini öğrenir (Gürbüz, 2010). Bu süreç, teorik bilgiden çok uygulamaya öncelik veren bir yöntem olup müzikal becerilerin yanı sıra müziğin ruhunu da kuşaktan kuşağa aktarmayı amaçlar (Haşhaş, 2016). Usta-çırak ilişkisi, sadece bir öğretim modeli değil, aynı zamanda geleneklerin, kültürel kimliğin ve estetik değerlerin taşınmasını sağlayan bir bağ olarak değerlendirilmektedir (Aslan, 2007). Altuğ (1997), bu yöntemin uygulamaya dayalı yapısını vurgulayarak, öğrencinin çalgıya dair bilgiyi doğrudan deneyimle kazandığını ve bu sayede bağlama çalma teknikleri, üslup ve repertuar gibi unsurların geleneksel yapısıyla korunduğunu belirtmiştir.

Geleneksel olarak her ne kadar usta-çırak ilişkisi ön plana çıksa da günümüzde üniversiteler aracılığıyla sistemli bir eğitim oluşturulmaya çalışılmaktadır. İlk olarak 1976 yılında Türk müziği üzerine eğitim veren İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarının açılması ile bu



alanda çalışmalar hızlanmıştır (Toksoy, 2024). Bağlama üzerine mesleki eğitim veren üniversitelerin konservatuvarları ve güzel sanatlar fakülteleri tarafından ele alınmasının ardından çalgının eğitimi bilimsel temellere uygun hale getirilmeye çalışılmıştır. (Karkın, Pelikoğlu & Haşhaş, 2014). Fakat bilimsel temeller ile hazırlanmaya çalışılan bu sistem, öğretmen tarafından belirlendiği için kurumlar arasında ortak bir eğitim sistemi oluşturulmamıştır (Arda, 2014). Ayrıca çalgıya yönelik tek bir metodun olmaması, metotlar arasındaki farklılıklar, öğretmenin yaklaşımı ve gelenekten gelen aktarım metodunun halen sürdürülmesi gibi nedenlerle farklı öğretim yöntemleri görülmektedir. Bu yöntemler dolayısıyla da teknik açıdan öğrencinin yeterli seviyede gelişememesi gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir (Özbek, 2000). Ayrıca eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi çalgıların eğitiminde de belirli metotlara başvurulmaktadır. Genellikle eğitim ortamlarında kullanılan metotlar, kişinin gelişimini belirli bir düzen içerisinde planlayarak, ölçme değerlendirmeye uygun hale getirmektedir. Metot ayrıca hedef kitleye veya kişiye uygunluğuyla farklı yöntemleri içerebilir (Büyükkaragöz & Çivi, 1999). Temel olarak amaca yönelik ilkeler ve belirli düzenlere göre söyleme ve yapma tarzı olan metot, müzik eğitiminde de önemli bir yer teşkil etmektedir (Meydan Larousse, 1990).

Genel müzik eğitimi içerisinde yer alan yaygın eğitim türü; iş, meslek ve kişinin alanı ne olursa olsun bütüncül bir yaklaşımla her yaş gurubundan insanın dengeli bir eğitim almasını hedeflemektedir. Özengen müzik eğitimi, müziğin belli bir alanında amatör olarak ilgilenen kişilere keyif alabilmelerini önceleyerek, hobi anlamında müzik disiplinini kazandırmayı amaçlamaktadır. Mesleki müzik eğitimi ise bir kişiye müziğin herhangi bir alanını meslek edindirmeye yönelik yapılan çalışmadır. Bu çalışma konservatuvarlar, güzel sanatlar liseleri, eğitim fakülteleri ve güzel sanatlar fakülteleri aracılığıyla yapılmaktadır (Uçan, 1997).

Örgün eğitim genellikle uzun bir eğitim sürecini ve sürekliliği gerektirmektedir. Bu süreçte öğrenciler, belirlenmiş olan eğitim programını takip etmektedirler. Eğitim programı ise belirli bir sınıf sistemi ile ilerlemektedir. Eğitim programları arasında farklılık olmasıyla beraber yeterli bulunmayan öğrencilerin örgün eğitimde bir üst seviyeye geçmeleri olanaksız hale gelmektedir (Erden, 1998). Yaygın eğitimde ise bireyler, zorunlu temel eğitim veren okullar dışında belirli kazanımları edinmektedir. Fakat her ne kadar yaygın eğitim okul dışında yapılan etkileşimleri kapsasa da milli eğitimin temel ilkelerine ve amaçlarına uygun bir şekilde ilerlemelidir. Okuma yazma, bilimsel, teknolojik, iktisadi, sosyal, kültürel, milli kültür değerlerini koruyucu, dayanışma, sağlıklı yaşama, boş zamanları iyi değerlendirme ve istihdam politikalarına uygun meslekleri edinme yaygın eğitimin özel amaçları arasında sayılabilir (Fidan & Evren, 1998).

Bu doğrultuda, örgün ve yaygın eğitim süreçlerinin etkinliğini artırmak için kullanılan yöntemlerin, eğitimin hedeflerine, bireylerin ihtiyaçlarına ve çevresel koşullara uygun şekilde belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Yöntem, eğitimin amacına yönelik geliştirilen bir hareket biçimi olarak tanımlanabilir. Dinamik olarak değişim gösterebilen yöntemde temel olarak fiziki şartlar, hedef kitle veya bireyin öncelik olarak belirlenerek, gerçekleştirilecek eğitimin düzenlenmesidir. Çünkü geleneksel öğretim yöntemlerinde öğretmen aktif, öğrenci ise pasif alıcı durumda görülmektedir. Bu sebeple eğitimin öğretmen tarafından iletilmesi, duruma ve şartlara bağlı olarak yöntemin değişim göstermesini ortaya çıkarabilir (Hesapçioğlu, 1998).



Öğretme yöntemlerinde; anlatma, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, problem çözme ve bireysel çalışma ön plana çıkmaktadır. Özellikle bağlama eğitiminde de sıkça görülen gösterip yaptırma, uygulamanın temel olarak alındığı ve konuya ilişkin bilgilerin beceriye dönüştürülmesiyle oldukça önemlidir. Bu yöntemde ortaya çıkan problemlerin anlık olarak çözülebilmesi veya çözüm üzerine yapılan çalışmanın şeklinin değiştirilebilmesi de bir avantaj olarak görülebilir (Demirel 2003). Öğrenmede ise kalıcı davranış değişiminin planlı ve düzenli bir şekilde yapılması, kazanılacak niteliğin istenilen düzeyde olmasına yardımcı olmaktadır (Bilen, 1999).

Bağlama eğitimi, Türk halk müziği geleneğinin temel unsurlarından biri olarak hem geleneksel hem de modern yöntemlerle sunulduğu düşünülmektedir. Ancak bu eğitim süreçlerinin etkinliği, kullanılan yöntemlerin etkisine, öğretmenin yaklaşımına ve öğrencinin bu süreçteki rolüne bağlı olarak farklılık gösterebilir. Bu bağlamda, bağlama eğitiminde uygulanan geleneksel ve modern öğretim yöntemlerinin etkili bir şekilde karşılaştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın amacı, bağlama eğitiminde kullanılan bu yöntemlerin etkinliğini araştırmak, bu yöntemlerin öğrenci üzerindeki etkilerini analiz etmek ve bağlama öğretiminin daha verimli hale getirilmesi için önerilerde bulunmaktır. Bu doğrultuda problem cümlesi “Bağlama eğitiminde uygulanan geleneksel ve modern yöntemlerin etkinliği, öğrencilerin gelişimi üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır?” olarak belirlenmiştir. Alt problem cümleleri ise şu şekilde belirlenmiştir;

1. Bağlama eğitimi sürecinde geleneksel usta-çırak ilişkisi ve modern eğitim yöntemleri arasındaki farklar nelerdir?
2. Bağlama eğitiminin etkili olabilmesi için hangi yöntemler daha başarılı sonuçlar vermektedir?
3. Bağlama öğretiminde karşılaşılan problemler ve bu problemlerin çözümü için geliştirilen yöntemler nelerdir?

Bu çalışma, bağlama eğitimi üzerine yapılan araştırmaları inceleyerek, geleneksel ve modern eğitim yöntemlerinin karşılaştırılması ve bu yöntemlerin etkinliğinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

## Yöntem

Bağlama üzerinde uygulanan bilgi aktarım süreçlerinin kapsamlı bir şekilde tespit edilip ortaya konulabilmesi için, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemleri, sosyal ve kültürel olguların derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan bir yaklaşım sunmakta ve özellikle kültürel çalışmalar ile eğitim araştırmaları açısından anlamlı bir bağlam oluşturmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu bağlamda, betimsel analiz yöntemi, bağlama eğitimine ilişkin mevcut verilerin yapılandırılarak anlaşılmasını sağlamış ve eğitim süreçlerinde geleneksel ile modern yöntemlerin katkılarını detaylı bir şekilde ortaya koymuştur. Çalışmada kullanılan veri tarama yöntemi ise daha önce yapılmış araştırmaları, yazılı kaynakları ve literatürü sistematik bir şekilde inceleyerek bilgi toplama sürecine temel oluşturmuştur (Oral & Çoban, 2020). Veri tarama yöntemi, bağlama eğitimiyle ilgili tarihsel ve pedagojik bilgilerin bir araya getirilmesi ve bu bilgilerin analitik bir çerçevede incelenmesine katkı sağlamıştır.



Bu yönemsel çerçeve, bağlama eğitiminde kullanılan tekniklerin hem kültürel mirasın korunmasına hem de modern eğitim süreçleriyle uyumlu hale getirilmesine yönelik etkilerini anlamayı hedeflemiştir. Çalışmanın yönemsel yapısı, bağlama eğitimindeki farklı tekniklerin pedagojik etkinliklerini değerlendirerek, bu yöntemlerin bir arada kullanımının ortaya çıkardığı avantajları analiz etmiştir.

Sayfa | 3555

### **Veri toplama aracı ve süreci**

Araştırmanın ana materyalleri, bağlama eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmalar, yazılı kaynaklar, eğitim materyalleri ve teknik dokümanlardan oluşmaktadır. Bu kaynaklar, bağlamanın geleneksel ve modern eğitim yöntemlerini anlamak ve karşılaştırmak amacıyla analiz edilmiştir. Literatür tarama sürecinde, bağlama eğitimine dair akademik dergiler, tezler ve kitaplar incelenmiş, bu kaynaklar arasından özellikle güncel bulgular içeren ve alana katkı sağlayan eserler seçilmiştir. Kaynak seçiminde, literatürün güncelliği, akademik güvenilirliği, bağlama eğitimine olan doğrudan katkıları ve alandaki özgünlük derecesi dikkate alınarak, toplamda 19 kitap, 13 akademik makale ve 9 tezden oluşan bir kaynak listesi oluşturulmuştur.

Araştırma sürecinde, bağlama öğretimine ilişkin eğitim teknikleri, geleneksel yöntemlerin tarihsel kökenleri ve süreç içerisinde gelişen yeni teknikler ele alınmıştır. Ayrıca, bu süreçte karşılaşılan temel problemler ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri incelenmiştir. Eğitim materyalleri ve teknik dokümanlar, özellikle bağlama çalma teknikleri, nota eğitimi ve repertuar çalışmaları gibi bağlama öğretimindeki spesifik uygulamaların pedagojik boyutlarını değerlendirmek açısından temel kaynaklar olarak kullanılmıştır. Literatür tarama sürecinde elde edilen bilgiler hem teorik hem de uygulamalı bağlama eğitimi yöntemlerini karşılaştırmaya olanak tanıyan bir zemin oluşturmuştur.

### **Verilerin analizi**

Elde edilen veriler, nitel araştırma desenlerinden betimsel analiz yöntemi ile incelenmiş ve bulgular bölümünde detaylı olarak yorumlanmıştır. Betimsel analiz yöntemi, araştırma kapsamında toplanan verilerin önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda kategorize edilerek düzenlenmesini ve bu düzenlemenin araştırma bulgularını anlamlandırmada bir çerçeve sunmasını sağlamaktadır (Değirmenci & Doğru, 2017). Çalışmada, bağlama eğitimiyle ilgili geleneksel ve modern yaklaşımlar ayrı ayrı analiz edilerek her iki yöntemin eğitim süreçlerine olan katkıları değerlendirilmiştir.

Analiz süreci, öncelikle geleneksel bağlama eğitimi yöntemlerinin pedagojik boyutlarını ve kültürel aktarım süreçlerini anlamaya odaklanmıştır. Bu yöntemler arasında usta-çırak ilişkisi, sözlü kültür aktarımı ve geleneksel repertuarın öğrenilmesi gibi unsurlar ele alınmıştır. Modern yaklaşımlar ise teknoloji destekli öğrenme, dijital eğitim materyalleri ve yapılandırmacı pedagojik yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Betimsel analiz yöntemi, bu iki yöntemin avantajlarını ve sınırlılıklarını belirleyerek eğitim süreçlerinde daha etkili bir modelin geliştirilmesine yönelik öneriler sunmuştur.



## Bulgular

Günümüzde bağlama eğitimi incelendiği zaman geleneksel ve modern yöntemler ile karşılaşılmaktadır. Usta çırak, meşk ve kendi kendine eğitim olarak karşımıza çıkan geleneksel yöntemlerin yanı sıra okullar ve teknolojik gelişmelerle meydana gelen internet vasıtasıyla modern yöntemler de görülmektedir (Göktaş, 2022). Ancak çalgı eğitimi, hitap edilen kişiler ve gruplar arasında her ne kadar farklılık gösterse de temelde karmaşık davranışların geliştirilmesine dayalıdır. Bu davranışlar arasında çalgıya hakim olabilme, çalgıyı çalabilme ve bunu geliştirebilme sayılabilir. Bu durumlar, çalgı üzerine bireylerin gelişimlerinin programlanması için göz önünde bulundurularak yürütülmelidir (Yıldız, 1986).

### Bağlama eğitiminde geleneksel yöntemler

Bağlama eğitimi, Türk müziğinin önemli enstrümanlarından biri olan bağlamanın doğru ve etkili bir şekilde çalınabilmesi için hem teknik hem de müzikal becerilerin sistematik bir şekilde geliştirilmesini amaçlayan kapsamlı bir süreçtir. Geleneksel bağlama eğitimi, yüzyıllar boyunca sözlü aktarım ve usta-çırak ilişkisi gibi yöntemlerle devam eden köklü bir kültürel mirasa dayanmaktadır. Bu süreç, bilgilerin ve becerilerin bir nesilden diğerine aktarılmasında önemli bir rol oynamıştır. Geleneksel eğitimde, çalgının teknik yönlerinin yanı sıra müziğin estetik ve kültürel boyutları da öğretilmekte ve bağlamanın sadece bir müzik enstrümanı değil, aynı zamanda Türk halk kültürünün bir yansıması olarak kabul edilmesini sağlamaktadır.

Bu geleneksel eğitim anlayışında, öğrenciler genellikle doğrudan bir usta tarafından eğitilir ve pratikle öğrenilen teknikler ön planda tutulur. Usta-çırak ilişkisi, bağlama öğrenme sürecinin temelini oluşturur. Eğitimin ilk aşamalarında, öğrenciye bağlamanın temel bilgileri, parmak pozisyonları ve ritmik yapıları öğretilir. Bu aşamada, öğrencinin bağlama ile ilk tanışması ve enstrümanı doğru şekilde tutma alışkanlıkları kazanması beklenir (Özbek, 2000).

Geleneksel bağlama eğitiminin bir diğer önemli yönü, müzik teorisi yerine pratik üzerinde yoğunlaşmasıdır. Usta, öğrenciye parça çalma, makam öğrenme ve ses duygusu kazandırma gibi beceriler kazandırır. Bu süreçte genellikle nota okumaktan ziyade, işitsel hafıza ve kopya yöntemi kullanılır. Öğrenciler, ustalarından öğrendikleri parçaları ve teknikleri, birebir duyarak ve çalarak geliştirirler (Altuğ, 1997). Bu eğitim süreci, aynı zamanda bağlama çalmaya özgü olan geleneksel tarzları ve ifadelerle dair derin bir anlayış geliştirmeyi de sağlar. Usta, öğrencisine sadece teknik bilgi değil, aynı zamanda müziğin ruhunu, anlamını ve kültürel bağlamını da aktarır.

Geleneksel bağlama eğitimi hem teknik becerilerin hem de müzikal birikimin zenginleşmesi için zaman ve emek gerektiren, derinlemesine bir süreçtir. Bu süreç, bağlamanın sadece bir enstrüman olarak değil aynı zamanda bir kültür ve gelenek olarak da yaşatılmasını sağlar.

### *Usta-çırak yöntemi*

Türkler 20. Yüzyıl başlarına kadar çalgı eğitimi alanında usta çırak ilişkisiyle bilgi aktarımını sağlamışlardır (Öztuna, 2000). Bağlama için de geçerli olan bu durum çeşitli sebeplerle günümüze

Baykara, Ü. ve Ünal Akbulut, E.C. (2024). Bağlama eğitiminde bilgi aktarım süreçleri: Geleneksel ve modern yöntemlerin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3548-3562.*

DOI. 10.51460/baebd.1594672



kadar ulaşmıştır. Bağlama çalgısının icrasında yöresel tavırlar önemli bir yer teşkil etmektedir. Mızrap kullanılarak icra edilen tavırlar, düzenli ve planlı uygulamaları içermektedir. Genellikle usta çırak ilişkisi içerisinde aktarım geleneğiyle günümüze kadar gelmiş olan bağlamada yöresel tavırlar, halk müziğinde ve bağlamada icra zenginliğini göstermektedir. Gerek melodik gerekse ritmik yapıyı vurgulamada yardımcı bir rol üstlenen tavır, halk müziği nota sisteminde gösterilmediği için taklit yöntemi kullanılmaktadır (Oral, 2010).

Sayfa | 3557

Tavırların aktarımında öğretmenler, genellikle belirli bir yapıyı bölerek anlatmaktadırlar. Bu aktarım sistemi, öğrencinin uygulama esnasında konuyu kavraması ve uygulayabilmesi açısından önem taşımaktadır. Tavır, bağlama üzerinde öğrenci tarafından kavrandıktan sonra eserler üzerine örneklemeler yapılarak, kalıcı bir hale getirilmeye çalışılmaktadır. Karmaşık ve nota üzerinde öğrenci tarafından anlaşılması zor olduğu düşünüldüğünden dolayı usta çırak ilişkisiyle eğitimin daha hızlı ilerlemesi bu sonucu doğuruyor olabilir (Akdoğan, 1996).

### **Bağlama eğitiminde modern yöntemler**

Bağlama eğitiminde modern yöntemler, geleneksel öğretim tekniklerinin yanı sıra çağdaş yaklaşımları da kapsayan bir eğitim sürecini ifade etmektedir. Bu yöntemler, teknolojinin sağladığı imkanlar ve akademik disiplinlerin rehberliğinde şekillenerek, öğrencilere hem teknik hem de kültürel bilgi sunmayı amaçlar. Modern bağlama eğitimi; metotlar, okullar aracılığıyla sistemli eğitim, özel eğitim ve uzaktan eğitim olmak üzere dört ana başlık altında toplanabilir.

### **Metotlar**

Bağlama üzerine yazılmış metotlar genellikle usta çırak ilişkisi içerisinde yetişmiş bireyler tarafından yazıldığı düşünülmektedir. Bunun en önemli göstergelerinden biri uygulanan ilerleyişin bilimsel bir temelden ziyade ticari ve ekonomik etkenlerin göz önünde bulundurulmuş olmasıdır. Birçok bağlama metodunun mesleki eğitim veren kurumlarda ders kitabı olarak okutulması, oldukça zor bir durumdur. Çünkü bu metotların anlaşılması, oldukça profesyonel bir yaklaşım gerektirmektedir. Dolayısıyla metotların uygulanması çözümü güç problemlerin ortaya çıkmasını sağlayabilir (Ekici, 2006).

### **Okullar aracılığıyla sistemli eğitim**

Mesleki eğitim veren kurumlarda bağlama eğitimi, öğrencilerin hem teknik becerilerini hem de müzikal anlayışlarını geliştirerek onları profesyonel müzikal kariyerlere hazırlayan kapsamlı bir süreçtir. Bu tür eğitimler, geleneksel öğretim yöntemlerinin yanı sıra çağdaş eğitim yaklaşımlarını da içerir. Sistemli bağlama eğitimi, öğrencinin enstrümanı doğru bir şekilde çalabilmesi için gerekli olan temel bilgileri ve teknikleri öğretmeyi amaçlamaktadır. Bir başka önemli unsur ise, öğrencilere sadece teknik bilgi değil, müzikle ilgili bilimsel ve kültürel bir bakış açısı kazandırmaktır. Bağlama, sadece bir enstrüman değil, aynı zamanda Türk halk müziği ve kültürünün önemli bir parçasıdır. Mesleki eğitim kurumları, bu kültürel bağlamı öğrencilere aktararak onların müziğe olan bakış açılarını derinleştirir (Uçan, 1997).





## Özel eğitim

Bağlama eğitiminde özel dersler, öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş ve daha verimli bir öğrenme süreci sağlamaktadır. Bu derslerde, öğrencinin teknik becerileri, müzikal anlayışı ve ritmik yetenekleri üzerine yoğunlaşmakta ve eğitim süreci, öğrencinin durumuna göre şekillendirilmektedir. Özel derslerin en büyük avantajı, öğrencinin doğrudan öğretmeniyle iletişimde olmasıdır. Öğretmen, öğrencinin güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanları daha hızlı tespit ederek ve buna göre ders içeriğini belirleyebilmektedir. Bağlama gibi geleneksel bir enstrüman söz konusu olduğunda, özel dersler, tekniklerin doğru bir şekilde öğretildiği ve öğrencinin hata yapma riskinin azaldığı bir ortam sunmaktadır. Ayrıca, bu dersler sırasında öğrenciler, enstrümanın kültürel ve tarihsel bağlamını daha derinlemesine öğrenebilirler. Özel eğitim kurumlarında belirli bir yaş grubunun ve fiziksel yeterliliğin önemsenmediği çalışma topluluklarında çeşitli problemler yaşanması muhtemel olabilir (İkiz, 2010).

Bağlama eğitiminde yaygın eğitim içerisine alınabilecek kurumlar incelendiği zaman belirli bir yaş grubunun olmadığı, bunun yerine birçok yaş grubundan öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Halk eğitimi ve özel eğitim kurumlarında görülen bu durum kişilerin fiziksel ve zihinsel yönden birbirine göre çok farklı olmasından dolayı yöntemin kapsayıcılığı konusunda problemler yaşanması muhtemeldir. Öğretmen ise bu problemleri çözme ve gerekli çalışmaları yapmada sorumlu olan kişidir (İkiz, 2010).

## Uzaktan eğitim

Bağlamada uzaktan eğitim, özellikle son yıllarda, müzik eğitiminin dijitalleşmesiyle birlikte daha yaygın hale gelmiştir. Geleneksel usta-çırak ilişkisiyle bağlama öğrenmek, birçok öğrenci için hala temel bir yol olsa da teknolojinin sunduğu imkanlarla birlikte bireysel öğrenme yöntemleri daha erişilebilir hale gelmiştir. Uzaktan eğitim hem başlangıç seviyesindeki öğrenciler için hem de deneyimli çalgıcılar için önemli bir olanak olarak karşımıza çıkmaktadır. Bağlamada uzaktan eğitim sürecinin temel unsurlarından biri, öğrencinin kendine uygun kaynakları bulmasıdır. Bu kaynaklar arasında video dersler, çevrimiçi müzik okulları, kitaplar, metotlar ve farklı müzik platformları yer almaktadır. Özellikle YouTube gibi platformlar, bağlama çalmayı öğrenmek isteyenler için büyük bir kaynak sunmaktadır. Bu tür platformlarda teorik bilgilerin yanı sıra pratik örnekler sunulmakla beraber öğrenciler bu materyallerden faydalanarak kendi hızlarında ilerleyebilmektedir. Fakat öğrenciler uygulama yaparken ortaya çıkacak aksaklıklar ve teknikleri yanlış öğrenme gibi problemler de yaşanabilir (Eker, 2022).

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bağlama, Türk halk müziğinin en önemli enstrümanlarından biri olup hem müzikal hem de kültürel olarak derin bir anlam taşımaktadır. Bu nedenle bağlama eğitimi, sadece teknik bir öğretim süreci değil aynı zamanda geleneklerin, değerlerin ve müziksel mirasın aktarıldığı bir alan olarak büyük bir öneme sahiptir. Bağlama eğitiminde, geleneksel ve modern yöntemlerin birbirinden farklı avantajları ve zorlukları bulunduğu görülmektedir.



Geleneksel bağlama eğitiminin, usta-çırak ilişkisi üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Bu yöntem, çok eski zamanlardan bu yana halk müziğinin önemli öğelerinden biri olmuş, müziği aktarmada duygusal bağların da kullanıldığı bir eğitim modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel bağlama öğretiminde, öğrenciler doğrudan deneyim yoluyla öğrenmektedirler. Usta öğretici, öğrencisine hem teknik bilgileri hem de müziğin duygusal boyutunu aktarmaktadır. Bu süreçte çoğunlukla notalar ve teorik bilgiler yerine, müzik parçaları ve melodiler üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Öğrenciler, dinleyerek ve çalarak tekniklerini geliştirmekte ve müzikle içsel bir bağ kurmaktadır (Gök, 2016). Bu eğitim, bireysel bir öğrenme sürecini ön plana çıkarmaktadır. Öğrenci, öğreticisiyle sürekli bir etkileşim içindedir. Bu, öğrencinin özgün bir müzikal dil geliştirmesine olanak tanımaktadır. Ancak, geleneksel eğitimdeki en büyük zorluk, eğitim sürecinin sistematik ve ölçülebilir olmamasıdır. Öğrencinin öğrenme süreci genellikle deneyime dayalıdır ve sistemli bir müzik teorisi altyapısı sunmamaktadır (Bodur, 2020).

Modern bağlama eğitimi ise bilimsel olarak üniversitelerde karşımıza çıkmıştır. Bu sayede modern bağlama eğitimi, daha sistematik bir yapıya sahip olmuştur. Bu eğitim modelinde, öğrenciler müzik teorisi, teknik beceriler ve ritmik yapı gibi konularda daha geniş bir bilgi birikimine sahip olmaktadır. Modern eğitimde, genellikle notalar, müzik teorisi ve ders kitapları kullanılarak öğretim yapılmaktadır. Öğrenciler, bağlamayı çalarken müziğin temel kurallarını öğrenir ve teknik becerilerini bu kurallar doğrultusunda geliştirirler (Gündoğdu, 2021). Bu eğitim ayrıca daha geniş bir müzik kültürüne hitap ederken, öğrenciler dünya çapındaki müzik stillerini ve diğer enstrümanları da tanıyabilirler. Teknolojinin de kullanılmasıyla, online dersler, video eğitimler ve dijital eğitim materyalleri, öğrencilere bir avantaj sağlamaktadır. Ancak öğrenciler, müziği teknik bir araç olarak görmeye daha yatkın olabilirler, bu da müzikle kurdukları bağın daha yüzeysel olmasına yol açabilir (Tunalı, 2017). Ayrıca, modern eğitimin daha kurumsal ve ticari bir yapıya sahip olması, öğrencilerin bazen yalnızca profesyonel bir kariyer için odaklanmalarına sebep olabilir.

Bağlama eğitimindeki yöntemlerin entegrasyonu, çok daha zengin ve etkili bir öğrenme deneyimi sunabilir. Bu bağlamda, her iki yöntem de birbirini tamamlayıcı unsurlar taşır. Geleneksel yöntemlerin sunduğu müziğin ruhunu ve duygusal bağını, modern eğitimdeki teorik bilgi ve teknik becerilerle harmanlamak, öğrencinin müziksel ve kültürel olarak derinlemesine bir anlayış geliştirmesine olanak tanıyabilir (Çelik, 2020). Bağlama eğitiminde kullanılan bu yöntemlerin birlikte oluşturduğu bir modelle yapılması, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun bir eğitim sunulmasına olanak tanıyabilir. Geleneksel yöntemlerin daha özgün ve yaratıcı öğrenme süreçleri, modern yöntemlerin sistematik ve teorik temelleriyle birleştiğinde, öğrenciler hem teknik becerilerini geliştirebilir hem de müzikle derin bir duygusal bağ kurabilirler. Bununla birlikte, teknolojinin de eğitime dahil edilmesi, uzaktan eğitim seçenekleri, dijital ders materyalleri ve online müzik uygulamaları gibi araçlar, bireylerin farklı hızlarda öğrenmelerine yardımcı olabilir. Bu iki yöntemi birleştirmenin en önemli avantajlarından biri, öğrencilere daha geniş bir perspektif kazandırmasıdır. Geleneksel yöntemlerin kültürel ve duygusal derinliği ile modern eğitim yöntemlerinin profesyonel ve teknik bilgisi, öğrencilerin müzikle ilgili çok yönlü bir anlayış geliştirmelerini sağlayabilir (Karaoğlu, 2019).

Bağlama eğitiminin daha kapsamlı ve etkili bir hale gelmesi için geleneksel ve modern eğitim yöntemlerinin entegrasyonu önerilebilir. Bu entegrasyon, öğrencilerin müzik teorisi ile duygusal



müzik pratiğini birleştiren bir eğitim modelini mümkün kılabilir. Böylece öğrenciler hem teknik becerilerini geliştirebilir hem de müzikle kültürel bağlarını güçlendirebilirler. Dijitalleşmenin artan etkisiyle birlikte, online dersler, dijital müzik materyalleri ve interaktif eğitim araçları bağlama eğitiminde yaygın olarak kullanılabilir. Bu araçlar, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme fırsatı sunarak, daha geniş bir müzik kültürüyle tanışmalarına olanak sunabilir. Ayrıca, geleneksel yöntemlerin özgün ve yaratıcı öğrenme süreçleri ile modern eğitim yöntemlerinin teorik bilgileri birleştirilerek, kişilerin özgün bir müzikal kimlik geliştirmeleri sağlanabilir. Müzikal gelişimlerini destekleyen bir diğer önemli faktör de topluluk içinde yapılan çalışmalar ve etkileşimlerdir. Bağlama eğitimini yalnızca teknik becerilerin kazandırılmasından ibaret görmeyerek, onların müzikle ilgili kültürel mirası öğrenmelerinin sağlanması da amaçlanmalıdır. Geleneksel yöntemlerin sunduğu duygusal ve kültürel derinlik, modern eğitimin teorik bilgileriyle birleştiğinde, öğrenciler daha bütünsel bir müzik deneyimi yaşayabilirler. Sonuç olarak bu yaklaşım, öğrencilerin teknik ve duygusal açıdan gelişmelerini sağlayarak halk müziği ve kültürünü geleceğe taşıyan bir eğitim süreci oluşturabilir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3548-3562.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3548-3562.*

*Derleme Makalesi / Review Paper*

## Kaynakça

- Akdoğu, O. (1996). Türk Müziğinde Türkler ve Biçimler. Ege Üniversitesi Basım Evi, İzmir, Bornova.
- Akın, B. (2020). Kopuzdan "Telli Kur'an"a Türklerde Sazın Kültürel Serüveni ve Kutsallığı. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 20(1), 135-162.
- Algı, S. (2017). Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda bağlama öğretim yöntemleri (Konya ili örneği). *Fine Arts*, 12(2), 64-82.
- Altuğ, N. (1996). Müzik Eğitiminde Metot ve Yöntem. 1. Türk Müziği Sempozyumu, Taner Ofset, Balıkesir.
- Aslan, F. (2007). Kars yöresi âşıklerinin usta-çırak geleneği bakımından değerlendirilmesi. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 36(36), 41-77.
- Bilen, M. (1999). Plandan Uygulamaya Öğretim. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Bodur, M. (2020). Türk Halk Müziği ve Bağlama Eğitimi. İstanbul: Müzik Yayınları.
- Büyükkaragöz, S., ve Çivi, C. (1999). Genel Öğretim Metotları. Beta Yayınları, İstanbul.
- Çayır, K. (2011). Çankırı Yaran meclisinde bağlamanın rolü. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 79-92.
- Çelik, H. (2020). Bağlama Eğitimi ve Öğretim Yöntemleri. Ankara: Müzik Kitabevi.
- Değirmenci, A., Doğru, M. (2017). Türkiye'de Sosyobilimsel Konularla İlgili Yapılan Çalışmaların incelenmesi: Bir Betimsel Analiz Çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44. 123, 138.
- Değirmenci, S., & Doğru, M. (2017). Betimsel Analiz Yöntemiyle Kültürel Araştırmaların İncelenmesi. *Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Demirel, Ö. (2003). Öğretme Sanatı. Pagem Yayıncılık, Ankara.
- Dursun, D., & Dursun, B. K. (2022). Türk Halk Müziği Bağlamında Değerler Eğitimi Boyutuyla Bağlamanın Sosyo-Kültürel, Ekonomik ve Dinsel Bir Çalgı Olarak Kullanımı. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 8(1), 240-248.
- Eker, T., Ç. (2022). Uzaktan Eğitim Sürecinde Çalgı Eğitimi: Piyano Dersi Sistem İşlerliğine Yönelik öğrenci Görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 624-636.
- Ekici, S. (2006). Bağlama Eğitimi Yöntem ve Teknikleri. Denizyıldızı Matbaacılık, Ankara.
- Eravşar, R. (2012). Âşıklık Geleneği Bağlamında "Bağlama"nın Anadolu'daki Yayılma Alanları. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 2(1), 31-35.
- Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Alkım Yayın Evi, İstanbul.
- Fidan, N., ve Erden, M. (1998). Eğitime Giriş. Aklım Yayın Evi, İstanbul.
- Gök, B. (2016). Usta-Çırak İlişkisi ve Bağlama Eğitimi. *Türk Müzik Bilimleri Dergisi*, 6(2), 45-56.
- Göksu, A. (2014). Geleneksel Türk çalgı müziği üst düzey icracılarının performans gelişim süreci ile devlet konservatuvarları çalgı eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma.
- Göktaş, U. (2022). BAĞLAMADAKİ MEVCUT ÖĞRENME YOLLARINA YÖNELİK ÇEŞİTLİ TESPİTLER. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(11), 61-90.
- Gündoğdu, M. (2021). Modern Bağlama Eğitimi ve Eğitimde Yeni Yöntemler. İzmir: Eğitim Araştırmaları Yayıncılık.
- Güneş, D. (2014). Alevi-Bektaşî Kültürel Kimliğinin İfadesinde Müzik, Zâkir ve Bağlamanın Rolü. *Hünkâr Alevilik Bektaşîlik Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2, 55-67.
- Gürbüz, H. (2010). Meşk sistemi, Türk musikisine katkıları ve günümüze yansımaları. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi.
- Haşhaş, S. (2016). Bağlama Öğretimi/Öğreniminde Geçmişten Günümüze Usta-Çırak İlişkisi. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 2(2), 35-41.
- Hesapçioğlu, M. (1998). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Beta Yayınları, İstanbul.
- İkiz, F. (2010). İstanbul'da Yaygın Eğitimde Görülen Bağlama Öğretim Problemleri. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Karaoğlu, H. (2019). Dijital Eğitimde Bağlama Öğretimi: Yeni Yaklaşımlar ve Uygulamalar. İstanbul: Dijital Eğitim Yayınları.
- Baykara, Ü. ve Ünal Akbulut, E.C. (2024). Bağlama eğitiminde bilgi aktarım süreçleri: Geleneksel ve modern yöntemlerin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3548-3562.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3548-3562.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3548-3562.*  
*Derleme Makalesi / Review Paper*

- Karkın, M., Pelikoğlu, M., & Haşhaş, S. (2014). Bağlama enstrümanının öğretim yöntemleri kapsamında yöresel tavırların değerlendirilmesi. *Art-e Sanat Dergisi, 7(13), 129-148.*
- Meydan Larousse. (1990). Meydan Yayın Evi, İstanbul.
- Oral, B., & Çoban, A. (2020). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Oral, B., & Çoban, E. (2020). Eğitim Araştırmalarında Veri Toplama Teknikleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 45(3), 12-25.*
- Oral, M. (2010). Bağlamada Belli Başlı Yöresel Tavırların İcrasında Bozuk Düzen ile Bağlama Düzeni Arası Transpozisyonda Oluşan Duyum Farklılıkları. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi.
- Özbek, M, A. (2000). Türkiye’de Çalgı Eğitiminde Metot İhtiyacı ve Bağlama Metodu, Türk Halk Müziğinde Çeşitli Görüşler. Kültür Bakanlığı, Ankara.
- Öztuna, Y. (2000). Meşk. Türk Müsikîsi Kavram ve Terimleri Ansiklopedisi, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara.
- Şahin, T. (2018). Türk Halk Müziği Eğitimi ve Bağlama. Ankara: Türk Müzik Derneği Yayınları.
- Toksoy, A. C. (2024). Türk Makam Müziği’nde Güncel “Meşk” Uygulamaları: İtü Tmdk Çalgı Bölümü Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies, 2(55), 181-194.*
- Tunalı, E. (2017). Modern Müzik Eğitimi ve Geleneksel Yöntemler. *Müzik Eğitimi Dergisi, 8(1), 112-127.*
- Uçan, A. (1997). Müzik Eğitimi Temel Kavramlar- İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye’de Cumhuriyetin ilk Atılmış Yıllarındaki Durum. Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
- Üngör, E., R. (1999). Osmanlı’da Türk Musikîsi ve Çalgılar. Osmanlı Ansiklopedisi-Kültür ve Sanat. Yeni Türkiye Yayınları, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (1986). Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Ana Çalgı Keman Eğitiminin Programlar Yönünden İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.